

Institutional Change: Voices, Identities, Power, and Outcomes. Educational Developers wisselen ervaringen uit in de Verenigde Staten

Conferentieverlag van de tweejaarlijkse bijeenkomst van het International Consortium for Educational Development (ICED), 5-8 Juni 2018, Atlanta, USA.

Mirjam Bastings, Tim Boon, Riekje de Jong, Jaap Mulder, Ine Rens, Rebecca Ressler, Roeland van der Rijst en Alice van de Vooren

Het International Consortium for Educational Development (ICED) hield van 5 tot 8 juni 2018 haar twaalfde conferentie in Atlanta. Bij het ICED zijn verschillende nationale netwerken van onderwijskundige dienstverlening (Educational Development) in het hoger onderwijs aangesloten. In totaal spreken we over meer dan 30 landen met netwerken als EHON (Nederland), LNO2 (België), HELTASA (Zuidelijk Afrika), SEDA (Groot-Brittannië), HERDSA (Australië) en POD (Verenigde Staten). Elke twee jaar wordt een conferentie gehouden met een breed gekozen thema waarbij inhoudelijke uitwisseling mogelijk is met collega onderwijskundigen uit diverse landen. Deze conferentie, werd bezocht door meer dan 400 onderwijskundige ondersteuners en onderwijsontwikkelaars om good practices uit te wisselen en om nieuwe uitdagingen te identificeren. Het thema was 'Voices, Identities, Power, and Outcomes in Educational Development'. ICED 2018 gaf een ideale gelegenheid om wereldwijd te benchmarken en te reflecteren over de huidige rol van de onderwijsondersteuner. Dit verslag behandelt enkele terugkerende thema's in de conferentie. De proceedings worden gepubliceerd op: <http://www.iced2018.com>

Inleiding

ICED is bij uitstek de tijd om te reflecteren en te bezinnen over wat onderwijsondersteuning is en wie we zijn als onderwijsondersteuners. Ook tijdens dit congres werden we uitgedaagd om over onze identiteit na te denken. Volgende vragen vormden een rode draad doorheen het congres: wat is het doel van onderwijsondersteuning? Wie ondersteunen we? Zijn we er écht voor iedereen? Welke stemmen worden niet gehoord? Wat is onze rol en hoe ageren we in de politieke netwerken van onze instellingen?

In zijn keynote behandelde Peter Felten (Elon University, USA) een aantal van deze vragen. Hij daagde ons uit om onderwijsondersteuning te herdefiniëren, om onze identiteit te herontdekken. In plaats van onderwijsonder-

steuning eng te concipiëren als het werk dat louter door ons gebeurt, pleit hij voor een holistische benadering. We moeten ons bewust zijn van het feit dat onderwijsondersteuning overal aan onze instellingen plaatsvindt, zowel informeel als formeel.

"My sense is that academic development is about the creation of conditions supportive of teaching & learning in the broadest sense." (Leibowitz, 2014, p. 359)

Heb je er bijvoorbeeld ooit bij stil gestaan dat gesprekken tussen docenten aan het koffieapparaat over hun onderwijs beschouwd kunnen worden als onderwijsondersteuning? Of wat dacht je van discussies tijdens een onderwijscommissievergadering of een beoordelingsgesprek in het kader van bevordering? Als we onderwijsontwikkeling ruim definiëren kunnen we alle dialogen die binnen onze instelling gebeuren met betrekking tot onderwijs en leren als onderwijsondersteuning beschouwen en dat heeft consequenties voor de rol en positie van onderwijsondersteuners.

Daarnaast had Torgny Roxå (Lund University, Sweden) het meermaals over de macht die we hebben als onderwijsondersteuners. Het vraagstuk over of we onze docenten bevrijden of deel uitmaken van het systeem dat hen onderdrukt (Roxå & Mårtensson, 2017; trouwens verkozen tot beste artikel van 2017 in *IJAD*), is nog steeds actueel. Hij pleit dan ook om meer stil te staan bij de dingen die we doen en vooral bij het waarom ervan. Wat zijn de ideologieën waarop onze werkzaamheden gebaseerd zijn? Wat vinden we belangrijk en waarom? In elke ondersteuning (of het nu om een coaching, een vorming of gewoon een gesprek gaat) breng je een bepaald perspectief binnen. Hij acht het dan ook cruciaal om ons meer bewust te worden van de kaders, theoretische modellen en de waarden en normen die wij daarin belangrijk vinden. Op die manier kunnen we bewuster omgaan met het begrippenkader dat we docenten aanreiken. Om het in zijn woorden te zeggen: "Academics need a language to talk to colleagues about teaching, students, and we need to provide them

this language. We need to be careful with the one we give them, because it impacts people."

Tijdens het keynote panelgesprek gaf Roxã nogmaals aan dat macht ook tot uitdrukking komt in ons taalgebruik, in hoe wij als onderwijsadviseurs en trainers praten over onderwijs en leren. Chng Hoon Huang (National University of Singapore) benadrukte het belang van een stevige positie van onderwijskundige centra. Als je afhankelijk bent van besluitvorming over financiering dan moet je óf aan tafel zitten óf zorgen voor supporters die het belang van je werk goed kunnen verwoorden. Hier sloot Mary Dean Sorcinelli (University of Massachusetts Amherst, USA) bij aan: "wij verantwoorden ons werk door naar aantallen trainingen en bereikte docenten te verwijzen terwijl beleidsmakers juist gevoelig zijn voor de impact van ons werk. Wat levert het de docenten op?; wat doen ze anders of meer?". Joy Mighty (Carleton University, Canada) hield ons voor dat in wezen inclusie van studenten onze kerntaak is. Dit doen wij via het trainen en begeleiden van docenten. Maar zijn wij werkelijk inclusief? Wiens perspectieven zitten aan de tafel, welke identiteiten zijn dominant, en welke zijn onderdrukt en worden niet gehoord? Dit zijn wereldwijd de werkelijk relevante vragen die we de komende jaren moeten beantwoorden en waaraan we moeten werken om impact te hebben op werkelijke verandering in onze instituten.

Herontdek de kracht van onderwijsondersteuning

De meerwaarde van onderwijskundige centra zichtbaar maken was een van de thema's. In verschillende presentaties en workshops kwam dit aan de orde. Toenemende belangstelling hiervoor kent verschillende oorzaken, zoals de invoering van systemen als het Teaching Excellence Framework (TEF) in Groot-Brittannië, bezuinigingen in Australië en vragen van de regering of studenten over de impact van trainingen en onderwijsondersteuning. Door diverse factoren in veranderende contexten is er een toenemende druk op onderwijskundige centra om de impact van de activiteiten te verantwoorden (Hines, 2017) en de effectiviteit vast te stellen. In verschillende sessies werden trends benoemd, raamwerken gepresenteerd en methoden uitgewisseld om tegemoet te komen aan de vragen van de diverse belanghebbenden. Het grote dilemma hierbij is de moeite die het kost om over de impact gegevens te verzamelen, de data te analyseren en presenteren. Deze investering in de administratieve verantwoording is niet rendabel genoeg als aan de informatiebehoefte van de stakeholders niet wordt tegemoetgekomen. De investering rendeert alleen als de uitkomsten leiden tot verbetering van de dienstverlening. In die zin zou het ook interessant zijn de uitkomsten en verbeterplannen van de in Canada gehouden External Reviews (Popovic et al., 2018) te vergelijken met de uitkomsten van de bij de Nederlandse instellingen gehouden VSNU-peer review van de BKO (Mulder en de Jong, 2018).

Ambitieuze doel

Onder het centrale thema 'Institutional Change' werd in Atlanta uitvoerig gesproken over de veranderingen die wij als onderwijsondersteuners nastreven. Uit die gesprekken en de talloze workshops bleek dat we daarin ambitieus zijn: 'transformatief leren' (Mezirow, 1978) is een van de hoofddoelstellingen geworden in onderwijsondersteuning. Via kritische zelfreflectie en discussie met anderen, kunnen academici (waaronder ook studenten, student-assistenten, docenten, opleidings- en programmadirecteuren) hun persoonlijke referentiekaders in vraag stellen en

ontwikkelen zij nieuwe manieren van begrijpen (Cranton & King, 2003; King, 2004).

Als we transformatief leren ten volle willen nastreven in onze ondersteunings- en professionaliseringsinitiatieven, moeten we dit bij de start als doel vooropstellen en meenemen in het ontwerp en de evaluatie. Zo bleek uit de workshop van Jessie Moore (ELON University, USA) en collega's dat een verandering bij docenten naar een systematisch en volhard gebruik van 'high-impact pedagogies', start vanuit de ervaring van frictie of 'misalignment'. Daaruit kan dan transformatief leren ontstaan:

"Effective professional development brings our habits of mind about teaching into consciousness and allows us to examine critically what we believe and value in our work as educators. The goal is to open up alternatives, introduce new ways of thinking about teaching – a goal that is potentially transformative." (Cranton & King, 2003, p. 34).

Daarbij moeten we durven verder te kijken dan het microniveau van individuele docenten, en het meso- en macroniveau in rekening nemen. Ook Chng Huang Hoon benadrukte in haar keynote dat we onze focus moeten verleggen naar het meso- en macroniveau om zo de cultuur, in plaats van enkel individuen, te transformeren.

Inclusie en dekolonialiseren van het curriculum

Vanuit eigen ervaring tijdens haar opleiding in de VS onderzocht Keisha Valdez (Boston College, USA) hoe een curriculum open gebroken kan worden zodat alle studenten zich kunnen herkennen in de inhoud ervan (Valdez, 2018). Door het karakter van het programma met docenten te bespreken vanuit de waarde van culturele responsiviteit (cultural responsiveness) is een transformatie van het curriculum te bewerkstelligen. Valdez redeneert als volgt: bij het ontwikkelen van nieuw onderwijs zoals blended learning wordt altijd een PCDA-cyclus doorlopen. Ze gebruikt nu drie invalshoeken; intentie, introspectie en interactie om de mate van culturele sensitiviteit in de fases van de cyclus vast te stellen. Het team onderzoekt met elkaar de doelen en intentie. Valdez komt tot het besef dat dit niet voldoende is om tot een culturele transformatie van het curriculum te komen. Ze zet daarom ook de invalshoeken aanpasbaarheid (adaptability and flexibility) en ondervraging (interrogation) in. In de discussie kwam naar voren dat 'aanpasbaarheid' in het licht van culturele transformatie eerder een 'herbevestiging' van het bestaande oproept. Flexibiliteit geeft wel de ruimte tot verschillen in invulling. Iets dergelijks speelt bij 'ondervraging'. Ondervraging, verantwoording afleggen zal niet direct leiden tot een onderzoekende, open houding die gewenst is om tot culturele transformatie te komen. Terwijl de kritische vriend, die de moeilijke vragen stelt, wel weer het proces van culturele transformatie op gang kan brengen. Door ons in de workshop op deze manier af te vragen hoe wij 'drivers of change' kunnen zijn, blijkt hoe onze taal/taalgebruik verknoot is met (dominante) cultuur en macht.

Vergroot je impact

Het is een vraag die niet echt over onderwijsondersteuning gaat, maar wel één waar wellicht elke onderwijsondersteuner mee geconfronteerd wordt. Niets is vervaanderder dan urenlang voor te bereiden aan de perfecte workshop om dan de dag zelf te moeten vaststellen dat er niemand komt opdagen. Verschillende sessies op ICED gingen dan ook over het verkopen van je aanbod en daar

zaten boeiende ideeën tussen. We pikken enkele opvallende ideeën eruit.

1. Het zal niet verwonderen dat gebrek aan tijd uit verschillende onderzoeken naar boven komt als de voornaamste reden waarom mensen niet deelnemen. Maar 'time is value', als men ergens geen tijd voor maakt, betekent dat vaak dat men er weinig waarde aan hecht. Aan de University of California koos men er voor het docenten zo makkelijk mogelijk te maken. Heel wat trainingen werd vervangen door korte podcasts die je makkelijk op de trein, op de fiets of in de auto kan beluisteren.
2. Tennessee Tech University en UNC Wilmington kozen lijnrecht voor de omgekeerde aanpak. In plaats van het de deelnemers makkelijk te maken, zorgde zij ervoor dat hun aanbod een hogere waarde toebedeeld kreeg. Ze ontwikkelde 'the Instructional Innovation Incubator (i3) academy for online teaching', een intensieve zesdaagse cursus op locatie. Wil je deelnemen, dan moet je je kandidatuur schriftelijk toelichten en de kans dat je toegelaten wordt, is niet zo groot. Ook die aanpak blijkt te werken.
3. Een derde opvallende aanpak was die van Scott Phillips (University of Alabama, USA). Na het bijwonen van een webinar over gamification besloot hij die principes toe te passen op het workshop-aanbod van zijn dienst. Woon je een workshop bij, dan krijg je een badge en 10.000 punten. Heb je 100.000 punten, dan krijg je een 'golden achievement award'. Lever je een opdracht in, dan krijg je bonuspunten. "Het startte bijna als een grap, een gek experimentje, want werkt zoiets bij academici? Tegen alle verwachtingen in, werd het een geweldig succes". In drie jaar tijd verdrievoudigde hun deelnemersaantallen en op vraag van de deelnemers werden stickers van de badges gemaakt en een boekje om die in te plakken.
4. Yael Harlap (University of Bergen, Noorwegen) vergroot de impact van haar trainingen door authentieke onderwijsleersituaties de trainingen in te brengen, waarbij ze beladen thema's niet uit de weg gaat. Ze werkt in Noorwegen in het hoger onderwijs waar vraagstukken als discriminatie en racisme ook spelen. Als de gemoederen hoog oplopen gaat dat eerder om belediging of buitensluiting. Conflicterende gevoelens kunnen bij studenten tijdens het onderwijs zo hoog oplopen dat het leren dreigt te blokkeren. Rollenspelen kunnen die situaties bespreekbaar maken. Door aan te sluiten op de traditie van het vormings-theater van August Boal (Boal, 1979) laat Harlap de docenten zelf door hen ervaren situaties omzetten in een rollenspel. Essentieel is dat niet de begeleiders de spelsituatie aanreiken maar dat docenten deze in kleine groepjes met elkaar ontwikkelen. In de spelsituatie kunnen docenten verschillende aanpakken uitproberen door de situatie stil te zetten en van rol te wisselen zodat een andere aanpak ontstaat. Harlap gaf aan dat de gesprekken over dit soort ervaringen wel de mogelijkheid boden om de grotere thema's als discriminatie, seksisme en onderdrukking aan te kaarten. De spelsituaties verkleint de handelingsverlegenheid en biedt docenten de mogelijkheid emotioneel beladen situaties bespreekbaar te maken.

Herontdek de kracht van studentbetrokkenheid

Het motiveren van studenten in het hoger onderwijs is een belangrijk thema. Gemotiveerde studenten stoppen meer tijd en moeite in hun studie, zijn betrokken en studeren met plezier. Meerdere sessie gedurende ICED hadden het thema "Student Engagement", waaronder James Groccia (Auburn University, USA). Zijn visie is dat motivatie van studenten een multidimensionaal perspectief moet krijgen. Gemotiveerde studenten zijn pas echt gemotiveerd als dit tot uiting komt in hun doen, denken en voelen. Dit kan beïnvloed worden door een grote variëteit van activiteiten binnen, maar ook buiten het opleidingsprogramma om.. In zijn model laat hij zien waar aandacht aan motivatie gegeven kan worden. Hij gaf enkele voorbeelden van hoe dat eruit kan zien. Studenten worden gemotiveerd als ze een rol krijgen in het doceren, bijvoorbeeld peer-teaching. In het leren kunnen we studenten motiveren met allerlei vormen van activerend leren. Een voorbeeld hiervan in de maatschappij is Community Service Learning (CSL). Bij onderzoek kun je denken aan scriptie-onderzoek of een research fellowship. Motiveren via de docenten in een tutor- of mentorsysteem. En met andere studenten door clubs en sport te promoten. Het motiveren van studenten dient uiteindelijk het doel van een inclusieve universiteit voor alle betrokkenen.



Figuur 1: Factoren in het multidimensionele perspectief op Studentbetrokkenheid (Groccia, Alsudairi & Buskist, 2013)

Op basis van actueel en grootschalig onderzoek toonde Michael Reder (Connecticut College) aan dat een relatie bestaat tussen zogenaamde 'high impact learning' en academische vorming van studenten. Het gaat hierbij om leeractiviteiten die diepgaand leren stimuleren en die meerdere effecten hebben, zowel op de ontwikkeling van academische als praktische vaardigheden en op zowel het academische vlak als het persoonlijke vlak. De activiteiten zijn onder andere gericht op intensieve samenwerking, frequent academisch schrijven, onderzoekservaringen en het stimuleren van vakoverstijgende leergemeenschappen tussen studenten en docenten (Reder, 2018).

De inhoud van deze workshop kan eenvoudig in trainingspraktijken geïmplementeerd worden. Bijvoorbeeld door docenten uit te dagen aan de slag zijn te gaan met de hoog-impact onderwijspraktijken en de implementatie daarvan in hun eigen onderwijs. Hierbij kunnen docenten bijvoorbeeld informatie inwinnen bij hun eigen studenten, door hen te bevragen waar zij door gestimuleerd en ge-

motiveerd worden om aan de slag te gaan met hun studie. Op basis van dergelijke informatie kunnen docenten dan hun eigen onderwijs herontwerpen specifiek gericht op wat studenten motiveert en engageert. Diepgaand leren wordt uitgewerkt door niet alleen naar de onderwijsbijeenkomst te kijken, maar ook naar voorbereidings- en verwerkingsactiviteiten voorafgaand en na afloop van trainingsbijeenkomsten.

Student-assistenten als onderwijsgevers

Overall in de wereld worden studenten betrokken bij het onderwijs aan medestudenten. Dit kunnen promovendi (in meerdere contexten gezien als 'student') zijn met een onderwijstaak, of masterstudenten die tijdens werkcolleges, projecten of practica bachelorstudenten ondersteunen in hun leerproces. Zeker in activerende kleinschalige opzet van onderwijs worden student-assistenten ingezet om de onderwijslast van de senior staf te verkleinen. Deze inzet werkt ook positief op het gevoel van verbondenheid aan het instituut en programma, op de onderwijscompetenties van student-assistenten en potentieel ook op de leerresultaten van de student-assistenten zelf. Maar wat weten we eigenlijk over deze voordelen van een onderwijstaak voor de studenten? Tijdens de ICED-conferentie werden drie studies besproken die ingingen op de effecten van de trainingen van student-assistenten.

Ten eerste presenteerde Anette Glathe en Tobias Blank (Technical University Darmstadt, Duitsland) een studie waarin ze op grote schaal de effecten van een- en tweedaagse trainingen van student-assistenten bestudeerde op zowel de onderwijscompetenties van de student-assistenten als op de resultaten van de begeleide bachelorstudenten. In de quasi-experimentele opzet met een controlegroep van student-assistenten die geen training hadden gevolgd bleek dat de getrainde student-assistenten een significante verbetering hadden doorgemaakt in hun onderwijsopvattingen en hun gevoel van zelfvertrouwen (teaching efficacy). Hoewel er geen verschil bleek tussen een- en tweedaags getrainde student-assistenten, merkte Anette en Tobias op dat de training met minilessen (micro-teaching) effect heeft op de onderwijscompetenties van de student-assistenten. In de vergelijking van de resultaten van de bachelorstudenten met de begeleide groepen van 10-12 studenten, bleek echter geen significante verschillen te vinden in hun resultaten op een gevalideerde inhoudelijke test (tentamen).

Mark Gan en Johan Geertsema (National University of Singapore) gaven een nauwkeurige beschrijving van de inhoud van hun meerdaagse trainingssessies die gegeven werden verspreid over een half jaar. Vanuit hun centrum voor onderwijsontwikkeling trainden ze ieder jaar meer dan tweehonderd student-assistenten. Het meest waardevolle aspect was volgens de deelnemers en de trainers de discussies tijdens de trainingen over de rollen en verantwoordelijkheden die student-assistenten hebben tijdens hun onderwijsactiviteiten. De minilessen en de feedback van de trainers werden aangewezen als de meest gerichte leermomenten door de deelnemers.

Uit een narratieve analyse van essays van student-assistenten in training konden Roeland van der Rijst, Daan Romein en Mayke Vereijken (Universiteit Leiden, Nederland) een overzicht geven van strategieën die gebruikt werden door student-assistenten tijdens het begeleiden van studentgroepen in het uitvoeren van undergraduate research activiteiten. Een goede manier om deze strategieën te

trainen in de context van het begeleiden van studenten is door gebruik te maken van de ervaringen die de deelnemers van de training inbrengen. Dit kan door middel van minilessen, maar ook door het expliciteren van eerdere ervaringen, of het inbrengen van opgenomen videomateriaal.

In al deze presentaties kwam naar voren dat het leren onderwijzen van student-assistenten en hun verdere professionele ontwikkeling als onderwijsgever zal verbeteren op het moment dat wij als academische gemeenschap student-assistenten gaan beschouwen als onderdeel van het reguliere onderwijspersoneel. Geef ze de verantwoordelijkheid om mee te denken over onderwijs, zodanig dat ze tevens hun eigen onderwijskwaliteiten kunnen ontdekken.

Tot slot

Naast deze nieuwe en hervonden ideeën gingen we met een waslijst aan kleinere en grotere voornemens naar huis. We staan te springen om ermee aan de slag te gaan in onze eigen instituten. Weten wat we willen bereiken in onze onderwijsondersteuning, en er effectief voluit voor durven gaan zijn nog twee verschillende dingen. Om werkelijke verandering te realiseren binnen onze instituten moeten we in de eerste plaats zelf kritisch reflecteren over wie we zijn en wat we doen. ICED bleek daarvoor de uitgelezen plek: meer bewust van onze stem, identiteit en kracht keerden we terug naar onze werkplekken om voluit te gaan voor onderwijsverandering en transformatief leren. Want, om een welbekende quote te gebruiken die ook Noline Herman (Stellenbosch University) vermeldde in haar workshop: "Ideation without execution is nothing more than delusion."

Personalia

- Mirjam Bastings is onderwijskundig adviseur, Onderwijsadvies & Training, Universiteit Utrecht (m.a.s.bastings@uu.nl).
- Tim Boon is onderwijstechnoloog, Dienst Onderwijsprofessionalisering en -Ondersteuning, KU Leuven (tim.boon@kuleuven.be).
- Riekje de Jong is senior onderwijskundig adviseur en domeinleider Ontwikkeling docent en onderwijsorganisatie, Onderwijsadvies & Training, Universiteit Utrecht (r.dejong@uu.nl).
- Jaap Mulder (red.) is coördinator docentprofessionalisering aan de Rijksuniversiteit Groningen en voorzitter van het EHON (j.a.mulder@rug.nl).
- Ine Rens is onderwijsondersteuner, Dienst Onderwijsprofessionalisering en -Ondersteuning, KU Leuven (ine.rens@kuleuven.be).
- Rebecca Ressler is onderwijsondersteuner, Dienst Onderwijsprofessionalisering en -Ondersteuning, KU Leuven (rebecca.ressler@kuleuven.be).
- Roeland van der Rijst (red.) is universitair docent aan de Universiteit Leiden en lid van de redactie van het *International Journal for Academic Development* (rrijst@iclon.leidenuniv.nl).
- Alice van de Vooren is senior onderwijskundig adviseur bij RISBO, Erasmus Universiteit Rotterdam (vandevooren@risbo.eur.nl).

Referenties

- Boal, A. (1979). *The theatre of the oppressed*. New York: Urizen Books.
- Cranton, P., & King, K. P. (2003). Transformative learning as a professional development goal. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 31-37.
- Groccia, J. E., Alsdairi, M. A. T., & Buskist, W. (2013). *Handbook of college and university teaching: A global perspective*. Washington, DC: Sage publishing.
- Hines, S. R. (2017). Evaluating centers for teaching and learning:



- A field-tested model. *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 36(2), 89-100.
- Keisha Valdes, K. (juni, 2018). *Academic developers as drivers of change*. Workshop tijdens de tweejaarlijkse bijeenkomst van het International Consortium for Educational Development, Atlanta, USA.
- King, K. P. (2004) Both sides now: Examining transformative learning and professional development of educators. *Innovative Higher Education*, 29(2), 155-174.
- Kuh, G. D. (2008). *High impact educational practices: What they are, who has access to them and why they matter*. Washington, DC: AAC&J.
- Leibowitz, B. (2014) Reflections on academic development: What is in a name? *International Journal for Academic Development*, 19(4), 357-360.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 28(2), 100-110.
- Mulder, J. A., & de Jong, R. (juni, 2018). *Peer review of professional development of academic teaching staff in the Netherlands*. Paperpresentatie tijdens de tweejaarlijkse bijeenkomst van het International Consortium for Educational Development, Atlanta, USA.
- Popovic, C., Le-May Sheffield, S., & Korpan, C. (juni, 2018). *Educational Developers Caucus (EDC) program accreditation framework: Introducing the first canadian framework for educational development programs*. Workshop tijdens de tweejaarlijkse bijeenkomst van het International Consortium for Educational Development, Atlanta, USA.
- Reder, M. (juni, 2018). *Student Engagement and its relationship to effective teaching and learning: What is it, why does it matter, and what does it mean for our work*. Workshop tijdens de tweejaarlijkse bijeenkomst van het International Consortium for Educational Development, Atlanta, USA.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2017). Agency and structure in academic development practices: Are we liberating academic teachers or are we part of a machinery supressing them? *International Journal for Academic Development*, 22(2), 95-105.

