

Kennisnet

Leren vernieuwen

Beelden op flexibel onderwijs

Vier jaar verder, van optimisme naar realisme



Voorwoord

In een paar jaar tijd zijn wij anders gaan kijken naar flexibilisering in het onderwijs. Indertijd was er sprake van een 'sense of urgency' in het mbo, mede ingegeven door het feit dat in verschillende andere sectoren flexibilisering al mogelijk was. Je kunt een betaalbare auto uitkiezen, die naar je gevoel redelijk uniek is en geleverd wordt in de kleuren en de opties die aansluiten op je persoonlijke wensen. Je kunt zelf hoogstpersoonlijk een op maat gemaakte vakantie boeken en samenstellen uit losse onderdelen, zonder dat je daarvoor de hoofdprijs moet betalen of er maandenlang op moet wachten. Zo hebben onze studenten ook hun eigen, persoonlijke leervragen en wensen.

Bij de invoering van het competentiegerichte onderwijs werd een extra ambitie geformuleerd die vergelijkbaar was met wat in andere sectoren ook mogelijk was: op maat gemaakt, flexibel onderwijs juist in time bieden zonder extreem hoge kosten.

De ambitie was helder, de praktijk bleek weerbarstig. Wat wordt precies bedoeld met flexibel onderwijs? Hoe kun je als mbo-instelling op maat gemaakt onderwijs aanbieden? Hoe ver kun je daarin gaan, hoe organiseer je dat? Al snel leek duidelijk te zijn dat ict-net als in de andere sectoren- het onderwijs in staat stelt om deze ambitie te realiseren. Dat was voldoende aanleiding voor Kennisnet om in 2007 samen met de mbo-sector het project 'Flexibel Leren' te starten, dat door het ministerie van OCW werd gefinancierd.

Dit boek is de afronding van een bijna vier jaar durend project. In dit boek geven verschillende auteurs hun mening en ervaring over flexibilisering in het mbo. Ieder vanuit zijn of haar eigen achtergrond, rol en mening. Vier jaar gestolde kennis en ervaring bijeen gebracht in een publicatie. Niet iedere auteur is bij het project betrokken geweest. Wel heeft iedere auteur op zijn of haar eigen manier bijgedragen aan het beantwoorden van vragen hoe flexibilisering in het mbo kan worden vormgegeven. Daarop zijn ze gevraagd. De artikelen laten zien hoe flexibiliteit zich verhoudt tot betaalbaarheid en de kleine kwaliteit, welke vormen van flexibilisering er zijn, hoe flexibiliteit te realiseren is en wat dit betekent voor de docent, de ict-ondersteuning en afspraken over het onderwijsprogramma.

Ik wil de auteurs enorm bedanken voor hun bijdrage. Hun energie, kennis en ervaring maken dat dit boek van waarde is. Het boek is waardevol voor eenieder die wil begrijpen hoe je binnen redelijke grenzen het middelbaar beroepsonderwijs meer kunt flexibiliseren. In het bijzonder wil ik Jef van den Hurk bedanken die de taak op zich genomen heeft om te zorgen dat dit boek er kwam. Zijn opstelling als kritische eindredacteur heeft geleid tot een uitgave waar ik enorm trots op ben. Ik hoop dat dit boek bijdraagt aan een verdere verscherping van het debat rond de haalbaarheid van flexibilisering, meer succesvolle flexibiliseringstrajecten en bovenal buitengewoon goed onderwijs voor onze studenten.

Jan Kees Meindersma
Sectormanager Middelbaar Beroepsonderwijs
Stichting Kennisnet

Inhoud

Voorwoord	3
Inleiding	5
Flexibiliteit in mbo-onderwijs: first things first Iwan Basoski, Leo van den Hoek en Coen Massier	9
Onderwijslogistiek door de ogen van een model: het waarom Eric Jongepier en Jacqueline van der Loo	14
Eenvoud in complexiteit Nelle Groen, Wim Matthijsse en Jef van den Hurk	22
Flexibel onderwijs vraagt flexibele docenten Jonne van Diggele	28
Standaardiseren om te flexibiliseren Jef van den Hurk en Luc Verburgh	34
Het applicatielandschap van een flexibele onderwijsinstelling Frans Thijssen	39
Betaalbaarheid van flexibel onderwijs Maaïke van Kessel	45
Flexibiliteit en urennorm: een ingebouwde spanning? Jaap de Mare	51
Flexibilisering als middel Patricia Gielen en Jan-Kees Meindersma	56
Colofon	62

Inleiding

Je kunt stellen dat de wens om in het mbo het onderwijs te willen flexibiliseren, voortkomt uit onvrede. Onvrede van studenten, omdat zij niet het onderwijs krijgen dat aansluit op hun individuele wensen en ervaringen. Voor de één omdat een deel van de opleiding een herhaling is van wat hij al weet of kan, voor de ander omdat er juist te weinig ruimte is om het geëiste niveau te halen. Onvrede van het beroepsveld, omdat zij hun medewerkers niet kunnen laten instromen op het moment dat het hen uitkomt. Onvrede bij docenten en teams, omdat zij zien dat het oude onderwijsmodel onvoldoende recht doet aan het ontwikkelen van talenten van hun studenten. Onvrede bij onderwijsmanagers en bestuurders, omdat zij graag zouden willen inspelen op die enorme verscheidenheid aan vragen maar zich geconfronteerd zien met een grote complexiteit en een beperkt budget.

In de afgelopen jaren heeft de mbo-sector veel geleerd en ervaringen opgedaan rondom het flexibiliseren van het onderwijs. De hier gebundelde artikelen hadden vier jaar geleden niet geschreven kunnen worden. De artikelen laten ook zien dat het vraagstuk weerbarstig is. Niet in de laatste plaats omdat flexibilisering geen eenduidig begrip is in het mbo. Mensen kennen er verschillende betekenissen aan toe. Het perspectief van iemand bepaalt vaak in sterke mate wat hij onder flexibilisering verstaat.

Betekenen van flexibilisering

Flexibiliteit is een eigenschap van de organisatie of het individu om zich te kunnen aanpassen aan veranderingen en/of in te kunnen spelen op uitzonderingssituaties. Dat speelt op verschillende niveaus. Een mbo-instelling is flexibel als binnen afzienbare tijd een nieuwe opleiding vormgegeven kan worden op basis van een vraag vanuit de omgeving of studenten voor hele specifieke beroepen toch opgeleid kunnen worden. Een opleiding is flexibel als studenten vaker kunnen instromen dan één keer per jaar of hun eigen leertraject (gedeeltelijk) kunnen inrichten op basis van eigen, specifieke leerbehoeften en eerder opgedane ervaring en kennis. Een docent is flexibel als

studenten lessen of instructies krijgen in een vorm die past bij hun eigen, individuele niveau of leerstijl. Het resultaat van flexibiliteit is (een gevoel van) maatwerk: een student krijgt (tot op zekere hoogte) onderwijs dat aangepast is op zijn wensen en rekening houdt met zijn situatie. Een onderwijsinstelling kan maatwerk bieden door variatie aan te brengen op tal van aspecten, zoals tempo, tijdstip, inhoud, werkvorm, locatie, duur, volgorde, enzovoorts.

Een begrip dat vaak ook in relatie wordt gebracht met flexibel onderwijs is onderwijslogistiek. In feite heeft dat betrekking op het (goed) organiseren, plannen en roosteren van onderwijs en staat het los van de ambities van flexibeler onderwijs. Wel is het zo, dat de onderwijslogistiek een stuk complexer wordt als het onderwijs flexibeler wordt georganiseerd.

Perspectieven op flexibilisering

Het perspectief waarmee iemand naar flexibilisering kijkt, is bepalend voor het resultaat. Wie flexibilisering vanuit een onderwijskundige kant benadert, probeert vanuit het curriculum de opleiding zo in te richten dat er keuzevrijheid ontstaat in het onderwijsaanbod. Wie het van

de bedrijfskundige kant benadert, benadert de organisatorische kant van flexibilisering door proces en mensen zo te richten dat in redelijke mate en op een betaalbare manier aan de specifieke wens van een student kan worden voldaan. Een ict-er benadert flexibilisering vanuit systeemdenken en vraagt om standaarden en uniformiteit om van daaruit flexibilisering ict te kunnen ondersteunen. Een vakdocent zal het zoeken in gevarieerd lesmateriaal en -vormen waarin door zijn goede begeleiding de student op verschillende manieren zijn leervraag beantwoord kan krijgen.

Ook in de artikelen zijn verschillende betekenissen gegeven; ze zijn geschreven vanuit verschillende perspectieven. Het is dus van belang om hier rekening mee te houden bij het lezen van de artikelen en het voeren van discussies over flexibilisering in het mbo.

Welke vragen spelen er?

Om de weerbaarheid van flexibilisering hanteerbaar te maken en om te kunnen zetten in acties, zouden mbo-instellingen, teams en docenten zichzelf drie vragen moeten stellen:

1. Waarom zouden we?
Wat levert flexibilisering ons op?
2. Hoe kunnen we wat flexibiliseren?
Wie wil welke flexibiliteit?
3. Hoe krijgen we het voor elkaar?
Hoe kan de gekozen flexibilisering binnen betaalbare grenzen gerealiseerd worden?

Waarom zouden we?

Zeker in de eerste invoeringsjaren van het competentiegericht onderwijs (CGO) werd het flexibiliseren van het onderwijs hiermee in één adem genoemd. Menigeen was ervan overtuigd dat CGO niet zonder flexibel, op maat gericht onderwijs te realiseren was. Nu het opleiden naar competentiegerichte kwalificaties in het merendeel

van de mbo-opleidingen realiteit is geworden, is het ook duidelijk dat dit prima lukt met een (soms heel) beperkte mate van flexibiliteit.

De discussie over flexibel onderwijs in het mbo is de afgelopen jaren dan ook behoorlijk veranderd. Het idealisme is veranderd in realisme. Daar waar er vier jaar geleden nog beelden waren dat elke student volledig zijn eigen leerroute zou kunnen samenstellen, heeft de praktijk tot nu toe uitgewezen dat dit binnen de huidige organisatievormen, werkwijzen en budgettaire kaders niet haalbaar is in het mbo (enkele in omvang beperkte voorbeelden daargelaten). Inmiddels is ook duidelijk dat de meeste studenten niet zitten te wachten op deze ultieme vorm van keuzevrijheid. Zij verwachten van hun docenten en scholen een heldere structuur waarin duidelijk is welke competenties zij moeten beheersen om hun diploma te kunnen halen.

Toch is flexibilisering geen achterhaald thema, integendeel. Uit onderzoek en gesprekken met studenten blijkt stevast dat zij vinden dat hun school, opleiding of docent rekening moet houden met hun eerder opgedane kennis en ervaring. Zij willen zich niet vervelen bij theorie die zij in hun vooropleidingen al gehad hebben of instructies krijgen over vaardigheden die zij door hun (eerdere) werk of hobbies al volledig beheersen. Ook willen zij bij het switchen vrijstellingen krijgen om de opgelopen studievertraging niet nog groter te laten worden. Zij willen hun leertraject afstemmen op hun eigen persoonlijke ambities. En verwachten dat de school hen daarin ook de ruimte geeft. Dat hoeft in de praktijk veel minder ver te gaan dan een volledig individueel leertraject: maatwerk met mate.

Ook het beroepsveld en de regio verwacht flexibiliteit van de mbo-instellingen. Sommige bedrijven en instellingen kunnen niet wachten met het opleiden van hun medewerkers op één

instroommoment. Zij verwachten dat de scholen snel inspelen op veranderingen in de regio en nieuwe, maar ook incidentele vragen.

Kritisch zijn enkele auteurs ook. Iwan Basoski, Leo van den Hoek en Coen Massier stellen dat het flexibiliseren van het onderwijs pas een agendapunt van een bestuurder mag zijn, als de instelling de basiskwaliteit op orde heeft. De instelling heeft de dure plicht om te zorgen dat de dienstverlening aan studenten, ouders en bedrijven naar hun tevredenheid is. Slechte communicatie, gebrekkige roosters of onvoldoende betrokkenheid met de student moeten eerst opgelost zijn, voordat instellingen veranderingen inzetten om de flexibilisering te vergroten.

Hoe kunnen we wat flexibiliseren?

Binnen het mbo zijn de verschillende vormen van flexibilisering steeds duidelijker geworden. Gaat het om versnellen of vertragen? Willen we meerdere instroommomenten bieden? Mag de student voor een deel van zijn opleidingstijd zijn eigen keuzevakken kiezen, zelfs over zijn opleiding of domein heen?

Binnen het gedachtegoed van Triple A hebben enkele onderwijsinstellingen de vraag “hoe kunnen we wat flexibiliseren” beantwoordt in vier scenario’s. Jacqueline van der Loo en Eric Jongepier beschrijven in hun artikel wat deze scenario’s zijn en welke vorm van flexibiliteit zij opleveren.

Wim Matthijsse, Nelie Groen en Jef van den Hurk maken een onderscheid in kleine en grote flexibiliteit. Zij geven aan wanneer het zinvol is om flexibiliteit in te voeren die consequenties heeft over opleidingen heen en wanneer het juist handig is om flexibiliteit te zoeken in de persoonlijke benadering van de student of het variëren met lesvormen en-materialen.

Hoe krijgen we het voor elkaar?

Docenten en teams zijn cruciaal in het flexibiliseren van het onderwijs. Dat vergt ook het nodige van hen. Jonne van Diggele laat zien over welke competenties de flexibele docent zou moeten beschikken.

Flexibilisering kan niet zonder standaarden. Jef van den Hurk en Luc Verburgh laten zien dat er (soms harde) afspraken moeten worden gemaakt binnen een instelling: standaardiseren om te flexibiliseren. Zonder standaarden is het organiseren van onderwijs over opleidingen heen niet mogelijk. Afspraken over ‘studiepunten’ en een uniforme indeling in tijd als semesters of trimesters zijn hierbij noodzakelijk.

Ook ict is bij een aantal vormen van flexibilisering randvoorwaardelijk. En dan gaat het hierbij meer dan alleen om een roostersysteem, zoals Frans Thijssen laat zien. Hij beschrijft hoe er uit een groot aantal ‘losse’ applicaties langzaam maar zeker een samenhangend geheel kan ontstaan dat de gewenste flexibilisering ondersteunt.

Maaïke van Kessel laat zien op welke wijze je om moet gaan met het vraagstuk rond de te verwachten kosten van flexibel onderwijs. Zij geeft aan welke vragen je eerst zou moeten stellen om te kunnen vaststellen of flexibilisering zinvol is.

Flexibilisering raakt ook aan wet- en regelgeving. Niet alles mag en niet alles kan. Het is zeker dat het registreren van aan- en afwezigheid eenvoudiger is bij vaste klassen en vooraf gestelde jaarroosters. Jaap de Mare schrijft hoe met behulp van ict ook bij meer flexibele vormen van onderwijs aan- en afwezigheid van studenten goed te registreren valt.

Een belangrijke vraag is nog niet gesteld: hoe hebben instellingen die huidige vorm van flexibiliteit bereikt? En hoe zou je als mbo-instelling een verdere vorm van flexibilisering kunnen bereiken? Ook hier



geven de auteurs niet een enkelvoudige oplossing. Terecht. De sturingsfilosofie van een instelling is bepalend. Er is geen beste veranderaanpak. Het moet passen bij de wijze waarop een instelling is ingericht. Patricia Gielen en Jan-Kees Meindersma beschrijven hoe een aanpak vanuit teams kan leiden tot het maken van onderlinge afspraken over flexibilisering zonder sterke inhoudelijke centrale sturing.

Tot slot

Flexibilisering is in veel gevallen een onderdeel geworden van het mbo-onderwijs. Meerdere instroommomenten zijn allang geen discussie meer bij veel opleidingen. Vrijstellingen op basis van eerder verworven competenties zijn op veel plaatsen een gegeven en geen last. Diverse onderwijsinstellingen experimenteren met een beperkte keuzevrijheid van studenten in hun leertraject. Gelukkig. Het mbo mag trots zijn op haar innovatievermogen. Het gaat niet altijd in een keer goed, maar de sector durft wel. De toekomst zal laten zien dat het mbo achteraf leidend is geweest in flexibiliseren van publiek onderwijs.

Flexibiliteit in mbo-onderwijs: first things first

In de periode 2007-2010 hebben wij op verzoek van voormalig staatssecretaris Van Bijsterveldt-Vliegenthart en in samenwerking met de voorzitter van mbo 2010 vier gespreksrondes afgelegd langs de besturen van alle bekostigde mbo-instellingen. De opdracht was om de voortgang te monitoren van de invoering van de competentiegerichte kwalificatiestructuur in het mbo. Wij hebben onze bevindingen vastgelegd in een viertal rapportages¹. Een van de onderwerpen die structureel aan de orde kwam in onze gesprekken met de besturen, is de worsteling die de instellingen hadden en hebben met blijkbaar de roep om *flexibiliteit* in aanbod, programmering en organisatie van het mbo-onderwijs. In dit artikel gaan we in op de achtergronden van die worsteling en op de betekenis, kansen en beperkingen van flexibiliteit in het mbo.

De competentiegerichte kwalificatiestructuur: de kern

Mbo-instellingen zijn vanaf 2004 bezig met de invoering van een nieuwe, op beroepscompetenties gebaseerde kwalificatiestructuur. De wettelijk verplichte invoering van die kwalificatiestructuur werd aanvankelijk beoogd in 2008, in 2007 opgeschoven naar 2011. In de aanloop naar die

implementatie werd het onderwijs in de vorm van experimenten stapsgewijs omgevormd.

Behalve de inhoudelijke omvorming van het onderwijs is, juist ter bevordering van het succes van die omvorming, ook een aantal andere transitie aan de orde binnen de instellingen. Samengevat bestaat de opdracht van de instellingen uit de volgende elementen:

Figuur 1 Omvorming van het onderwijs.

Van	Naar
Eindtermenonderwijs	Competentiegericht beroepsonderwijs
Exclusief klassikaal georganiseerd onderwijs	Onderwijs met variëteit in het weekprogramma
Beperkte inzet van informatietechnologie	Substantiële inzet van informatietechnologie om leerprocessen te versnellen, te verbeteren en attractiever te maken
Bedrijfsvoering van de lessenschool	Bedrijfsvoering van de school met variëteit
Docenten met focus op vak en groep	Docenten met focus op vak, groep en loopbaan van de individuele student

1. Op weg naar 2010 (2008), Op weg naar 2010...het vervolg (2009), Op weg naar 2010...de finale (2010) en In 2010 (2010).

Feitelijk is de opdracht voor de instellingen dus niet ‘beperkt’ tot invoering van de nieuwe kwalificatiestructuur maar staan zij voor de bredere, veelomvattender opgave de stap te maken van de klassieke ‘klassenschool’ naar een school die zijn studenten een gevarieerde werkweek aanbiedt. Variatie in werkvormen: lessen, projecten, individuele opdrachten, binnen- en buitenschoolse praktijk, met een uitgewogen balans tussen kennis, vaardigheden en persoonlijke ontwikkeling.

De competentiegerichte kwaliteitsstructuur: verloop van de opdracht

In dit, meerjarig, invoeringstraject zijn de mbo-instellingen naar onze waarneming van een aanvankelijk beperkt besef van urgentie en complexiteit van de opdracht, toegroeid naar een hoge mate van betrokkenheid en regie door de

“De instellingen staan voor de bredere, veelomvattende opgave de stap te maken van de klassieke ‘klassenschool’ naar een school die zijn studenten een gevarieerde werkweek aanbiedt.”

besturen en een daaruit voortvloeiende kwaliteit van de implementatie. In onze eerder genoemde rapportages onderscheiden wij de volgende fasen:

- 1 Ongeïnformeerd optimisme (“dit gaan we wel even klaren”): de “laat duizend bloemen bloeien” fase tot aan circa 2007. Deze fase kende ook een hoog ideologisch karakter.
- 2 Geïnformeerd pessimisme (“dit gaan we nooit redden”): de periode 2007-2008 waarin het urgentiebesef en daardoor de regie op het proces bij de meeste instellingen toenam.
- 3 Hoopvol realisme (“dit moet haalbaar zijn”): de periode 2008-2009 waarin de complexiteit van de transitie voor de meeste instellingen behapbaar werd en daardoor het invoeringsproces overzichtelijk en aanstuurbaar.

4 Geïnformeerd optimisme (“dit gaat ons zeker lukken”): vanaf 2009. Vanaf deze fase zijn de scholen, van bestuur tot aan docententeams en docenten, meer ‘in control’ en is sprake van een geloofwaardige, ambitieuze maar realistische meerjarige veranderagenda.

Cruciaal in deze ontwikkeling is naar onze waarneming een veranderde (of liever gezegd veranderende) kijk van instellingsbesturen op onderwijs- en implementatiekwaliteit geweest.

- De situatie tot aan 2007 kenmerkt zich door een vooruitstrevende en inspirerende onderwijsvisie waarin bestuurders nadrukkelijke aandacht voor flexibele en geïndividualiseerde onderwijsvormen als majeure succesvoorwaarde beschouwen. De effectiviteit van het proces zou vooral afhankelijk zijn van veel ruimte en weinig kaders, er was minder aandacht voor operationele onderwijskwaliteit.
- Vanaf 2009 staan realiteitsgehalte, betaalbaarheid en uitvoerbaarheid van de onderwijsvisie voorop. Besturen organiseren commitment en betrokkenheid in het transitieproces van directief ingerichte onderdelen, via consultatie van medewerkers tot waar nodig omvattende participatie. De operationele kwaliteit van het nieuwe onderwijs komt in toenemende mate voorop te staan.

Hoewel er intussen op de meeste mbo-scholen sprake is van een toenemende balans tussen visie en aandacht voor operationele onderwijskwaliteit, wordt op veel plaatsen die operationele kwaliteit nog steeds in hoge mate afhankelijk geacht van flexibiliteit en variëteit in aanbod, programmering en organisatie. Soms wordt operationele kwaliteit zelfs één op één vertaald in flexibiliteit en variëteit. Dit werd en wordt immers gezien als ook een

belangrijk element van de opdracht tot invoering van de nieuwe kwalificatiestructuur.

Wij zijn ervan overtuigd dat naast balans tussen visie en operationele kwaliteit er vervolgens binnen die operationele kwaliteit ook een balans moet worden gevonden tussen standaardisering en maatwerk en tussen productkwaliteit en service. In organisaties die een dergelijke balans weten te vinden, is sprake van operational excellence. Dáárin ligt naar onze overtuiging de actuele uitdaging van het mbo.

‘Operational excellence’ en flexibiliteit

Wat kenmerkt excellerende organisaties?

Hierover zijn vele boekenkasten volgeschreven. Modellen, concepten en opvattingen in overvloed. Wij vinden het echter interessanter om twee praktijkvoorbeelden onder de loep te nemen.

In de hotelindustrie zijn het de topketens die de toon zetten. Met elk verschillende accenten en profielen, kenmerken deze topketens zich stuk voor stuk door een *topkwaliteit standaardproduct*. Met alleen een topkwaliteit standaardproduct zouden deze hotelketens echter verworpen tot saaie, onpersoonlijke eenheidsworsten. Om ‘on top of market’ te blijven, koppelen zij de high level gestandaardiseerde en uniforme dienstverlening aan *uitgekiende en hoogwaardige service* richting de klant. In één van de top hotelketens geldt bijvoorbeeld als intern bedrijfsmotto de slogan ‘The one who receives the problem, owns the problem’. Dit impliceert dat een medewerker van de keten in welke functie en op welk niveau dan ook, zich verantwoordelijk voelt en is voor de adequate afhandeling van elke vraag of klacht van een klant. Dáárin zoekt het betreffende bedrijf als het ware de flexibiliteit richting klant.

Als tweede voorbeeld noemen wij de auto-industrie. In die bedrijfstak zijn het vooral de bekende Duitse merken die de toon voor kwaliteit zetten. Als we

de werkwijze van deze bedrijven op het punt van flexibiliteit richting de klant analyseren, dan blijkt dat ook zij een excellent standaardproduct leveren. In dat standaardproduct is er (in vergelijking met andere autoproducenten) relatief weinig ruimte voor individuele productaanpassingen, vooral na aflevering van het gereed product. Flexibiliteit richting klant wordt vooral gezocht in een uitgekiende en hoogwaardige service richting de klant, inclusief uitgebreide loyaliteitsprogramma’s.

Naast een evidente *operational excellence* blinken excellerende organisaties doorgaans ook uit in sterk leiderschap, een consistente en aansprekende visie en strategie en een hechte en professionele interne cultuur, gebaseerd op een doorwrochte kennis van de behoeften van hun klant. Maar zonder een excellente operationele kwaliteit zijn die elementen betrekkelijk zinloos. Dat blijkt overigens ook duidelijk wanneer bedrijven in genoemde sectoren in de problemen komen of zelfs in opspraak raken. Zie de uitbraak van legionella in het Amstelhotel of de wereldwijde terugroepacties van Toyota.

“Het mbo heeft te maken met een waaier aan stakeholders die ieder weer andere eisen stellen.”

Met deze voorbeelden van de hotellerie of de auto-industrie hebben wij ons al eerder niet geliefd gemaakt. Immers, het onderwijs zou een volstrekt onvergelykbare context, doelstelling, opdracht en dynamiek hebben. Enerzijds delen wij die opvatting: het mbo heeft een complexe en turbulente politiek-bestuurlijke en maatschappelijke context die bepaald anders is dan de context waarin hotels en autoproducenten opereren. Het mbo levert geen complexe noch overzichtelijke producten of diensten aan eenvoudig te markeren klantgroepen, maar heeft te maken met een waaier aan stakeholders die ieder weer andere eisen stellen aan ‘het’

competentiegerichte beroepsonderwijs. Dat is allemaal heel erg waar. Anderzijds valt er naar onze overtuiging veel te leren van ogenschijnlijk ‘eenvoudiger’ contexten als genoemd. Daar komt nog iets bij. In het mbo is jarenlang aangenomen dat een van de cruciale afnemers van het onderwijs, de student, flexibiliteit in onderwijsaanbod, -programming en -organisatie op prijs stelt. In toenemende mate blijkt echter dat diezelfde student het competentiegericht onderwijs waardeert maar toch vooral een goede inhoudelijke kwaliteit, ordentelijke roostering en organisatie, adequate communicatie en klachtenafhandeling belangrijker vindt dan uitgebreide keuzevrijheid en maatwerk. Met andere woorden: de basisbehoefte van studenten ligt ten langen leste toch vooral in een robuuste operationele kwaliteit van de instelling.

De balans: first things first

Is de wens van de student dan leidend? Dienen voorbeelden uit min of meer onvergelijkbare bedrijfstakken dan als referentie? Doet de opdracht om variëteit in onderwijsinhoud, werkvormen en bedrijfsvoering aan te brengen er dan niet meer toe en moet het mbo ‘terug naar af’? Wat ons betreft niet. Waar het om gaat, is dat zaken in de goede volgorde worden gedaan. De komende tijd zal de aandacht van het mbo in belangrijke mate uitgaan naar de inhoudelijke kwaliteit van het aanbod als het gaat om bijvoorbeeld taal en rekenen. Veel scholen hebben te maken met klachten van studenten en ouders over roosters, communicatie en klachtenafhandeling. De meeste instellingen verkeren in financieel zwaar weer. In die context zal de primaire aandacht van besturen moeten uitgaan naar de operationele conditie en kwaliteit van de instelling, het aanbieden van een topkwaliteit standaard onderwijsproduct en een goede service en communicatie richting studenten. *First things first* dus.

Zoals de systeemleer in het algemeen aangeeft voor complexe systemen, is ook het onderwijs onderhevig aan de wet van de *requisite variety*. Deze schrijft voor dat complexe systemen variëteit nodig hebben om goed te kunnen anticiperen op veranderingen in de omgeving. Echter, er zijn grenzen aan variëteit. Hoe meer variëteit, des te meer afstemming en coördinatie er nodig is, waardoor de kans op fouten exponentieel toeneemt. Welnu, zoals de opdracht onder de invoering van de nieuwe kwalificatiestructuur voorschrijft, is het noodzakelijk om bij de invoering van de nieuwe kwalificatiestructuur te bezien op welke onderdelen van onderwijsaanbod, -programming en -organisatie, variëteit en flexibiliteit gewenst en mogelijk is. Immers de beroepspraktijk waarvoor het mbo opleidt, vraagt om professionals die kunnen omgaan met variëteit in contexten. Het effectief verwerven van de in de kwalificatiestructuur verankerde competenties vraagt bovendien op momenten en onderdelen van opleidingen om ruimte voor variëteit en flexibiliteit. Dat is echter iets anders dan flexibiliteit als mantra voor het totale onderwijs van een mbo-instelling. Dat is naar ons oordeel even onverstandig als zinloos.

“De basisbehoefte van studenten ligt ten langen lesten toch vooral in een robuuste operationele kwaliteit van de instelling.”

Behalve een scherpe analyse waar flexibiliteit zinvol of zelfs noodzakelijk is, moet ook nadrukkelijk rekening worden gehouden met de grenzen die de schoolorganisatie of omgeving waarin zij opereert, stelt aan de mogelijkheden van flexibiliteit.

Belangrijke vragen daarbij zijn onder meer:

- Heeft de instelling haar operationele kwaliteit (het standaardproduct) op orde?
- Is de bedrijfsvoering en financiële conditie van de instelling op orde?

- Voorziet de instelling in adequate service (roostering, communicatie, klachtenafhandeling) richting stakeholders (studenten, ouders en anderen)?

Indien het antwoord op deze vragen negatief of aarzelend is, dient de instelling naar ons oordeel zeer terughoudend te zijn met het inbouwen van flexibiliteit en variëteit. Als en zodra men met een gerust hart positief antwoordt op deze vragen, kan de opdracht om het competentiegericht beroepsonderwijs waar zinvol en mogelijk mede vorm te geven via variëteit in werkvormen en bedrijfsvoering, en gericht flexibiliteit in onderwijsinhoud, programmering en organisatie aan te bieden, met vertrouwen worden opgepakt. Maar ook dan moet er nadrukkelijk oog blijven voor de betaalbaarheid van flexibilisering. Flexibiliteit kost immers geld en is geen doel op zich.

Na onze vier gespreksrondes langs de besturen van de mbo-instellingen en een afgelopen jaar van veel turbulentie in en om de sector, stellen wij vast dat de meeste besturen zich de voornoemde vragen serieus en expliciet stellen, deze realistisch en gekwalificeerd beantwoorden en op basis daarvan een geloofwaardige koers varen en daarbij docenten en teams aanspreken en stimuleren om zich nu al op het gebied van service en begeleiding te onderscheiden.

Over de auteurs:

Iwan Basoski (directeur vo bij KPC Groep), Leo van den Hoek (managing partner van Leo van den Hoek en Partners BV) en Coen Massier (directeur van het Bureau voor Onderwijsmanagement).



Onderwijslogistiek door de ogen van een model: het waarom

Onderwijslogistiek is complex. Het denken erover, het praten erover en zeker het realiseren van onderwijslogistieke processen die helpen bij flexibel onderwijs. Er zijn veel facetten van invloed op de uitvoering van onderwijslogistiek. Denk aan de keuzen die een onderwijsinstelling maakt vanuit ambities of doelen, de gewenste vorm en mate van flexibilisering, de inrichting van de organisatie en de benodigde systemen. Om de complexiteit het hoofd te bieden en een handreiking te doen aan al die onderwijsinstellingen die worstelen met hun onderwijslogistieke uitdaging, creëerden zes ROC's en saMBO~ICT op basis van het gedachtegoed van Triple A, een model waarmee de werkelijkheid van verschillende onderwijsvormen kon worden benaderd. Dit model zorgt voor voldoende afstand van de specifieke situaties binnen onderwijsinstellingen en biedt voldoende herkenning van de problematiek waarmee die onderwijsinstellingen worstelen. Het model vormt een kader waarin logische, met elkaar samenhangende, maar soms lastige keuzes inzichtelijk worden gemaakt. In dit artikel leggen wij het model uit en geven toepassingsmogelijkheden waarin het model volgens ons kan helpen.

Triple A

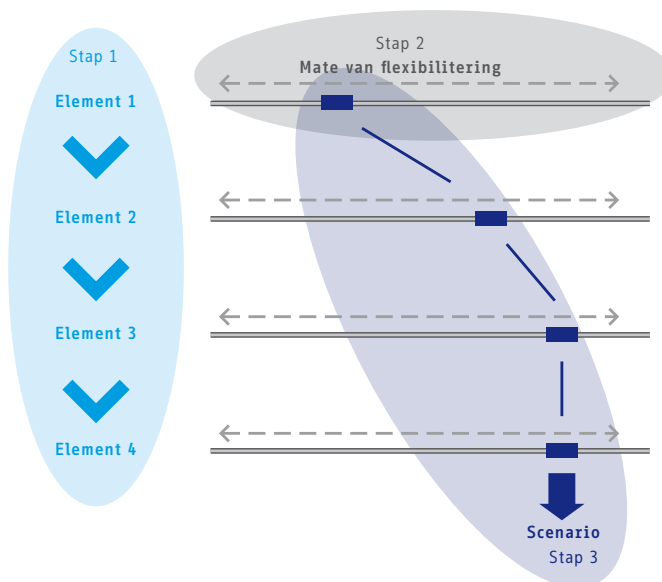
Bij het opzetten van het model ligt de kern van de uitdaging in het goed neerzetten van de onderwijslogistieke processen. Het model moet inzicht geven in logische, met elkaar samenhangende keuzes voor de wijze waarop onderwijslogistieke processen worden ingericht, onafhankelijk van het type school. Die logische keuzes hangen samen met drie kernbegrippen:

- de belangrijkste onderwijslogistieke elementen
- de mate van flexibilisering
- scenario's

De kernbegrippen zijn in drie achtereenvolgende stappen uitgewerkt en ingevuld.

Uitleg van het model

In het plaatje hiernaast zijn onze drie kernbegrippen in onderlinge samenhang gepresenteerd.



Figuur 1 Kernbegrippen van het onderwijslogistieke model in onderlinge samenhang.

Stap 1: Elementen

Allereerst hebben we onderwijslogistieke elementen benoemd die naar ons idee van groot belang zijn voor het organiseren van onderwijslogistiek en die tevens stevig verschillen in de mate waarin onderwijsinstellingen willen flexibiliseren.

De vier belangrijke onderwijslogistieke elementen zijn:

- De **schaal van organiseren** beschrijft het organisatieniveau waarop de onderwijsinstelling de logistieke processen van het onderwijs wil organiseren.
- Het **uitgangspunt voor het roosteren** beschrijft de schaal waarop de onderwijsinstelling wil roosteren. Het gaat om de omvang van de roostereenheden en/of wat het startpunt is voor het roosterproces.
- Het **gebruik van de onderwijscatalogus** geeft aan waarvoor de onderwijsinstelling de onderwijscatalogus wil gebruiken. Dit bepaalt in welke mate het onderwijsaanbod moet worden uitgewerkt in de onderwijscatalogus.
- De **flexibiliteit van middeleninzet** geeft aan of

en op welke wijze de onderwijsinstelling omgaat met een flexibele middeleninzet.

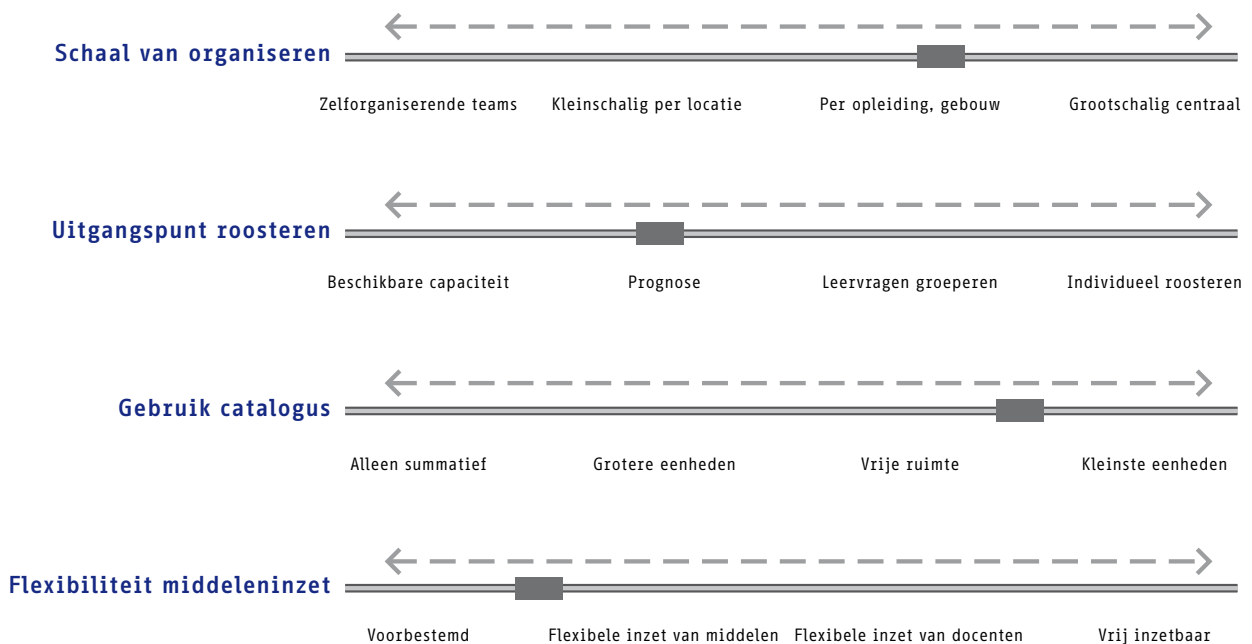
Stap 2: Mate van flexibilisering

De onderwijsinstelling kan bij elk van deze vier elementen keuzes maken, afhankelijk van de gewenste mate van flexibilisering.

De onderwijsinstelling moet antwoorden formuleren op vragen, zoals:

- Moeten wij onze middelen voorbestemmen door bijvoorbeeld een vaste koppeling tussen een bepaald middel en bepaalde les of moeten we dat middel vrij meenemen in het roosterproces om tot een zo efficiënt mogelijk rooster te kunnen komen?
- Op welk schaalniveau willen wij dit soort processen organiseren?
- Richten we de onderwijscatalogus heel fijnmazig of juist heel grofmazig in?

Door middel van 'schuifjes', kunnen onderwijsinstellingen op ieder element hun gewenste positie bepalen. In onderstaande weergave wordt die positiebepaling aangegeven door middel van pijlen.



Figuur 2 Weergave van de 'schuifjes' voor de mate van flexibiliteit bij elk van de elementen.

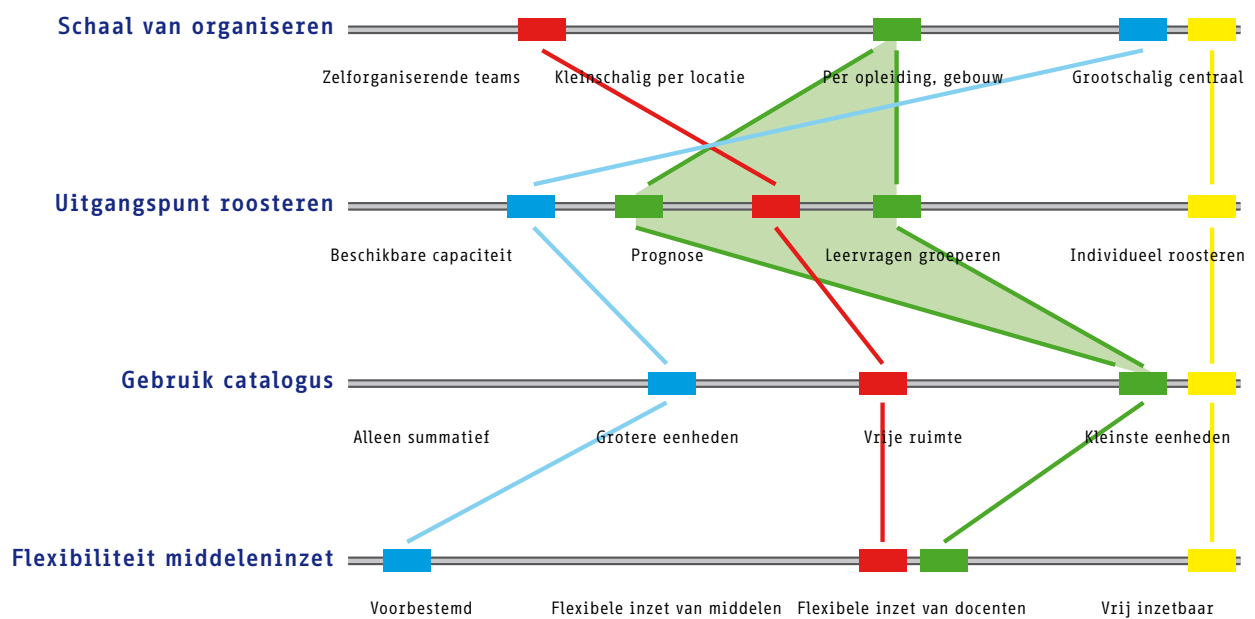
Stap 3: Scenario's

Al snel blijkt dat er een sterke samenhang is tussen een bepaalde keuze op het ene onderwijslogistieke element (het ene schuifje) en een keuze bij het volgende onderwijslogistieke element (het andere schuifje). Op die manier hebben wij tal van experimenten, praktijkcases, verschillende onderwijssoorten en behoeftes van onderwijsinstellingen geanalyseerd. Dit heeft geleid tot een aantal samenhangende keuzes op de onderwijslogistieke elementen, waarbij de schuifjes door middel van een logische lijn met elkaar kunnen worden verbonden. Deze lijnen vormen de onderwijslogistieke scenario's.

Aan een verantwoording voor het samenstel van keuzes en wat goed zou zijn voor een onderwijsinstelling wagen wij ons in dit artikel niet. Wij geven (slechts) de mogelijkheden weer.

Een scenario is dus een logische lijn in een denkmodel. Het is niet de beschrijving van een ideaaltypische onderwijsvorm. Er zijn vier scenario's opgesteld.

Hiernaast worden de vier scenario's gepresenteerd, met hiernaast een toelichting van het samenstel van keuzes per scenario en een korte beschrijvende introductie. De scenario's hebben voor de leesbaarheid kleuren meegekregen.



Figuur 3 Scenario's in een onderwijslogistiek model.

Scenario 1:

Dit is het scenario waarop de Triple A functionele ontwerpen zijn gebaseerd. Bij het gele scenario staat het individu centraal. De schaal van organiseren is dan ook niet gericht op team- of opleidingsniveau maar grootschalig en centraal. De student doorloopt op basis van zijn/haar individuele leervraag een individueel ingericht arrangement. Uitgangspunt is om altijd aan de leervraag te voldoen en het aanbod aan vraag van de student aan te passen. De onderwijscatalogus is uitgewerkt in de kleinste eenheden om een flexibel arrangement op te stellen dat het individuele rooster bepaalt. Het individuele rooster wordt pas na acceptatie van de student uitgevoerd. Als de leervraag van de student niet past binnen de gestelde wet- en regelgeving, kan de bekostiging, in het geval dat de student daarmee akkoord gaat, verschuiven naar de student zelf.

Scenario 2:

Dit scenario wordt gekenmerkt door het werken in kleinschalige teams (max. 250 studenten en 15 begeleiders). Het onderwijsaanbod wordt door de teams opgesteld. Met de, aan hen toegewezen, beschikbare docenten en middelen organiseert het team het onderwijs dat het beste past bij de leervraag van de studenten. Aan de onderwijscatalogus worden op centraal niveau voorwaarden meegegeven. Dit gebeurt op basis van een globaal inzicht in de leervragen van de studenten, ontstaan tijdens de intake, gecombineerd met historische gegevens en inschattingen. Binnen dit samengestelde onderwijsaanbod zijn nog keuzemogelijkheden voor de student. Het team is verantwoordelijk voor het verder vormgeven en organiseren van het onderwijs. Teams kunnen op een flexibele en creatieve manier binnen de teamgrenzen organiseren.

Scenario 3:

In dit scenario is het onderwijs georganiseerd op het niveau van een opleiding, branche of gebouw. Het onderwijsaanbod wordt gericht op vragen uit de markt en vragen van studenten (dat wil zeggen: als er voldoende studenten naar een specifiek(e) onderwijsproduct/opleiding vragen). Er wordt niet uitgegaan van een individuele leervraag die moet worden beantwoord. Door middel van het opbussen (groeperen) van leervragen en een goede prognose, wordt er voor de meerderheid van de studenten een passend aanbod opgesteld waarbinnen nog een beperkte individuele keuzevrijheid mogelijk is.

Scenario 4:

Dit scenario wordt gekenmerkt door een gestructureerd centraal opgesteld onderwijsaanbod. Het programma ligt grotendeels vast en wordt niet frequent aangepast, alleen als wet- en regelgeving of structurele veranderingen in de markt daar om vragen. Het vaste programma gaat gepaard met een efficiënte inzet van docenten en middelen. In dit scenario is er sprake van een koppeling van docent, middel en onderwijsproduct. De flexibiliteit zit niet in de keuzemogelijkheden binnen het onderwijsaanbod, er is sprake van een vast programma.

Scenario's: organiseren en automatiseren

De vier 'logische lijnen' hebben natuurlijk allemaal hun eigen invloed op de manier waarop binnen de onderwijsinstelling het onderwijslogistieke proces wordt georganiseerd. Om deze impact duidelijk te maken en de verschillen per scenario te tonen, zijn de vier scenario's verder uitgewerkt op een aantal aspecten, zoals:

- een bijbehorende *organisatiestrategie*
- een passende *organisatiestructuur*
- de benodigde *cultuur*
- en de wensen/eisen aan het personeel

Voor dit artikel gaat het te ver deze informatie hier volledig op te nemen. De aspecten zijn verder uitgewerkt op de website van saMBO~ICT (samboict.nl).

De 'logische lijnen' leveren niet alleen verschillen op in het organiseren van onderwijslogistieke processen. Daarnaast is het ook belangrijk dat de onderwijslogistieke processen worden ondersteund door geautomatiseerde systemen. Het roosterproces is immers te complex om te laten uitvoeren door een knappe menselijke kop. Dit geldt zeker als ook aspecten als flexibiliteit en betaalbaarheid moeten worden meegenomen of wanneer de schaalgrootte toeneemt.

Daarom is per scenario gekeken naar de eisen die worden gesteld aan de ondersteunende ict-systemen zoals onderwijscatalogus, arrangeertool,

middelencatalogus en roostermachine. Voor deze systemen zijn de functionaliteiten benoemd. Vervolgens is een analyse gemaakt op basis van de vraag:

“Vraagt het ene scenario om een andere set functionaliteiten dan het andere scenario?”

Het antwoord is simpel: 'nee'. De gevraagde functionaliteiten blijken voor de verschillende scenario's vrijwel gelijk te zijn. De mate van flexibilisering maakt voor de eisen aan het ict-systeem dus niet zoveel uit. De mate waarin een beroep wordt gedaan op die functionaliteiten verschilt wel per scenario. Dit is weergegeven in de tabel op pagina 19.

“Een beetje flexibiliseren is al een grote logistieke uitdaging.”

Uit de tabel trekken wij de conclusie dat een klein beetje flexibiliseren van het onderwijs al leidt tot een exponentiële toename in de complexiteit van de systeemondersteuning. Anders gezegd: een beetje flexibiliseren is al een grote logistieke uitdaging die zonder meer een slim(mer) onderwijslogistiek systeem vergt.

Figuur 4 Functionaliteit scenario's.

Legenda:

X	Functionaliteit is niet van toepassing in dit scenario
✓	Functionaliteit is optioneel/wordt laag frequent ingezet in dit scenario
✓✓	Functionaliteit is in beperkte mate van toepassing in dit scenario
✓✓✓	Functionaliteit is volledig van toepassing/wordt hoog frequent ingezet in dit scenario

Functionaliteit	Yellow	Red	Green	Blue
Arrangeertool				
Samenstellen referentiearrangement	✓	✓	✓✓	✓✓✓
Vastleggen leervraag per student	✓✓✓	✓	✓✓	X
Arrangement samenstellen	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Arrangementen controleren	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓
Totaalbeeld arrangementen	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓
Roostermachine				
Instelbare onderwijs- en bedrijfsvoeringsregels	✓✓✓	✓	✓✓✓	✓✓
Instelbare specifieke regels	✓✓✓	✓	✓✓✓	X
Simulatie	✓✓✓	✓	✓✓✓	X
Analyse rapporten	✓✓	✓	✓✓✓	✓
Aanvullen/aanpassen van rooster	✓✓	✓✓	✓✓	X
Inschrijven op geroosterd onderwijsproduct	X	✓✓	✓	X
Maken rooster	✓✓✓	✓	✓✓✓	✓✓
Publiceren rooster	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Accepteren rooster	✓✓✓	✓	✓✓	X
Middelencatalogus				
Metadateren middelen	✓✓✓	X	✓✓	✓
Wijzigen middelen	✓✓✓	X	✓✓	✓
Onderwijscatalogus				
Identificatie alle beschikbare onderwijsproducten	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓
Koppeling van producten aan taxonomieën	✓✓✓	✓	✓	✓✓
Gebruik van standaard metadata	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓
Ieder onderwijsproduct bevat voldoende metadata voor roosteren (= roosterbare eenheid)	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓
'Omvang' van onderwijsproduct is keuze van instelling	✓	✓✓✓	✓	✓✓✓
Catalogus bevat 'lege envelop' onderwijsproducten (vrije ruimte)	✓	✓	✓	X
Catalogus bevat (samengestelde) onderwijsproducten die direct in de 'lege envelop' passen	✓	✓	✓	X
Samengestelde producten vormen arrangementen	X	✓✓	✓	✓✓✓
Registreren en beheren van (samengestelde) onderwijsproducten	✓	✓	✓	✓
Zoeken en raadplegen (samengestelde) onderwijsproducten	✓	✓	✓	✓
Frequentie in gebruik catalogus	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓

Toepassingsmogelijkheden voor de scenario's

Wij hebben met de scenario's geprobeerd de onderwijslogistieke uitdaging tastbaarder en overzichtelijker te maken. We onderscheiden een aantal aanliegroutes waarmee onderwijsinstellingen zelf aan de slag kunnen met de scenario's.

Aanvliegroute 1: Vanuit de ambitie en doelstellingen van de onderwijsinstelling kan het model helpen in de zoektocht naar de gewenste mate van flexibilisering van het onderwijs door het verzetten van de schuifjes. Met behulp van de scenario's kan bekeken worden wat dat betekent voor de organisatie en het logistieke systeem.

Aanvliegroute 2: Door te spelen met de 'schuifjes' en gedachten te vormen over de plaats van de schuifjes, ontstaat een (gezamenlijk) meer expliciet beeld van de mate van flexibiliseren die gewenst en/of noodzakelijk is. De beschikbare uitwerking van de vier generieke scenario's helpt dan om de eigen keuze van de instelling te vertalen naar gevolgen voor systeem en organisatie. 'Spelenderwijs' ontdekt de onderwijsinstelling (of organisatie-eenheid) de ambitie en bijbehorende doelstelling.

Aanvliegroute 3: Binnen een onderwijsinstelling kunnen afdelingen, sectoren of opleidingen verschillende behoeften aan flexibilisering hebben. Met de scenario's kunnen de verschillen binnen de onderwijsinstelling geëxpliciteerd worden. Daarmee kan een goede afweging gemaakt worden tussen centrale oplossingen (bijvoorbeeld vanuit gemeenschappelijkheid in de behoeften) en decentrale oplossingen binnen een onderwijsinstelling. Vanuit het scenario krijgen mensen binnen een onderwijsinstelling afhankelijk van het gekozen scenario zicht op de oorzaak van de organisatorische verschillen. De invoering van een blauw scenario op één plaats binnen de instelling heeft andere consequenties voor de inrichting van

de onderwijscatalogus dan een groen scenario elders binnen de onderwijsinstelling. Desondanks werken alle opleidingen met eenzelfde catalogus.

Aanvliegroute 4: De schuifjes en de vier scenario's kunnen worden gebruikt als analysekader om te bepalen waar de onderwijsinstelling zich op dit moment bevindt in de flexibilisering van onderwijs (de 'ist'-situatie).

“Flexibilisering is niet een doel op zich.”

Aanvliegroute 5: Bovenstaande aanliegroutes kunnen worden gecombineerd. Dat kan leiden tot het beschrijven van een 'veranderdelta'. Het gaat daarbij om al datgene dat veranderd moet worden in termen van organisatie en systemen om te voldoen aan de gewenste mate van flexibilisering. Juist deze delta geeft een belangrijke indruk van de inspanningen die moeten worden gedaan om van de huidige naar de gewenste situatie te komen.

Tenslotte

De nu gepresenteerde vier scenario's zijn naar onze mening representatief voor de meest onderscheidende flexibiliseringmogelijkheden binnen onderwijsinstellingen.

Het werken met het model en de scenario's relateert de rol van flexibilisering in een onderwijsinstelling. Het is duidelijk dat het niet een doel op zich is. Flexibiliseren is een middel om doelen of ambities van een instelling te kunnen bereiken, of het nu gaat over het verhogen van onderwijskwaliteit of het verlagen van kosten.

Het is onze ambitie om in een volgende stap op basis van de huidige scenario's voor nog een aantal aanvullende processen een handreiking te bieden, zoals Begeleiding. Dat moet leiden tot robuuste, bruikbare, scenario's voor alle processen van de Triple A bollenplaat. We hopen daarmee voor

onderwijsinstellingen het inzicht te vergroten in de relatie tussen doelen en ambities enerzijds en onderwijsprocessen, organisatie en ondersteunende systemen anderzijds, zodat zij daarmee de onderwijsorganisatie logisch en consistent kunnen inrichten.

Voor de omschrijvingen van de scenario's is geput uit het document Onderwijslogistiek¹

De nu gepresenteerde vier scenario's zijn naar onze mening representatief voor de meest onderscheidende flexibiliseringmogelijkheden binnen onderwijsinstellingen.

In een volgende stap (van het programma Borging Triple A van saMBO~ICT) willen we graag de hier gepresenteerde scenario's als basis gebruiken voor het opstellen van begeleidings-scenario's. Met het voortborduren op de huidige scenario's is het onze ambitie om robuuste, voor alle processen van de Triple A bollenplaat bruikbare, scenario's op te stellen.

We hopen dat we daarmee het inzicht vergroten in de relatie tussen ambitie van een onderwijsinstelling, de onderwijsprocessen, de organisatie en de ondersteunende systemen. En tevens dat wij een handreiking bieden om de onderwijsorganisatie logisch en consistent in te richten.

Over de auteurs:

Eric Jongepier is mede-oprichter van en adviseur bij Hutspot. Hij is programmamanager geweest voor Triple A en is nu verantwoordelijk voor het programma 'Borging en onderhoud Triple A' van saMBO~ICT waaronder het vervolg van de uitwerking onderwijslogistiek valt (en waarvoor de scenario-uitwerking zoals in dit artikel besproken is gedaan).

Jacqueline van der Loo is mede-oprichter van en adviseur bij Hutspot. Zij is procesmanager geweest voor Triple A en momenteel procesmanager voor het programma 'Borging en onderhoud Triple A' van saMBO~ICT.

Hutspot heeft zich gespecialiseerd in het slim en toekomstvast organiseren van het (mbo-)onderwijs.

¹ Programma van eisen en functioneel ontwerp van saMBO~ICT-versie 16 juni 2010.

Eenvoud in complexiteit

Enige jaren geleden leek het wel dat onderwijs niet flexibel genoeg kon zijn. Maatwerk in de vorm van een volledig op het individu afgestemde leerroute vormde het adagium. Allerlei geavanceerde rooster- en planningsapplicaties en digitale leermiddelen konden de complexiteit wel ondervangen, zo was de gedachte. Hoe anders wordt er nu over gedacht. Ook het denken over flexibel onderwijs ontkomt blijkbaar niet aan een verloop volgens de hypecycle van Gartner. Na de ‘piek van verwachtingen’ zitten we nu in het ‘dal van desillusie’. ‘Studenten zitten er niet op te wachten, de meerwaarde is onduidelijk, de complexiteit is te groot, eerst maar eens zorgen dat de zaken op orde zijn’, zijn argumenten die nu worden gehoord.

Hebben studenten daadwerkelijk geen behoefte aan meer maatwerk? En als we het idee van de onderwijssupermarkt nu eens loslaten, valt maatwerk dan niet op een eenvoudigere manier te realiseren? Hoe krijgen we meer eenvoud in deze complexiteit?

Vraag van de studenten

Studenten hebben een duidelijke vraag als je met hen verkent wat een goede school is. In gesprek met hen blijkt dat zij een schoolomgeving willen die eisen aan hen stelt en hen uitdaagt, die sociaal en veilig is en waar ze iemand zijn. Ze willen gekend en gewaardeerd worden door hun docenten en zich kunnen ontspannen in een leuke, aansprekende omgeving. Over het onderwijs geven ze aan dat ze behoefte hebben aan structuur en een goede organisatie. Verder wensen ze betekenisvolle lessen waarin een beroep wordt gedaan op hun ambitie en eigen vermogens en die zichtbaar aansluiten bij de vraag van het werkveld. Ze vragen om efficiënte hulp bij het wegwerken van hun deficiënties. Studenten vinden het demotiverend als ze moeten overdoen wat ze al gedaan hebben en wanneer het tempo te laag is.

De elementen die studenten belangrijk vinden, zijn te ordenen onder vier kernwaarden: ‘Gezien worden’, ‘Organisatie’, ‘Mijn school’ en ‘Leren’.

Binnen ‘Organisatie’ gaat het erom dat de

organisatie van het onderwijs en de bijbehorende processen op orde zijn. De student weet waar hij aan toe is en krijgt de juiste informatie op tijd: structuur.

“Studenten vragen om efficiënte hulp bij het wegwerken van hun deficiënties.”

‘Gezien worden’ betekent persoonlijke aandacht. Docenten en organisatie kennen de student, weten waar hij staat in zijn opleiding.

Met ‘Mijn school’ bedoelt de student de sociale omgeving die de school biedt: de plek om elkaar te ontmoeten en de thuisbasis om te kunnen leren. Bij ‘Leren’ vragen studenten niet expliciet om maatwerk of meer keuzemogelijkheden, maar impliciet blijkt die behoefte wel degelijk te bestaan, zoals blijkt uit hun omschrijving van een goede school! Dit maatwerk veronderstelt dat het leertraject is afgestemd op persoonlijke omstandigheden en behoeften, maar ook de mogelijkheid biedt om het uiterste uit zichzelf te kunnen halen.

Het is aan de school om deze waarden en daarmee de behoefte aan maatwerk vorm te geven naar de aanpak van de docent (didactiek en pedagogiek) en naar de organisatie.

Flexibilisering en basiskwaliteit

In diverse adviezen die door mbo2010 in de afgelopen periode zijn uitgebracht, is een lans gebroken voor meer aandacht van ROC's voor de kwaliteit van de basisprocessen en een goede bedrijfsvoering. Dan gaat het over zaken als onderwijsprogrammering, roostering, klachtenafhandeling, communicatie, faciliteiten en veiligheid, service en kwaliteit van docenten. Ze vormen het fundament van iedere opleiding. Als scholen de basiskwaliteit niet op orde hebben, hebben studenten daar last van. De kritiek op het mbo in de afgelopen jaren had én heeft vaak daar mee te maken. In het verlengde daarvan wordt gesteld, dat het streven naar flexibel onderwijs in de vorm van gevarieerde onderwijsprogramma's pas mogelijk is, als de basiskwaliteit op orde is. Hier is veel voor te zeggen. Maatwerk in de vorm van individuele leertrajecten is uitvoerbaar als docenten en begeleiders precies weten waar de student staat in zijn traject, als de informatievoorziening op orde is, roosters op tijd beschikbaar zijn en kloppen, enzovoorts. Kortom, flexibiliteit kan pas slagen bij een zekere basiskwaliteit.

“Als scholen hun basiskwaliteit niet op orde hebben, hebben studenten daar last van.”

Er valt een nuancering te maken, die op zich niets afdoet aan het pleidooi voor een basiskwaliteit. De nuancering heeft echter betrekking op het beeld dat het leveren van maatwerk en het realiseren van een flexibele organisatie erg complex is en afbreuk kan doen aan die basiskwaliteit. Misschien is er meer mogelijk door wat eenvoud in die complexiteit te brengen.

Grote F en kleine f

Een organisatie zal flexibel moeten zijn om rekening te kunnen houden met 'alle' individuele wensen van studenten. Voor een belangrijk deel kan de behoefte aan maatwerk al door een docent binnen diens lessen worden ingevuld door de manier waarop hij les geeft. Je zou kunnen spreken van didactische flexibiliteit of flexibiliteit met een kleine f. Dit is de variatie die de docent kan toepassen in didactische werkvormen en vindt plaats in de interactie tussen docent en student. Een docent kan veel, maar is echter geen duizendpoot. Wanneer de vraag naar maatwerk binnen een groep te groot of te specifiek wordt voor een individuele docent, is het wellicht nodig om maatwerk te organiseren over een groep of zelfs opleidingen heen. Je kunt dan spreken van organisatorische flexibiliteit, ofwel flexibiliteit met de grote F. Voorwaarde is wel dat de groepen gemiddeld groot genoeg zijn om betaalbaar onderwijs te kunnen organiseren.

Flexibilisering met de kleine f of didactische flexibiliteit

Als we de docent en zijn groep of klas als vertrekpunt nemen, ligt daar al een eerste mogelijkheid om maatwerk te leveren. Het is het vermogen van de leraar om situationeel didactische werkvormen in te zetten en de omgeving daarvoor te managen. Het is enerzijds het vakmanschap van de docent om de leervragen te herkennen en zijn stijl aan te passen aan die vragen. Hij kan schakelen tussen aanbiedende vormen, vormen van zelfwerkzaamheid en gespreksvormen, steeds passend bij de behoefte van student of groep. Tegelijk is het belangrijk om binnen de setting van de groep of klas de verschillende leer- en onderwijsactiviteiten, als gevolg van differentiatie tussen studenten, te 'managen'. In de literatuur wordt dit ook wel het 'klassenmanagement' genoemd. In feite gaat het om het kunnen hanteren van bestaande verschillen tussen studenten binnen een groepssetting, waarbij

de docent door werkvorm en klassenmanagement voor een optimale leeromgeving zorgt. Beide vormen kunnen samengenomen worden onder de term: didactische flexibiliteit, of flexibiliteit met een kleine f. Deze vorm van flexibiliseren vindt plaats in de directe interactie tussen leraar en student. Volgens Marzano is dit de factor die het meeste invloed heeft op het succes van de student¹.

Flexibilisering met de Grote F of organisatorische flexibiliteit

Organiseren van flexibiliteit met de Grote F kost beduidend meer hoofdbreken dan flexibiliteit met de kleine f. De complexiteit komt vooral voort uit een geheel andere wijze van denken dan tot voorheen gebruikelijk was én de noodzaak om die flexibiliteit te realiseren binnen de bestaande bekostiging. Flexibiliteit met de Grote F gaat naast effectiviteit dus ook over efficiency!

Bij Grote F heeft men al snel het beeld van volledig individuele leerroutes, een onderwijssupermarkt waar studenten door heen wandelen en al gaandeweg hun boodschappenkarretje vullen met kennis en competenties. Triple A noemt dat het 'gele scenario'. Inmiddels is dat idee – althans voor de korte termijn – losgelaten. Dat neemt niet weg, dat flexibiliteit met een Grote F niet te realiseren zou zijn. Er zijn verschillende varianten te bedenken, die niet al te moeilijk te organiseren zijn op een betaalbare manier. Het gaat om onderwijs dat over groepen, opleidingen of zelfs domeinen heen wordt georganiseerd.

De 80-20 regel als uitgangspunt

Bepaalde leervragen kunnen dwars door allerlei opleidingen of zelfs domeinen heen gaan. Door studenten bij elkaar te zetten op basis van zo'n leervraag, ontstaat een betrekkelijk homogene groep waarvoor effectief onderwijs verzorgd kan worden.

Om echter onderwijs over opleidingen heen te kunnen organiseren, zullen die opleidingen op elkaar moeten worden afgestemd. Er dienen standaarden afgesproken te worden over bijvoorbeeld inrichting, beoordeling, periodisering: standaardiseren om te flexibiliseren. De vraag is of flexibiliteit met een Grote F ook eenvoudig(er) kan worden vormgegeven.

Men noemt de 80-20 regel wel eens als één van de argumenten om niet te veel aan flexibilisering te doen. Deze benadering gaat uit van het feit dat 80% van de studenten hetzelfde aanbod wil en dat slechts 20% gebaat is bij of behoefte heeft aan maatwerk. De focus van de school zou dan moeten liggen op de 80% die dezelfde vraag heeft.

“Organiseren van flexibiliteit met de Grote F kost beduidend meer hoofdbreken.”

Wanneer we vanuit de leerbehoefte van de student naar de 80-20 regel kijken, ontstaat een ander beeld. Het is aannemelijk om te stellen dat een groep studenten van een bepaalde beroepsrichting of opleiding voor 80% voldoet aan een bepaald basisprofiel van leren. Voor de resterende 20% hebben die studenten behoefte aan een individuele invulling van hun leervraag. Denk aan het wegwerken van deficiënties, een motiverende aanvulling van het leertraject, een afstemming op bijvoorbeeld de BPV, enzovoorts. Met dat uitgangspunt hoeft ook maar 20% van de opleiding (organisatorisch) geflexibiliseerd te worden. Als een ROC hieraan tegemoet kan komen, verhoogt dat het welbevinden en de motivatie van de student.

Flexibilisering volgens deze 80-20 regel is te realiseren door op enkele vaste momenten in de week locatiebreed het rooster te blokkeren voor alle betrokken groepen: de flexruimte. Alle studenten

¹ 'Wat werkt op school' van R. Marzano.

(voor zover niet op BPV) zijn op dat moment beschikbaar om deel te nemen aan bepaalde modules die door hen zelf of door hun loopbaanbegeleider zijn gekozen uit een flexcatalogus. Hierbij komen flexibiliseringsstrategieën als vergroting van eenheid en verkleining van heterogeniteit samen (zie 'Leren Organiseren' van Waslander en Van Kessel).

Het lijkt een bekend systeem, vergelijkbaar met het werken met minoren, keuzeruimte of een 'ballenbak' of zelfs keuzewerktijd in het voortgezet onderwijs.

“Uitgangspunt is dat flexibiliteit met een kleine f er altijd is.”

Het verschil is echter dat het hier niet alleen gaat om het invullen van een vrije ruimte, maar om het realiseren van maatwerk. Dus niet alleen een 'verplichte keuze' maar ook het wegwerken van deficiënties, het verrijken van de eigen opleiding, het afstemmen op BPV, vallen onder de flexruimte. Werken met een flexruimte heeft meer mogelijkheden dan het realiseren van maatwerk voor de persoonlijke student. Het biedt ook mogelijkheden om op bepaalde momenten groepen bij elkaar te zetten, die anders te klein zijn om rendabel onderwijs te kunnen aanbieden. Naast een grotere leeropbrengst (effectiviteit) gaat het hier ook om efficiënter organiseren van onderwijs.

Hier moet wel een belangrijke kanttekening gemaakt worden. Ook om 'slechts' 20% van het leren op deze manier te organiseren, zal de benodigde organisatie en infrastructuur op orde moeten zijn. Studenten en hun loopbaanbegeleiders zullen op de hoogte moeten zijn van het aanbod. Zij zullen een keuze moeten maken of zich moeten inschrijven voor bepaalde modules. Het verwerken van de inschrijvingen en het informeren van alle betrokkenen zal goed georganiseerd moeten zijn.

Wanneer kleine f en... wanneer GROTE F ?

Beide vormen van flexibilisering streven passend onderwijs en maatwerk na. Dat leidt snel tot de vraag: wanneer doe je het ene, wanneer het andere? Wanneer werkt een docent in de klas aan het wegwerken van deficiënties, wanneer organiseer je dat over opleidingen heen met een flexcatalogus? Het zal duidelijk zijn, dat je niet even een flexcatalogus organiseert als het even zo uitkomt. Als er eenmaal een flexcatalogus is geïmplementeerd, ontstaat de keuzemogelijkheid om het op de ene of de andere manier te doen. Dan is de vraag reëel: wat laat je over aan de individuele docent en wat wordt opgenomen in de flexcatalogus? Uitgangspunt is dat flexibiliteit met een kleine f er altijd is. Het gaat immers om één van de basiskwaliteiten van een school, competente docenten die in staat zijn om de variatie in de leervragen te vertalen naar een adequate aanpak. Omdat dit bovendien binnen een groep gebeurt, heeft het nauwelijks consequenties voor de organisatie: eenvoud in complexiteit.

Maar het kan alleen als de vraag van een groep een beperkte, te beheersen differentiatie kent. Wanneer de situatie daarom vraagt, zijn organisatorische maatregelen nodig die over groepen of opleidingen heengaan en die als doel hebben de complexiteit voor de docent te verlagen.

Dan komt de vraag op: welk aanbod organiseer je op basis van de Grote F, wat voor type leervragen komen in aanmerking om over opleidingen heen via leereenheden uit een flexcatalogus aangeboden te worden?

Enkele eenvoudige criteria zijn:

- 1 Leervragen die in verschillende opleidingen (of in een erg grote opleiding) terugkomen die voor sommige studenten wel maar voor andere studenten niet gelden. Denk aan bepaalde deficiënties, maar ook aan extra vakken, verrijking van de opleiding.

Figuur 1 Samenvattend overzicht van kleine f en Grote F.

Kleine f	GROTE F
Gericht op (leer)effectiviteit	Gericht op effectiviteit maar vanuit een efficiency-oogpunt
Binnen een groep	Over groepen, opleidingen heen
Situationeel, organisch, creatief	Voorbereid, mechanisch, georganiseerd
Geen tot beperkte impact op planning en logistiek	Beperkte tot grote impact op planning en logistiek
Succesfactor: professionalisering; docenten zijn competent in didactisch flexibiliseren	Succesfactor: standaardisatie, bedrijfsvoering en logistiek

2 Leervragen waarvoor sommige studenten meer tijd, uitleg, oefening nodig hebben dan andere studenten. De extra tijd kan via de flexcatalogus worden aangeboden.

Van belang is dat er niet te weinig maar ook niet te veel studenten zijn met die leervraag. Als 80% van de studenten een onvoldoende scoort voor rekenen, biedt een flexcatalogus geen oplossing, dan zal het onderwerp in de reguliere opleiding moeten worden opgenomen!

Vergroten van eenheid

Er bestaat overigens geen scherpe scheidslijn tussen de Grote F en de kleine f. Groepen kunnen worden samengevoegd tot een grotere groep waar meerdere docenten tegelijkertijd werken. De docenten beschikken samen over een breder scala aan competenties en zijn daardoor in staat beter in te spelen op verschillen. Binnen de grote groep kunnen subgroepen worden samengesteld, die door één van de docenten worden begeleid.

De oplossing past in situaties waar de studenten in grote lijnen hetzelfde programma volgen, al kan er binnen de groep sprake zijn van een behoorlijke variatie in leeractiviteiten op een bepaald moment. Er is hier dus nog niet echt sprake van opleidings- of domeinoverstijgend onderwijs. In feite een oplossing die past tussen de Grote F en de kleine f in.

Van visie op leren tot keuzes in flexibiliseren

Het reduceren van complexiteit in onze scholen maakt dat de aandacht naar de kwaliteit van het onderwijs zelf kan gaan. Als de organisatie goed draait, kunnen de onderwijsteams zich richten op het leerproces van hun studenten. Onze studenten vragen om goed onderwijs dat ze helpt hun eigen talenten te ontwikkelen. Door studenten te ordenen op kenmerken van leren, kunnen docenten beter omgaan met deze vraag.

Het vraagt visie op leren om de goede keuzes te maken in flexibiliseren. Alles begint met de professionaliteit van de docent en zijn vaardigheid om situationeel om te gaan met didactiek en klassenmanagement. Het is aan de schoolleiders om te zorgen voor een organisatie waarbij groepen met een min of meer homogene leervraag samengesteld kunnen worden. Het effectief organiseren van onderwijs betekent dan het groeperen van leervragen en het organiseren van voorwaarden waardoor die persoonlijke leervragen beantwoord kunnen worden op een efficiënte manier.

Over de auteurs:

Nelie Groen is sinds 2008 directeur onderwijs bij het ROC van Amsterdam regio Groot West. Het ROC-vA werkt met kleine onderwijsteams waarbinnen echter een grote diversiteit aan doelgroepen en bijhorende leervragen bestaat. Gedreven door de vraag hoe binnen deze complexe omgeving maatwerk efficiënt georganiseerd kan worden, is zij betrokken bij de ontwikkelingen rond flexibilisering.

Wim Matthijsse werkt sinds 2008 als programmamanager CGO bij het Deltion College

in Zwolle. Maatwerk en flexibilisering is een terugkerend thema binnen deze programmalijn en een onderwerp waarop het centraal management visie en beleid wil ontwikkelen en geadviseerd wil worden.

Jef van den Hurk is sinds 2008 senior adviseur bij M&I/Partners. In de afgelopen jaren is hij betrokken geweest bij Kennisnetprojecten als Flexibel Leren en FlexCollege. Daarnaast ondersteunt hij onderwijsinstellingen onder meer bij het flexibiliseren van het onderwijs.



Flexibel onderwijs vraagt flexibele docenten

Competentiegericht onderwijs gaat uit van een veel meer individuele benadering van het leertraject van studenten. Dat vertaalt zich naar 'vraaggestuurd onderwijs' of 'onderwijs op maat'. Er zijn meerdere manieren om daaraan tegemoet te komen. Daarbij is een onderscheid te maken tussen 'kleine' en 'grote' flexibiliteit. Grote flexibiliteit gaat uit van het organiseren van onderwijs over opleidingen heen. Dat vereist een flexibel curriculum, een flexibele organisatie, een aangepaste bedrijfsvoering en ict-faciliteiten. Bij kleine flexibiliteit gaat het om de persoonlijke aandacht, begeleiding en maatwerk in de klas. Dat vraagt veel van de competenties van een docent. Welke eisen stelt vraaggestuurd onderwijs of onderwijs op maat aan docenten? Is de flexibele docent iets vanzelfsprekends of vragen deze ontwikkelingen juist om nieuwe competenties?

Kleine flexibiliteit; een schets uit de praktijk

Een voorbeeld uit de praktijk laat zien hoe flexibilisering in het onderwijs de docent raakt:

Een ROC wil inspelen op de vraag van het werkveld naar een betere aansluiting van het BBL-onderwijs op de beroepspraktijk. De vraag past uitstekend in het concept van competentiegericht leren maar vergt zowel inhoudelijke als organisatorische aanpassingen: een curriculum op maat van de bedrijven en meerdere instroommomenten per jaar. Voor deze opleidingen gaat het ROC werken met een nieuw onderwijsconcept waarin flexibilisering een grote rol speelt:

- Er worden nieuwe onderwijseenheden ontwikkeld, passend bij de kernwaarden en ontwikkelingen van de bedrijven. Dat gaat zowel om vaktechnische onderwerpen als ontwikkelingsgerichte competenties. Sommige van de vernieuwingen van de inhoud van het curriculum vallen buiten het kader van het kwalificatiedossier. Die vallen dan in de vrije ruimte in de vorm van 'minors'.

- De instroom van nieuwe BBL-studenten vindt doorlopend plaats om tegemoet te komen aan de vraag van het werkveld. Er vindt een intakegesprek plaats om het startniveau van de student te bepalen en een onderwijsroute op maat samen te stellen. Organisatorisch gezien leiden de wisselende instroommomenten niet tot nieuwe, afzonderlijke 'groepen', maar worden studenten samengevoegd waardoor heterogene groepen ontstaan.

“Schaalvergroting biedt meer kansen om maatwerk te leveren.”

- In de onderwijskundige visie zit de kracht van de 'leergemeenschap' in het leren van elkaar en het benutten van de verschillen in de groep. Docenten krijgen te maken met een heterogene groep die kan uitgroeien tot wel 30 BBL-studenten voor een bepaalde opleiding. Deze studenten hebben een verschillende achtergrond wat betreft werkervaring, leerhistorie, kennisbasis en praktijkvaardigheden. Voor iedere student is

het doel om in zo kort mogelijke tijd het diploma te halen. De ene student lukt dat in één jaar, een ander zal twee tot drie jaar nodig hebben.

Welke problemen kunnen docenten ervaren?

Docenten die onvoorbereid deze overstap maken vanuit een meer traditionele klassikale situatie, merken op:

“Ik werk eigenlijk dubbel zo hard: ik moet net zoveel voorbereiden als anders voor twee of drie groepen of lessen”.

“Tijdens de les moet ik mijn aandacht en lestijd verdelen omdat ik de groep splits in twee of drie subgroepen. Doe ik de studenten daarmee niet te kort? Gaat dit niet ten koste van de kwaliteit?”

Wat betekent het voor studenten in deze situatie? Uit interviews en enquêtes komt naar voren:

“ Terwijl de docent de basisstof aan de ene groep uitlegt en wij in onze subgroep met een opdracht bezig zijn, zou ik eigenlijk ook wel de uitleg van de basisstof willen zitten, als opfrisser”.

“Het is best rumoerig in de klas met zoveel studenten, sommige hebben hun laptop aan en zijn dan bezig met Hyves, dat leidt af. We hebben nu met elkaar afspraken gemaakt over ‘normen’ hoe we ons gedragen”.

Uit dit voorbeeld blijkt dat deze docenten zich niet meteen raad weten met de nieuwe situatie en zich in eerste instantie onzeker en overbelast voelen. Temeer daar ze ook signalen van studenten oppikken die aangeven dat de onrustige lessituatie hen niet bevalt. Vanuit hun professionaliteit willen ze daar natuurlijk iets aan doen.

Grenzen loslaten

De impact van deze verandering is groter dan vooraf verwacht. Een aantal traditionele uitgangspunten van de organisatie van het leren is in dit concept losgelaten:

- Het rooster met lesuren als logistiek kompas
- De klas als groepeeringsvorm
- Klassikaal onderwijs als dominante werkvorm
- De indeling van het lokaal
- De ruimte van het lokaal/plaats van het leren
- De volgorde in het boek/de methode
- Denken in termen van leerjaren

Wat vraagt deze vorm van flexibilisering aan specifieke competenties van de docent?

In beginsel vraagt deze situatie een basishouding waarin het omgaan met veranderingen een

“Er is onderscheid te maken tussen ‘kleine’ en ‘grote’ flexibiliteit.”

vanzelfsprekend iets is. Onderwijs is nooit af, altijd in beweging. Verandering als constante factor, zou je kunnen zeggen.

- Een flexibele docent wordt gekenmerkt door professionele wendbaarheid, ‘change readiness’.

Het nieuwe concept biedt mogelijkheden om studenten meer individueel te begeleiden en inhoudelijk te variëren, al naargelang de vraag van de studenten. Het is belangrijk om die mogelijkheden daadwerkelijk te benutten en tot meer verdieping en differentiatie te komen.

- Een flexibele docent heeft zicht op het totale curriculum; dit betekent een verbreding van het eigen vakmanschap, ook over de grenzen van het eigen vakgebied heen.

Voor de begeleiding van studenten op basis van vraagsturing, is het van belang om te kunnen werken met diverse vormen van intake, tussen- en eindassessments, bijvoorbeeld in de vorm van integrale beoordelingsmomenten.

- Een flexibele docent is in staat tot een goede monitoring van voortgang en begeleiding van keuzeprocessen.

Wanneer een groep te groot wordt voor een individuele docent, kan er ook voor gekozen worden meer docenten op een grotere groep te zetten in plaats van het simpel opsplitsen van een groep. Ook dat stelt eisen aan docenten!

“Onderwijs is nooit af, altijd in beweging.”

Grotere, gecombineerde groepen met de aanwezigheid van twee of meer docenten maakt varianten mogelijk in de inzet van de docenten. Het kunnen vakgenoten zijn of hun expertise kan juist complementair zijn. In het laatste geval kunnen zij nog meer inspelen op diversiteit van vragen van studenten. Dit vraagt echter om een goede voorbereiding, directe afstemming en samenwerking met collegadocent en in een soepel samenspel, als verlengstuk van elkaar.

- Flexibele docenten vertonen de bereidheid om samen te werken en om zichzelf open te stellen voor collega's.

De nieuwe situatie biedt meer gelegenheid om de groep in te delen in subgroepen op basis van bijvoorbeeld niveau/leeftijd/werkervaring. In feite is dit de traditionele vorm van didactische differentiatie. Op gezette momenten kan juist gekozen worden voor een heterogeen samengestelde subgroep om 'leerwinst' te halen uit de verschillen die er zijn in werk/leerervaring/niveau/leerjaar. De docent moet dus selectief en wendbaar zijn in het kiezen van de verschillende samenstellingen van de subgroepen.

- Didactische differentiatie vraagt van de docent aansluiting op en kennis over leerprocessen en leervoorkeuren.
- Didactische wendbaarheid wil zeggen dat de docent verschillende handelingsalternatieven beschikbaar heeft en daaruit een keuze maakt die past bij de situatie op dat moment.

Van praktijkschets naar raamwerk voor competentiekader

Samenvattend komen uit het geschetste voorbeeld de volgende specifieke competenties naar voren:

- Veranderbereidheid
- Vakmanschap overstijgend inzicht
- Monitoring van voortgangsprocessen en begeleiding van keuzevraagstukken
- Collegiale samenwerking en openstelling
- Didactische differentiatie en wendbaarheid

Bestaande kaders zoals de bekwaamheidseisen uit de wet BIO en de SHL competenties¹ bieden een aangrijpingspunt om te komen tot een gestructureerde beschrijving van de benodigde competenties.

In de wet BIO zijn zeven competentiegebieden genoemd:

- Interpersoonlijke competenties
- Pedagogische, vakinhoudelijke en didactische competenties
- Organisatorische competentie
- Samenwerken met collega's
- Werken in een organisatie
- Samenwerken met de omgeving
- Reflectie en ontwikkeling

Op het eerste oog mag je de genoemde competenties bij een 'reguliere' docent verwachten. De impact van het wegvallen van een aantal grenzen leidt echter tot een geheel andere inrichting van de onderwijsleeromgeving en dat vraagt om specifieke competenties. Door de competentiegebieden naar de SHL-competenties en bijbehorende componenten te vertalen, kan concreter worden aangeduid wat

¹ Het competentiemodel van SHL is een consistent, samenhangend en geordend geheel van termen, die worden gebruikt bij het beschrijven van competenties, waaronder de huidige kwalificatiedossiers in het mbo. De inhoud van elke competentie is verbijszonderd aan de hand van componenten.

Figuur 1 Reflectie en ontwikkeling en bijbehorende componenten.

BIO competentiegebied	Vertaling naar enkele SHL-competenties en bijbehorende componenten
Competent in reflectie en ontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Omgaan met veranderingen en aanpassen <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aanpassen aan veranderende omstandigheden ▪ Nieuwe ideeën accepteren ▪ Omgaan met onduidelijkheid en onzekerheid ▪ Met diversiteit tussen mensen omgaan ▪ Met druk en tegenslag omgaan <ul style="list-style-type: none"> ▪ Constructief omgaan met kritiek ▪ Gedrevenheid en ambitie tonen <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uitdagingen aanvaarden ▪ Onderzoeken <ul style="list-style-type: none"> ▪ Openstaan voor nieuwe informatie ▪ Vanuit meerdere invalshoeken kijken ▪ Creëren en innoveren <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vernieuwd en creatief handelen ▪ Toekomstvisie laten zien ▪ Leren <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leren van feedback en fouten ▪ Zichzelf verder willen ontwikkelen

die specifieke competenties inhouden. Met name in het competentiegebied ‘Competent in reflectie en ontwikkeling’ komt naar voren dat het werken in flexibel onderwijs professionele wendbaarheid (change readiness) van de docent vraagt.

In de bovenstaande tabel is dit als voorbeeld uitgewerkt. Ook de andere competentiegebieden kunnen op die manier vertaald worden.

Om het beschrijvingskader als monitorinstrument in te kunnen zetten, zouden de competenties in termen van prestatie-indicatoren moeten worden uitgewerkt. Dan zou het een goed hulpmiddel zijn om te kunnen sturen op de competentieontwikkeling van flexibele docenten.

Wat zijn oplossingsrichtingen om de ‘flexibele docent’ te ondersteunen?

Er zijn verschillende strategieën die ondersteuning kunnen bieden aan docenten in een flexibele onderwijssituatie. Hier worden er enkele uitgewerkt.

1 Organisatorische oplossing: toepassen van het principe van het vergroten van de eenheid

2 Nascholing ter borging van vastgestelde en te behalen/behouden competenties

3 Kiezen voor een ontwikkelingsgerichte aanpak die leren, onderzoeken en innoveren met elkaar verbindt

Het vergroten van de eenheid

In het bovenstaande werd deze oplossing al even aangehaald: om tegemoet te komen aan de situatie van een grote heterogene groep en het vraagstuk van het optimaal verdelen van aandacht, kan het principe van ‘vergroten van de eenheid’ worden toegepast, zoals uitgewerkt in ‘Leren en organiseren’ van Waslander en Van Kessel².

Dit lijkt op het eerste gezicht tegenstrijdig, omdat bij flexibilisering gedacht wordt aan ‘maatwerk’ en maatwerk een associatie oproept van ‘kleinschaligheid’. Maar dit voorbeeld laat zien dat schaalvergroting juist meer kansen biedt om maatwerk te leveren.

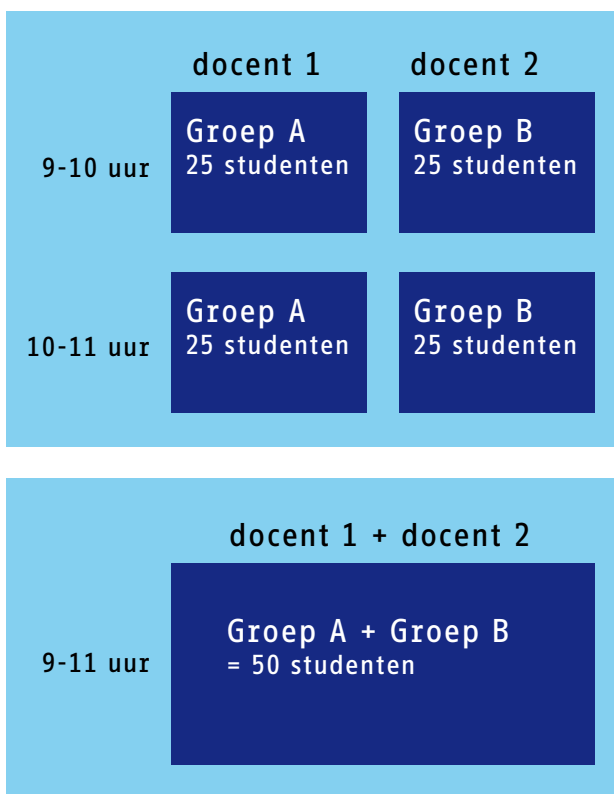
² Waslander S., en Kessel, M. van (2008). Leren Organiseren, Artefacton.

Door twee groepen studenten tot een grotere groep samen te voegen, kunnen twee of meer docenten samenwerken. Hierdoor kunnen zij zowel inhoudelijk, als in didactisch opzicht op de groep studenten beter aansluiten. Het gaat om een kostentechnisch neutrale oplossing.

Nascholing

Nascholing is en blijft een beproefd middel in de ondersteuning. Voor de professionalisering van flexibele docenten is het van belang dat die nascholing specifiek moet aansluiten op de gevraagde kwaliteiten.

Een beschrijvingskader op het niveau van prestatie-indicatoren (zoals hierboven al is genoemd), biedt handvatten voor zowel docenten om zelf hun eigen kwaliteiten aan te kunnen spiegelen als voor nascholingsinstituten om docenten te ondersteunen bij hun professionalisering. Bovendien sluit een dergelijk instrument aan bij de actuele vraag naar adequate instrumenten om de competentie-ontwikkeling van docenten te kunnen monitoren,



Figuur 2 Het samenvoegen van twee groepen studenten.

zoals ook werd geconcludeerd in een onderzoek bij 12 mbo-instellingen door MacDaniel³.

Tevens is het van belang dat nascholing bijdraagt aan borging van de gevraagde kwaliteit. In veel beroepen worden eisen gesteld aan het actueel houden en bewijzen van de professionaliteit. In het mbo-onderwijs ontbreekt het momenteel aan een dergelijk systeem en bijbehorende faciliteiten voor het beroep van docent (zie ook MacDaniel, 2009)⁴.

Het is de vraag hoe haalbaar deze situatie is als we zien wat van een flexibele docent aan nieuwe expertise wordt verwacht.

Ontwikkelingsgerichte aanpak; leren, onderzoeken en innoveren aan elkaar verbinden

Naast de formele vorm van nascholing, is het nodig dat er een 'veranderklimaat' is waarin er ruimte is voor het leren van de eigen praktijk en het delen van ervaringen met anderen. Een aantal aanbevelingen:

Pas principes toe van netwerklernen

Leren dat plaatsvindt met de intentie om te innoveren, is een bijzonder soort leren. Het begrip 'kennisproductiviteit' brengt leren en innoveren samen. Dat gebeurt niet bij het serieel organiseren van het leren, dat wil zeggen: eerst leren, dan toepassen. Onderzoek van Verdonshot⁵ laat zien dat op basis van 11 ontwerpprincipes het samenwerken aan vernieuwende oplossingen voor weerbarstige vraagstukken tot positieve resultaten leidt.

Leren in netwerken, waarbij de principes van 'communities of practice' worden toegepast geven

3 MacDaniel (2010). Op de grens van individuele verantwoordelijkheid en bestuurlijk verlangen. Onderzoek bij 12 mbo-instellingen naar de professionaliteit van de docent. In opdracht van de mboraad. CBE Consultants, Amsterdam.

4 MacDaniel, O. , e.a (2009). De professionaliteit van mbo-docenten in vergelijkend perspectief Gids voor Beroepsonderwijs en Volwassen-eneducatie Reed Business, Den Haag (2010) C-1-2-1 t/m C-2-73. CBE Nederland.

5 Verdonshot, S. (2009). Learning to innovate. A series of studies to explore and enable learning in innovation practices. Thesis, Universiteit van Twente.

docenten het vertrouwen dat ze voldoende competent zijn om de nieuwe taken tot een goed einde te brengen.

Stimuleer eigenaarschap en gedeeld draagvlak

Faseer de vernieuwing, zodat er voldoende tijd is om docenten 'eigenaar' te laten worden van de vernieuwing. Veel innovaties mislukken omdat er onvoldoende oog is voor condities die nodig zijn. Daardoor blijven ze steken in de fase van 'ad hoc' waarin de waan van de dag regeert. Om door te groeien naar een situatie van professioneel innoveren, hebben docenten behoefte aan sturing en onderwijskundig leiderschap. Een recent onderzoek⁶, dat ik met Jan Geurts uitvoerde, liet zien dat een systematische en cyclische aanpak consistentie brengt in de innovatie en de organisatieontwikkeling. Deze bevinding sluit aan op aanbevelingen van Bruining e.a. (2009)⁷ waarbij zij stellen dat een leraar de innovatie positief waardeert wanneer de professionalisering gedurende innovaties niet het karakter krijgt van voorschriften, maar ruimte geeft om op een eigen manier eigenaar te worden van de nieuwe kennis. Dit vraagt om tijd en ruimte om bijvoorbeeld te kunnen experimenteren.

“Een flexibele docent is niet vanzelfsprekend.”

Respecteer persoonlijke keuzes/drijfveren

Net zoals studenten 'leerstijlen' hebben, beschikken docenten ook over een set persoonlijke drijfveren. We kunnen die 'drijfveren' globaal typeren als 'vernieuwingsgeneigd', 'procesgeoriënteerd', 'gericht op samenwerking', 'machtsgeoriënteerd'. Niet iedere docent zal 'passen' in de nieuwe leeromgeving. Breng dit in kaart en bespreek in het team hoe met de verschillen om te gaan.

Tot slot

Een flexibele docent is niet vanzelfsprekend. Flexibel onderwijs wordt gebouwd op andere fundamenten dan traditioneel onderwijs, kent andere grenzen en vraagt een andere invulling van de professionaliteit van docenten. Er dreigt een grote valkuil als hier te snel aan voorbij wordt gegaan omdat flexibel onderwijs op het eerste oog bijna dezelfde competenties vraagt als traditioneel onderwijs.

Over de auteur

Jonne van Diggele (onderwijskundige) werkt sinds 2004 als zelfstandig adviseur (JVD-onderwijsadvies). Zij ondersteunt onderwijsorganisaties bij het invoeren van onderwijsvernieuwingen, geeft trainingen aan docenten en leidt innovatieprojecten. Daarvoor was zij werkzaam bij ROC Nijmegen als senior stafmedewerker onderwijsinnovatie en kwaliteitszorg en bij andere (onderwijs)organisaties als consultant/onderzoeker.

⁶ Diggele, J. van en Geurts, J. (2011). CGO tussen ideaal en realiteit; Twaalf teams aan het woord. Verslag van de reflectiegesprekken in het kader van het project Effectief Innoveren (HPBO). Amersfoort, SCB. Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (2009) Onderwijsberoepen in Nederland. Schets van een samenhangende kwalificatiestructuur, Utrecht.

⁷ Bruining T., e.a. (2009). De leraar centraal; Versteven van de positie en professionaliteit van leraren, 's-Hertogenbosch, KPC Groep.

Standaardiseren om te flexibiliseren

Standaardiseren om te flexibiliseren: het lijkt een contradictio in terminis.

Standaardiseren betekent immers dat je je aan allerlei afspraken moet houden, terwijl flexibiliteit te maken heeft met vrijheid, gemak, keuzemogelijkheden. Toch is de uitspraak relevant.

Wie spullen over de hele wereld wil vervoeren, kan gebruik maken van containers.

Overall in de wereld werkt men ermee en ze zijn overall precies even groot. Dat maakt ze stapelbaar en ze passen op zowel schepen, treinen als vrachtauto's. Hijskranen zijn ontworpen om containers met precies dit formaat te kunnen verladen en vaak is het niet nodig om lege containers retour te halen: de volgende vervoerder kan ze gewoon weer gebruiken. En het maakt niet uit wat erin zit. Vrijwel alles wordt in containers vervoerd: groot en klein, zwaar en licht, goedkoop en waardevol... De standaardisering in het containervervoer heeft tot een enorme flexibiliteit voor fabrikanten en vervoerders geleid, en daarmee tot een veel betere service aan de klant.

Weerstand

Ondanks de evidente voordelen die standaardiseren biedt, bestaat er in het onderwijs behoorlijk veel weerstand tegen. Natuurlijk zijn er geen standaardstudenten of -leerlingen, is de ene opleiding de andere niet, gebeuren er elke dag weer andere dingen. Er is dus vooral behoefte aan flexibiliteit om daarmee om te kunnen gaan. Weerstand tegen standaardiseren is vanuit die optiek wel begrijpelijk, maar gebaseerd op een beeld waarbij onvoldoende duidelijk is op welke manier standaardiseren kan bijdragen aan die flexibiliteit.

“De weerstand tegen standaardisering is begrijpelijk.”

De vraag is dan op welke manier standaardiseren helpt bij het realiseren van betaalbaar, flexibel(er) onderwijs. Maar ook: wat moet je standaardiseren, waar zit er ruimte voor een eigen invulling?

Waarom is standaardiseren lastig?

De weerstand tegen standaardisering is begrijpelijk in het licht van de onderwijscultuur. Docenten zijn professionals die goed weten hoe je goed onderwijs moet geven, die willen niet van bovenaf opgelegd krijgen hoe ze dat moeten doen. Het beleid in veel instellingen is er dan ook op gericht verantwoordelijkheid 'laag in de organisatie' neer te leggen als het gaat om inrichting en organisatie van het onderwijs. Daarbij wordt het meegeven van centrale kaders in de vorm van enkele standaarden in veel gevallen zoveel mogelijk beperkt. En als er dan centrale kaders worden neergelegd, wordt ook nog wel eens ruimte ingebouwd om daar 'gemotiveerd' van af te mogen wijken. Kortom, standaardiseren is lastig omdat er van onderaf behoorlijk wat weerstand tegen bestaat en er van bovenaf maar beperkt op wordt gestuurd. Een deel van de weerstand komt voort uit het beeld dat standaardiseren betekent dat min of meer alles geüniformeerd moet worden en er dan sprake zou moeten zijn van centraal opgelegd onderwijs- en

begeleidingsconcept. Dat beeld klopt niet, zoals zal blijken.

Dit betekent niet dat men altijd tegen standaardiseren is, zeker als de voordelen evident zijn. Het probleem is vooral dat de afgesproken standaarden wel eens 'knellen' voor sommige opleidingen, en dat een aanpassing van de inrichting van het onderwijs op basis van de afgesproken standaarden veel werk kost. Dat leidt dan tot een situatie dat iedereen het wel eens is over het voordeel van de nieuwe standaarden, maar dat tegelijkertijd iedereen vindt dat de eigen inrichting als standaard voor de rest van de organisatie zou moeten gelden. Dat leidt tot een patstelling. En dat is jammer, want dat vormt dan weer een belemmering om de volgende stap te zetten. In het voorbeeld van de containers: natuurlijk zijn de maten van de containers niet ideaal voor alle producten. Van sommige artikelen passen er net geen twee dozen naast elkaar; is hij net te smal. Voor andere artikelen was het handiger geweest als hij iets langer of korter was geweest. Maar er zijn geen andere containers gekomen voor die producten, men heeft zich beperkt tot het afgesproken formaat. Veel leveranciers hebben hun verpakking toen zo aangepast dat ze wel goed in de containers passen.

Flexibiliteit is een middel, standaardiseren ook

Een onderwijsinstelling kan een aantal ambities formuleren op het gebied van flexibilisering. Denk aan meer jaarlijkse instroommomenten in een opleiding of de mogelijkheid om deficiënties aan te pakken die sommige studenten wel en andere weer niet hebben. Opleidingen streven er naar studenten sneller door een opleiding heen te laten gaan of om studenten de gelegenheid te bieden de eigen opleiding te verrijken. Deze ambities staan niet op zichzelf, die komen steeds voort uit een zekere noodzaak. Bedrijven vragen om een flexibele instroom om nieuwe medewerkers snel aan een opleiding te kunnen helpen. Nieuwe regels eisen een hoger taal- en rekenniveau. Door beperkte financiën en vergrijzing van het docentenbestand komt

het opleidingsaanbod onder druk te staan.

Meer flexibiliteit kan helpen deze problemen aan te pakken door ervoor te zorgen dat opleidingen (beter) aansluiten bij de behoefte van het regionale bedrijfsleven, dat het onderwijs beter aansluit bij de individuele student of dat kleine opleidingen kunnen blijven bestaan.

"Afspraken die we met elkaar maken om het onderwijs effectiever en efficiënter te maken."

Standaardisatie is een noodzakelijke randvoorwaarde om vormen van flexibilisering mogelijk te maken. Een simpel voorbeeld maakt duidelijk welke problemen er allemaal kunnen ontstaan als er wordt geprobeerd te flexibiliseren terwijl bepaalde zaken niet gestandaardiseerd zijn.

Voorbeeld:

Peter wil in de vrije ruimte van zijn Monteursopleiding graag een module Ondernemersvaardigheden volgen, die gegeven wordt bij de afdeling Handel. Hij loopt echter tegen wat problemen aan. De communicatie verloopt bij de aanmelding niet al te best omdat bij de Techniekafdeling aanmeldingen via de administratie lopen terwijl dat bij Handel via de coördinator van het Ondernemersprogramma loopt. De aanmelding is daarom een tijdje bij de administratie Handel blijven liggen. Omdat zijn afdeling werkt met 4 jaarlijkse perioden van 10 weken, terwijl de afdeling Handel met 5 perioden van 8 weken werkt, sluiten de programma's niet zo goed op elkaar aan. In het begin moet hij wachten op de start van de module, aan het eind heeft hij gedurende enkele weken een dubbel programma. De resultaten voor de module moeten meetellen voor zijn examendossier. Dat is lastig, want de afdeling Handel werkt met studiepunten terwijl de afdeling Techniek al sinds enige tijd competenties registreert. Het 'vertalen' van het één in het ander blijkt lastig te zijn. Daar komt bij dat de Ondernemersmodule niet

gekoppeld is aan het Kwalificatiedossier Techniek. Er is nogal wat creativiteit voor nodig om de resultaten te kunnen toevoegen aan zijn examen-dossier. Verder werkt Handel ook met een ander portfoliosysteem. Daardoor kon Peter de beroeps-producten niet zo makkelijk overzetten naar het portfoliosysteem waar alle andere leerproducten in opgeslagen zijn.

Wat moet je wel en wat moet je niet standaardiseren?

In de situatie van Peter gaat het om het organiseren van onderwijs over opleidingen heen. Het probleem waar hij mee te maken krijgt, is het ontbreken van afstemming tussen de afdelingen. Periodisering, processen, beoordelingsvormen, ict-middelen – beide afdelingen hanteren hier eigen normen en instrumenten. Het ontbreken van afstemming is het gevolg van de autonomie die de afdelingen blijkbaar hebben bij de inrichting van het onderwijs en de organisatie. Hoewel het werken met autonome teams onmiskenbaar voordelen heeft, blijkt uit het voorbeeld dat er met een onderlinge afstemming nog veel te winnen is. Het ontbreken van die afstemming gaat in elk geval ten koste van de flexibiliteit voor Peter. Het voorbeeld maakt ook duidelijk, dat het veel tijd kost om per student alle verschillen tussen de opleidingen of sectoren glad te strijken. Standaardiseren biedt dus niet alleen meer mogelijkheden voor flexibilisering, het vergroot meestal ook de efficiëntie van de onderwijsprocessen.

Zoals gezegd: de beschreven problemen in het voorbeeld hangen samen met het uitvoeren van onderwijs over opleidingen heen. Dit soort problemen zijn dus ook te verwachten als het gaat om het wegwerken van deficiënties, de mogelijkheid om de opleiding te verbreden of te verdiepen, of waar (delen van) opleidingen worden samengevoegd. Als een student te maken kan krijgen met meer dan één opleiding, bijvoorbeeld omdat hij een vak volgt bij een andere opleiding of omdat hij met studenten van een andere opleiding in één groep zit, is er afstemming

nodig voor alle aspecten waar de betrokken opleidingen elkaar raken. Dat kan gaan om enorm veel zaken. Je kunt dan denken aan zaken als:

“Standaardisatie is een noodzakelijke randvoorwaarde om vormen van flexibilisering mogelijk te maken.”

- **Tijden:** afspraken die ervoor zorgen dat activiteiten en gebeurtenissen op hetzelfde moment kunnen plaatsvinden. Om flexibel te kunnen zijn, is het nodig dat er afspraken zijn over duur, begin- en eindtijden van lessen en lesdagen, lengte van lesperiodes, duur en omvang van lesmodules.
- **Gegevens:** juist rond het uitwisselen van gegevens is het van belang dat iedereen die gegevens kan begrijpen en vertrouwen, maar ook dat er geen misverstanden kunnen zijn over de interpretatie van die gegevens. Gegevens kunnen pas goed worden uitgewisseld als er over opleidingen heen afspraken zijn over termen, coderingen, naamgeving, enzovoorts. Zo is flexibiliteit er bij gebaat als alle opleidingen maar één manier hanteren waarop resultaten worden vastgelegd (cijfers, competenties, studiepunten).
- **Processen:** om processen over opleidingen heen goed te laten verlopen, zijn er afspraken nodig in de trant van ‘als *dit* dan *dat*, tenzij *zus* dan *zo*’. Of het nu gaat over intake, inschrijving voor een onderwijsmodule, de aanmelding voor tweedelijns ondersteuning, loopbaanbegeleiding, het aanvragen van een examen; goede afspraken daarover bieden structuur en voorspelbaarheid.
- **Informatievoorziening:** er zijn veel mensen betrokken bij een leertraject van één student. Om ervoor te zorgen dat iedereen op het juiste moment over de juiste informatie kan beschikken, is het standaardiseren van de informatievoorziening van groot belang. Iedereen maakt dan gebruik van dezelfde applicaties voor dezelfde doeleinden.

Bij het hoger onderwijs is zulk een standaardisering enkele jaren geleden doorgevoerd toen de 'major/minor' structuur werd ingevoerd en iedere student een minor moest kunnen kiezen buiten zijn eigen faculteit – zelfs buiten zijn eigen instelling. Door te standaardiseren op periodisering, op wijze van registratie (studiepunten en cijfers) en op proces van inschrijving, kon toen een flexibilisering over instellingen heen worden bereikt.

Massamaatwerk

Bij dit alles kun je je afvragen of het onderwijsproces zelf ook gestandaardiseerd zou moeten worden. De manier waarop maatwerk in opleidingen vorm kan krijgen, wordt aangeduid met de term massamaatwerk. Dit is een vorm waarbij maatwerk kan worden geleverd door een aantal standaard eenheden op verschillende manieren samen te stellen tot een uniek product. Dit is het concept van een onderwijscatalogus met onderwijsproducten (voor het gemak: modules). Elk leertraject is anders maar wel gebaseerd op standaardonderwijsproducten. Dat heeft als consequentie dat die onderwijsproducten bruikbaar moeten zijn in verschillende opleidingen. Maar is dan het *onderwijs* zelf gestandaardiseerd? Wat er in de containers zit, of hoe dat verpakt is, doet er niet toe, zolang de container maar dezelfde maat heeft.

De vergelijking gaat ook op voor het voorbeeld van Peter: het maakt niet uit welke module hij kiest, als de 'afmetingen' van de onderwijsmodule en de afspraken er omheen maar gestandaardiseerd zijn. In dat geval past de module in zijn leertraject en in zijn lesrooster. En als Peter kiest voor de module Ondernemersvaardigheden, maakt het niet eens uit hoe het onderwijs binnen die module is vormgegeven. Dat zou zowel een theoretische module kunnen zijn als een project of een opdracht voor een werkstuk. In het ideale geval kan Peter kiezen tussen verschillende modules Ondernemersvaardigheden, zodat hij er één kan kiezen die bij zijn leerstijl past. Om te kunnen

flexibiliseren hoeft het onderwijs zelf dus niet te worden gestandaardiseerd.

“Standaardiseren vergroot meestal ook de efficiëntie van de onderwijsprocessen.”

Wanneer de onderwijsstructuur op deze manier wordt ingericht, voorkomt het in elk geval dat binnen elke opleiding het team voor gemeenschappelijke vakken of onderwerpen het wiel opnieuw uitvindt. Gestandaardiseerde modules zijn goedkoper te ontwikkelen, kleine groepen kunnen worden samengevoegd. Dus standaardiseren om het onderwijs efficiënter te maken! Bijkomend voordeel is dat betrokken docenten in meer opleidingen (en dus flexibeler) inzetbaar zijn.

Je hebt standaarden en je hebt standaarden

In het voorbeeld van Peter is afstemming nodig tussen opleidingen, om onderwijs over opleidingen heen te organiseren. Het gaat om behoorlijk 'harde afspraken' over bijvoorbeeld periodisering, het inpassen van modules in meerdere opleidingen of het gebruik van dezelfde informatiesystemen. Die afspraken moeten daarom ook opleidingsoverstijgend worden vastgesteld. Er zal bovendien op gestuurd moeten worden. Afwijkingen leveren problemen en extra werk op.

Naast de harde standaarden ten aanzien van de logistiek, werken veel onderwijsinstellingen met 'onderwijsstandaarden'. Het gaat om kaders die worden meegegeven aan teams om het onderwijs vorm te geven. Denk aan uitspraken over de inrichting van begeleiding, examinering, beroepspraktijkvorming, inrichting van het onderwijs of over flexibiliteit. Door de desbetreffende uitspraken aan te duiden als 'standaard' wordt een link gelegd met kwaliteitszorg, waar toetsingskaders bestaan uit 'standaarden' en 'indicatoren'.

Het vastleggen van onderwijskaders in de vorm van standaarden en indicatoren, maakt het mogelijk

Figuur 2 Fasering loopbaanbegeleiding, rooster en flexibilisering.

	Fase 1	Fase 2	Fase3
Loopbaanbegeleiding	Gesprekken worden vastgelegd in het volgsysteem	In de gesprekken wordt door begeleider en student samen een keuze gemaakt voor de invulling van de keuzeruimte	In de gesprekken wordt gereflecteerd op de keuzen die de student heeft gemaakt en wordt eventueel bijgestuurd
Rooster	Instellingsbrede afspraken over periodisering en vaste momenten in het rooster voor een keuzeruimte	Op vaste momenten in de week is er een aanbod van onderwijsproducten voor deficiënties	Een deel van het leertraject wordt flexibel ingericht op basis van een ruime keus uit een onderwijscatalogus
Flexibilisering	Voor deficiënties taal en rekenen wordt een opleidingsoverstijgend aanbod samengesteld	Studenten kunnen 'kiezen' uit een aanbod van onderwijsproducten voor het wegwerk van deficiënties	Studenten kunnen kiezen uit een divers aanbod van onderwijsproducten passend bij eigen leervraag

dat de organisatie kan sturen op de inrichting van het onderwijs terwijl de opzet teams een zekere ruimte geeft om een eigen invulling te geven aan die standaarden. Je zou hier kunnen spreken van 'zachte standaarden'. In de uitwerking betekent dat dan dat teams wel een vorm van loopbaanbegeleiding moeten inrichten, maar dat in de kaders niet is vastgelegd hoeveel loopbaangesprekken een loopbaanbegeleider jaarlijks voert met zijn studenten. Een andere standaard kan inhouden dat een opleiding wel een minimaal aantal instroommomenten kent, maar een team kan zelf invulling geven aan de manier waarop dat in het onderwijs wordt georganiseerd. Door de indicatoren een zekere tijdsfactor mee te geven, ontstaat de mogelijkheid om te faseren. Standaarden kunnen dan in onderlinge samenhang stap voor stap worden ingevoerd. Hieronder een heel globaal voorbeeld, hoe standaarden en indicatoren over de tijd steeds verder kunnen worden uitgewerkt.

Standaardiseren om te flexibiliseren

Wanneer standaarden worden benaderd vanuit het standpunt dat het gaat om 'regeltjes van bovenaf

waaraan je je moet houden', zal het niet gaan werken. Een benadering van standaarden als 'afspraken die we met elkaar maken om het onderwijs effectiever en efficiënter te maken' biedt al heel wat meer perspectief. De essentie van standaardiseren is dan, dat de dingen 'gewoon goed geregeld zijn', er flexibel ingespeeld kan worden op de behoeften van studenten. Die flexibiliteit, is geen doel op zich, maar moet docenten en de organisatie in staat stellen elke individuele student te geven wat hij nodig heeft om zijn opleiding succesvol af te ronden.

Over de auteurs:

Jef van den Hurk MIM is sinds 2008 senior adviseur bij M&I/Partners. In de afgelopen jaren is hij betrokken geweest bij Kennisnetprojecten als Flexibel Leren en FlexCollege. Daarnaast ondersteunt hij onderwijsinstellingen onder meer bij het flexibiliseren van het onderwijs.

Dr. Luc Verburgh is voorzitter van de Bestuursraad van het Wellantcollege.

Het applicatielandschap van een flexibele onderwijsinstelling

Of u dit artikel nu leest als manager, coach, directielid of docent, u heeft er alle belang bij om mee te denken over het applicatielandschap van uw instelling. Zowel de dynamiek van de markt als de toegenomen focus op de individuele student vragen om een flexibele organisatie. Naarmate het accent op flexibiliteit toeneemt, nemen omvang en belang van informatiestromen toe. Er moet immers steeds vaker en steeds sneller zicht zijn op wat er speelt in het individuele (deel van het) leertraject van een student.

Ten opzichte van standaard onderwijstrajecten zal er in individuele trajecten een groter aantal mensen betrokken zijn bij het volgen, begeleiden en adviseren van studenten. Die betrokkenen zullen vaker en meer gegevens over de voortgang van een student registreren en raadplegen. Juist om adequaat te kunnen bijsturen in het leertraject, is het van belang dat informatie betrouwbaar, actueel en op tijd beschikbaar is voor de juiste persoon.

“Om adequaat te kunnen bijsturen in het leertraject is het van belang dat informatie betrouwbaar, actueel en op tijd beschikbaar is.”

Vanuit dat perspectief is het noodzakelijk dat de informatiestromen die nodig zijn om de gewenste flexibiliteit te bereiken, voldoende en efficiënt worden ondersteund. Dat vergt een uitgekiend applicatielandschap, dat zowel het huidige als het toekomstige onderwijs kan ondersteunen. Het vereist inzicht in het onderwijs en de onderwijsontwikkelingen om een samenhangend applicatielandschap op te bouwen of aan te passen. Belangrijke vragen zijn: “Voldoen de huidige applicaties aan de hoge eisen die flexibel onderwijs stelt?” en “Welk soort applicaties zijn nodig om flexibel onderwijs te ondersteunen?”.

Wat is een applicatielandschap?

Toen mijn vader in 1965 als bedrijfsleider in een winkel begon, maakte hij dagelijks een kasboek op en de jaarrekening leverde hij op in zijn prachtige handschrift. De komst van een elektrische kassa in '66 was het eerste teken van de moderne tijd. In 1982 hielp ik met het beheer van een administratieprogramma op een school, die daartoe beschikte over één computer van het type P2000, met de bijnaam Karelkje. Het meeste werk werd nog gedaan met de typemachine, een uitdraai van de computer stond op groen gestreept papier met gaatjes aan de zijkanten, wat het gebruik als officieel stuk niet ten goede kwam. Het informatielandschap bestond uit een overzichtelijk aantal losse applicaties, bijna als losse eilanden. Het overdragen van gegevens van de ene naar de andere applicatie gebeurde aan de hand van een eindeloze reeks lijsten, die steeds opnieuw werden bijgewerkt en regelmatig overgetypt. Het applicatielandschap van toen was nog erg overzichtelijk met tekstverwerking, een administratiepakket en een roosterprogramma.

In 2011 beschikt ROC de Leijgraaf alleen al voor de administratie over 17 verschillende programma's waaronder een studentenadministratie, een programma om cijfers te registreren en te berekenen, een personeelsbestand en een salarisadministratie,

een programma voor lokalenbeheer, een absentie-registratie, kantoorapplicaties, een intranet en een website, rapportageprogramma's voor gemeente, ministerie en andere stakeholders en ga zo maar door. Daarnaast zijn er talloze onderwijsprogramma's en beschikt de instelling ook over een elektronische leeromgeving (ELO) voor het ondersteunen van het leren (en begeleiden) op afstand op basis van 24/7. Al die applicaties draaien al lang niet meer op één computer, maar zijn geïnstalleerd op een netwerk van computers dat wordt beheerd door een gespecialiseerde afdeling ict. Dat netwerk bevat nog allerlei programma's die het netwerk en de computers aansturen, de beveiliging regelen en zorgen dat alleen bekende mensen toegang hebben tot dat deel van de gegevens waarvoor ze geautoriseerd zijn. Dat samenstel van programma's is geleidelijk opgebouwd en is nu uitgegroeid tot een waar applicatielandschap waarin alles met alles samenhangt en waarin meerdere applicaties van dezelfde gegevens gebruik maken.

"Het applicatielandschap ondersteunt de primaire processen in een onderwijsinstelling."

Waarom zou je vanuit het onderwijs bezig zijn met een applicatielandschap?

In veel instellingen is het applicatielandschap stap voor stap gegroeid, aangepast, uitgebreid. Dat heeft er toe geleid dat een flexibele, met de organisatieveranderingen meegroeïende ict-voorziening niet automatisch aanwezig is. Applicaties zijn in de loop van de tijd meestal voor een specifiek doel aangeschaft. In het verleden lag daarbij de nadruk op het ondersteunen van processen op het gebied van financiën, personeelsgegevens, archivering, diplomering of informatievoorziening naar ouders. Toentertijd werd betrekkelijk weinig aandacht besteed aan de overlap in gegevens, ondanks het feit dat veel van die programma's voor een deel dezelfde informatie gebruikten:

studentnummer, NAW-gegevens van studenten en personeel, resultaten van prestaties, roosters. Het overbrengen van die bestaande gegevens van de ene naar de andere applicatie gebeurde vroeger eenvoudigweg door de gegevens nogmaals over te typen. Inmiddels is duidelijk dat elk gegeven maar op één plaats in de organisatie mag worden geregistreerd of bewerkt, anders is dat gegeven niet meer betrouwbaar. Het bestand waarin een gegeven wordt vastgelegd, is voor dat desbetreffende gegeven het zogenaamde bronbestand. Alle andere applicaties die dat gegeven nodig hebben, halen dat uit dat bronbestand. Het uitwisselen van gegevens gebeurt vaak (tot op heden) door het exporteren en weer importeren van bestanden, die soms als bijlage in een e-mail zijn verstuurd.

Het is niet alleen handiger maar ook in toenemende mate noodzakelijk, dat applicaties hun gegevens rechtstreeks kunnen uitwisselen en gebruiken. Het zou helemaal mooi zijn als de gegevens voor rapporten door de Office-programma's rechtstreeks uit het netwerk kunnen worden gehaald. Op die manier wordt informatie maar één keer ingevoerd en kan dan alleen nog worden aangepast door de juiste persoon, terwijl alle gebruikers er zeker van zijn dat ze de juiste informatie up-to-date kunnen gebruiken.

Een applicatielandschap moet het onderwijs maximaal ondersteunen. Daarom moet elke instelling goed nadenken over de manier waarop het onderwijs moet worden ingericht en in welke mate dat onderwijs flexibel moet zijn. Pas als dat goed is uitgewerkt, is het mogelijk een ontwerp te definiëren voor het bijbehorende applicatielandschap.

Onderwijs in een traditionele setting

Het applicatielandschap ondersteunt de primaire processen in een onderwijsinstelling.

Binnen een instelling met vooral lineair klassikaal onderwijs verloopt het primaire proces overzichtelijk en relatief eenvoudig: een student

wordt ingeschreven voor een 4-jarige opleiding met een onderwijsprogramma dat steeds voor een heel jaar vastligt en waarvan de uitvoering verloopt langs vaste lijnen. Een eventuele intake is vooral bedoeld om te kijken of de student bij de opleiding past. Hij komt samen met andere studenten in een groep, die samen hetzelfde programma volgen. Het rooster wordt per heel of half jaar vastgesteld en hoeft tussentijds alleen te worden aangepast aan veranderingen in personeel of locatie. Op het rooster staan de vakken, lokalen en docenten vermeld.

Incidentele wijzigingen worden tot een minimum beperkt. Voor lesuitval door ziekte van docenten of veranderingen in de beschikbaarheid van lokalen en bijvoorbeeld zieke studenten bestaan wel voorzieningen, maar deze incidenten leiden zelden tot drastische aanpassingen van het rooster of de personeelsbezetting.

Eens per periode volgt per vak een toets. De resultaten worden gepresenteerd in de vorm van een cijferlijst en eventueel een verslag voor de ouders. Aan het einde van het schooljaar wordt de studentenbevolking doorgeschoven naar het volgende deel van het onderwijsaanbod, wordt het personeelsbestand en het bestand aan lokalen bijgewerkt en worden nieuwe plannings gemaakt. Dat geldt ook voor de verslaglegging naar ministerie of gemeente, die periodiek inzicht willen in studentpopulatie en de omvang van het onderwijsaanbod.

Omdat de studenten lang in de instelling zitten, zijn de examenuitslagen en de uitstroom redelijk

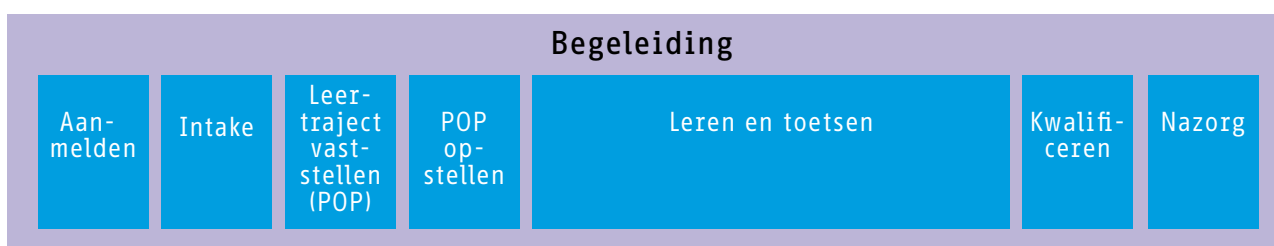
voorspelbaar. Het plannen van het lesaanbod kan gebeuren op basis van lange termijn verwachtingen omtrent studentenaantallen en de onderwijsvraag die dat met zich meebrengt.

De complexiteit van deze opzet is beperkt, informatiestromen zijn overzichtelijk, uitkomsten redelijk voorspelbaar. Het bijbehorende applicatielandschap is betrekkelijk eenvoudig.

Flexibel onderwijs

Dat alles verandert als we het onderwijs meer richten op individuele leertrajecten. Het maakt daarbij eigenlijk niet veel uit of we volledige onderwijstrajecten of slechts een deel daarvan flexibeler willen maken. De consequentie is in elk geval dat de informatie, die eerst zo overzichtelijk aan de aanbodkant was georganiseerd, nu met grote regelmaat en per student moet worden bijgehouden en geactualiseerd, omdat de klas (of groep of cohort) niet langer hetzelfde traject volgt. We gaan even uit van de meest flexibele variant.

Studenten krijgen een intake om te zien welk onderwijs bij hen past en hoe het leertraject op hun persoonlijke kenmerken kan worden afgestemd. Daarbij wordt rekening gehouden met onderdelen die ze eventueel al beheersen. Samen met een coach kan een student per periode een eigen rooster samenstellen. Het programma kan worden bijgesteld als de voortgang of andere omstandigheden daartoe aanleiding geven. De student volgt het onderwijs in diverse, steeds wisselende groepen. Omdat de instelling meerdere instroommomenten ondersteunt, is er binnen de groepen ook veel verschil in niveau.



Figuur 1 Overzicht primaire processen.

Vorderingen zijn voor elke student anders en zijn dus moeilijker te vergelijken met resultaten van een groep of van een zekere periode. Omdat de student toetsen kan afleggen op het moment dat hij daar aan toe is, zullen rapportages van de resultaten ook veranderen. Naarmate de student ook grotere keuzevrijheid heeft, moeten ook vaker rapportages, overzichten en tussentijdse resultaten per student beschikbaar zijn.

Om een flexibel onderwijsaanbod te realiseren, moet er op steeds grotere schaal gedetailleerde informatie over de blokken, periodes en het actuele aanbod van lesactiviteiten worden gegeven. Daartoe wordt een onderwijscatalogus opgebouwd, waarin de omschrijvingen van de door de instelling gekozen vorm van planbare eenheden worden opgeslagen.

Docenten en loopbaanbegeleiders zullen met zekere regelmaat allerlei gegevens moeten registreren om te zorgen dat de informatie over de student up-to-date is. Die gegevens zijn immers nodig voor het beoordelen en begeleiden van de student of voor een planning voor de eerstkomende periode. De docent zal steeds vaker het portfolio van de student raadplegen om te zien welke prestaties deze heeft geleverd, de coach kan aan absentieregistratie en examenmeetlat zien waar de student zich bevindt op de weg naar het diploma en de roostermaker zal individuele studentplannen (bijvoorbeeld in de vorm van een POP) moeten raadplegen om te weten welke onderwijsactiviteiten er op stapel gezet moeten worden. Voor het uiteindelijk examen is het portfolio, de verzameling prestaties van de student, voorzien van de goedkeuringen van de juiste personen, de plek waar de benodigde informatie is te vinden. En als de student klaar is met de opleiding, wil hij die gegevens waarschijnlijk meenemen om er in zijn loopbaan verder aan te werken.

“Meer individuele trajecten betekent ook dat er meer zelfstandigheid van de studenten wordt verwacht.”

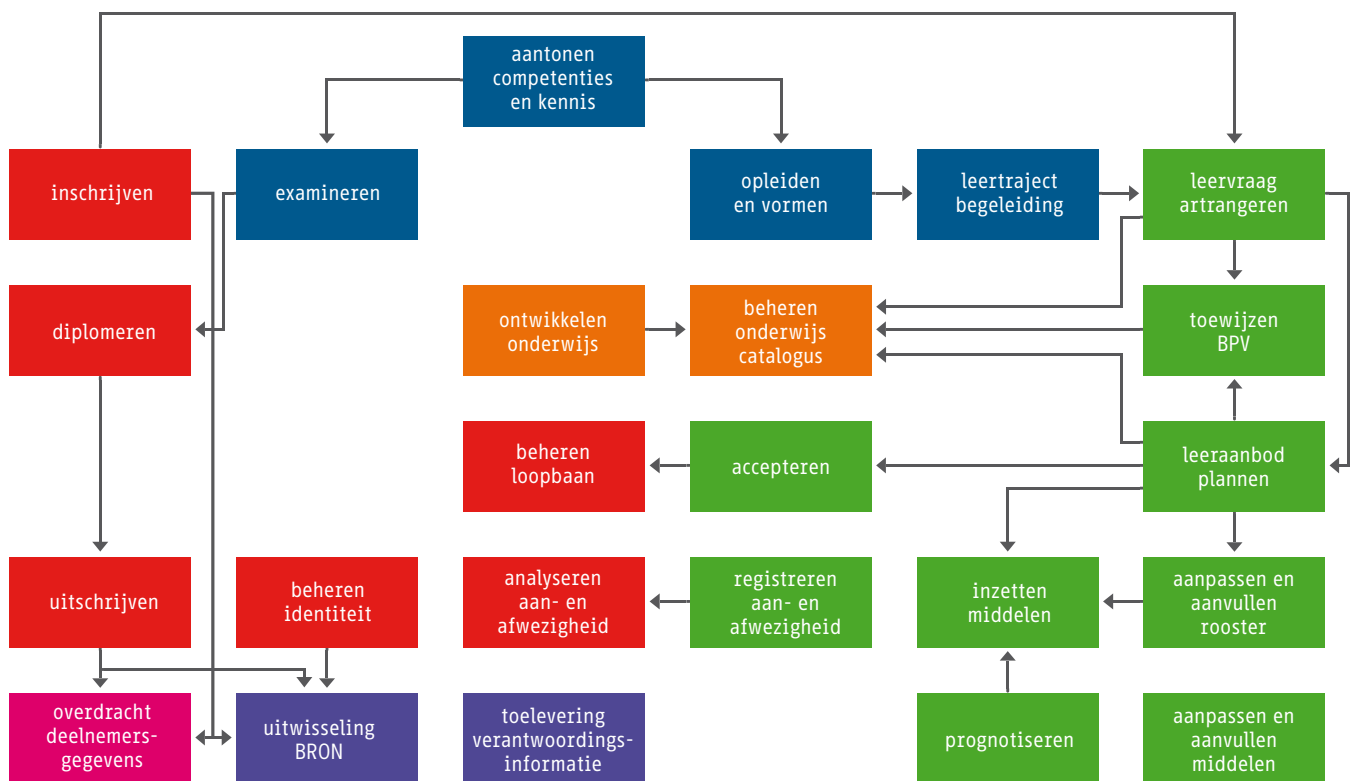
Meer individuele trajecten betekent ook dat er meer zelfstandigheid van de studenten wordt verwacht: het belang van een ELO groeit. De student gaat zelf een portfolio bijhouden waarin de (tussen)resultaten en bewijzen van prestaties worden opgenomen. De coach/begeleider slaat zijn of haar gesprekken en afspraken op in een begeleidingssysteem. Het aantal gegevens neemt fiks toe en de complexiteit daarvan eveneens.

In de nieuwe situatie is de voorspelbaarheid een stuk minder geworden. Daarentegen is de complexiteit en daarmee het informatievraagstuk veel groter geworden. Flexibel onderwijs vergt een uitgekiende informatievoorziening. Het vormgeven daarvan start al met de onderwijsvisie door managers, coaches, directieleden en docenten!

Het resultaat moet een applicatielandschap zijn dat inzicht geeft in de voortgang van een student in de vorm van begeleidingsinformatie, resultatenbeheer, competentieontwikkeling, leerproducten. De applicatie moet de gegevens leveren voor een variabele planning met de mogelijkheid van gevarieerde roosters. De applicaties moeten ook voorzien in managementinformatie om te kunnen bijsturen en verantwoordingsinformatie om inzicht te geven in de doelmatigheid van de organisatie.

TripleA model

Een ontwerp van een applicatielandschap dat flexibel onderwijs kan ondersteunen, is geen sinecure. Begin 2007 hebben drie ROC's (Aventus, Amarantis en Albeda College) de aanzet gegeven tot het maken van een onderwijsprocesmodel, dat uiteindelijk door 18 ROC's is onderschreven. In dit Triple A model worden alle onderwijs(informatie)processen in hun instellingen in kaart gebracht.



Figuur 2 Procesmodel van Triple A.

Het model onderscheidt 4 belangrijke blokken van onderwijsprocessen: het primair proces, de logistiek, vastleggen van de resultaten (en externe verantwoording) en het onderwijsaanbod (onderwijscatalogus).

Het procesmodel is uitgewerkt tot het model hierboven van onderwijsprocessen en de bijbehorende informatiestromen, met als uitgangspunt het flexibel inrichten van de onderwijsorganisatie waarbij de verschillende actoren in de instelling allemaal hun plaats krijgen. Als docent of als coach zullen de blauwe processen u bekend voorkomen, de groene processen zijn meer het terrein van onderwijsplanners, de rode processen worden uitgevoerd door administraties. De oranje processen zijn het terrein van iedereen die zich bezig houdt met het ontwikkelen van onderwijs en het samenstellen van leerarrangementen. Het schema maakt duidelijk hoe deze processen, die door verschillende personen op verschillende afdelingen van de onderwijsinstellingen worden gebruikt,

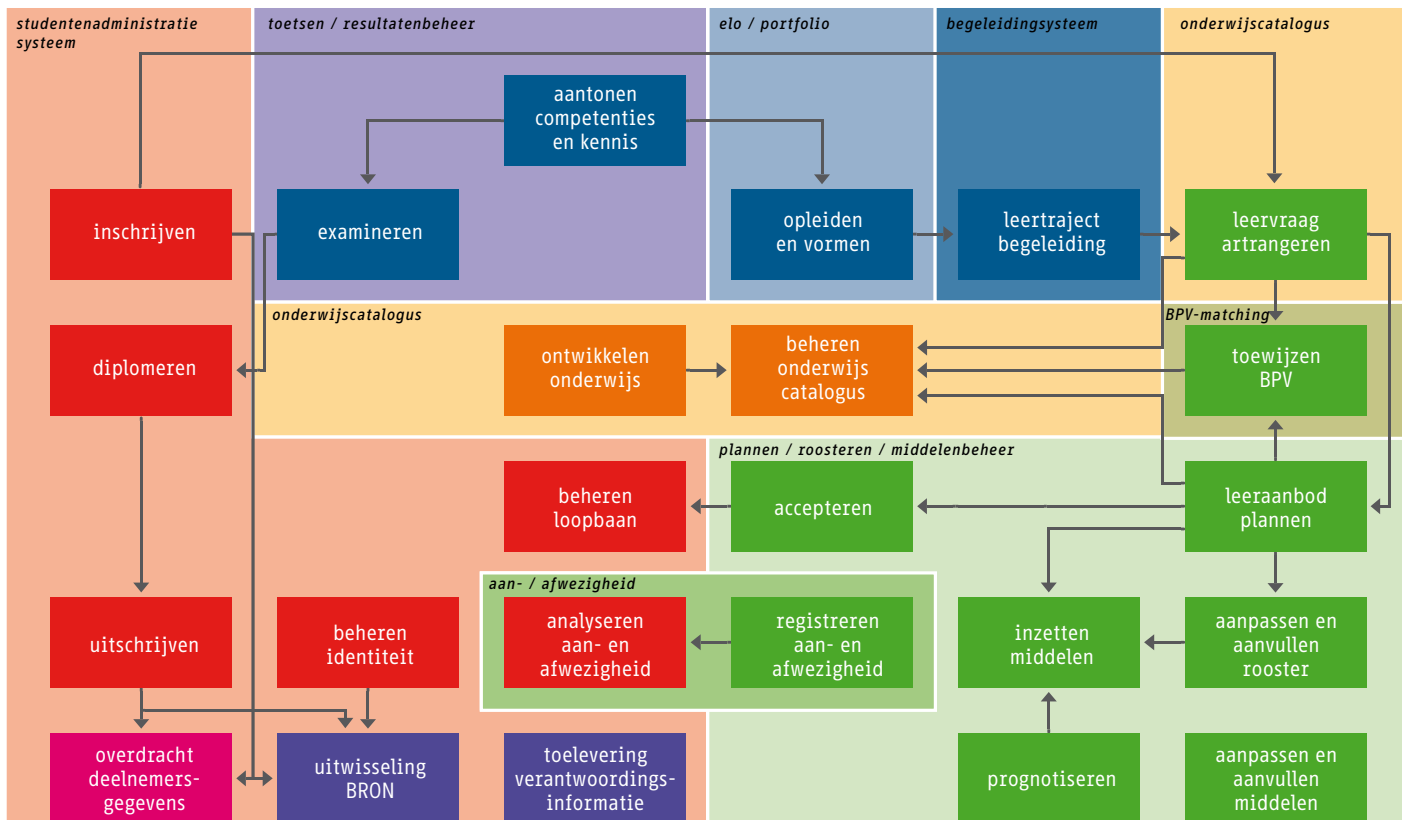
samenhangen en maakt ook duidelijk dat ze allemaal gebruik maken van dezelfde informatiestroom.

Uitgewerkt naar een mogelijk applicatielandschap ontstaat het beeld zoals in figuur 3.

De verschillende onderdelen van het applicatielandschap wisselen onderling gegevens uit. De instelling heeft daarbij de keus tussen één applicatie, waarin alle functionaliteiten zijn opgenomen. Het voordeel daarvan is dat gegevens makkelijk uitwisselbaar zijn. Het nadeel is dat je niet zomaar één onderdeel vervangt door een ander onderdeel. Het alternatief is dat de functionaliteiten verdeeld zijn over verschillende applicaties. In dat geval is het belangrijk dat de gegevensuitwisseling tussen de verschillende applicaties goed geregeld is. Dat is vaak geen eenvoudige klus.

Conclusie

Het ideale applicatielandschap sluit naadloos aan bij de manier van werken van een onderwijsinstelling



Figuur 3 Vereenvoudigd applicatielandschap.

en faciliteert de communicatie tussen alle actoren binnen en buiten die instelling. Omdat er veel verschillende actoren zijn, die wisselende informatie op verschillende momenten moeten kunnen raadplegen of aanvullen, is het duidelijk dat uitwisselbaarheid van gegevens een noodzaak is.

Flexibel onderwijs vraagt om ict-voorzieningen die kunnen meegroeien met de ontwikkeling die zowel de instelling als het onderwijs doormaakt. Het ideale landschap bestaat uit een standaardset applicaties, die eindeloos van elkaars gegevens gebruik kunnen maken. Soms zal het nodig zijn bestaande applicaties te vervangen. De meest flexibele applicaties maken gebruik van elkaars gegevens, door middel van koppelingen of omdat ze deel uitmaken van een groot systeem. Dat laatste garandeert in ieder geval een soepel databeheer maar een maatwerk-programma voor een specifieke functie kan ook... mits goede gegevensuitwisseling is geregeld.

De eisen die aan zo'n flexibel landschap moeten worden gesteld, zijn naast technisch, zeker ook onderwijskundig en organisatorisch van aard. Daarom is het van belang dat u, als docenten, coaches, loopbaanbegeleiders, managers, administrateurs, assessors en decanen meedenkt over de opbouw of aanpassing van het informatiemodel van de instelling en de daaruit voortkomende eisen aan het applicatielandschap.

Over de auteur:
 Frans Thijssen is sinds 2005 als medewerker ict&onderwijs verbonden aan ROC de Leijgraaf. Hij is de afgelopen jaren betrokken geweest bij projecten rond E-learning en flexibele logistiek. Voor de Leijgraaf ontwikkelde hij een systeem voor studiewijzers en een competentie-monitor. Hij is lid van de innovatiecommissie van Sambo~ICT.

Betaalbaarheid van flexibel onderwijs

Regelmatig wordt mij op onderwijsinstellingen de vraag gesteld wat flexibel onderwijs kost. Dat gebeurt in de hoop dat ik een antwoord kan geven, het liefst in hele euro's per deelnemer. Was het maar zo eenvoudig dat je kunt zeggen: "Flexibel Onderwijs kost € 6.500,- per deelnemer en dit is € 300,- meer dan Standaard Onderwijs."

Om twee redenen is het geen goede vraag. Op de eerste plaats zijn er vele varianten van flexibel onderwijs te bedenken. Bovendien heeft een onderwijsinstelling de opdracht om het onderwijs te organiseren binnen de beschikbare middelen. Voor een onderwijsinstelling ligt de uitdaging dan ook in het 'flexibel' organiseren van onderwijs voor hetzelfde geld als 'standaard' onderwijs. Op het eerste gezicht lijkt dit onmogelijk, maar op basis van een aantal inzichten blijkt hier toch een mouw aan te passen.

Wat zijn de factoren die van invloed zijn op de kosten van onderwijs als we uitgaan van flexibiliteit, variatie en maatwerk? Welke strategieën kunnen onderwijsinstellingen gebruiken om (meer) maatwerk te organiseren zonder meerkosten?

Flexibiliteit, variatie en maatwerk

Begrippen als flexibiliteit, variatie en maatwerk worden regelmatig door elkaar gebruikt. Deze begrippen hebben ook een bepaalde samenhang, maar het is toch goed om ze even uit elkaar te trekken.

Flexibiliteit in het onderwijs is nodig om als organisatie (snel) in te kunnen spelen op wisselende klantvragen, wisselende studentaantallen en variërende instroommomenten. Oftewel, je bent als onderwijsinstelling flexibel als je in staat bent om de mix van activiteiten en volume van activiteiten aan te passen binnen een afzienbare tijd.

"Begrippen als flexibiliteit, variatie en maatwerk worden regelmatig door elkaar gebruikt."

Variatie in het onderwijs is nodig om in te spelen op verschillen tussen studenten in leerstijl, ambities en eerder verworven competenties. Maar bijvoorbeeld ook om tegemoet te komen aan combinaties van leren, werken en privé. En daarmee aan de toenemende individualisering en keuzevrijheid van studenten. Variatie is op vele dimensies mogelijk: tempo, tijdstip, inhoud, werkvorm, locatie, duur, volgorde, begeleiding en doelen.

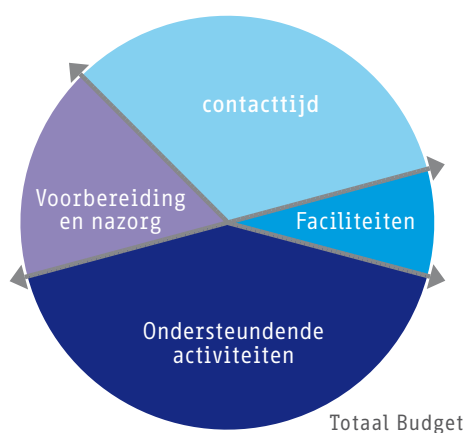
De combinatie van variatie en flexibiliteit maakt het mogelijk om tegemoet te komen aan de wensen van studenten en bedrijven en hen (een bepaalde mate van) maatwerk te bieden.

De prijs van onderwijs

Voordat ik in ga op de kosten van flexibel onderwijs, geef ik eerst aan welke factoren een rol spelen bij de prijs van onderwijs. Laten we beginnen bij

het primaire proces, oftewel de contacttijd met studenten. Dit is waar een onderwijsinstelling in essentie voor betaald wordt. Een opleiding van een student bestaat uit activiteiten en elke activiteit kent zijn eigen kosten. Deze kosten zijn afhankelijk van groepsomvang, type begeleider (een docent is duurder dan een instructeur), gebruikte faciliteiten (een theorielokaal is goedkoper dan een praktijklokaal) en het aantal uur dat een student aan zo'n activiteit deelneemt. Sommige activiteiten zijn duur (bijvoorbeeld individuele bpv-bezoeken), andere activiteiten zijn goedkoop (bijvoorbeeld theorieles in groepen van 30 deelnemers). De mix van activiteiten bepaalt de uiteindelijke kosten van de opleiding van de student. De totale prijs van deze mix moet binnen de bekostiging passen. Dus tegenover 'dure' activiteiten (kleine groepen) moeten voldoende 'goedkope' activiteiten (grote groepen) staan. Het is steeds de kunst om gemiddeld voldoende massa te behouden. Er is wel een aantal randvoorwaarden voor deze mix. Denk bijvoorbeeld aan de urennorm en het maximale percentage dat aan bpv kan worden besteed.

Een andere belangrijke factor wordt gevormd door afspraken over voorbereiding en nazorg en het aantal uren contacttijd van docenten. Hoe meer uren docenten in directe contacttijd kunnen en willen maken, hoe minder docenten je nodig hebt om alle



Figuur 1 Een budget kan op verschillende manieren worden verdeeld.

uren onderwijs te verzorgen. Of omgekeerd: hoe meer uur onderwijs je kunt verzorgen met hetzelfde aantal docenten.

Verder zijn er nog keuzes te maken in het aandeel ondersteunende activiteiten, zoals management, administratie, onderwijsontwikkeling, enzovoorts en de inzet van faciliteiten. Kortom, bij het verdelen van de taart kun je invloed uitoefenen op de grootte van de punten maar niet op de omvang van de taart zelf. Daar zit nu net het probleem.

Maatwerk is duurder

Een onderwijsinstelling is in staat om een bepaalde mate van flexibiliteit en maatwerk te bieden binnen de bestaande manier van organiseren. Een docent kan binnen een klas tegemoet komen aan vragen van studenten, zij het in beperkte mate. Op het moment dat je vergaand wilt flexibiliseren en variëren, stelt dit andere eisen aan de organisatie.

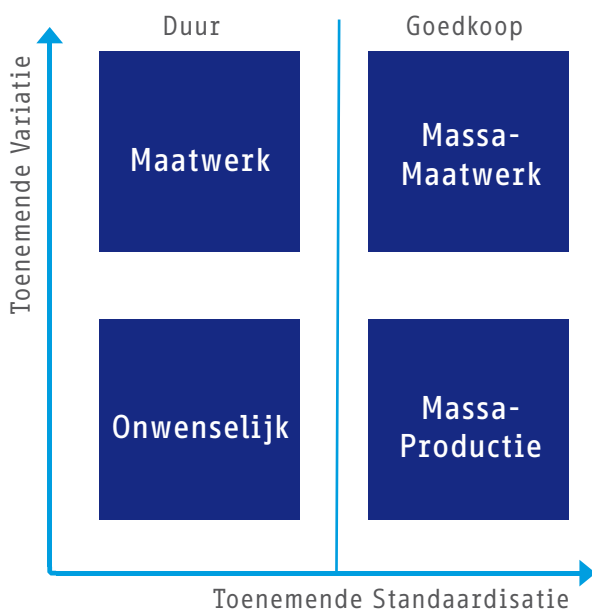
Een onderwijsinstelling is vooral ingericht op massaproductie (zie figuur 2, het blokje rechtsonder). Groepen studenten worden op een efficiënte manier door een standaardprogramma naar een diploma geleid. Onderwijsinstellingen hebben echter de wens om maatwerk te bieden (het blokje linksboven).

Op het moment dat je met maatwerk aan de slag wilt, is het van belang rekening te houden met twee 'wetmatigheden'.

De eerste wet is afkomstig uit de economie en houdt in dat een grotere variatie aan producten ten koste gaat van de efficiëntie. Dit efficiëntieverlies heeft verschillende oorzaken. Op de eerste plaats zijn er minder schaalvoordelen te halen in vergelijking met massaproductie. Een heterogeen aanbod brengt bovendien complexiteitskosten met zich mee. Het gaat dan om alle extra kosten die gemaakt worden bij een heterogeen aanbod in vergelijking met een homogeen aanbod. Denk aan administratieve, logistieke, coördinatie- en keuzekosten. Kortom, meer variatie is duurder.

Dat meer variatie duurder is, staat op gespannen voet met de wens van onderwijsinstellingen om maatwerk binnen dezelfde financiële middelen te willen organiseren. De vraag is hoe onderwijsinstellingen dit efficiëntieverlies kunnen compenseren. Oftewel, hoe organiseer je betaalbaar maatwerk? De oplossing is gelegen in het toepassen van een tweede wet. Deze wet is afkomstig uit de systeemtheorie en luidt dat meer variatie ook om meer standaardisatie vraagt. Of anders gezegd: om te variëren moet je standaardiseren. Andersom geldt ook dat het bestaan van standaarden kan bijdragen aan het ontwikkelen van variatie.

Voor scholen is de oplossing gelegen in strategieën voor massamaatwerk. Massamaatwerk verwijst naar een productiewijze waarbij producten of diensten worden geleverd die tegemoet komen aan individuele behoeften van consumenten, terwijl de efficiëntie van massaproductie wordt benaderd (zie figuur 2, het hokje rechtsboven). Een belangrijk element in de meeste strategieën is het gebruik van standaardisatie.



Figuur 2 Vormen van maatwerk ingedeeld naar variatie en kosten.

Zeven strategieën

Tot nu toe zijn zeven strategieën bekend die onderwijsinstellingen kunnen toepassen om met dit vraagstuk om te gaan (Zie ook *Leren organiseren*, 2008).

De eerste strategie om het spanningsveld tussen meer variatie enerzijds en verlies aan efficiëntie (oplopende kosten) anderzijds op te lossen, is het beschikbaar stellen van *additionele hulpbronnen*. Met meer middelen kun je meer variatie mogelijk maken. Het verhogen van de prijs is een manier om meer middelen beschikbaar te krijgen. Dit is soms mogelijk bij een contractactiviteit. Onderwijsinstellingen kunnen ook andere additionele hulpbronnen aanwenden. Bijvoorbeeld door een groter beroep te doen op mensen binnen en buiten de eigen organisatie, vormen van sponsoring of publiek-private samenwerkingen aan te gaan. Deze strategie ontloopt eigenlijk het dilemma.

De tweede strategie is *cosmetisch maatwerk*. De naam zegt het eigenlijk al. Producten hoeven niet altijd daadwerkelijk van elkaar te verschillen om tegemoet te komen aan verschillende wensen van klanten. Soms is de indruk van verscheidenheid wekken al genoeg. Bij cosmetisch maatwerk kan alles wat gestandaardiseerd was in het onderwijs, blijven zoals het was. Met alle efficiëntievoordelen die daarbij horen. Wat varieert is de 'marketingstrategie' voor verschillende doelgroepen. Ze krijgen in principe hetzelfde product, maar ze worden aangesproken op een manier die hen aanspreekt. Af en toe een persoonlijk gesprek kan bijvoorbeeld al appelleren aan de behoefte voor maatwerk.

De derde strategie is het *reduceren van heterogeniteit*. Je zoekt genoeg studenten met homogene wensen die je eenzelfde standaard aanbod kunt bieden. Dat kan op verschillende niveaus

gebeuren. Je kunt op de eerste plaats zorgen voor een homogene instroom aan de poort. Je moet hierbij wel zorgen voor voldoende massa om het onderwijs betaalbaar te kunnen organiseren. Binnen een onderwijsinstelling kun je deze strategie toepassen door een homogene instroom bij verschillende opleidingen te creëren. Hoe groter je totale studentenpopulatie, hoe meer mogelijkheden tot een uitgebreid ‘assortiment’ aan standaard opleidingen. Ook is er de mogelijkheid om voor een bepaald onderwerp alle studenten met eenzelfde leervraag over opleidingen heen bij elkaar te zetten. Denk aan homogene groepen voor het wegwerken van bepaalde deficiënties.

Onderzoekers op het gebied van massamaatwerk claimen dat “anything that can be digitized can be customized”. Digitale producten of diensten kunnen prima op maat worden aangeboden zonder dat dat veel extra kosten met zich mee brengt. Bij onderwijs gaat het om het *digitaliseren van leermateriaal*. Dat gaat wel wat verder dan het digitaal maken van een boek. Het gaat om het ontwikkelen van interactief en adaptief digitaal materiaal passend bij het profiel en het niveau van de student. Dat biedt mogelijkheden om te variëren op veel dimensies zoals tijd, plaats, tempo, volgorde en werkvormen. Bedenk wel: het ontwikkelen van digitaal leermateriaal is kostbaar. Als het eenmaal beschikbaar is, kan het goedkoop worden ingezet.

Modularisering biedt bij uitstek mogelijkheden om de efficiëntie van massaproductie te combineren met op maat gecombineerde eindproducten. Gestandaardiseerde modules kunnen in allerlei variaties worden gecombineerd tot persoonlijke leerarrangementen. Het samenstellen van homogene groepen met voldoende omvang is soms wel complex.

Bij de strategie *Toetsing* wordt standaardisatie gezocht in de output. De te behalen leerresultaten staan centraal. De student weet voor welke proeve

van bekwaamheid hij leert en wat de eisen zijn. Er wordt vervolgens geleerd wat nodig is om de proeve te halen. De achterliggende gedachte is dat er ruimte in ‘het proces ervoor’ ontstaat door de output te standaardiseren en daarop te sturen. Het maakt niet meer uit hoe of wanneer competenties worden gehaald, als ze maar worden gehaald (denk bijvoorbeeld aan de EVC-procedures). De ene student heeft bijvoorbeeld meer begeleiding nodig dan de andere student om een bepaalde proeve te halen. De tijd die voor de ene student minder nodig is, kan ingezet worden voor de studenten die het extra nodig hebben.

Een laatste strategie is het *vergroten van eenheid*. In plaats van de eenheid één lesuur, één klas, één docent, één lokaal vergroot je deze eenheid bijvoorbeeld vijf keer. Dit betekent dat je vijf docenten beschikbaar hebt voor een grotere groep studenten in een grotere ruimte gedurende een langere tijd. Het is vervolgens mogelijk om binnen deze eenheid meer flexibiliteit en maatwerk te bieden.

“Anything that can be digitized can be customized.”

Het gelijktijdig werken met een team van docenten (en bijvoorbeeld instructeurs) en een grote groep studenten, creëert nieuwe mogelijkheden voor schaalvoordelen. Deze efficiëntiewinst is vervolgens in te zetten door gelijktijdig verschillende werkvormen voor verschillende studenten aan te bieden. Het gelijktijdig samenwerken kan daarnaast coördinatiekosten reduceren, omdat de lijntjes letterlijk kort worden.

Strategieën toegepast

Met het kiezen van een of meerdere van deze strategieën kunnen onderwijsinstellingen aan de slag met maatwerk zonder dat dit automatisch meerkosten betekent. Afhankelijk van je wensen ten aanzien van flexibiliteit en variatie, is steeds een

andere strategie bruikbaar. Let daarbij wel steeds op de voorwaarden en risico's die een strategie met zich mee kan brengen. Zo maken modules het bijvoorbeeld mogelijk om tussentijds in te stromen en in verschillende domeinen onderdelen te volgen. Dit betekent wel dat er instellingsbrede afspraken gemaakt moeten worden over de 'standaarden' van de module (bijvoorbeeld duur en tijdstip) en dat er een goed systeem voor inschrijving, planning en volgen beschikbaar is. Ook hier geldt dat een module zelf betaalbaar moet zijn, dus gemiddeld voldoende studenten per module. Er zit ook een grens aan de mate van modularisering. Vanwege het opbouwende karakter van een curriculum kan niet alles in willekeurige volgorde worden aangeboden. Versnippering van het onderwijs ligt op de loer.

“Een nieuwe manier van werken bereik je niet vanzelf.”

De strategie van vergroten van eenheid is bijvoorbeeld behulpzaam als het aantal studenten per crebo te klein wordt om volle klassen te organiseren, terwijl je toch het brede aanbod in de lucht wilt houden. De opleidingen moeten dan wel enige overeenkomst hebben, maar de leervraag binnen deze grotere groep kan heterogener zijn dan binnen een klas. De betaalbaarheid blijft gelijk ten opzichte van standaard onderwijs, het stelt alleen wel andere eisen aan de begeleiders van de studenten. Zij moeten in een team kunnen samenwerken en over een hoge mate van flexibiliteit beschikken om de grotere complexiteit binnen deze eenheid aan te kunnen. Deze strategie leidt tot autonomere eenheden waarbinnen veel flexibiliteit mogelijk is. Dit is soms lastig te combineren met instellingsbrede activiteiten.

Voor veeleisende contractpartijen is soms de enige mogelijkheid om de prijs te verhogen. Deze additionele hulpbronnen kunnen dan worden ingezet om de gevraagde flexibiliteit en maatwerk te bieden.

Samenvattend

Uit het voorgaande valt op te maken dat meer variatie en flexibiliteit andere en hogere eisen stelt aan de organisatie van het onderwijs. Het organiseren van massamaatwerk is meer of minder ingrijpend afhankelijk van de hoeveelheid variatie, de mate van flexibiliteit en de reikwijdte van de verandering (over de hele organisatie of slechts binnen een aantal teams of voor een beperkte doelgroep). Als je maatwerk wilt organiseren, is het belangrijk goed na te denken over wat je met meer variatie en flexibiliteit wilt bereiken. Belangrijke vuistregels zijn:

- Bepaal op welke dimensie(s) je variatie wilt bieden: bied zo veel variatie en flexibiliteit als nodig, maar ook niet meer dan dat;
- Ga op zoek naar een of meerdere strategieën van organiseren waarmee je de gewenste mix van variatie en standaardisatie kunt bieden.
- Bedenk vervolgens wat een strategie vraagt op het gebied van onderwijskundig model, personeel, huisvesting, systemen, structuren en gezamenlijke afspraken.

De uitwerking van deze vuistregels moet consequent zijn, alleen dan zijn efficiëntievoordelen te halen. Blijf ook binnen een strategie zorgen voor betaalbaar onderwijs. Zorg voor voldoende massa, een goede mix van werkvormen en bijpassende afspraken voor voor- en nazorg.

Tot slot

Hierboven werd een aantal strategieën besproken waarmee maatwerk kan worden gerealiseerd of benaderd met vergelijkbare middelen als bij standaard onderwijs. Daarmee is niet gezegd dat het organiseren van meer variatie en flexibiliteit per definitie zonder kosten kan worden gerealiseerd. Het veranderen van een organisatie in de richting van meer flexibiliteit en variatie vereist immers transitiekosten. Het gaat om investeringen die niet zijn te vermijden. Het zijn echter geen blijvende kosten. Transitiekosten kunnen heel verschillend van



aard zijn. Er worden extra kosten gemaakt om nieuwe ideeën te ontwikkelen en uit te werken, om mensen de tijd te gunnen om aan de nieuwe werkwijze te wennen, om zaken op elkaar af te stemmen en om nieuwe systemen en voorzieningen te implementeren. Hoe groter de verandering, hoe hoger dergelijke kosten.

Door slim te organiseren is het wel degelijk mogelijk om onderwijs met meer variatie en flexibiliteit te bieden binnen de huidige financiële middelen. Maatwerk met de organisatievoordelen van massaproductie. Dit gaat echter wel gepaard met investeringen; een nieuwe manier van werken bereik je niet vanzelf.

Over de auteur:

Maaïke van Kessel werkt als organisatieadviseur vanuit bureau Van Kessel & Oosterhof. Sinds 2002 is Maaïke met name werkzaam geweest in advies- en onderzoeksopdrachten in het MBO. Ze heeft zich ontwikkeld rondom thema's als financiële sturing, massamaatwerk en het organiseren van betaalbaar onderwijs in teams. Naast advies- en onderzoeksopdrachten is Maaïke ook betrokken bij de ontwikkeling van de spelsimulatie TeamTijd en de Onderwijscalculator. Voor meer informatie zie kesseloosterhof.nl.

Flexibiliteit en urennorm: een ingebouwde spanning?

Verantwoording speelt een grote rol in het onderwijs, een steeds grotere rol.

Regelmatig zijn er grote en kleine incidenten waarbij ‘misstanden’ bij scholen aan het licht komen. Meestal reageert de politiek daarop met het maken van extra regels of het aanscherpen van het toezicht op bestaande regels. Dat leidt tot een situatie waarbij scholen extra aandacht moeten geven aan de verantwoording.

Dat hoeft natuurlijk helemaal niet verkeerd te zijn. Want wie z’n zaakjes goed op orde heeft, levert niet alleen goede studenten af voor de arbeidsmarkt en vervolgstudies, maar kan ook goed verantwoorden wat hij heeft gedaan, zo zou je kunnen zeggen (en zo is ook vaak de premisse van de politiek).

Regels in het onderwijs

Het probleem is echter dat de regels waaraan het onderwijs wordt onderworpen vaak een impliciete visie op het onderwijs bevatten. Vaak is die visie gebaseerd op de voorstelling die de meeste mensen hebben van een school: iets met lokalen, klassen, roosters, docenten. Wie het onderwijs op een andere manier organiseert, loopt soms tegen regels aan die in de nieuwe situatie gaan knellen. Bij sommige vormen van flexibilisering gebeurt dat in de relatie tot de urennorm die in de WEB wordt gehanteerd. Voor onderwijsinstellingen is het van belang om deze spanning tijdig te identificeren en er met de invoering van de nieuwe onderwijsvormen rekening mee te houden. Binnen de huidige regels ligt de oplossing, kort gezegd, in meer registreren van met name de presentie van student en docent.

Waarom zijn onderwijsinstellingen op de wereld?

Regelgeving rond onderwijs dient ertoe om te borgen dat scholen hun maatschappelijke functie realiseren. Maar wat is die functie eigenlijk? Dat lijkt een eenvoudige vraag maar het dwingt tot nuances. Scholen faciliteren mensen om zich te

kunnen ontwikkelen, om zich voor te bereiden op de arbeidsmarkt en/of een vervolgstudie, en zij borgen deze ontwikkeling als die een zeker niveau heeft bereikt (bezegeld met een diploma). Dat diploma moet het bedrijfsleven en de vervolgopleiding het vertrouwen geven dat iemand bepaalde competenties heeft. Een school die iemand een diploma geeft die wellicht wel veel geleerd heeft maar het eindniveau niet heeft gehaald, schendt dat vertrouwen (denk bijvoorbeeld aan de recente discussie rond de ‘weggeefdiploma’s’ van Hogeschool InHolland).

“Regelgeving rond onderwijs dient ertoe om te borgen dat scholen hun maatschappelijke functie realiseren.”

Maar er is nog een geheel andere dimensie aan de regelgeving: die van de *inspanning*. Om studenten met een diploma de school te laten verlaten, moet de school zich aantoonbaar inspannen, allerlei activiteiten uitvoeren. De belangrijkste regel hieromtrent betreft de urennorm: de 850 respectievelijk 300 uur onderwijs die de instelling een voltijd- respectievelijk deeltijdstudent moet

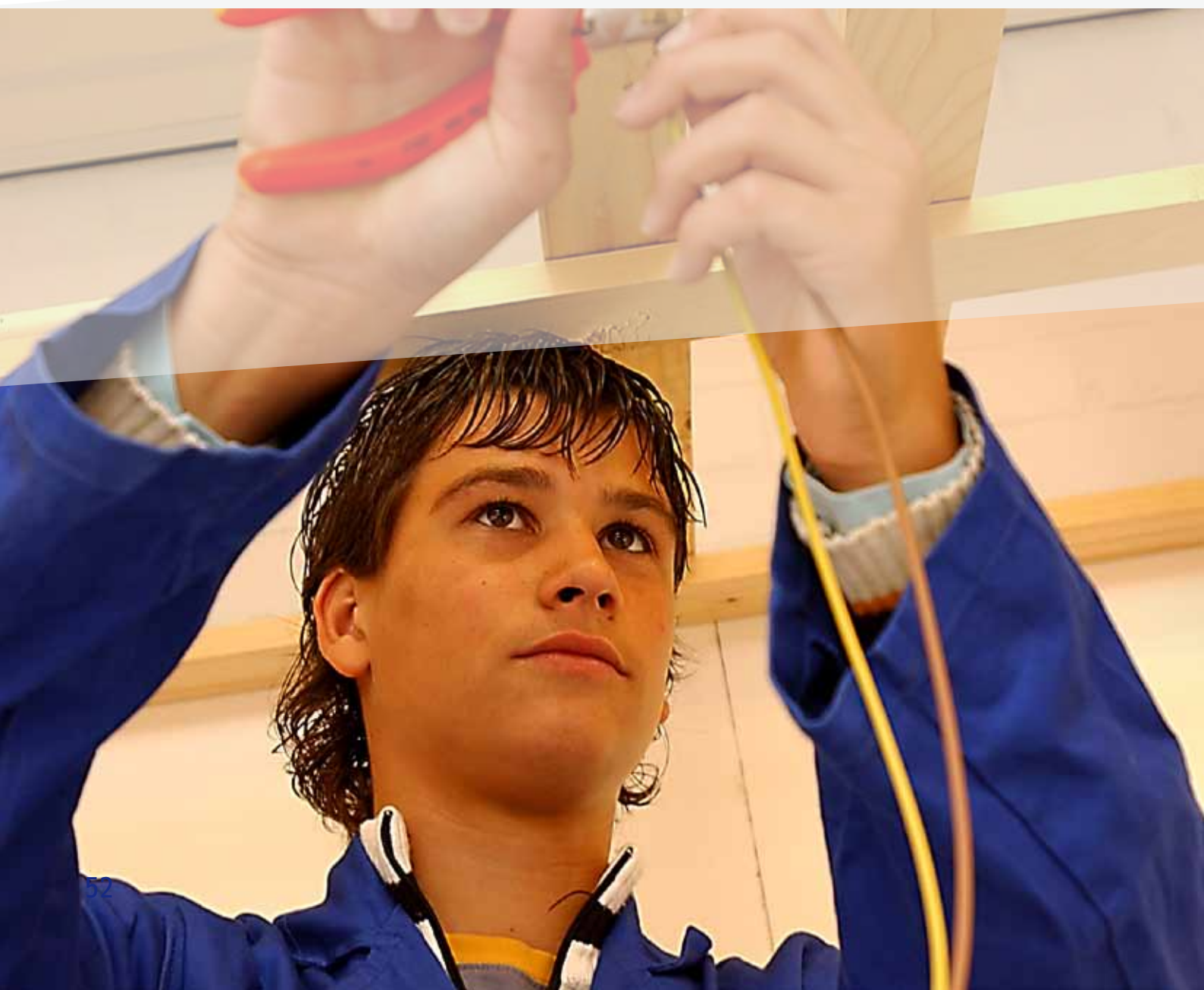
aanbieden om voor bekostiging in aanmerking te komen.

Deze regelgeving heeft een lang verleden, maar is de laatste jaren actueel geworden na incidenten waarbij ouders en leerlingen (zowel uit het vo als uit het mbo) zich beklagden over het feit dat er door sommige scholen te weinig onderwijs zou worden geboden. Sinds 2006 wordt er dan ook veel scherper gecontroleerd op de naleving van de urennorm. Als je de logica van de urennorm projecteert op de vraag waarom onderwijsinstellingen op de wereld zijn, dan is het antwoord heel eenvoudig: om onderwijs te geven...

De 300/850 uren norm

Het is van belang om te onderkennen dat de regels rond onderwijstijd in principe een *aanbodnorm* betreffen: om voor voltijd bekostiging in aanmerking te komen, moet een school minstens 850 uur onderwijs aanbieden; voor deeltijd 300 uur. Dat aanbod hoeft niet per se ook daadwerkelijk gevolgd te worden: als er in een klas van 30 leerlingen maar 20 leerlingen aanwezig zijn bij de les, dan telt dit uur toch volledig mee voor alle studenten. Maar een les die uitvalt, bijvoorbeeld door ziekte van de docent, telt niet mee.

Daarbij gaat het om uren 'IIVO' (In Instellingstijd Verzorgd Onderwijs) en niet om studiebelastingsuren



(het aantal uren dat een student geacht wordt aan zijn studie te besteden). Het betreft een vrij breed spectrum van onderwijsactiviteiten – waarbij echter wel in alle gevallen als norm wordt gesteld dat er een bevoegd docent bij aanwezig moet zijn¹.

Naarmate er meer geflexibiliseerd wordt, is meer aandacht nodig voor een goede registratie van de feitelijke onderwijsactiviteiten.

Vertreksituatie: het ‘blauwe’ scenario

In de typologie van Triple A is er in het ‘blauwe scenario’ sprake van klassikaal onderwijs en een vast, verplicht rooster. In die situatie is het niet zo ingewikkeld om te onderbouwen of de urennorm gehaald wordt. De school moet goed bijhouden welke lessen gerealiseerd zijn en welke niet. Soms zal de inspectie niet alleen afgaan op de rapportages van de realisatie, maar ook in de praktijk controles uitvoeren. Dit kunnen zij doen door studenten te vragen welke lessen er in de voorafgaande week uitgevallen zijn en dat te vergelijken met de rapportages van de school. In de basis is het echter simpel: alle lessen die gerealiseerd zijn, tellen mee voor de onderwijstijd van alle studenten waarvoor deze lessen verplicht waren, ook als er studenten verzuimden of ziek waren.

Vrijwel iedere afwijking van dit ‘blauwe scenario’ vergt extra aandacht van de school voor de registratie.

Keuzevakken en vrijstellingen

In geval van keuzevakken valt het nog mee. Als alle keuzevakken even veel uur onderwijs behelzen, hoeft er in feite niet veel extra’s te gebeuren. Als

de diverse keuzevakken een verschillend aantal uren onderwijs op het rooster hebben staan, moet rekening gehouden worden met de mogelijkheid dat bepaalde combinaties van keuzevakken minder dan 850 uren lesaanbod impliceren. Het kan dan nodig zijn om bij te houden of deze combinaties ook daadwerkelijk worden gekozen en welke studenten het dan betreft.

“Het is van belang om de prestatie van zowel de student als de docent goed te registreren.”

Iets ingewikkelder wordt het al bij vrijstellingen. Een student die een vrijstelling heeft voor sommige lesactiviteiten kan daardoor onder de 300/850-uren norm terechtkomen. Het is daarom van belang dat deze student óf zijn studie kan versnellen óf additionele onderwijsactiviteiten (verbredend of verdiepend) volgt. De school loopt immers de kans de bekostiging voor deze student kwijt te raken als deze te weinig onderwijstijd aangeboden krijgt. Dat moet uiteraard adequaat worden geregistreerd.

Facultatieve lessen

Het wordt moeilijker als het principe van het verplichte rooster wordt losgelaten. Facultatieve lessen tellen alleen mee voor de urennorm als ze daadwerkelijk worden gevolgd. Ze gelden dus alleen voor de studenten die er zijn. Als deze lessen van belang zijn voor de 850 uren norm, dan betekent dat dus dat bij iedere facultatieve les moet worden geregistreerd wie er aanwezig was, en moet er voor iedere student een individuele calculatie worden gemaakt hoeveel uren hij of zij heeft gevolgd, en of de 850 uren wel ‘gehaald’ worden.

Zelfstandig in te vullen activiteiten

Echt lastig wordt het als studenten zelfstandig allerlei activiteiten kunnen plannen en uitvoeren. Denk aan projectenwerk, leren in een OLC,

¹ ‘Aanwezigheid’ hoeft in dit verband niet per se fysiek aanwezig te betekenen; begeleiding op afstand via internet is in principe ook mogelijk. In de praktijk is het echter erg moeilijk om aan te tonen dat er feitelijk sprake was van begeleiding bij deze leervorm. Er zijn enkele ontwikkelingen om ook ‘elektronische’ aanwezigheid van docent en student te registreren, die staan echter nog in de kinderschoenen.

individuele begeleiding, enzovoorts. Om deze uren mee te kunnen laten tellen voor de urennorm, moet aan drie criteria worden voldaan: ze moeten zijn *gepland*, ze moeten zijn *uitgevoerd* en ze moeten zijn begeleid door een bevoegd persoon. Dat stelt hoge eisen aan de registratie van de activiteiten van zowel studenten als docenten.

“Echt lastig wordt het als studenten zelfstandig allerlei activiteiten kunnen plannen en uitvoeren.”

Wat betreft de *planning*: om mee te mogen tellen voor de onderwijstijd moeten ook zelfstandig in te vullen activiteiten worden gepland. Het is niet voldoende om daarvoor in de jaarplanning en de OER een clause op te nemen; de uren moeten concreet in het rooster staan. Dus de student mag wellicht zelfstandig bepalen welke onderwijsactiviteiten hij wil uitvoeren, hij mag niet helemaal zelf bepalen *wanneer* hij het wil doen: de activiteiten moeten binnen de geroosterde uren vallen.

Wat betreft de *uitvoering* van zelfstandige activiteiten worden meer eisen gesteld aan de registratie dan bij klassikale lessen. Er moet geregistreerd worden dat de student de activiteit uitvoert én dat er een bevoegd docent in de nabijheid aanwezig is.

Over de registratie van dit soort activiteiten worden vaak moeilijke discussies met de inspectie gevoerd, en de verschillende inspecties lijken hier ook verschillende criteria aan te leggen. Hoeveel tijd wordt er aan de verschillende activiteiten besteed? En wat wordt er precies in die tijd gedaan; valt het wel onder de noemer ‘In Instellingstijd Verzorgd Onderwijs’? Zo lang de regelgeving is zoals hij is, valt aan deze discussies waarschijnlijk niet te ontkomen. Maar om deze uren mee te laten tellen voor de urennorm, is het van belang om bij dit soort activiteiten de presentie van zowel de student als de docent goed te registreren.

Presentieregistratie

Bij diverse manieren om te flexibiliseren is dus een goede presentieregistratie noodzakelijk om de uren mee te laten tellen voor de 850-uren norm. En dat stelt hoge eisen aan deze registratie.

De basis van de meeste systematieken van presentieregistratie is de combinatie van een ‘klas’ en een ‘rooster’, en deze twee samen bepalen wanneer een student er zou moeten zijn. Door vervolgens de presentie te registreren, wordt niet alleen de aanwezigheid vastgesteld, maar ook het verzuim (‘was er niet maar had er moeten zijn’).

Bij zelfstandig te plannen activiteiten (en ook bij andere vormen van flexibel onderwijs zoals inloopuren) is dit begrip ‘er moeten zijn’ niet meer relevant. In plaats daarvan moet nauwkeuriger worden geregistreerd wanneer de student met onderwijsactiviteiten bezig is. Bovendien moet de aanwezigheid van een docent in de buurt worden geregistreerd; immers, de activiteit telt alleen mee indien er begeleiding van de docent in de onmiddellijke omgeving (meestal wordt een norm van 25 meter gehanteerd) is.

Deze registratie is het makkelijkst te realiseren indien de onderwijsactiviteiten op een bepaalde plaats plaatsvinden, bijvoorbeeld in een open leercentrum. Studenten en docenten registreren wanneer ze in en uit het OLC gaan (bijvoorbeeld met behulp van pasjes en een wandlogger of een tourniquet), en zo kan achteraf precies vastgesteld worden wie wanneer welke tijd aan onderwijs heeft besteed, en welke docent erbij was om te begeleiden. Het is veel werk en het vereist oplettendheid dat er vervolgens ook geacteerd moet worden als een student onvoldoende uren maakt. Maar het kan, en de benodigde systemen zijn beschikbaar.

Bij activiteiten op andere locaties, bijvoorbeeld intern bij bedrijven of op sportvelden, moeten extra voorzieningen worden getroffen om een en ander goed te registreren. Vaak wordt daarbij gebruik gemaakt van handloggers: kleine apparaatjes waarmee een docent de kaartjes van de studenten kan registreren. Van belang is dan om dat, net als bij het OLC, twee keer te doen: bij het begin van de activiteit van de student en bij het eind. Vervolgens moeten deze loggers worden ‘uitgelezen’ om de gegevens in het presentieregistratiesysteem te krijgen.

Bezint eer ge begint

Als scholen een belangrijk deel van de onderwijstijd willen invullen met zelfstandig door de student te plannen activiteiten, is het nodig goed na te denken over de manier waarop uitvoering en presentie geregistreerd kunnen worden. Traditionele systemen om presentie te registreren zijn niet of nauwelijks toegerust om zulk een registratie op een efficiënte manier te ondersteunen. Het registreren van individuele onderwijsactiviteiten levert een enorme hoeveelheid gegevens op die gemanaged zal moeten worden. Het is leuk om precies bij te houden wie, wat, waar en wanneer deed, het vereist echter ook een verwerking en interpretatie van de resultaten. Uit al die gegevens moet bijvoorbeeld tijdig blijken welke studenten de urennorm dreigen niet te halen.

“Verplicht klassikaal onderwijs is eenvoudiger te registreren.”

Het voorgaande maakt duidelijk dat verplicht klassikaal onderwijs eenvoudiger te registreren is. In het systeem zit bovendien impliciet een voorkeur voor deze vorm van onderwijs ingebakken: de desbetreffende uren tellen immers volledig mee voor alle studenten, ook voor degenen die verzuimden, terwijl zelfstandig in te vullen uren alleen meetellen voor zover ze daadwerkelijk worden uitgevoerd door de individuele student.

Scholen die in hun onderwijs een belangrijke plaats geven aan zelfstandig in te vullen activiteiten, maken zich dus sterk afhankelijk van vrij ingewikkelde registraties. Het kan daarom een overweging zijn om toch een groter aantal uren klassikaal in te vullen, bijvoorbeeld met verplichte ‘hoorcolleges’ om zo eenvoudiger de urennorm te halen. Het heeft niets te maken met didactiek, met flexibiliteit, met al die andere zaken die de student centraal stellen, maar het kan een manier zijn om een hoop administratief werk en allerlei discussies met de inspectie te vermijden.

Samenvattend: een goede registratie is een sleutelfactor bij flexibilisering

Als we kijken naar de regels rond de urennorm in relatie tot flexibilisering, dan is de conclusie gerechtvaardigd dat er best veel mogelijk is, dat er binnen de grenzen van de wet allerlei andere onderwijsvormen en andere manieren om het onderwijs te organiseren mogelijk zijn. In veel gevallen vereist het echter wel een meer nauwkeurige registratie van de onderwijsactiviteiten dan tot nog toe in het mbo gebruikelijk is.

Scholen moeten zich goed bewust zijn van deze keerzijde van de medaille en zich misschien afvragen in hoeverre men zich bij de verantwoording ten aanzien van de urennorm afhankelijk wil maken van de registratie van allerlei niet-klassikale onderwijsactiviteiten. Wie ‘scherp aan de wind zeilt’ en zich afhankelijk maakt van een goede registratie van ieder zelfstandig in te vullen uurtje, steekt zijn hoofd in de strop.

Over de auteur:

Jaap de Mare is geassocieerd adviseur van M&I/ Partners. Hij heeft ruime ervaring als ICT-adviseur in het onderwijs, o.a. als informatiemanager bij het ROC van Amsterdam en als dagelijks voorzitter van ROC-i-partners. Meer informatie op www.demareconsulting.nl.

Flexibilisering als middel

Het beroepsonderwijs is in verandering en zal ook in de toekomst blijven veranderen. Deze veranderingsprocessen worden gekenmerkt door verschillende opvattingen over hoe het onderwijs gegeven moet worden. Veel mbo-instellingen hebben de afgelopen jaren het inrichten van competentiegericht beroepsonderwijs gekoppeld aan het verder flexibiliseren van beroepsonderwijs. Flexibilisering wordt in dit artikel opgevat als een organisatievraagstuk. Het is een middel dat kan bijdragen aan doelen als efficiëntere leerwegen en het inspelen op wensen van de klanten. Flexibilisering is complex en kan een grote impact hebben op het primaire proces. Dat vraagt enerzijds een goede sturing van bovenaf, maar ook inbreng en draagvlak van onderop. De vraag is dan of er een veranderingsstrategie is waar top-down en bottom-up kunnen samengaan. In dit artikel beschrijven we een instrument waarmee de dialoog over flexibilisering aangescherpt kan worden.

Flexibiliseren is organiseren

Flexibilisering is het vinden van een balans tussen de (financiële) mogelijkheden van een onderwijsinstelling en het instellingsbreed organiseren van maatwerk aan studenten.

Deze organisatorische flexibilisering is dus niet hetzelfde als het leveren van individueel maatwerk of het aanbieden van veel differentiaties.

- Een team of docent kan veel maatwerk leveren aan studenten in een organisatorisch 'niet flexibele' opleiding. Team en docent zijn dan wel flexibel, maar de kaders (bijvoorbeeld roosters, volgorde leerstof) bieden alleen ruimte voor 'micro-oplossingen'.
- Organisatorische flexibilisering is ook niet hetzelfde als een gevarieerd aanbod. Een mbo-instelling kan een groot aantal opleidingen aanbieden en daarmee veel verscheidenheid aanbieden aan studenten. Maar dit zegt nog niets over de mate waarin deze instelling in staat is om het onderwijs flexibel te organiseren.

Organisatorische flexibilisering is een organisatie-

vraagstuk waarin het leveren van maatwerk aan de deelnemers centraal staat. Dat betekent dat de

organisatie van het onderwijs gericht is op de klanten. Het beroepsonderwijs heeft meerdere

klanten. In de definitie staan de deelnemers centraal, maar ook het afnemend werkveld, bedrijven met

een opleidingsvraag, brancheorganisaties en intermediairen, gemeenten, kunnen opgevat worden

als klanten.

Vanuit relevante klantvragen kiezen onderwijs-

“Organisatorische flexibilisering is niet hetzelfde als een gevarieerd aanbod.”

instellingen, sectoren, of afzonderlijke opleidingen voor verschillende vormen van flexibilisering.

Waslander wijst op verschillende strategieën die onderwijsinstellingen hanteren om maatwerk zonder meerkosten te kunnen leveren.

ROC de Leygraaf hanteert de ‘ballenbak’: een onderwijscatalogus, waaruit studenten kunnen kiezen. Hiermee heeft ROC de Leygraaf het aanbod gemodulariseerd. ROC de Leygraaf heeft dit in eerste instantie ingericht voor de vrije keuze ruimte, maar met het uitdrukkelijke doel om de ballenbak ook in het reguliere deel van de opleidingen in te zetten.

Een andere variant is de mogelijkheid van leerlingen aan de opleiding uiterlijke verzorging van ROC Eindhoven, die in het kader van verbreding onderdelen van andere opleidingen parallel aan hun eerste studiekeuze kunnen volgen.

Varianten van veranderstrategieën

Grofweg is er theoretisch een tweedeling te maken in te volgen veranderstrategieën om de organisatorische flexibilisering te realiseren: top-down en bottom-up.

Top-down benadering

Met een top-down benadering ontwikkelt een onderwijsinstelling op centraal niveau een blauwdruk of een aantal scherpe beleidskaders waarin aangegeven wordt hoe alle opleidingen en teams flexibilisering moeten organiseren. Een voorbeeld hierbij is de introductie van een instellingsbrede onderwijscatalogus, afspraken over het aantal studiepunten die studenten flexibel mogen kiezen uit die onderwijscatalogus en een vast roosterschema over de opleidingen heen waarin de moment en van die vrije keuze vastgelegd zijn.

Bottom-up benadering

Met een bottom up benadering daagt een instelling de opleidingen en teams uit om zelf keuzes te maken in het organisatorisch flexibiliseren. Soms geeft een instelling alleen maar de ruimte, en pakken teams en opleidingen zelf het initiatief om het onderwijs passend bij de deelnemers, het bedrijfsleven en andere klanten te organiseren. Dit levert een

waaiert aan varianten op waaraan via opleidings- en teamplannen en via resultaat verantwoordelijk werken en verantwoording of sturing gegeven kan worden.

Deze indeling is theoretisch van aard. In de praktijk zijn mengvormen zichtbaar, waarbij de top-down benadering dominant lijkt te zijn. Elke variant heeft voor- en nadelen. Een top-down benadering heeft als voordeel dat opschalen over de hele instelling mogelijk is, maar als nadeel dat de ontwikkeling van draagvlak een voorwaarde is terwijl er op teamniveau oplossingen gezocht moeten worden voor specifieke eigenaardigheden van de opleiding, de deelnemers, het afnemend werkveld. De bottom-up benadering heeft als voordeel dat ieder team werkt aan de passende oplossingen voor deelnemers en werkveld, maar het nadeel is dat teams van een onderwijsinstelling minder van elkaar leren over de inzet van instrumenten en werkwijzen.

“Flexibilisering is een middel dat kan bijdragen aan doelen als efficiëntere leerwegen en het inspelen op wensen van de klanten.”

Onderwijsinstellingen maken ook verschillende keuzen in wat centraal en wat decentraal geregeld moet worden. Een gebrek aan afstemming tussen opleidingen (bijvoorbeeld verschillende in- en uitstroombmomenten, een andere periodisering) leidt ertoe dat een opleidingsoverstijgend aanbod aan studenten moeilijk te realiseren is. Hier zouden centrale kaders voor afgesproken moeten worden.

Praktijkcase: flexibilisering bij ROC ter AA

ROC Ter AA streeft ernaar effectieve onderwijsprogramma's te verzorgen met een goede balans tussen theorie en praktijk. Zij stelt de loopbaan van haar studenten en cursisten centraal en werkt toe naar een duurzaam resultaat: een optimale aansluiting op maatschappij en beroep.



Het College van Bestuur van ROC ter AA heeft gekozen voor een bottom-up strategie omdat zij geen vastomlijnde opvatting over de invulling van flexibilisering hanteerde. Opleidingen en teams hebben de ruimte gekregen eigen keuzes te maken, mede ingegeven door vragen vanuit het bedrijfsleven, het soort opleiding en de behoeften van studenten.

Het College van Bestuur wilde op een zeker moment:

- 1 meer zicht krijgen op de gemaakte keuzes van de teams;
- 2 met de teams bepalen voor welke aspecten het zinvol zou zijn om daar ROC breed afspraken over te maken/kaders te stellen;
- 3 met de teams de keuze maken wat centraal of wat decentraal in het team of opleiding geregeld kon worden.

De urgentie van deze behoefte was ook ingegeven door het feit dat keuzes binnen teams en opleidingen consequenties hadden voor de centrale ondersteunende diensten. Iedere dag kunnen starten met een bepaalde opleiding bleek voor de centrale studentadministratie veel werk op te leveren.

In samenwerking met Kennisnet en IVA beleids-onderzoek en advies heeft ROC ter AA gekozen om de vragen over de mate van (gewenste) flexibilisering te beantwoorden via een objectief instrument. Het instrument, Benflex genaamd, heeft als doel om systematisch vanuit de teams in beeld te krijgen hoe teams het onderwijs organiseren en op welke onderdelen zij het onderwijs verder willen flexibiliseren.

Het invullen van de vragenlijst door de teamleiders was een eerste stap. Het bespreken van de resultaten tussen teamleiders door de teams was een tweede stap. Tijdens een studiedag zijn de verschillen tussen de teams onderling besproken. De resultaten zijn voorgelegd aan het CvB.

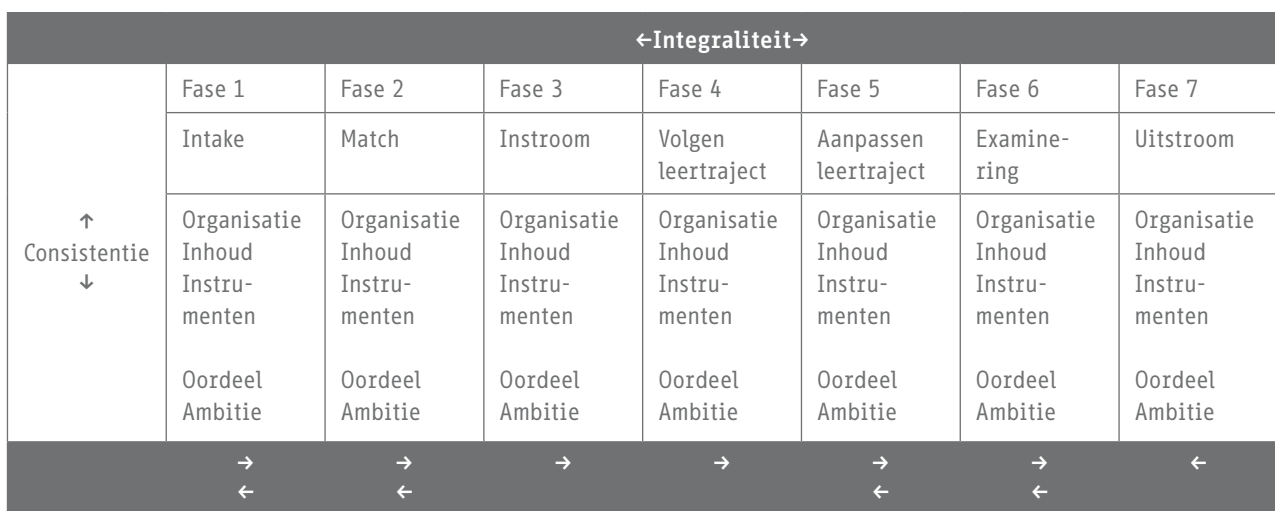
Voorbeeld:

BenFlex inventariseert met een gestructureerde vragenlijst wat teams doen en wat ze willen, zonder hierbij vooraf een opvatting over flexibilisering uit te dragen.

In het instrument is er voor gekozen om procesonderdelen als basis te nemen en daar teams op te bevragen. Per procesonderdeel zijn drie vragen gesteld:

- Hoe heeft de opleiding dit proces onderdeel georganiseerd?
- Welke informatie heb je nodig om dit onderdeel goed te kunnen uitvoeren?
- Welke instrumenten heb je hierbij nodig?

Daarbij is gevraagd naar een oordeel over de huidige werkelijkheid en het gewenste ambitieniveau. Daarnaast zijn in het model een aantal ‘loops’ ingebouwd omdat niet alle deelnemers het leertraject van begin tot eind doorlopen.



Figuur 1 Logistiek model.

Voorbeeld van twee opleidingen

Binnen ROC ter AA blijkt dat twee opleidingen flexibilisering heel verschillend georganiseerd hebben. Dat past bij de historie van de teams, de

vraag van het werkveld, maar lijkt ook te passen bij de aard van het beroep waarvoor opgeleid wordt. In de tabel zijn de belangrijkste verschillen tussen de opleidingen opgenomen.

Figuur 2 Vergelijking organisatie opleidingen.

Fase	Opleiding 1 uit domein zorg en welzijn	Opleiding 2 uit domein techniek
Intake	Dit team heeft aanmeldingen van BOL-leerlingen. De intake wordt verzorgd door de intake specialisten.	Bij de match wordt uitgegaan van vaststaande leertrajecten, volgorde afhankelijkheid. Wel wordt rekening gehouden met eisen van het werkveld en beschikbare BPV-plaatsen. Het resultaat van de match wordt vastgelegd in een programma en een contract.
Match	Bij de match wordt speciale aandacht besteed aan didactische werkvormen en praktijkervaringen. Er wordt extra aandacht besteed aan kenmerken en eisen van de deelnemers. Het resultaat van de match wordt vastgelegd in een persoonlijk ontwikkelingsplan.	Bij de match wordt uitgegaan van vaststaande leertrajecten, volgorde-afhankelijkheid.
Instroom	De deelnemers werken in individuele leertrajecten en deels in (kleine) groepen. Het programma wordt in lokalen, leerpleinen, projecten, en op variabele werkplekken verzorgd. Deelnemers overleggen met de SLB'er over de invulling van het programma. Leerlingen kunnen op een aantal momenten per jaar instromen.	De deelnemers starten in vaste groepen van ongeveer 25 deelnemers. Naast docenten met specifieke rollen zitten er ook onderwijsassistenten in het team. Pieken en dalen in het onderwijs worden opgevangen door het ophogen van de tijdelijke aanstelling en het inhuren van externe deskundigheid Deelnemers volgen een vast programma waar zij gedurende enkele weken per jaar aan kunnen starten.
Volgen leertraject	Bij het volgen van het leertraject worden prestaties, nieuwe ideeën en de planning van de opleiding besproken.	Bij het volgen van het leertrajecten worden meer instrumenten in gezet en POP, PAP maar ook prestaties en nieuwe ideeën met de deelnemer besproken.
Aanpassen leertraject	Deelnemers kunnen het leertraject (onbeperkt) aanpassen: vertragen, versnellen, verbreden en verdiepen.	Aanpassen van het leertraject is slechts beperkt mogelijk binnen de onderwijsperiode: vertragen, verbreden en verdiepen.
Examinering	KD en de uitdaging van de deelnemers zijn richtinggevend bij de examinering. Examinering op meerdere momenten per jaar.	Bij examinering spelen de eisen van de toekomstige werkgever een rol. 2-jaarlijkse examineringrondes.
Uitstroom	Verzamelen informatie met behulp van vragenlijsten bij gediplomeerden en schoolverlaters over tevredenheid over de opleiding bij deelnemers en werkveld.	Verzamelen informatie via gesprekken bij gediplomeerden en schoolverlaters over tevredenheid over de opleiding bij deelnemers en werkveld. Ook over nieuwe opleidingen, input van het arbeidveld en de nazorg.

Samengevat laten de twee opleidingen en teams zien dat zij andere keuzes gemaakt hebben om de organisatorische flexibilisering in te vullen.

- Opleiding 1 is meer gericht op het inhoudelijk aanpassen van het programma aan de student, door te sturen op het leerproces van de student en daarop te kunnen anticiperen door binnen de opleiding te vertragen, te versnellen, te verbreden of te verdiepen en begeleiding te bieden bij het overstappen naar een andere opleiding. Opleiding 1 heeft vaste momenten waarop in- en uitstroom in de opleiding plaats vindt.
- Opleiding 2 heeft een vast programma waarin individueel versnellen niet mogelijk is. Dit team kiest ervoor om studenten te groeperen in homogene groepen en een op de groep eigen gemaakt programma te geven.

Beide opleiding realiseren organisatorische flexibiliteit. Wel erg verschillend. Opleiding 1 richt het maatwerk op het leerproces, terwijl opleiding 2 zich richt op verschillende doelgroepen.

Conclusies

Het systematisch in beeld te brengen hoe opleidingen en onderwijsteams zelf denken over organisatorische flexibiliteit en het constateren van de verschillen daartussen, helpt in de dialoog tussen teams en (centraal) onderwijsmanagement. In plaats van de top-down benadering door als college van bestuur zelf inhoud te geven aan de wijze waarop de instelling flexibilisering moet toepassen, is hier vooral eerst gekeken welke keuzes teams zelf al gemaakt hebben. De resultaten uit een systematisch analysesysteem geven het College van Bestuur mogelijkheden om overeenkomsten en verschillen tussen de teams meer op feiten gebaseerd te bespreken.

“Tegelijkertijd leren teams van elkaar.”

Door de discussie te starten met de teams en opleidingen geven teamleiders zelf aan waar zij mogelijkheden zien tot standaardisatie (lees centrale afstemming en ondersteuning). Dit levert direct draagvlak op voor in te voeren centrale ict-systemen en afgesproken centrale kaders.

Bij ROC ter AA lag dit bijvoorbeeld vooral op het vlak van:

- Het aantal instroom-, examinerings- en uitstroommomenten;
- De wijze waarop begeleiding vormgegeven moet worden en welke centrale ict-ondersteuning daarbij noodzakelijk is.

Tegelijkertijd leren teams van elkaar. Zij zien andere mogelijkheden tot flexibilisering die door andere teams zijn toegepast. Door de discussie realiseren zij zich ook de praktische consequenties van gemaakte keuzes. Ieder dag kunnen instromen op een opleiding legt bijvoorbeeld een zware druk op de (centrale) administratie.

Het verkrijgen van draagvlak en het lerend vermogen maakt het mogelijk om gemaakte afspraken tussen teams en opleidingen direct te laten resulteren in voornemens. Door deze voornemens te koppelen aan teamplannen kunnen ze verder binnen de instelling verankerd en gerealiseerd worden.

Over de auteurs:

Patricia Gielen is onderzoeker bij IVA Beleidsonderzoek en Advies. Zij is gespecialiseerd in leren op de werkplek en doet onderzoek naar een leven lang leren.

Jan Kees Meindersma is sectormanager mbo bij Stichting Kennisnet.

Colofon

Eindredactie

Jef van den Hurk en Jan-Kees Meindersma

Vormgeving

Tappan Communicatie

Druk

OBT de Bink, Leiden

Juli 2011

Eerder verschenen in deze reeks:

- Inrichting van aan- en afwezigheidsregistratie in het mbo
- Managementinformatie aan het stuur
- Van managementinformatie naar stuurinformatie

Deze publicaties zijn te bestellen en te downloaden via bestellen.kennisnet.nl.

Uit deze uitgave mag niks worden verveelvoudigd (waaronder begrepen het opslaan in een geautomatiseerd gegevensbestand) of openbaar gemaakt, op welke wijze dan ook, behoudens in geval de verveelvoudiging van de inhoud van deze uitgave plaatsvindt onder de licentie “naamsvermelding, niet-commercieel, geen afgeleide werken” als gehanteerd door Creative Commons.

Stichting Kennisnet

Paletsingel 32
2718 NT Zoetermeer

Postbus 778
2700 AT Zoetermeer
T 0800 - 321 22 33
M info@kennisnet.nl
I kennisnet.nl

Kennisnet. Leren vernieuwen.