

SUCCESSFACTOREN IN BEDRIJFSKUNDEOPLEIDINGEN

Monique Bijker, Marcel van der Klink, & Els Boshuizen

Centre for Learning Sciences and Technologies (CELSTEC)

Paper gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research Dagen 2009 te Leuven

## ACHTERGROND VAN DE STUDIE

Er is een voortdurende discussie over universitaire bedrijfskundeopleidingen en de manier waarop toekomstige managers opgeleid worden (cf. DeAngelo, DeAngelo, & Zimmerman, 2005; Pfeffer & Fong, 2002; Mintzberg, 2004). Mintzberg (2004) stelt dat bedrijfskundeopleidingen de verkeerde inhoud onderwijzen, op een verkeerde manier en aan de verkeerde doelgroepen, wat leidt tot ongewenste resultaten: calculerende en heroïsche managers met een voorkeur voor het nemen van grote risico's. Pfeffer en Fong (2002, 2004) voegen daaraan toe dat veel onderzoek erop wijst dat bedrijfskundeopleidingen geen enkele relatie vertonen met de wensen en behoeften van organisaties. Opleidingen zouden vooral fungeren als selectie- en werving services. Echter, prikkels om de programma's te verbeteren ontbreken omdat de 'business in het business onderwijs' zich nog steeds voorspoedig ontwikkelt (Spender, 2006).

Een van de belangrijkste discussiepunten over de aansluiting tussen onderwijs en de arbeidsmarkt is welke balans er zou moeten zijn tussen domeinspecifieke en algemene competenties (Van der Klink & Boon, 2003; Van der Velden, 2006a). Een ander vraagstuk in het debat is welk pedagogisch model het meest effectief is voor het opleiden van toekomstige managers. Vandaag de dag wordt er gebruik gemaakt van zeer verschillende pedagogische modellen, van traditionele, probleemgestuurde tot competentiegerichte modellen. Sommige onderzoekers (bijvoorbeeld Fastré, Gijsselaers, en Segers, 2008) stellen dat innovatieve modellen beter in staat zouden zijn om een goede balans te bewerkstelligen tussen domeinspecifieke en algemene competenties. Fastré et al. wijzen erop dat met name pedagogische modellen, die zich zowel richten op persoonlijke als intellectuele ontwikkeling van studenten, beter in staat zouden zijn om afgestudeerden voort te brengen die goed voorbereid zijn op de verwachtingen die de arbeidsmarkt van hen heeft.

Deze studie richt zich op empirisch gebaseerde inzichten die een structurele bijdrage kunnen leveren aan het optimaliseren van de arbeidsmarkresultaten van universitaire bedrijfskundeprogramma's. De studie evalueert de empirische evidentie die beschikbaar is om de hierboven genoemde claims te ondersteunen. De concepten domeinspecifieke en algemene competenties en hun relaties met de inhoud van het programma en het pedagogische model worden toegelicht. De verschillende pedagogische modellen, die vandaag de dag worden toegepast in bedrijfskundeopleidingen, passeren de revue. Uit de beschouwing blijkt dat vele claims niet of nauwelijks worden ondersteund door de empirie. Er bestaat een grote behoefte aan onderzoek dat onderwijskundig relevante informatie aanreikt, waardoor de aansluiting tussen bedrijfskundeopleidingen en de behoeften in de arbeidsmarkt kan worden verbeterd. Het tweede deel van dit paper beschrijft het ontwerp en de uitkomsten van een dieptestudie, die een beter inzicht biedt in programmacomponenten die belangrijk zijn voor het succes van ondernemingen (business).

### **Domeinspecifieke en algemene competenties**

Competentie is een containerbegrip dat tot doel heeft om de discussie over onderwijsdoelstellingen en arbeidsmarktbehoeften te faciliteren (Van der Klink & Boon, 2002). Het competentieconcept stimuleert opleidingen om leerdoelen uit te drukken in het gedragsrepertoire van een afgestudeerde

bedrijfskundige, dusdanig dat dit gedragsrepertoire overeen komt met standaarden van bedrijven, sectoren en formele of wettelijke bepalingen. Dit heeft alleen kans van slagen als er een sterke relatie tot stand komt tussen onderwijsprogramma's en de behoeften van bedrijven (Pfeffer & Fong, 2002; Van der Klink & Boon, 2003).

Domeinspecifieke competenties worden vooral toegepast en gewaardeerd in bepaalde beroepen en sectoren. In sommige domeinen wordt de kenniscomponent van de beoogde domeinspecifieke competenties door beroepsorganisaties vastgelegd (zoals in de medische en juridische professies). Domeinspecifieke competenties vormen de basis voor verdere expertiseontwikkeling in een beroep (Boshuizen, 2003; Boshuizen, Bromme, & Gruber, 2004) en bevorderen toegang tot banen die een sterke relatie vertonen met het opleidingsprogramma (Meng, 2006; Van der Velden, 2006b). Expertiseonderzoekers (Boshuizen, Schmidt, Custers, & Van de Wiel, 1995) benadrukken dat een rijke, goed gestructureerde kennisbasis en het ontwikkelen van domeinspecifieke vaardigheden in authentieke, domeinspecifieke leeromgevingen de transfer van het geleerde naar de beroepspraktijk bevordert. Het ontwikkelen van domeinspecifieke competenties veronderstelt synergie tussen vaardigheden, kennis, cognitieve processen, ervaringen, attitudes en persoonlijkheid (Yielder, 2004). Dat vereist een rijke variatie aan leermogelijkheden tijdens het opleidingsprogramma. Domeinspecifieke competenties worden geassocieerd met afgestudeerden die direct productief zijn (Smits, 2005).

Algemene competenties echter kunnen toegepast worden in vele beroepen, banen, functies en sectoren. Vaak worden deze competenties in verband gebracht met het pedagogische model of het onderwijsmodel. Dergelijke competenties (zoals leervaardigheid, communicatievaardigheid, de bekwaamheid om in teams te werken, het oplossen van problemen) bevorderen carrièremogelijkheden, het vinden van een baan buiten het eigen beroep en de selectie voor follow-up trainingen (Heijke, 2008; Meng, 2006). Algemene competenties worden ook wel kerncompetenties of sleutelkwalificaties genoemd (Nijhof & Streumer, 1998; Rychen & Salganik, 2001; Van Zolingen, 1995). Algemene competenties vergen meer tijd voordat ze productief zijn. Bijvoorbeeld, ook al leert men in de academische context om in groepjes samen te werken en met elkaar te discussiëren, dan nog is de communicatie met leeftijdgenoten uit een zelfde studierichting van een andere aard dan de communicatie in een werkcontext met professionals in allerlei verschillende leeftijdsgroepen en functies.

Empirische evidentie die aantoonst dat hetzij domeinspecifieke, hetzij algemene competenties het meeste bijdragen aan arbeidsmarktsucces blijkt niet overtuigend. Sommige studies tonen aan dat algemene competenties tot meer succes in de arbeidsmarkt leiden dan domeinspecifieke competenties (Meng, 2006; Semeijn, 2008). Andere studies echter tonen het belang aan van domeinspecifieke competenties om banen te vinden die aansluiten bij het beroep en zelfs om banen te vinden die buiten de eigen beroepsfeer vallen (Van der Velden, 2006b). De verschillende onderzoeksbevindingen zijn deels toe te schrijven aan de beroepen die in de verschillende studies zijn onderzocht. Tot sommige beroepen, bijvoorbeeld in de geneeskunde, wordt men alleen toegelaten als men in het bezit is van een universitair diploma. Tot andere beroepen, zoals management, kan men ook toegelaten worden zonder een academische scholing (Pfeffer & Fong, 2002).

Het lijkt niet zo zeer een kwestie van ofwel algemene ofwel domeinspecifieke competenties; het is eerder een vraagstuk dat gaat over het vinden van de juiste mix en het beoogde of vereiste niveau van de twee typen competenties voor een bepaald beroep. Arbeidsmarktonderzoekers zoals Van der Velden (2006a) stellen dat beide typen competenties niet los van elkaar te verwerven zijn en dat zelfs algemene competenties alleen maar betekenisvol zijn in een bepaalde context. Bijvoorbeeld, communicatie is een algemene competentie die noodzakelijk is in veel beroepen. Effectief communiceren echter kan aanzienlijk verschillen voor een chirurg, een journalist, een politicus of een manager. Daarop aansluitend beargumenteren Van Merriënboer en Kerstens (2008) dat het apart aanleren van algemene en domeinspecifieke competenties de transfer van het geleerde naar de praktijk in de weg staat. Volgens deze onderzoekers zouden beide typen competenties, vooral als het gaat om complexe beroepen, tegelijkertijd aangeleerd moeten worden in een rijke variatie van authentieke taken gedurende het gehele opleidingsprogramma (zie ook Van Merriënboer, 1997; Van Merriënboer & Kirschner, 2007).

Deze sectie maakt duidelijk dat er behoefte is aan dieper inzicht in de door de arbeidsmarkt beoogde balans tussen domeinspecifieke en algemene competenties en het gewenste startniveau van deze competenties. Duidelijke profielen, die beroepskenmerken in overweging nemen, ontbreken in sommige sectoren, vooral als het gaat over managers of bedrijfskundigen. Het debat over algemene of domeinspecifieke competenties zou zich in dat domein niet zo zeer toe moeten spitsen op de dichotomie, maar eerder op de integratie van domeinspecifieke en algemene competenties en de juiste mix en het verwachte niveau voor het beroep. Hoewel huidige arbeidsmarktstudies waardevolle inzichten bieden in de relaties tussen competenties en arbeidsmarktsucces, zijn dergelijke onderzoeksresultaten te weinig gedetailleerd om duidelijke richtlijnen voor het verbeteren van bedrijfskundeopleidingen te formuleren. Bovendien hebben ook andere variabelen invloed op arbeidsmarktsucces van afgestudeerden, zoals arbeidsmarktschommelingen, kenmerken van afgestudeerden of studentgroepen, en selectie- en wervingspraktijken. Dat maakt het extra lastig om vast te stellen in welke mate het onderwijsprogramma bijdraagt aan het succes of het falen van afgestudeerden in de arbeidsmarkt.

### **Pedagogische modellen**

In deze sectie worden pedagogische modellen en hun relatie met arbeidsmarktsucces gepresenteerd. De hoofdkenmerken van het traditionele model worden besproken en er wordt er aandacht besteed aan twee modellen die momenteel in opkomst zijn in het domein van de bedrijfskunde. Er wordt beargumenteerd waarom het ene model te verkiezen zou zijn boven het andere. Tabel 1 geeft een samenvatting van wat er bekend is over de verschillende modellen.

#### Traditionele onderwijsmodellen

In het traditionele universitaire onderwijs staat de docent centraal. Leerdoelen en opdrachten zijn door de docent bepaald en het onderwijs krijgt voornamelijk gestalte in de vorm van colleges voor grote groepen studenten (Albanese & Mitchell, 1993; Laurillard, 2002).

Boshuizen (in pers) stelt vast dat deze programma's met de volgende problemen kampen: a) een gebrek aan zowel horizontale als verticale integratie van de vakinhouden die worden onderwezen (dat wil zeggen, er is een gebrek aan multidisciplinaire samenhang en een kloof tussen theoretische en praktische relevantie) b) er is sprake van een continue overbelasting met principes en praktijken van de samenstellende vakken. Dit heeft tot gevolg dat studenten zelf de verbinding tot stand moeten zien te brengen tussen de apart aangeboden vakken en de dagelijkse werkelijkheid van de geïntegreerde professionele praktijk.

Continue overbelasting leidt volgens Ramsden (1991; 1997) tot oppervlakkig leren. Studenten worden gesocialiseerd in het memoriseren van losse feiten en leren voor de test (Biggs, 1996). Een dergelijke situatie leidt ertoe dat studenten het geleerde direct weer vergeten zijn na het tentamen. Van Merriënboer en Kester (2008) noemen dit verschijnsel de "transfer paradox": methoden die bij uitstek geschikt zijn voor bereiken van aparte, op zichzelf staande doelen zijn meestal niet de methoden die nodig zijn om geïntegreerde doelen te bereiken en transfer te bewerkstelligen van datgene wat geleerd is naar de professionele praktijk. Het resultaat is dat werkgevers klagen dat academici hun kennis niet in de praktijk toe kunnen passen (Arts, 2007) of zoeken naar extracurriculaire activiteiten in de curricula vitae van afgestudeerden om indicaties te vinden van geschiktheid voor de praktijk (Vermeulen-Kerstens, 2007).

### Probleemgestuurd leren

Probleemgestuurde programma's (PBL) bestaan nu al meer dan een halve eeuw. De PBL-programma's zijn voor het eerst geïntroduceerd in de geneeskunde als reactie op de onbevredigende competenties van studenten in de klinische praktijk (Hung, Jonassen, & Liu, 2008). In de medische praktijk worden studenten geconfronteerd met klinische problemen met complexe, multidisciplinaire karakteristieken. Besloten werd om het onderwijs beter aan te laten sluiten op de eisen die gesteld worden aan studenten in de klinische praktijk en, omdat de traditionele programma's tot onbevredigende resultaten leidden werd beargumenteerd dat het constructiever is om studenten al tijdens hun opleiding vertrouwd te maken met klinisch redeneren en het oplossen van problemen vanuit een multidisciplinair perspectief.

Moderne PBL-programma's in de verschillende disciplines vertonen de volgende kenmerken (Dochy, Segers, Van den Bossche, & Gijbbels, 2003; Hung et al., 2008): de student staat centraal; het leren vindt plaats in groepjes, begeleid door een tutor die fungeert als procesbegeleider; praktijkproblemen vormen het startpunt van het leerproces; klinische problemen functioneren als instrumenten voor het verwerven van de benodigde kennis en probleemoplossingsvaardigheden vanuit meerdere, multidisciplinaire perspectieven; zelfgestuurd leren is de hoofdstrategie om nieuwe informatie te verzamelen.

Tegenstanders van PBL-programma's (Sweller, Kirschner, & Clark, 2007) brengen naar voren dat er in een aantal disciplines, zoals natuurwetenschappen en biologie, gebleken is dat meer directieve, taakgestuurde instructie effectiever is voor novicen en intermediates dan PBL-benaderingen. Volgens deze auteurs is de minimale ondersteuning van studenten in PBL-

programma's een risico voor de ontwikkeling van hun domeinspecifieke kennisbasis, waardoor transfer daarvan naar de praktijk kan worden belemmerd.

Arbeidsmarktonderzoek dat zich richt op de effectiviteit van PBL-programma's wijst erop dat studenten zich beter voorbereid voelen op de praktijk en meer vertrouwen hebben in hun teamwerk- en communicatie competenties dan studenten in traditionele programma's (Prince, Van Eijs, Boshuizen, Van der Vleuten, & Scherpbier, 2005). Vergelijkbare bevindingen kwamen naar voren in evaluaties van PBL-programma- (Ramaekers, 2004) en onderzoek naar de loopbaanontwikkeling van PBL-alumni (De Vries, 2006) in de domeinen economie en bedrijfskunde. Aansluitend op dergelijke perceptiestudies hebben Allen en Ramaekers (2006) een survey uitgevoerd onder werkgevers van PBL-alumni in economie en bedrijfskunde. De studie van deze auteurs wijst erop dat PBL-alumni bovengemiddeld scoren in interpersoonlijke vaardigheden en probleemoplossingsvaardigheden, wat wijst op een directe relatie tussen PBL-programma's en hun accent op algemene vaardigheden.

### Competentiegerichte hele-taak modellen

Competentiegerichte academische programma's richten zich op complex leren. Op de geïntegreerde verwerving van zowel domeinspecifieke als algemene competenties, waardoor de kans toeneemt dat transfer van het geleerde wordt gerealiseerd (Van Merriënboer, 1997; Van Merriënboer & Kirschner, 2007). De inhoud van het programma is gebaseerd op professionele profielen, taakanalyses en toekomstige beroepsscenario's en wordt gecategoriseerd in verschillende authentieke hele-taak-classes, die gerangschikt zijn van eenvoudig tot complex, van gemakkelijk tot moeilijk.

Taakclasses omvatten leertaken van vergelijkbare moeilijkheid en complexiteit. Leertaken in taakclasses variëren in onderwerpen en in de hoeveelheid ondersteuning die geboden wordt. Vereiste, steeds terugkerende professionele vaardigheden en attitudes worden aangeleerd in een ruime variatie aan leertaken en taakclasses, waardoor deze steeds terugkerende vaardigheden routinevaardigheden en professionele attitudes worden. Onderwerpspecifieke en professionele kennis en vaardigheden variëren in elke leertaak en worden ondersteund met theoretische informatie en modellen, die voorafgaand aan de taak worden bestudeerd. Daarnaast zijn taken voorzien van just-in-time-informatie (JIT), wat studenten ondersteunt tijdens de uitvoering van een taak (Van Merriënboer, 1997; Van Merriënboer & Kirschner, 2007). In competentiegerichte hele-taak modellen worden onderwijsdoelen beschreven in termen van competenties.

Competentiegerichte hele-taak-modellen zijn innovatieve en recente onderwijsmodellen in het hoger onderwijs. Zij hebben hun intrede pas gemaakt vanaf eind jaren negentig. Dat betekent dat de bewijsvoering omtrent de effectiviteit van deze modellen vooralsnog bescheiden is. Alle onderzoeksbevindingen tot nu toe echter wijzen in dezelfde richting, namelijk dat hele-taak benaderingen vooral effectief zijn om complexe vaardigheden en professionele competenties op een geïntegreerde manier te verwerven (Lim & Reiser, 2006; Merrill, 2002; Sarfo, 2005; Van Buuren, 2008). Of hele-taak modellen ook leiden tot resultaten die belangrijk zijn voor business moet nog worden aangetoond.

Tabel 1 geeft een overzicht van de doelen van de verschillende modellen, hun kenmerken en het beschikbare bewijs over hun belang voor business.

Tabel 1 Samenvatting van pedagogische modellen

	Traditionele model	PBL-model	Competentiegericht hele-taak model.
Doelen	Kennis overdracht.	Motivatie om te leren. Kennis die toegepast kan worden in de praktijk; Vaardigheden om problemen op te lossen. Zelfgestuurd leren.	Geïntegreerde domeinspecifieke en algemene competenties. Vooral gericht op complex leren. Sterk geautomatiseerde routinevaardigheden.
Kenmerken	De docent staat centraal en formuleert leerdoelen en opdrachten. Overdracht van informatie aan grote groepen studenten. Colleges Feitenkennis wordt benadrukt . Gebrek aan horizontale en verticale integratie.	De student staat centraal. Groepjes die begeleid worden door een tutor. Praktijkgerichte problemen. Problemen fungeren als instrument voor het identificeren van kennisdeficiënties en het ontwikkelen van vaardigheden om problemen op te lossen. . Zelfgestuurd leren.	Authentieke hele taken staan centraal. Hiërarchische taakvolgorde, van eenvoudig naar complex, onderverdeeld in taakklassen. Theoretische en conceptuele ondersteuning binnen taakklassen, die geleidelijk afneemt naarmate de student vertrouwd is met de leertaak. Gedeelde docent-student controle, die geleidelijk aan overgaat in controle door de student.
Bewijsvoering over uitkomsten die van belang zijn voor business.	Gebrek aan praktische competenties. Afgestudeerden zijn in de ogen van werkgevers te weinig in	Studenten voelen zich beter voorbereid op de praktijk. Werkgevers beoordelen PBL-	Ontbreekt.

staat de verworven kennis toe te passen in de praktijk.	alumin boven gemiddeld in interpersoonlijke en probleemoplossende vaardigheden. De kenniscomponent van de domeinspecifieke competenties kan minder prominent ontwikkeld zijn dan in traditionele modellen.
---	--

Tabel 1 laat zien dat het traditionele model ertoe neigt om de “transfer paradox” waar te maken, vanwege het door werkgevers geconstateerde gebrek aan praktische vaardigheden. De mogelijkheid bestaat dat het PBL-model nog onvoldoende aandacht besteedt aan ondersteuning van domeinspecifieke competenties, welke eveneens van groot belang lijken voor de praktijk. Tevens zijn de arbeidsmarkttuitkomsten van PBL-modellen vooral op perceptiestudies onder alumni gebaseerd en nauwelijks op representatieve studies onder werkgevers. De arbeidsmarktresultaten van het competentiegerichte hele-taak model zijn onbekend. Nog steeds leidt de literatuur tot weinig inzicht in programmacomponenten die belangrijk zijn voor business.

Deze leemte leidt tot de formulering van de centrale onderzoeksvraag in deze vergelijkende kwalitatieve studie: “Welke programmacomponenten leveren een substantiële bijdrage aan het arbeidsmarktsucces van universitaire masters in de bedrijfskunde in de ogen van werkgevers”?

## METHODEN

### Participanten

In nauwe samenwerking met de Nederlandse Vereniging voor Personeelsmanagement & Organisatieontwikkeling (NVP), Output, de alumnivereniging van HRM-managers van de Universiteit van Tilburg, en Emergo, de studentvereniging van de Open Universiteit Nederland, werden 20 organisaties van verschillende grootte, in een variatie aan sectoren en op verschillende geografische locaties in Nederland geselecteerd. In deze organisaties werden HRM- of MD-Managers benaderd om deel te nemen aan het onderzoek. Het criterium voor de selectie van organisaties was dat zij regelmatig universitair geschoolde bedrijfskundigen werven.

Tabel 2 Verdeling van de participerende organisaties per sector

Organisatie nr (volgorde van afspraken)	Sector	Frequentie	Percentage	Gemiddeld aantal werknemers
O1, O2, O11,	Kennisproducten	4	20	315



O14	en consultancy			
O3, O10	Logistiek, transport en communicatie	2	10	5250
O4, O15, O19	Industrie - FMCG	3	15	3250
O7, O16, O17	Industrie- technische consumptieartikelen	3	15	8600
O8, O12	Financiële producten	2	10	22800
O6, O9	Human Resources	2	10	2200
O5, O13, O18, O20	Overig (High Tech Business to Business; Informatielogistiek; Gezondheidszorg; Consumer Services)	4	20	2350

Vier organisaties vertegenwoordigden de publieke sector. De zestien andere organisaties waren commerciële private ondernemingen. Een universitair diploma in de bedrijfskunde bleek vooral ten goede te komen van grotere organisaties of zelfstandigen zonder personeel (ZZP-ers). De kleinere of middelgrote bedrijven bleken niet te voldoen aan ons criterium 'regelmatige werving van universitair geschoolde masters in de bedrijfskunde'.

#### Materialen

Aan de HRM-managers werden portfolio's van drie typen MSc programma's in de bedrijfskunde voorgelegd: een probleemgestuurd, competentiegericht en/of een traditioneel programma. De data voor deze programmaportefolio's waren verzameld aan de hand van documentonderzoek van kwaliteitszorgrapporten, informatie uit studiegidsen en websites.

De kenmerkende programmafactoren werden gestructureerd volgens de categorieën van het European Quality Improvement System (EQUIS, 2008) van de European Federation for Management Development (EFMD).

- missie en structuur – de onderwijsdoelen en kernuitgangspunten van de universiteit die het programma verzorgt. Tevens de faculteit waarin de bedrijfskundeopleiding wordt aangeboden.
- selectie en doelgroep – de toelatingscriteria voor de master en de kenmerken van de studentdoelgroep (leeftijd; homogeen/heterogeen groepen).
- Instructieontwerp - pedagogisch model – de manier waarop aan het onderwijs wordt vorm gegeven (Hoe). Het onderwijsmodel. De activiteiten die studenten moeten uitvoeren.
- Inhoud – een selectie van beschikbare programmavarianten, stafkenmerken en assessments.

- Kwaliteit – het kwaliteitszorgprogramma en de mate waarin de verschillende stakeholders daar een rol in spelen. Bijvoorbeeld: studentverenigingen die contacten onderhouden met recruiters.
- internationalisering - de taal waarin het programma wordt verzorgd, de herkomst van de studenten en nationale en internationale accreditaties.
- contacten met organisaties – op het gebied van taak- of cursusontwikkeling, of andere activiteiten zoals gastcolleges, projecten of stages.

De drie programma's waren dusdanig geselecteerd dat contrasten in de hierboven vermelde categorieën en subcategorieën zo optimaal mogelijk waren.

### Instrumenten

Een interviewleidraad voor een semi-gestructureerd interview werd ontwikkeld, op basis van de theorie en de beschikbare empirische evidentie. Het interview bestond uit 28 vragen zoals "Als u nu een kandidaat, die zijn opleiding heeft genoten bij één van deze universiteiten, zou moeten kiezen voor een starterspositie in management in uw organisatie, welk portfolio zou dan uw voorkeur hebben als vooropleiding van de kandidaat van uw keuze"?; "Waarom valt uw keuze op dit portfolio"?; "Kunt u mij ook vertellen waarom u het andere portfolio niet heeft gekozen"? "Welke competenties zal de kandidaat uit het door u geselecteerde portfolio hoogst waarschijnlijk hebben ontwikkeld op basis van dit programma"?; "Welke competenties verwacht u bij de kandidaat uit het andere programma"?; "Welke competenties zou u zelf het liefste zien als resultaat van het opleidingsprogramma"?; "Welke drie factoren uit de aan u gepresenteerde portfolio beschouwt u als de belangrijkste factoren? Kunt u deze rangschikken van meest belangrijk (1) tot zeer belangrijk (2) en belangrijk (3)"?, enzovoorts.

### Procedure

Eerst werden enkele pilots uitgevoerd met de portfolio's en het diepte-interview. Uit de pilots bleek dat de interviewvragen goed afgestemd bleken op zowel de inhoud van de portfolio's als op de inhoudelijke kennis van de HRM-manager en dat 1,5 uur geschikt was voor het bestuderen en bespreken van een combinatie van twee portfolio's. De eerste contacten met HRM- of alumniverenigingen werden gelegd via netwerken van wetenschappers met beroeps- of alumniorganisaties. Nadat deze organisaties op de hoogte waren gesteld van de doelen van de studie besloten zij hun medewerking te verlenen en werd er een aanbevelingsbrief naar hun leden verstuurd.

Vervolgens werden telefonisch afspraken van 1,5 uur in de geselecteerde organisaties vastgelegd die bevestigd werden per email.

De portfolio's werden paarsgewijs en om en om aangeboden (in de volgorde AB, AC, BC, BA, CA, CB) om presentatie-effecten te neutraliseren en cognitieve overbelasting van de HRM-manager te voorkomen. De aangeboden portfoliocombinatie werd volgens de vooraf opgestelde volgorde bepaald door de datum van de afspraken. Alle organisaties werden door de onderzoeker op locatie bezocht. De interviews werden opgenomen met webcam en I-pod, getranscribeerd en gevalideerd door de deelnemers. Daarna werden de transcripts gecodeerd.

### Analyse

De transcripts werden gecodeerd in Atlas-ti 5.5,9 op basis van Grounded Theory. Verschillende transcripts werden aan de hand van het codeboek ook door een tweede codeur gecodeerd om consensus te bereiken over de toegekende codes. De gecodeerde data werden verder geanalyseerd in Excel en SPSS 16. Coderingen en de analyses werden door de drie betrokken onderzoekers gecontroleerd.

## RESULTATEN

### **Selectie van programma's en onderbouwing**

Zoals beschreven in de methodensectie werd aan de HRM-manager gevraagd om één van de twee bedrijfskundeprogramma's die hij/zij<sup>1</sup> bestudeerd had te kiezen. Daarbij moest hij ervan uitgaan, dat er een kandidaat werd geselecteerd voor een startermanagementfunctie in hun organisatie, gebaseerd op de vooropleiding in de Master. Nadat de deelnemer zijn voorkeursprogramma had geselecteerd, moest hij onderbouwen waarom en tevens uitleggen waarom het andere programma niet was gekozen. Tabel 3 is een weergave van het aantal keren dat een programma wel of niet werd geselecteerd als voorkeursprogramma, weergegeven als ratio van het aantal presentaties in deelnemende organisaties.

Tabel 3 Selectie en niet-selectie van de programmaportfolio's

Geselecteerd	Probleemgestuurd	Traditioneel	Competentiegericht
Ja	9/14	8/13	3/13
Nee	5/14	5/13	10/13

Het probleemgestuurde en traditionele programma waren even populair en werden respectievelijk negen van de veertien en acht van de dertien presentaties geselecteerd. Het competentiegerichte programma werd drie keer geselecteerd in dertien presentaties.

De belangrijkste reden om het probleemgestuurde programma te selecteren was het pedagogische model (77% van alle aangevoerde argumenten). Men veronderstelde dat het model ruimte bood aan persoonlijke leerbehoeften, probleemoplossende vaardigheden zou ontwikkelen en dat het geschikt zou zijn om de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen. De belangrijkste reden om het probleemgestuurde programma niet te selecteren was onzekerheid over het gerealiseerde kennisniveau en de aard van de sociale vaardigheden (36% van de aangevoerde argumenten). Bijvoorbeeld, O11 merkte op:

*“Die hebben heel veel gedaan en heel veel samen gedaan en in een hele gestructureerde vastgelegde omgeving. [...] Heel veel ervaring met groepjes denk ik. [...] Ze zullen ook heel goed kunnen vergaderen denk ik. [...] Ik kreeg er een beetje een procesgevoel bij. Eerlijk gezegd een beetje een proces om het proces gevoel”.*

<sup>1</sup> In het vervolg van dit artikel wordt geen onderscheid meer gemaakt tussen 'hij' of 'zij'. De helft van de deelnemers was vrouw en de andere helft man. Steeds als "hij" wordt gebruikt in de tekst dan kan dit ook betrekking hebben op een vrouwelijke deelnemer.

Andere tegenargumenten waren: gebrek aan variatie in leerbenaderingen, de nadruk van het programma op internationalisering en een verondersteld gebrek aan onafhankelijkheid van de kandidaat.

Het belangrijkste argument om het traditionele programma te kiezen was herkenning. In het traditionele programma herkenden deelnemers hun eigen opleiding die zij hadden gevolgd (48% van de aangevoerde argumenten) en dat bewerkstelligde een 'Wat ik herken is goed'-sentiment. O3 beschreef dit als volgt:

*"Nou dan heel in de kern, als je het helemaal in de kern terugbrengt is dat ik dit (het traditionele programma) herken in de opleiding die ik zelf heb gehad en dit (het probleemgestuurde programma) is iets wat ik niet herken. [...] Ik weet zeker dat als je deze colleges (het traditionele programma) hebt gehad en je hebt die tentamens gehaald dat ze dan in ieder geval 1.20 meter kunnen springen. Dat weet ik. En in deze (het probleemgestuurde programma) weet ik dat minder".*

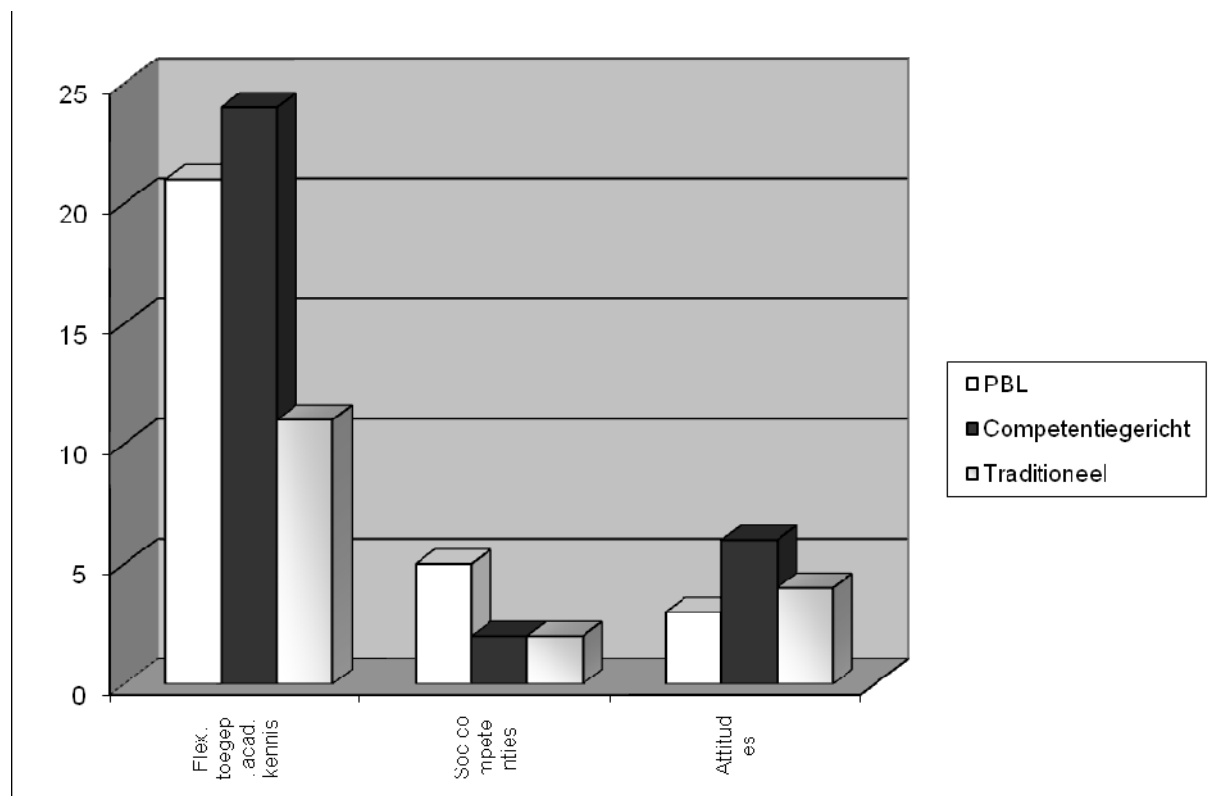
Een tweede groep van argumenten om het traditionele programma te selecteren (20%) was inhoudsgerelateerd, zoals de sterke nadruk op feitenkennis en de herkenbaarheid van onderwerpen en varianten (bijvoorbeeld Finance). Een derde groep van argumenten had betrekking op internationalisering (10%) in relatie tot de studentpopulatie (10%). Zowel de titel van het programma als de beschrijving van de studenten wekten verwachtingen over een internationaal samengestelde studentpopulatie. Het hoofdargument om het traditionele programma niet te selecteren was het pedagogische model (85% van de aangevoerde redenen). Men associeerde het model met massaonderwijs, een eenzijdige gerichtheid op de overdracht van kennis, inerte kennis of de kloof tussen theorie en praktijk. Een ander bezwaar bestond uit de strenge wiskundig georiënteerde toelatingscriteria.

De belangrijkste reden om het competentiegerichte programma te selecteren was dat het in dit programma mogelijk was om zowel relevante werkervaring als theoretische kennis te verwerven aan de hand van taken die nauw verbonden waren met de businesspraktijk (50% van de aangevoerde argumenten). Andere redenen waren de veronderstelde zelfstandigheid en zelfdiscipline van de afgestudeerden. De voornaamste reden om het competentiegerichte programma niet te selecteren (50% van de aangevoerde argumenten) was de studentpopulatie (ouder, te gevormd, te duur voor een startermanagementfunctie). Een ander argument, dat ook verbonden was met de studentpopulatie, wordt het beste weergegeven in een quote van O13:

*"Er zitten daar meer mensen tussen die vanuit de praktijk, dus vanuit een HBO komen. Dus ik zou, bevooroordeeld als ik, ben kritischer kijken naar de intelligentie".*

Overige redenen waren het gebrek aan samenwerkingsactiviteiten in het programma, en een mogelijk gebrek spreekvaardigheid in het Engels.

Aan onze deelnemers werd tevens gevraagd welk gedrag en welke competenties zij verwachtten van de afgestudeerden als uitkomsten van de verschillende programma's (Figuur 1).



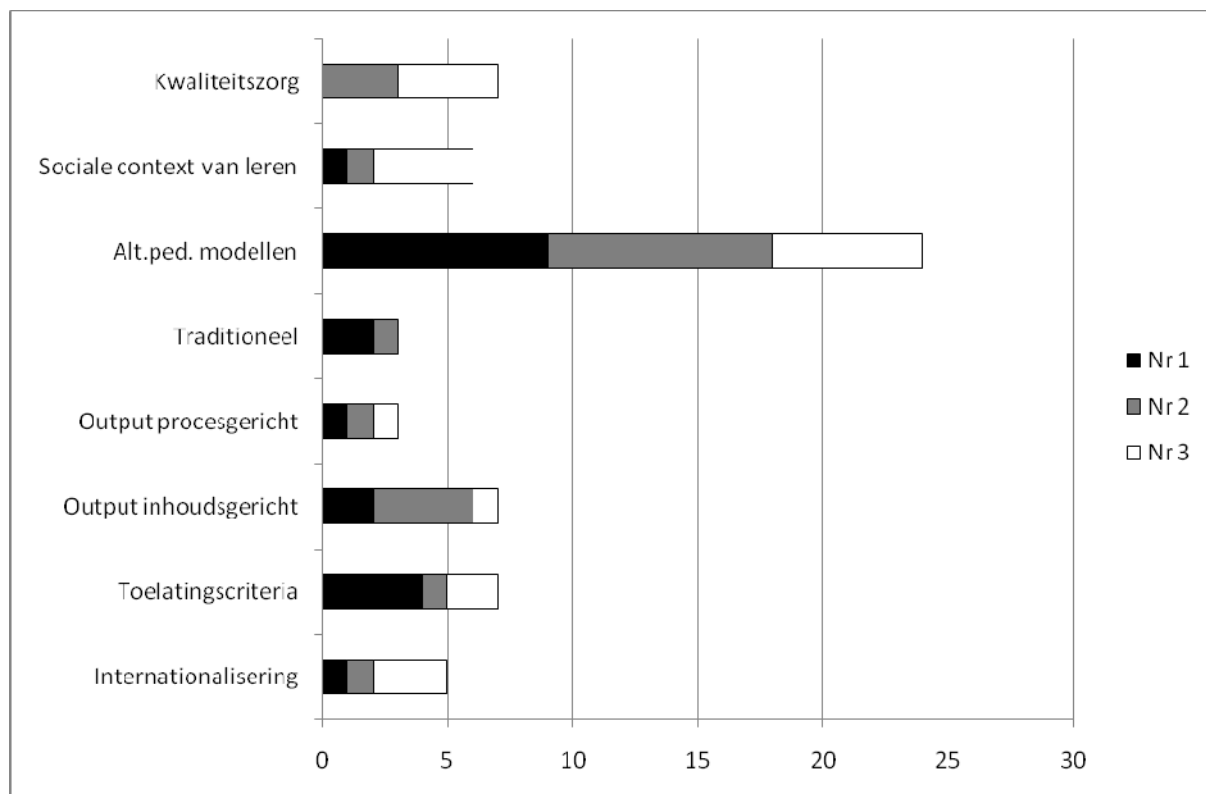
Figuur 1 De frequenties van verwacht gedrag en competenties in de drie programma's

Figuur 1 laat zien dat de deelnemers de meeste flexibel toegepaste academische kennis en rijkste variatie aan dergelijke kennis (zoals de verbinding van de theorie met de praktijk, metacognities, domeinspecifieke kennis, conceptuele en analytische vaardigheden, en probleemoplossingvaardigheden) en meer gunstige attitudes (zoals onafhankelijkheid, resultaatgerichtheid en discipline) verwachtten in het competentiegericht programma. Van het probleemgestuurde programma verwachtte men dat het vooral probleemoplossingvaardigheden, het benaderen van problemen vanuit meerdere perspectieven en sociale competenties zoals interpersoonlijke vaardigheden en teamwerk voort zou brengen. Bij het traditionele programma noemde men conceptuele en analytische vaardigheden, expertgedrag, extracurriculaire activiteiten en onafhankelijkheid.

### Top-3 programmacomponenten

Deelnemers werden verzocht om hun top-3 aan programmacomponenten samen te stellen. Dit gebeurde in drie stappen, waarbij eerst de nummer 1 programmacomponent werd bepaald en vervolgens de nummer 2 en nummer 3. Bij de analyse bleek dat de EQUIS-categorie 'instructieontwerp' geen duidelijkheid gaf over voorkeuren voor kenmerken van hetzij de traditionele, hetzij de probleemgestuurde of competentiegerichte modellen. Daarom werd deze component opgesplitst in 'traditionele' en 'alternatieve pedagogische modellen'. 'Contacten met het bedrijfsleven' werd opgenomen in 'alternatieve pedagogisch modellen' omdat dit bij deze taak uitsluitend ter sprake kwam in de vorm van authentieke taken of problemen. De EQUIS-categorie 'missie en structuur' werd

opgenomen in 'kwaliteitszorgprogramma's'. Tegelijkertijd bleken twee componenten regelmatig genoemd te worden die geen deel uitmaakten van het EQUIS-raamwerk, namelijk outputgerelateerde zaken (inhoudelijke kennis en procesvaardigheden) en de sociale context waarin werd geleerd. Figuur 2 biedt een weergave van de gerangschikte programmacomponenten, en hun rangorde gedurende de drie stappen van de rangschikkingstaak.



Figuur 2 rangordes (in frequenties per stap) per programmacomponent in de drie opeenvolgende rangschikkingstappen en cumulatief

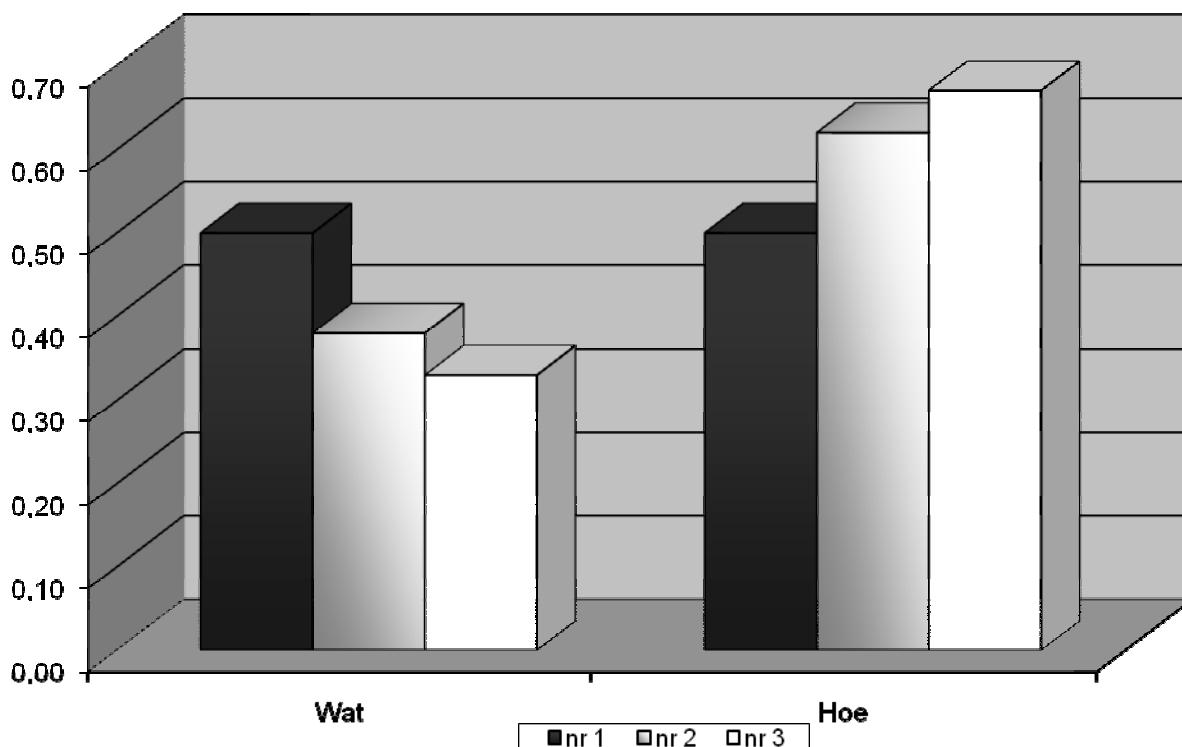
De nummer 1 in de gerangschikte programmacomponenten bleek de alternatieve pedagogische modellen in alle stappen van de rangschikkingstaak. Bij het vaststellen van de nummer 1 werden de alternatieve pedagogische modellen op enige afstand gevolgd door de toelatingscriteria. Binnen de groep variabelen van de alternatieve pedagogische modellen werden authentieke taken of problemen het meeste genoemd.

Nummer 2 bleek inhoudsgerelateerde output (onderwerpen zoals kennis over fusies, outsourcen, innovaties, markten, herstructureringen, verschillende culturen, bedrijfsprocessen; tevens, een evenwichtige mix van assessments en docentcompetenties).

Nummer 3 was een gedeelde positie voor kwaliteitszorg en sociale context van het leren. De laatste werd vooral bepaald door het groepswork in het probleemgestuurde pedagogische model. Als de rankings werden getotaliseerd per component (zonder onderscheid te maken in een nummer 1, 2 en 3 in de verschillende stappen) waren de alternatieve pedagogische modellen nog steeds

overduidelijk de nummer 1, terwijl inhoud, kwaliteitszorg en toelatingscriteria een gedeelde derde plaats innamen. Opgeteld nam de sociale context voor het leren de vijfde plaats in.

De genoemde programmacomponenten in de rangschikkingstaak werden tevens gegroepeerd in 'wat' (inhoud) en 'hoe' (activiteiten voor studenten) categorieën per stap. Hieruit bleek dat de 'hoe-categorie' het meest prominent naar voren kwam (64% versus 36% in de 'wat'-categorie), hoewel dit resultaat vooral tot stand kwam in de tweede en derde stap van de rangschikkingstaak (Figuur 3).



Figuur 3 'Wat'- en 'Hoe'-categorieën (in percentages per stap) in de drie stappen van de rangschikkingstaak

De 'wat' en 'hoe'-categorieën gedroegen zich als omgekeerd evenredige entiteiten in de opeenvolgende rangschikkingstappen. Tijdens stap 1, waarin de nummer 1 programmacomponent werd bepaald, bleek er een exact evenwicht te zijn tussen 'wat'- en 'hoe' categorieën (50%-50%).

Na enig aandringen wisten onze deelnemers ook enkele minder relevante programmacomponenten te benoemen, hoewel ze in die taak beduidend minder productief waren dan in het benoemen van belangrijke componenten. Enkele deelnemers wisten geen onbelangrijke componenten aan te wijzen. De meest genoemde irrelevante componenten bleken kwaliteitszorg, toelatingscriteria en internationalisering. Omdat deze drie categorieën (vooral de eerste twee) eveneens werden genoemd in de top-3 rangschikkingstaak bleek dat meningen hierover op zijn minst verdeeld waren.

De kritiek die er op kwaliteitszorg werd geuit bestond uit het veronachtzamen van studentpercepties bij het ontwerpen van cursussen of onderwijs, de ondergewaardeerde rol van de

docent als pedagoog, en de voornamelijk interne relevantie van kwaliteitszorg. Een substantiële groep deelnemers vond dat studenten een belangrijke groep stakeholders waren die betrokken behoorden te zijn bij het ontwerpen van cursussen. Het meten van studentpercepties werd beschouwd als adequate methodiek om de ervaringen van studenten te vertalen in cursusontwerpen. Enkele deelnemers vonden dat kwaliteitszorgprogramma's geen oog hadden voor individuele opvoedkundige initiatieven van docenten, die juist in grote mate bij konden dragen aan studie- of loopbaansucces. Zij schetsten dit docentgedrag als 'educating by wandering around'. De informele momenten waarop individuele feedback of advies werd gegeven.

Hoewel een substantiële groep van de deelnemers de toelatingscriteria in het traditionele en het probleemgestuurde programma waardeerde als screeningsinstrumenten voor intelligentie bleek een even grote groep deelnemers daar minder gecharmeerd van, vanwege de eenzijdige focus op analytische intelligentie en nadruk op wiskundige vaardigheden. O20 verwoordde dat als volgt:

*"[...] ik vind het vrij strenge toelatingseisen. Omdat je in de praktijk gewoon heel veel mensen tegenkomt die wel op een HBO of WO+ niveau functioneren, maar die niet zeg maar het certificaat dan hebben. [...] En dat zou ik de opleiding zelf ook aanraden van maak een soortement van toelatingstoets, of toelatingsprogramma [...] om die toch toe te laten op zo'n opleiding".*

O3 beschreef zijn kritiek op de toelatingscriteria als volgt:

*"[...] Ja, dat vind ik echt helemaal niks. Het zegt me ook helemaal niks. [...] Alleen slimme jongens aan boord halen is niet genoeg. Want ik ken zoveel nerds die een EQ van nul hebben. Die echt met hun rug naar de zaal op hun Powerpoint presentatie gaan zitten klikken. Echt, dat vind ik echt gewoon heel erg. [...] Die hebben met dat gevoel echt helemaal niks. Ja, mijn voorbeeld is: het is een octopus. Mensen kunnen verschrikkelijk veel. Ze hebben honderden armen, maar een octopus heeft alleen een hoofd. En een lijf is er niet".*

O 19 wist vanuit zijn ervaring met managers en de bevindingen van het assessment centre in zijn organisatie:

*"[...] De disbalans op een gegeven moment in een loopbaan van iemand tussen ratio en emotie. [...] daar word je vaak ook in ontwikkeld [...] Zorg voor het cijfermateriaal, dus dat is natuurlijk hartstikke belangrijk, maar daarnaast is het ook belangrijk dat je mensen daarin bereikt. En dat is de emotionele factor. Dus als ik naar de psychologische testen kijk die ik afneem, kijk ik altijd wat is het belang van de ene kant tussen ratio, het analytisch zijn, het werken met cijfers, noem maar op, ten opzichte van de focus op de gedragingen van mensen. [...] Want als daar een disbalans is, en je zit alleen maar op ratio, betekent dat dat er niks in zit qua people management".*

Bezwaren tegen internationalisering worden het beste samengevat in de evaluatie van O3: *In de praktijk zie ik het bijna niet gebeuren. En dan werk ik toch echt in een internationaal bedrijf. [...] Maar ja, het geeft natuurlijk wel een bepaald cachet aan het gebeuren. Maar om heel eerlijk te zijn, voor internationale kansen. [...] In heel veel vakgebieden gaat gewoon het verhaal niet op. [...] En nou, waar zie je dat dan wel in terug? Nou, in de Finance functies, nou dat klopt ook wel. Die speren over de hele wereld, dus daar zien we dat wel in terug. Maar echte business dingen... nou... ook opvattingen, wisselingen. [...] Op topniveau zie je het natuurlijk wel in grote beursgenoteerde*



*bedrijven [...] Maar om dat nou voor die grote club, de middenmoot, om dat allemaal heel kinky en fantastisch eh, dat vind ik een hoog marketing gehalte hebben als ik heel eerlijk ben”.*

Tenslotte werd aan de deelnemers eveneens gevraagd of er belangrijke componenten ontbraken in de gepresenteerde programma's. 'Management van verwachtingen' werd frequent naar voren gebracht, zoals in het volgende fragment van O4:

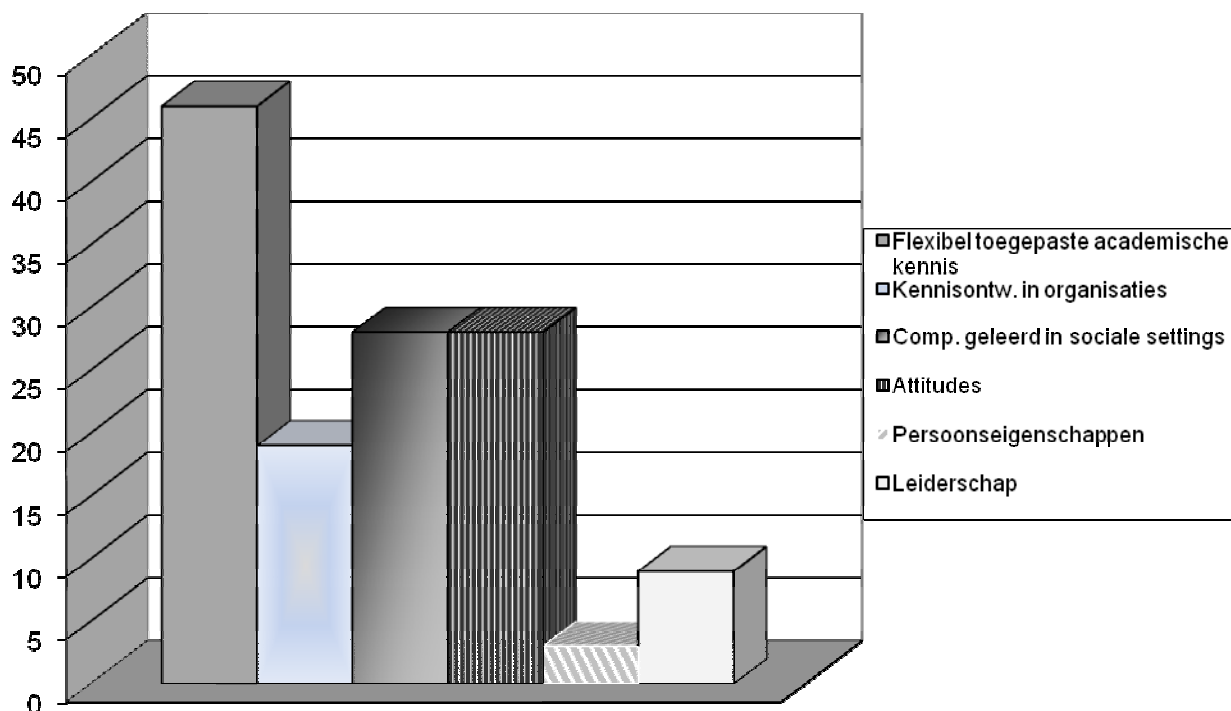
*“Dat merk ik, het mooiste wat ze allemaal vinden is “Strategic Management” en alles met het woordje strategie erin dat vinden ze fantastisch. En dan zitten wij aan tafel en van “Wat wil je doen”? “Ik wil strategie doen”. Dan zeg ik jongen, dat moet je effe 15 jaar gaan leren werken. Ja, met alle respect. [...] Dus dan denk ik dan gaan universiteiten gaan mensen, starters, een strategische opleiding bieden terwijl ze geen flauw idee hebben van wat MKT is. Ze moeten echt leren plakken en knippen en het stukje new product development. Ze hebben geen flauw idee wat dat is maar ze zitten wel aan tafel van “Ik wil strategisch management gaan doen”. Huhu...of ze willen überhaupt management want ‘Ja, dat lijkt me leuk om mensen aan te sturen’.[...] Nou ja, weet ik veel wat ze allemaal willen. Ik denk wel dat het goed is dat wij aan een stukje management van verwachtingen doen, hè? Dat je zegt nou de wereld ziet er op zich toch net iets anders uit dan. [...] Ja, nou ja, wat ik ook nog al eens merk [...] dat mensen over het algemeen minder flexibel worden in woon-werkverkeer. [...] maar wij zijn een bedrijf wat in Nederland zit. Wat over de hele wereld zit in meer dan 100 landen. [...] Ik zou het zo heerlijk vinden om mensen te spreken van ‘Joh, maakt me niet uit waar je me wegzet en ik ga dat doen’. Maar dan zeggen heel veel mensen al van ‘Nou, ik heb een vriendin en die woont ook in [...] en daar willen we vooral de komende 6 jaar blijven.*

Niet alleen waren verwachtingen van afgestudeerden vaak onrealistisch, ook de feitelijke mobiliteit van afgestudeerden, zelfs in International Business, kon in de praktijk nog wel eens beperkt zijn. Over het algemeen bleek er bij jong afgestudeerden in de bedrijfskunde een hoog verwachtingspatroon van wat het bedrijf allemaal voor hen kon betekenen versus een minder evenredige inschatting van de eigen inspanningen en bijdragen.

Een tweede missende component was stages. Veel van onze deelnemers was de mening toegedaan dat stages voor jonge doelgroepen van studenten onontbeerlijk waren voor het opdoen van relevante werkervaring en voor het vormen van ideeën over de richting van de toekomstige loopbaan.

### **Competenties die belangrijk zijn voor business**

Aan de deelnemers werd gevraagd om competenties te noemen die men voor de eigen organisatie zou verkiezen als uitkomsten van masterprogramma's in bedrijfskunde. De genoemde competenties werden gestructureerd in zes categorieën, waarbij een onderscheid gemaakt werd in de situaties waarin die vaardigheden verworven zouden kunnen worden.



Figuur 4 Competenties (in frequenties) die van belang zijn voor business

De meest genoemde categorie was 'flexibel toegepaste academische kennis' (35% van alle genoemde fenomenen), die opgesplitst kon worden in 73% algemene en 27% domeinspecifieke kenniscompetenties. De deelnemers gaven de meeste voorkeur aan vaardigheden die wijzen op "kunnen denken", zoals het op kunnen lossen van problemen, conceptualiseren, analytisch denken, conditionele kennis, het hebben van een helicopterview en visie, zaken in perspectief kunnen zetten, en besluitvaardigheid. Dit diende onlosmakelijk verbonden te zijn met kennis over bedrijfsprocessen, innovaties, (her)structurering, en markten en communicatieve competenties.

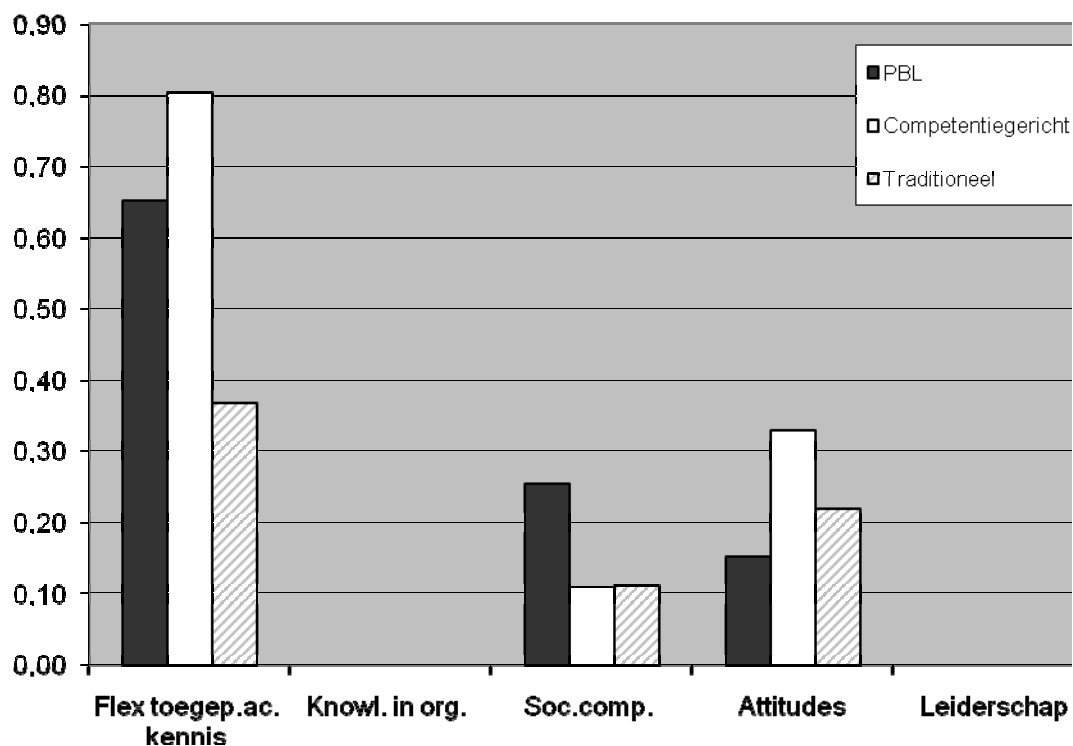
De tweede meest genoemde categorie was een gedeelde positie voor 'kennis en vaardigheden die verworven worden in groepswork' (21% van alle eigenschappen) en 'attitudes' (idem, 21%). De eerste betrof vooral interpersoonlijke vaardigheden (30%), teamwerk (20%) en overtuigingskracht (17%). Attitudes werden gedomineerd door resultaatgerichtheid, gevolgd door initiatief, onafhankelijkheid en flexibiliteit.

De vierde categorie was "kennis en vaardigheden die men leert in organisaties" (14% van de genoemde eigenschappen). Hier was cliëntoriëntatie nummer een (53%) en dit werd vergezeld van organisatiebewustzijn, gevoel voor machtsverhoudingen en het vermogen om af te stemmen op doelgroepen.

Leiderschap als overkoepelende competentie was de vijfde categorie (7% van de genoemde eigenschappen). Het merendeel van de deelnemers was de mening toegedaan dat leiderschap op de eerdere categorieën gebaseerd zou zijn en verder in de praktijk en door follow-up training zou moeten worden ontwikkeld.

Tenslotte was er een kleine categorie van persoonlijke eigenschappen (3%), bestaande uit assertiviteit, veerkracht en persoonlijke effectiviteit.

De door de deelnemers verwachte competenties in de drie programma's (Figuur 1) werden gematcht met de door deelnemers gewenste competenties als uitkomsten van bedrijfskundeopleidingen. Dit impliceerde dat de verwachte competenties in de programma's werden omgerekend naar percentages van de gewenste competenties (gecorrigeerd voor het aantal presentaties van de programma's in de deelnemende organisaties).



Figuur 5 verwachte competenties in de drie programma's als percentage van de beoogde competenties

In de categorie flexibel toegepaste academische kennis bleek het competentiegerichte programma voor 80% te voldoen aan het door de deelnemers beoogde niveau, het probleemgestuurde programma voor 65% en het traditionele programma voor 37%. Bij de sociale competenties bleek het probleemgestuurde programma voor 26% overeen te komen met het gewenste vaardigheidsniveau, gevolgd door zowel het competentiegerichte programma als het traditionele programma met ieder 11%. Tenslotte bleek het competentiegerichte programma in 1/3 van de door de deelnemers beoogde attitudes te voorzien. Het traditionele programma droeg 22% en het probleemgestuurde programma 15% bij aan beoogde attitudes. De deelnemers noemden noch leiderschap, noch organisatiekennis als output van de drie bedrijfskundeopleidingen.

### Selectie, werving, het toewijzen van functies, training en loopbaanondersteuning

Gemiddeld wierven de deelnemende organisaties 15 afgestudeerde universitaire masters in de bedrijfskunde per jaar (range 97). Deze bleven gemiddeld vijf jaar in de organisatie, hoewel een substantiële groep de organisatie binnen twee jaar weer had verlaten. Als de starters de drempel van twee jaar waren gepasseerd zetten zij hun loopbaan in de organisatie voor een langere tijd voort (5 tot 10 jaar of meer in verschillende functies, afdelingen en/of divisies).

Wanneer het opdoen van relevante werkervaring geen deel uitmaakte van het programma, speelden extracurriculaire activiteiten een belangrijke rol in het CV van afgestudeerden. Deelnemers waren de mening toegedaan dat traditionele programma's daar de meeste gelegenheid toe boden. O11 merkte op:

*“Nou ja, met zo veel hoorcolleges dan heb je ruim tijd voor nevenactiviteiten. [...] Dat zullen zeker nevenactiviteiten zijn geweest. We hebben alle twee in [...] gezeten en dan weet je het zeker, hè? [...] Ja. Ik denk dat dit (traditionele) programma juist bij de actieve studenten heel erg triggert om juist naast de studie dingen naast de studie te gaan doen. Omdat je die ruimte hebt. [...] Terwijl je dat in rood (het probleemgestuurde programma) [...] Dat kun je je gewoon niet permitteren want dan zit je gewoon verplicht in die groep. Daar kun je niet onderuit. En hier kun je duiken”.*

O9 beschreef:

*“Ja, en hoorcolleges [...], nou die waren nooit verplicht en 's ochtends ging ik er zo'n beetje zelf zowat nooit heen. [...] De hoorcolleges is, iedere student is volgens mij chronisch moe, en die liggen daar bijna meer te slapen.”*

De deelnemers gaven aan dat contacten tussen universiteiten en het bedrijfsleven voornamelijk bestonden uit deelname aan wervingsactiviteiten om jonge talenten te scouten. Sommige universiteiten maakten actief reclame voor hun nieuwe lichten afgestudeerden bij werkgevers.

De deelnemers werden verzocht om functies te noemen die ze geschikt achtten voor de kandidaten uit de programma's. Het merendeel van deze functies (80%) bestond uit gesuperviseerde junior functies, zoals management trainee, jr. consultant, jr projectmanager, teamleider, enz. Managementtrainee trajecten duurden gemiddeld 2 tot 3 jaar, afhankelijk van de complexiteit van de organisatie en/of haar product. De overige twintig procent van functies bestond uit midden- of senior managementfuncties (bijvoorbeeld productmanager, marketing manager, site manager, MT-lid) die vrijwel exclusief (82%) werden toebedeeld aan de kandidaten met werkervaring uit het competentiegerichte programma en geen enkele keer aan kandidaten uit het probleemgestuurde programma.

Uit de beschrijvingen van de deelnemers van het eigen in-company trainingprogramma bleek dat 50% een modulair georganiseerd programma hanteerde (vooral gericht op het ontwikkelen van organisatiespecifieke kennis en sociale vaardigheden), 30% een gestandaardiseerd programma met een vergelijkbare inhoud en 20% een introductieprogramma dat bestond uit een meer algemene kennismaking met de organisatie. Driekwart van de deelnemende organisaties ging uit van functionele specialisaties. Soms vond een deelnemer (2 van de 13) dat verdere ontwikkeling van kandidaten uit het competentiegerichte programma overbodig was en dat een dergelijke kandidaat zichzelf moest

bewijzen in een functie. Een kwart van de organisaties bood naast ontwikkeling in een functie de mogelijkheid voor verdere ontwikkeling in algemeen management.

Tot slot werd aan de deelnemers de vraag gesteld of kandidaten met een universitaire master in de bedrijfskunde een onderscheidende bijdrage konden leveren aan hun organisatie. De meeste deelnemers (16/20) vonden dat deze bedrijfskundigen zich vooral onderscheidden als bruggenbouwers tussen afdelingen en divisies, en tussen interne en externe cliënten. Zij onderscheidden zich van andere academici vooral door hun multi-inzetbaarheid. Tevens zouden zij het potentieel bezitten om een lange termijn visie op business te ontwikkelen. Als deelnemers bedrijfskundigen vergeleken met economen, beschreven ze economen als minder flexibel en beter passend in louter en alleen staffuncties. Echter, de overige vier deelnemers hadden een heel andere opinie over afgestudeerde academische bedrijfskundigen, wat het beste wordt weergegeven in de opvatting van O13, die volgt op een fragment over groepen studenten niet goed weten wat ze willen studeren:

*[...] Vroeger was Rechten dat, maar goed. Het afvalpercentage was vervolgens 80% . Het bleek toch wel heel saai als je het niet leuk vond. Dat hielden mensen niet lang vol. Maar bedrijfskunde kun je heel lang volhouden. Want net als je denkt 'nu wordt het saai, nu ben ik er al langer dan 3 maanden mee bezig' dan krijg je weer een ander vak. [...] Dus die ontsnapping, en dat kan heel mooi zijn algemene vorming, maar het kan ook betekenen dat mensen niet aarden in hun vakgebied. [...] Nou, leuk, van alles een beetje. Maar hoe intellectueel ben je nou echt ontwikkeld? [...] Omdat ze vaak ook als ze heel jong zijn met een hele generieke wens komen: Ik wil manager worden, maar ja, dan ben ik toch echt wel een kritische doorvrager want dan denk ik 'Wat ga je dan managen'? En ik denk dat je ergens verstand van moet hebben om het te kunnen managen. Tenzij je 100 mensen gaat managen dan ben je alleen nog maar die mensen aan het managen. [...] Als het mensen zijn die op ze lijken kunnen ze dat maar zodra dat niet zo is dan is dat een totale vervreemding, hè? [...] En ja, welk vak ga je nou leren"?*

## CONCLUSIE EN DISCUSSIE

### A priori

Dit onderzoek toont aan dat er grote discrepanties zijn tussen wat de deelnemers a priori verkiezen als opleidingsprogramma van afgestudeerden in de bedrijfskunde en datgene wat zij a posteriori prefereren in bedrijfskundeprogramma componenten en de verwachte en beoogde competenties die belangrijk zijn voor business.

Het traditionele programma is zeer populair bij onze deelnemers, wat vooral te herleiden is tot herkenning en persoonlijke ervaringen tijdens de eigen opleiding in het verleden. Niettemin sluit het traditionele programma het minste aan bij de competentiebehoeften in de arbeidsmarkt, zoals onze deelnemers dat zelf verwoordden (zie Figuur 1, Figuur 4 en Figuur 5). Dat beeld wordt bevestigd in de literatuur en ander empirisch onderzoek (Pfeffer & Fong, 2002; Meng, 2006). De deelnemers geven de voorkeur aan het geïntegreerd aanleren van complexe vaardigheden, wat voor traditionele bedrijfskundeopleidingen zou betekenen dat de organisatie van hun onderwijs ingrijpend zou moeten veranderen (horizontale en verticale integratie; Boshuizen, in pers). In het traditionele onderwijs zou

men de vakken thematisch moeten gaan organiseren in authentieke taken en problemen en dat vergt nauwe multidisciplinaire samenwerking van de staf en een grote investering van deze opleidingen in tijd en energie om te herontwerpen. Door het positieve sentiment ten aanzien van het traditionele programma houden werkgevers de status quo in stand. Dat betekent een groot risico voor de return on investment van de traditionele bedrijfskundeopleidingen die hun onderwijs zouden willen herontwerpen. Een markt, waarin traditionele opleidingen het goed doen (Spender, 2006) betekent feitelijk dat er geen of nauwelijks druk is vanuit de markt om traditionele programma's te herontwerpen. Beschouwt men de competentiebehoeften in de arbeidsmarkt echter als uitgangspunt voor het programmaontwerp dan is herontwerp naar taakgericht of probleemgestuurd onderwijs onvermijdelijk. De enige uitweg uit dit dilemma zou formeel beleid kunnen zijn.

Het competentiegerichte programma dat in deze studie werd gepresenteerd kampte met een gebrek aan populariteit onder de deelnemers, voornamelijk vanwege haar (oudere) studentpopulatie, maar tevens vanwege haar format (afstandsstuderen in een elektronische leeromgeving). Onze deelnemers interpreteerden organisatiekennis en relevante werkervaring bij de doelgroep van dit programma duidelijk in andere termen dan bij jonge afgestudeerden (zoals hogere salarissen, beperkte lifecycle van de kandidaat in de eigen organisatie, impopulaire vooropleiding, minder analytische intelligentie). Het gebrek aan populariteit van het programma vormde een schril contrast met het verwachte hoge competentieniveau van de afgestudeerden in het programma (Figuur 2 en Figuur 5) en de zeer hoge waardering van de programmacomponenten (Figuur 3). Het lijkt eerder alsof de deelnemers aan ons onderzoek het succesvol voltooiën van een universitaire master naast het werk als onhaalbaar zien. Het is nog onduidelijk of het verwachte hoge niveau van competenties toe te schrijven is aan de leeftijd, de werkervaring van de afgestudeerden of aan het pedagogisch model.

#### A posteriori

Deze vergelijkende portfoliostudie legde zich toe op het vinden van een antwoord op de vraag: 'Welke programmacomponenten leveren een substantiële bijdrage aan het arbeidsmarktsucces van universitaire masters in de bedrijfskunde in de ogen van werkgevers'? Het antwoord op deze vraag luidt: 'alternatieve pedagogische modellen', 'inhoudelijke (domeinspecifieke) kennis' en 'de sociale context waarin er wordt geleerd', aangevuld met 'de kwaliteitszorg' (Figuur 2).

De karakteristieken van de alternatieve pedagogische modellen waren buitengewoon populair onder de deelnemende organisaties. Studenten de mogelijkheid bieden om te kunnen werken met authentieke taken, afgeleid van de professionele praktijk, scoorde het hoogst. De deelnemers hadden hoge verwachtingen van het geïntegreerd aanleren van complexe kennis, vaardigheden en attitudes, wat tot uiting kwam in de hoge relatieve scores op 'flexibel toegepaste academische kennis' en beoogde attitudes in het competentiegerichte programma (Figuur 5). Ook het probleemgestuurde programma met haar levensechte problemen bleek in grote mate tegemoet te komen aan het beoogde kennisrepertoire en combineerde dat met een enigszins hogere score op de sociale competenties. De programmakenmerken van traditionele programma's scoorden laag (Figuur 2) en dat kon in verband worden gebracht met de laagste scores op 'flexibel toegepaste academische kennis' en 'sociale competenties' (Figuur 5). In het traditionele programma bleek het repertoire aan

academische kennis beperkt tot analytisch/conceptuele kennis, terwijl de verwachtingen van onze deelnemers ten aanzien van het competentiegerichte programma de grootste variatie aan kennissoorten vertoonden, zoals metacognities, domeinspecifieke kennis, het verband kunnen leggen tussen theorie en praktijk, zaken in het juiste perspectief kunnen zetten, conceptueel/analytische kennis en probleemoplossingvaardigheden.

De inhoudelijke, domeinspecifieke kennis bleek de tweede belangrijkste programmacomponent (Figuur 2). Deze programmacomponent bleek verbonden met alle drie de programma's en was verbonden met programma-inhouden zoals kennis over innovaties, fusies, outsourcing, (her)structurering, culturele verschillen en markten. Ook de mix van assessments werd regelmatig genoemd en soms speelden docentvaardigheden, zoals het kunnen inspireren van studenten en een vloeiende beheersing van het Engels een rol. De huidige inhoudelijke samenstelling van programma's echter werd regelmatig gepercipieerd als een lappendeken, van alles wat en te oppervlakkig.

De sociale context waarin werd geleerd bleek een belangrijke nummer drie (Figuur 2). Deze programmacomponent bleek duidelijk samen te hangen met de beoogde en belangrijk geachte sociale competenties van afgestudeerden (Figuur 5). Echter, de relatieve score van zelfs het probleemgestuurde programma bleek teleurstellend ten opzichte van het door onze deelnemers beoogde repertoire. Het kan zijn dat groepswork in het probleemgestuurde programma, dat plaats vindt in homogene groepjes, sterk verschilt van groepswork met professionals in alle leeftijdsgroepen en in verschillende functies op het werk. Contacten met in- en externe cliënten kunnen van een geheel andere aard zijn dan de contacten die studenten onderling of met hun tutor hebben tijdens hun opleiding. Het is voor de hand liggend dat het ontbreken van relevante werkervaring hier debet aan is, hoewel onze deelnemers de sociale vaardigheden van de meer ervaren studentpopulatie uit het competentiegerichte programma ook laag inschatten (Figuur 5). Dat echter leek verband te houden met redenen die men aanvoerde om het competentiegerichte programma niet te selecteren, namelijk het gesignaleerde gebrek aan samenwerkingsactiviteiten in het programma. Meerdere deelnemers aan ons onderzoek zagen over het hoofd dat studenten in het gepresenteerde competentiegerichte programma al een sociale werk- en leeromgeving hadden met zowel supervisors als collegae. Wanneer dat voorzichtig werd aangekaart vond men dat toch iets anders dan 'samen leren'. Vooral de jongere deelnemers aan ons onderzoek (30% van de deelnemers) stereotyperden elektronische leeromgevingen en hoger afstandsonderwijs als 'sociaal gedepriveerd'.

Kwaliteitszorg, dat een gedeelde derde plaats innam bij de belangrijkste programmacomponenten, werd vooral als instrumenteel beschouwd: als middel om de beoogde competentiedoelen en niveaus in opleidingen te realiseren. Over kwaliteitszorg hadden de deelnemers gemengde gevoelens, want kwaliteitszorg kwam ook nadrukkelijk naar voren bij de minst relevante componenten. Onze deelnemers waardeerden alternatieve pedagogische modellen als belangrijkste programmacomponent voor bedrijfskundeopleidingen (Figuur 2) en dit was duidelijk in verband te brengen met het geïntegreerd verwerven van zowel domeinspecifieke als algemene competenties (Figuur 1 en Figuur 5). In de sociale enterprise van business zullen academische bedrijfskundigen hun domeinspecifieke kennis flexibel en communicatief toe moeten passen (Figuur 4 en Figuur 5). Echter,

de keuze van het pedagogisch model wordt als kwaliteitscriterium vermeden door accreditatieorganen (AACSB, 2008; EQUIS, 2008; QANU, 2004). Zelfs een triple-A accreditatie is geen garantie voor een gewaardeerd pedagogisch model. Niettemin fungeert accreditatie in algemene zin als cue voor een acceptabel niveau van een universitair bedrijfskundeprogramma.

Net als kwaliteitszorg bleek internationalisering een ambivalente rol te spelen. Internationalisering bleek bij het probleemgestuurde programma één van de redenen om het programma niet te kiezen; bij het traditionele programma werd internationalisering vaak opgevoerd als argument om het programma te selecteren. Echter, bij het vaststellen van de belangrijkste programmacomponenten speelde internationalisering geen grote rol, terwijl ze als minst relevante programmacomponent vrij prominent naar voren kwam. Het goed beheersen van de Engelse taal lijkt een algemeen gewaardeerd aspect en het werken met internationale groepen van studenten lijkt eveneens te worden gewaardeerd. Daarentegen lijkt de mogelijkheid tot internationaal opereren als manager ver verwijderd van het moment van afstuderen. De verwachtingen van afgestudeerden echter zijn hoog gespannen, maar dat staat weer haaks op hun feitelijke gedrag. Afgestudeerden in de internationale bedrijfskunde blijken in de praktijk veel minder geografisch mobiel te willen zijn voor hun werk dan hun afstudeerrichting doet vermoeden.

Tenslotte speelden ook toelatingscriteria een rol van betekenis bij zowel de relevante (althans in stap 1 van de rangschikkingstaak en in de cumulatieve ranking) als de irrelevante programmacomponenten. De toelatingscriteria in de meeste programma's leggen eenzijdig de nadruk op analytische vaardigheden en veronachtzamen sociale en people skills. Mintzberg's (2004) waarneming dat bedrijfskundeopleidingen de verkeerde doelgroepen opleiden lijkt bewaarheid. Meestal komen de toelatingscriteria voor masterprogramma's in de bedrijfskunde tegemoet aan de wensen van werkgevers met achterhaalde visies op gefixeerde intelligentie. Echter, dergelijke criteria komen niet tegemoet aan de behoeften van werkgevers en onderzoekers (Fastré et al., 2008) die uitgaan van bevindingen dat intelligentie multidimensioneel is en dat talenten en competenties ontwikkeld kunnen worden. Deze groep werkgevers en onderzoekers is voorstander van meer accurate en evenwichtige toelatingscriteria die een balans kunnen meten tussen analytische en sociale predisposities en tevens relevante werkervaring in overweging nemen (Joosten-ten Brinke, 2008). Het perspectief van deze groep werkgevers en onderzoekers omvat mobiliteit en levenlang leren, dat hoog in het vaandel stond bij alle deelnemers aan ons onderzoek en zeker belangrijk is voor toekomstige managers en leiders. Het lijkt waarschijnlijk dat de huidige selectie voor masteropleidingen in de bedrijfskunde kampt met validiteitproblemen en kandidaten begunstigt die niet uitgerust zijn met predisposities om leiderschapsvaardigheden te ontwikkelen. Bestaande programma's vertonen volgens onze deelnemers immers geen relatie met leiderschapsvaardigheden (Figuur 4 versus Figuur 5; zie ook Heijke, 2008).

De bevindingen in het onderzoek hebben alle betrekking op verwachtingen die werkgevers hebben van programma's, de daarmee verbonden competenties en programmacomponenten. Echter, empirische evidentie over feitelijke verschillen in effectiviteit van de verschillende programma's en hun pedagogische modellen ontbreekt tot op heden. Vervolgonderzoek om de effecten van de verschillende pedagogische modellen op de intellectuele bagage en mentale modellen van de bijna



afgestudeerden te toetsen is daarom noodzakelijk om verwachtingen over gerealiseerde competenties te toetsen aan de feitelijke praktijk. Zulk onderzoek werd ook als behoefte onderkend bij de deelnemende organisaties aan deze studie. Arts (2007) heeft weliswaar expertiseverschillen tussen novices, intermediates en experts onderzocht onder bedrijfskundigen, maar dat onderzoek speelde zich uitsluitend af in een probleemgestuurde context. Een longitudinaal vervolg op ons voorgestelde vergelijkende onderzoek, anderhalf jaar na het afstuderen en het betreden van de arbeidsmarkt, lijkt eveneens noodzakelijk om te onderzoeken of verschillende pedagogische modellen verschillende ontwikkelingseffecten in de businesspraktijk laten zien.

De bestaande 'specialisaties' in masterprogramma's (de varianten, ofwel de inhoudelijke verdieping) werden door onze deelnemers regelmatig als te oppervlakkig gepercipieerd. De varianten ondersteunden wel op een domeinspecifieke manier de entree in de arbeidsmarkt, omdat ze fungeerden als cue voor startersfuncties. Een zinvoller alternatief echter voor huidige programma's waarin jonge studenten geen relevante werkervaring opdoen en onrealistische verwachtingen koesteren zou zijn om stages in het masterprogramma te introduceren waarop het scriptietraject aansluit. Dergelijke masterprogramma's, met nog slechts een kort, geïntegreerd en meer gefocust gedeelte aan inhoudelijke verdieping, zouden beter aansluiten op de behoeften van de arbeidsmarkt en beter tegemoet komen aan de behoeften van de studenten om hun eigen interesses te ontdekken en hun verworven competenties toe te passen in de praktijk. Een stage/scriptietraject biedt meer gelegenheid tot reflectie en internalisering van kennis die verrijkt is met 'wat belangrijk is voor business'. Ze zouden een substantiële bijdrage kunnen leveren aan relevante werkervaring van jongere afstuderenden, een betere aansluiting kunnen bewerkstelligen na het afstuderen met management trainee trajecten in organisaties, en wellicht ten goede komen van het tot bloei komen van leiderschapsvaardigheden.

Deze studie was een relatief kleinschalige dieptestudie. Desondanks verwachten wij dat de bevindingen uit de studie gegeneraliseerd kunnen worden naar grotere groepen grote bedrijven, omdat de deelnemende organisaties een grote variatie aan sectoren vertegenwoordigden. Een mogelijk nadeel van portfolio-onderzoek op programmaniveau is dat een dergelijke methodiek zeer tijdrovend is (zowel voor de deelnemende organisaties als voor de onderzoekers), zorgvuldige documentstudie vereist en een zeer gefocuste en tegelijkertijd afgestemde interviewleidraad, die vooralsnog gebaseerd was op vrij schaarse theorie en weinig eensluidende empirische evidentie.

De methode die in deze studie werd gehanteerd om te onderzoeken wat belangrijk is voor business is uniek en innovatief. Niet eerder is onder werkgevers op programmaniveau onderzocht waar de voorkeuren van werkgevers naar uitgaan en welke programmacomponenten belangrijk zijn voor business. De drie programma's waren dusdanig geselecteerd dat contrasten in de programmacomponenten zo optimaal mogelijk waren. Mede hierdoor heeft deze vergelijkende kwalitatieve studie rijke en gedetailleerde informatie opgeleverd over de sterkten en zwakten van universitaire bedrijfskundeprogramma's, hun relaties met wat belangrijk is voor business, en mechanismen die een rol spelen in selectie, werving- en loopbaanpraktijken. De methode heeft een nieuw licht geworpen op niet eerder geobserveerde arbeidsmarktmechanismen en helpt om de state-of-the-art in huidige academische bedrijfskundeopleidingen te verklaren.

## LITERATUUR

- AACSB (2008). Accreditation [Electronic Version]. Retrieved August 12, 2008 from <http://www.aacsb.edu/accreditation/>.
- Albanese, M. A., & Mitchell, S. (1993). Problem-based learning: a review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine*, 68, 52-81.
- Allen, J., & Ramaekers, G. (2006). *Survey among employers of alumni from the Faculty of Economics and Business Administration of Universiteit Maastricht*. Maastricht: ROA.
- Arts, J. A. R. M. (2007). *Developing managerial expertise: studies on managerial cognition and the implications for management education*. Doctoral thesis, Maastricht: Universitaire Pers.
- Biggs, J. B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Boshuizen, H. P. A. (2003). *Expertise development: The transition between school and work*. (Inaugural address). Heerlen: Open University the Netherlands.
- Boshuizen, H. P. A. (submitted). Teaching for Expertise: Problem-based Methods in Medicine and Other Professional Domains. In K. A. Ericsson (Ed.), *The development of professional performance: Approaches to objective measurement and designed learning environments*. Cambridge: Cambridge University Press
- Boshuizen, H. P. A., Bromme, R., & Gruber, H. (Eds) (2004). *Professional Learning: Gaps and Transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Boshuizen, H. P. A., Schmidt, H. G., Custers, E. J. F. M., & Van de Wiel, M. W. (1995). Knowledge development and restructuring in the domain of medicine; the role of theory and practice. *Learning and Instruction. Special Issue on fusing theory and experience: the structure of professional knowledge*, 5, 269 - 289.
- DeAngelo, H., DeAngelo, L., & Zimmerman, J. L. (2005). *What's really wrong with U.S. Business Schools?* Retrieved December 26, 2008, from [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=766404](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=766404)
- De Vries, R. (2006). *Loopbanen na de Universiteit Maastricht: meting 2005* [Careers after Maastricht University: measurements 2005]. Maastricht: ROA.
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13, 533-568.
- EQUIS (2008). *EQUIS - the European Quality Improvement System*. Retrieved April 9, 2008, from [http://www.efmd.org/html/Accreditations/cont\\_detail.asp?id=040929rpku&aid=041029wupz&tid=1](http://www.efmd.org/html/Accreditations/cont_detail.asp?id=040929rpku&aid=041029wupz&tid=1)
- Fastré, G., Gijbels, W. H., & Segers, M. (2008). Selection to ensure study success: Looking for multiple criteria in the case of a European Master of Science Program in Business. *Journal of Education for Business*, 47-54.
- Heijke, H. (2008). *Werken aan heterogeen menselijk kapitaal*. [Working on heterogeneous human capital]. Maastricht University, the Netherlands.

- Hung, W., Jonassen, D. H., & Liu, R. (2008). Problem-Based Learning. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovitch & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp. 485-506). New York: Lawrence Erlbaum.
- Joosten-ten Brinke, D. (2008). *Assessment of Prior Learning*. Doctoral thesis, Open University the Netherlands, Heerlen.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of educational technology* (2nd ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Lim, J., & Reiser, R. A. (2006). *The Effects of Part-Task and Whole-Task Approaches on Acquisition and Transfer of a Complex Cognitive Skill*. Paper presented at the Association for Educational Communications and Technology (AECT), Annual Convention, October 10-14, Dallas, TX.
- Meng, C. M. (2006). *Discipline-Specific or Academic? Acquisition, Role and Value of Higher Education Competencies*. Doctoral thesis, Maastricht University, the Netherlands: ROA.
- Merrill, M. D. (2002). A pebble-in-the-pond model for instructional design. *Performance Improvement*, 41(7), 39-44.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers Not MBAs. A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development*. London: Financial Times Prentice Hall.
- Nijhof, W. J., & Streumer, J. N. (1998). *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Pfeffer, J., & Fong, C. T. (2002). The end of Business Schools? Less success than meets the eye. *Academy of Management Executive*, 1(1), 78-95.
- Pfeffer, J., & Fong, C. T. (2004). The business school "Business": Some lessons from the US experience. *Journal of Management Studies*, 41, 1501-1520.
- Prince, K. J. A. H. (2006). *Problem-based Learning as a Preparation for Practice*. Doctoral thesis, Maastricht University, the Netherlands.
- Prince, K. J. A. H., Van Eijs, P. W. L. J., Boshuizen, H. P. A., Van der Vleuten, C. P. M., & Scherpbier, A. J. J. A. (2005). General competencies of problem-based learning (PBL) and non-PBL graduates. *Medical Education*, 39, 394-401.
- QANU (2004). *Bedrijfswetenschappen*. [Business Administration]. Utrecht: Stichting Quality Assurance Netherlands Universities.
- Ramaekers, G. W. M. (2004). *Hoe oud-studenten van de Universiteit Maastricht hun curricula evalueren. Tweede fase van het project "Curriculumevaluatie in het licht van de beroepspraktijk"* [How Maastricht University's alumni evaluate their program. Second phase in the project "Program evaluation in the light of professional practice"]. Maastricht: ROA.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: the course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*(16), 129-150.
- Ramsden, P. (1997). The Context of Learning in Academic Departments. In *The Experience of Learning*.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogefre & Huber.
- Sarfo, F. K. (2005). *Developing Technical Expertise in Secondary Technical Schools in*

- Ghana: The Effect of Powerful Learning Environments With and Without ICT and the Moderating Effect of Instructional Conceptions*. Doctoral thesis, Catholic University Leuven, Belgium.
- Semeijn, J. H. (2005). *Academic Competences and Labour Market Entry. Studies among Dutch graduates*. Doctoral thesis, Maastricht University, the Netherlands.
- Smits, W. (2005). *The Quality of Apprenticeship Training: Conflicting Interests of Firms and Apprentices*. Doctoral thesis, Maastricht University, the Netherlands.
- Spender, J. C. (2006). *Management as a regulated profession: an essay*. Retrieved December 21, 2008, from [http://www.jcspender.com/uploads/Spender\\_JMI\\_Management\\_as\\_a\\_reg\\_profession\\_v4\\_924.pdf](http://www.jcspender.com/uploads/Spender_JMI_Management_as_a_reg_profession_v4_924.pdf)
- Sweller, J., Kirschner, P. A., & Clark, R. E. (2007). Why minimally guided teaching techniques do not work: A reply to commentaries. *Educational Psychologist*, 42(2), 115-121.
- Van Buuren, J. A. (2008). *Van vakgericht naar competentiegericht statistiekonderwijs*. [From cursory to competence-based statistics education]. Doctoral thesis. Open University the Netherlands, Heerlen.
- Van der Klink, M., & Boon, J. (2002). The investigation of competencies within professional domains. *Human Resource Development International*, 5(4), 411-424.
- Van der Klink, M. R., & Boon, J. (2003). Competencies: the triumph of a fuzzy concept. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 3(2), 125-137.
- Van der Velden, R. K. W. (2006a). *Generiek of specifiek opleiden?* [Generic or specific education?]. Retrieved May 11, 2008, from <http://64.233.183.104/search?q=cache:nE4rWj5SgbAJ:www.unimaas.nl/bestand.asp%3Fid%3D6168+%22oratie+Rolf+van+der+Velden%22&hl=nl&ct=clnk&cd=1&gl=nl>
- Van der Velden, R. (2006b). The flexible profession in the knowledge society: results from an international comparative study on higher education and labour market. Keynote held October, 12<sup>th</sup>, at the EARLI SIG Professional Development, Heerlen: Open University the Netherlands.
- Van Merriënboer, J. J. G. (1997). *Training Complex Cognitive Skills: a Four-Component Instructional Design Model for Technical Training*. New Jersey: Erlbaum.
- Van Merriënboer, J. J. G., & Kester, L. (2008). Whole task models in education. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Van Merriënboer & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (Third ed., pp. 441-456). New York: Lawrence Erlbaum.
- Van Merriënboer, J. J. G., & Kirschner, P. A. (2007). *Ten steps to Complex Learning. A Systematic Approach to Four-Component Instructional Design*. London: RoutledgeFalmer.

Bijker et al., 2009 Succesfactoren in bedrijfskundeopleidingen

Van Zolingen, S. J. (1995). *Gevraagd: sleutelkwalificaties. Een studie naar sleutelkwalificaties voor het middelbaar beroepsonderwijs*. [Required: key qualifications. A study about key qualifications in secondary vocational education]. Doctoral thesis, Nijmegen University, the Netherlands.

Vermeulen-Kerstens, L. (2007). *The study of alumni*. Doctoral thesis, Erasmus University, Rotterdam, the Netherlands.

Yielder, J. (2004). An integrated model of professional expertise and its implications for higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 23(1).