

Vernieuwing in het Hoger Onderwijs

Onderwijskundig handboek

Van Gorcum

Redactie: → Hans van Hout → Geert ten Dam
Marcel Mirande → Cees Terlouw → Jos Willems

3

Flexibilisering in het Hoger Onderwijs

Joseph Kessels en Corry Ehlen

Inleiding

Deze bijdrage verkennt de argumenten die ten grondslag liggen aan flexibel onderwijs en beschrijft een aantal verschijningsvormen. Er is echter ook kritiek op ver doorgevoerde vormen van flexibilisering, in het bijzonder op de competentiegerichtheid, het praktijkgerichte karakter van duale opleidingsvormen en de vraagsturing door de student. Het hoofdstuk sluit af met enkele uitgangspunten voor het verantwoord ontwerpen van een flexibel, maatwerk curriculum.

3.1 Noodzaak tot flexibel onderwijs

3.1.1 Veranderingen in de samenleving

Universiteiten en hogescholen dienen naar het oordeel van onder andere de Sociaal Economische Raad hun positie in de moderne, internationale kennismaatschappij te herzien. *“De kennissamenleving en de continu veranderende omgeving van het onderwijs stellen hoge eisen aan de kwaliteit en vernieuwingskracht van het hoger onderwijs. Deze eisen hangen samen met de vergrote behoefte aan een flexibel onderwijsaanbod, de aansluiting tussen onderwijs en (arbeids-) markt en het vermogen van het onderwijs om voldoende hoger opgeleiden te scholen om aan de kwantitatieve vraag naar personeel te voldoen.”* (SER, 1999). Deze wens van de Sociaal Economische Raad is niet uniek voor Nederland. Het Vlaams Parlement heeft inmiddels een decreet aangenomen met betrekking tot de inrichting van een flexibel hoger onderwijs (Vlaams Parlement, 2004). Ook het nieuwe ontwerp van de wet op het hoger onderwijs en onderzoek erkent de noodzaak tot flexibilisering en differentiatie (OCW, 2005).

De toenemende individualisering van de samenleving dwingt het hoger onderwijs tot een herziening van het uniforme aanbod, zowel wat betreft toegang, inhoud en vormgeving. Tevens dient zich de vraag aan welke invloed een informatiesamenleving en een brede toepassing van ICT hebben op de wijze waarop nieuwe generaties deelnemers aan het hoger onderwijs eisen gaan stellen aan de inhoud en de inrichting van het aanbod. Veen (2000) vestigt de aandacht op

de e-generatie die hij ook wel de Homo Zappiens noemt. Deze jongste generatie groeit op in een informatiemaatschappij die gebaseerd is op wereldwijde elektronische netwerken. De e-generatie heeft leren omgaan met discontinue, onvolledige, informatie en kan die samenvoegen tot betekenisvolle gehelen. Het zappen tussen verschillende informatiebronnen is daar een voorbeeld van. Deze generatie is in staat om parallel te chatten, TV te kijken, te telefoneren en naar muziek te luisteren. Deze vormen van multi-tasking lijken de informatieverwerking te verhogen en daarmee ook de kennisproductie te bevorderen. Volgens Veen (2000, p. 5.) lezen jongeren geen informatie, maar schijnen deze integraal te *scannen*, waarbij naast tekst ook kleuren, vormen, symbolen, geluid en beweging een belangrijke rol spelen. Deze nieuwe generatie zal ongetwijfeld anders met informatiebronnen omgaan dan de docenten gewend zijn.

3.1.2 *Veranderende studentenpopulatie*

De veranderingen in de samenleving zijn niet de enige reden tot flexibilisering van het hoger onderwijs. Ook de veranderingen in de studentenpopulatie zetten aan tot een flexibele vormgeving van het onderwijs. Het aantal ouderen en herintreders in het hoger onderwijs groeit. De culturele diversiteit is groot en de groep internationale deelnemers aan het hoger onderwijs neemt toe (Scholtes, Groot & Visser, 2005). Door deze ontwikkelingen past een uniforme benadering van studenten niet meer. De OECD (1999) constateert een maatschappelijke ontwikkeling waarbij de overgangperiode tussen formeel onderwijs en beroepspraktijk steeds langer wordt en een steeds minder duidelijke afbakening te zien geeft. Ook al staan deelnemers ingeschreven als voltijdse studenten, het merendeel participeert in een of andere vorm van betaalde arbeid of vrijwilligerswerk. Deelnemers doen daardoor meer dan vroeger gevarieerde werk- en levenservaring op, die hen bewust of onbewust tot een kritische consument maken van het bestaande onderwijsaanbod. Tegemoetkomen aan de behoeften van deze pluriforme studentenpopulatie is alleen mogelijk bij een flexibele vormgeving van het onderwijs.

3.1.3 *Nieuwe inzichten omtrent leren en opleiden*

Naast de invloed die uitgaat van externe ontwikkelingen in de samenleving en de veranderende studentenpopulatie, hebben ook nieuwe opvattingen over leren, kennisontwikkeling en opleiden een uitwerking op de vormgeving en inrichting van het hoger onderwijs. Een van die opvattingen is dat het onderwijs wellicht minder aandacht zou moeten besteden aan het overdragen van kennis en zich meer zou moeten richten op het behulpzaam zijn bij het verwerven van relevante competenties. In het beroepsonderwijs heeft die competentiegerichte opvatting vooralsnog een bredere ingang gevonden dan in het wetenschappelijk onderwijs.

Grote implicaties voor het inrichten van een leeromgeving hebben leerpsychologische en filosofische uitgangspunten, die het begrip *kennis* opvatten als een vorm van persoonlijke, subjectieve constructie, die tot stand komt in (sociale) interactie met een betekenisvolle omgeving. De student is dan niet zozeer een passieve ontvanger van informatie, welke door middel van didactische bewerkingen een min of meer duurzame plaats krijgt in het geheugen, maar een actieve constructeur van een eigen handelingsrepertoire, die bij voorkeur leert in authentieke contexten en praktijk nabije situaties.

Stromingen als 'appreciative inquiry' (Cooperrider & Srivastva, 1987; Cooperrider, e.a. 2000) en 'positive psychology' (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) ondervinden op het ogenblik een toenemende belangstelling. Zij benadrukken het belang van autonomie, zelfregulatie en de noodzaak om het aanwezige talent te stimuleren in plaats van de klassieke benadering waarbij het accent ligt op het (nog) *niet kunnen*, het opsporen van problemen, wegwerken van tekorten en het opvullen van lacunes in kennis.

Naarmate meer volwassenen deelnemen aan vormen van wederkerend hoger onderwijs en een leven lang leren, zullen ook inzichten die betrekking hebben op het leren van deze doelgroep meer invloed krijgen op de vormgeving van het hoger onderwijs. In het bijzonder noemen auteurs dan de beperkingen van de geheugenfunctie, het belang van de persoonlijke interesse, de reeds opgedane ervaringen en de betekenis van de onderwijsinhoud voor hun eigen leven (Cross, 1981; Knowles, 1990). Van belang is tevens om rekening te houden met de behoefte van met name volwassenen om actief betrokken te zijn bij de planning en de evaluatie van het onderwijs (Field, 2000).

De geschetste veranderingen in maatschappelijke eisen, studentenpopulatie en opvattingen over opleiden en leren maken het noodzakelijk om het hoger onderwijs flexibel in te richten. Deze flexibiliteit kan betrekking hebben op diverse aspecten van het onderwijs. Vanuit een docentenperspectief gaat het dan veelal om flexibiliteit in de tijd waar binnen onderwijsactiviteiten plaatsvinden, de inhoud en toetsing, en de organisatie van het didactisch proces (Boer, 2004). Een bredere opvatting van flexibilisering omvat de inrichting van het curriculum, de feitelijke onderwijsactiviteiten, de ondersteunende faciliteiten en de omgeving (Schellekens, 2004). Flexibilisering van het curriculum raakt de onderwijsdoelen, de inhoud en de wijze van aanbidding. Flexibilisering van de onderwijsactiviteiten leidt tot een gevarieerde organisatie, planning en uitvoering van het onderwijs.

Op basis van de bovenstaande verkenningen zien wij flexibilisering als het veranderingsproces in de onderwijsorganisatie dat het mogelijk maakt om in te spelen op de diversiteit van de studenteninstroom, de variatie van hun leervragen, de variatie in gewenste competentieprofielen, alsmede op de verschillende wensen met betrekking tot de inhoud, leeractiviteiten, werkvormen, plaats, tijd

en leeromgeving. Flexibilisering leidt dan tot gevarieerde rollen van student, docent en werkveld rond het opleidingsproces, met een gevarieerde uitstroom naar het werkveld en de samenleving.

De concrete uitwerking van de flexibilisering van het onderwijs zal echter sterk afhangen van de perspectieven van schoolleiders en onderwijsmakers op de hierboven geschetste ontwikkelingen. De rationale, fundering en uitwerking zullen dan ook grote verschillen te zien geven, afhankelijk van het gekozen perspectief.

3.2 *Mogelijkheden om te flexibiliseren*

Op het ogenblik zijn al diverse verschijningsvormen van flexibilisering waar te nemen. Deze verschijningsvormen zou men kunnen indelen in: flexibilisering van de instroom, van de vraag, van de aangeboden inhoud, de vormgeving, en de flexibilisering van de uitstroom.

De mogelijkheden van digitale communicatie en van ICT spelen een belangrijke rol in het vergroten van de flexibiliteit van het onderwijs op vrijwel al deze aspecten (Boer, 2004.)

3.2.1 *Flexibilisering van de instroom*

Vormen van flexibele instroommogelijkheden zien we terug in de erkenning van elders verworven competenties (EVC) en van eerder verworven kwalificaties (EVK). Hierbij kunnen studenten door middel van een assessment hun (beroeps-) ervaringen en bekwaamheden laten registreren en erkennen. Op deze wijze kunnen zij het ontbreken van een formele startkwalificatie compenseren. Ook de invoering van het European Credit Transfer System (ECTS), wat men zou kunnen opvatten als de Europese standaardmaat van studielast, beoogt een flexibele instroom mogelijk te maken in programma's buiten de eigen instelling en in de landen van de Europese Unie. Flexibele instroom is al mogelijk in maatwerktrajecten voor herintreders, zij-instromers, allochtone en buitenlandse studenten, en voor werkende studenten. Doorstroomprogramma's MBO-HBO, schakelprogramma's HBO-WO, pre-masterprogramma's en het Major-Minor-stelsel zijn varianten van flexibele instroomactiviteiten. De invoering van *leerrechten* in 2007 (Regering, 2004) zal de noodzaak van flexibele instroommogelijkheden doen toenemen.

3.2.2 *Flexibilisering van de vraag*

De vraagkant van het hoger onderwijs vormt de arbeidsmarkt, de wetenschappelijke disciplines en de (potentiële) studentenpopulatie. Deze laatste groep is tot nu toe nauwelijks beschouwd als werkelijk vragende partij. Ten gevolge van de nieuwe opvattingen over leren en opleiden doet het principe van vraag-

sturing in het onderwijs zijn intrede. De student, met zijn *leerrechten*, krijgt een stem, gaat zijn leervraag expliciteren en vraagt een maatwerkantwoord van het opleidingsinstituut. Deze vorm van flexibilisering steunt sterk op de gedachte dat talent en competentieontwikkeling het beste gedijen als een student mag kiezen en invloed kan uitoefenen op de inrichting van de beoogde leerweg.

Flexibilisering van de vraag krijgt vorm door middel van assessments, persoonlijke ontwikkelplannen, het werken aan een geïndividualiseerd portfolio, ondersteund door studieloopbaanbegeleiding, coaching, begeleidde zelfstudie en andere vormen van maatwerk. Individuele leerwegen binnen opleidingen en dwars door opleidingen heen en combinaties van binnenschoolse en buitenschoolse leeractiviteiten zijn verschijningsvormen van deze flexibilisering.

3.2.3 *Flexibilisering van het aanbod van de onderwijsinhoud*

Flexibilisering via het aanbod van onderwijs kan tot stand komen door te variëren op de inhouden van de studie, op de beroepscontext waarin studenten hun taken uitvoeren en in het niveau waarop studenten presteren. In het WO is er reeds in ruime mate sprake van variatie in aanbod van inhoud. Studenten hebben de mogelijkheid om te specialiseren, te differentiëren en keuzepunten in te vullen. Deze flexibiliteit is inherent aan de ‘wetenschappelijke vrijheid’ en is mogelijk omdat wetenschappelijke opleidingen niet of minder beroepsgericht zijn. Het domein dat zij bestrijken is breed en veelal disciplinegebonden. In het HBO ligt dat anders. De opleidingen zijn gericht op één of meer beroepen, vaak met nauw omschreven beroepsprofielen die tot stand zijn gekomen in overleg met de branche. Studenten studeren af als beginnend beroepsbeoefenaar en dienen vakbekwaam te zijn. Recentelijk zien we echter verschuivingen.

Met name binnen het HBO is er een beweging te zien in de richting van verbreding van de huidige opleidingen, waardoor deze zich richten op meerdere beroepen, en waardoor studenten de mogelijkheid krijgen om zich ‘over de grenzen van hun vakgebied heen’ te bekwamen. Er ontstaan Brede Bachelors, niet langer gericht op een beroep, maar op een beroepsdomein. Studenten kunnen zich in deze bacheloropleiding profileren op basis van hun voorkeur of talent. Opleidingen moedigen aan tot specialisatie en differentiatie. In het WO zien we een vergelijkbare ontwikkeling in de vorm van het University College.

Nauw hiermee verbonden is de invoering van het Major-Minorstelsel in nagenoeg het hele hoger onderwijs. Studenten krijgen keuzeruimte om minoren te kiezen uit een breed aanbod.

Ook de invoering van competentiegericht onderwijs leidt tot inhoudelijke flexibilisering. De te verwerven competenties en de mate waarin de student deze competenties al bereikt heeft, zijn richtinggevend voor de gewenste leerinhoud.

Door de mogelijkheid van zowel het WO als het HBO om professionele masters aan te bieden, krijgt de inhoud van het hoger onderwijs een meer flexibel karakter. Het Honours Programma dat aan verschillende instellingen een plek krijgt, is weer een andere vorm van flexibilisering van het aanbod van de inhoud.

Deze voorbeelden van flexibilisering van de inhoud zijn antwoorden op de vraag naar een betere aansluiting tussen onderwijs, markt en wetenschappelijke discipline, en naar een pluriforme benadering van de studentenpopulatie en het toepassen van nieuwe inzichten inzake opleiden als talentontwikkeling.

3.2.4 *Flexibilisering van de vormgeving*

Flexibilisering met betrekking tot de vormgeving van het onderwijs heeft te maken met de aspecten tijd, plaats, groeperingsvorm, werkvorm, leermiddelen en aanbieder (Boer, 2004). Op deze aspecten ontstaat hoe langer hoe meer variëteit.

Met betrekking tot het *tijdsaspect* zien we varianten als deeltijdonderwijs overdag, 's avonds en/of in het weekend, verkorte routes voor MBO-ers, VWO-ers en voor zij-instromers (die al beroepservaring hebben), de Associate Degree (voor een verkort tweejarig HBO-traject), contractonderwijs, of meerdere startmomenten per jaar en spreiding van de opleiding over langere tijd.

Met betrekking tot het aspect *plaats* is er duaal onderwijs, werkplekleren en afstandsonderwijs. Ook met betrekking tot de *werkvorm* ontstaat er steeds meer variëteit. Zo is er digitaal onderwijs, al dan niet ondersteund door multimediale leermiddelen. Naast de klassikale werkvormen, krijgen kleine groepsactiviteiten, zelfstudie, skills labs en activiteiten in een authentieke werkomgeving meer aandacht. De diversiteit aan toetsvormen neemt toe, de cohort-indeling wordt vaak opgeheven en er ontstaan diverse vormen van studentbegeleidingsactiviteiten.

3.2.5 *Flexibilisering van de uitstroom*

De ontwikkelingen die we tot nu toe noemden – zoals grotere variatie en verbreding van de inhoud, flexibel reageren op ontwikkelingen in de arbeidsmarkt, erkenning van verschillen tussen studenten en accent op talentontwikkeling – moeten vanzelfsprekend leiden tot flexibilisering van de uitstroom. Een dergelijke toename van individuele uitstroommomenten vraagt om de uitgifte van certificaten waarin de verworven competenties zijn beschreven.

3.3 *Punten van zorg*

De flexibilisering van het hoger onderwijs is geen vanzelfsprekende aangelegenheid die op onvoorwaardelijke steun kan rekenen. De veelheid aan kritiek kent diverse achtergronden.

Er is kritiek mogelijk op de sterke wens tot marktgerichtheid. Niet iedereen is overtuigd van de noodzaak om de inrichting van het hoger onderwijs op de eerste plaats door de markt te laten dicteren. In die kritiek heeft het hoger onderwijs en vooral het wetenschappelijk onderwijs een eigen verantwoordelijkheid die de overdracht van kennis en cultuur voor de toekomst veilig moet stellen. Onderwijs dient immers niet alleen op te leiden tot beroepsbekwaamheid, maar ook bij te dragen tot de vorming van verantwoordelijke leden van de samenleving. Aspecten als ethiek, duurzaamheid en sociale betrokkenheid zijn daarbij belangrijke waarden. Jonge mensen moeten zich kunnen ontplooien in een zinvol en gelukkig leven. Het samenvallen van ambities op het gebied van samenleving, beroep en persoonlijk leven, zou het ultieme doel van het onderwijs moeten vormen, en niet een eenzijdige markt oriëntatie.

Diverse betrokkenen uiten hun zorg over de kwaliteit en het niveau van het onderwijs bij flexibilisering en vraagsturing. Zo bestaan er twijfels over de kwaliteit van de instroom vanuit het MBO. Het loslaten van een uniform curriculum met een duidelijke leerstofvolgorde zal bij de student leiden tot een gebrekkig inzicht en te weinig samenhang tussen kennisgebieden. En bij internationale mobiliteit zijn de niveaus van de verschillende buitenlandse opleidingen moeilijk te vergelijken. Een aanduiding van ECTS-punten is niet echt behulpzaam bij het vaststellen van kwaliteit en niveau. Diversiteit als gevolg van flexibilisering maakt dat een uniforme vergelijking van het gerealiseerde niveau moeilijk is te realiseren.

Flexibilisering brengt het risico met zich mee dat de kernleerstof en daarmee de basiskennis vervalt, waardoor de gewenste vakbekwaamheid in gevaar komt. Voor velen is deze basiskennis voorwaardelijk voor verdere verdieping, specialisatie en toekomstige beroepsuitoefening. Bij een flexibele instroom, vergroting van de keuzemogelijkheden in het begin van de opleiding en bij duale leerroutes zou de kans groot zijn dat de student uit dit samenhangend geheel van basiskennis slechts fragmenten verwerft, waardoor de funderende functie verloren gaat.

In een onderwijsbestel waar behoefte bestaat aan een scherp onderscheid tussen wetenschappelijke kennis en praktijkgeoriënteerde competenties, vinden critici het moeilijk om vormen van hoger en met name wetenschappelijk onderwijs te associëren met een flexibele combinatie van leren en werken, en het actief bezig zijn met authentieke maatschappelijke vraagstukken in een concrete beroepspraktijk.

Diverse flexibiliseringvormen in het hoger onderwijs veronderstellen dat de student zelf sturing zal geven aan het leerproces en zelf verantwoordelijk kan zijn voor de tijdigheid en de kwaliteit van de producten die het curriculum vraagt. De vraag is terecht of elke student in staat is om zelf de regie te voeren over de eigen leerloopbaan.

Een van de belangrijkste obstakels voor flexibilisering lijkt het begrip *opleiding* te zijn in de huidige WHW. Zo is in deze wet geregeld dat de eenheid van accreditatie de *opleiding* is. Als studenten hun eigen studieroute samenstellen ontbreekt een vast kernprogramma waardoor accreditatie moeilijk te realiseren is. Een opleiding bestaat immers uit een samenhangend curriculum met vast omschreven eindtermen. Ook de afspraak in het HBO rond 70% gemeenschappelijkheid in het leerplan beperkt sterk de keuzemogelijkheid voor studenten. Het is echter verheugend dat de concepttekst van de nieuwe WHOO naast het begrip opleiding ook het begrip domein kent, waardoor de hier genoemde wettelijke belemmeringen voor een groot deel zullen verdwijnen (OCW, 2005).

3.4 Van zorgpunten naar mogelijkheden

Het streven naar flexibilisering van het hoger onderwijs past in een context waarin de grenzen tussen wetenschap en professionele bekwaamheid diffuser worden en waarin competentiegerichtheid ook voor het academisch onderwijs een belangrijke oriëntatie vormt (Kessels, 2000). Een mooi voorbeeld is de recente publicatie van de drie technische universiteiten die de doelen van hun wetenschappelijk onderwijs beschrijven in een zevental kerncompetenties. Zij onderscheiden domeinspecifieke competenties, zoals de kundigheid in een of meerdere wetenschappelijke disciplines, bekwaamheid in het onderzoeken en ontwerpen, maar ook academische bekwaamheden zoals het toepassen van een academische benadering van vraagstukken, gebruikmaken van intellectuele vaardigheden, samenwerken en communiceren. Het geheel van deze competenties is gebaseerd op het besef dat de academische professional zich bewust is van het feit dat hij of zij handelt in een maatschappelijke context die afhankelijk is van de specifieke invloeden van een bepaalde tijdperiode (Tue/TUD/UT, 2005).

Vanuit een sociaal-constructivistisch perspectief is zelfsturing geen potentiële bedreiging van kwaliteit en niveau, maar juist een voorwaarde voor betekenisvol leren. Het is immers een bekwaamheid die jonge mensen nog moeten verwerven en waarbij ze intensieve begeleiding nodig hebben, temeer als de vooropleiding die bekwaamheid niet aangesproken heeft of zelfs ontmoedigd heeft. De aandacht voor het vermogen tot zelfsturing past naadloos in moderne opvattingen over de autonome professional waarin zelfsturing en vraagarticulatie kenmerken zijn van hoogwaardige beroepsbeoefening (Methorst & Van Wijngaarden, 2004).

Flexibel maatwerkonderwijs vraagt van de docenten dat ze nieuwe rollen gaan spelen. Naast materiedeskundige zijn zij ook leercoach, studieloopbaanmentor, module-ontwikkelaar, accountmanager voor praktijkinstellingen, assessor, onderzoeker, enzovoorts. Flexibilisering kan daarom niet zonder scholing van de docenten. Het vernieuwen van het onderwijs in deze richting kan men daarom het beste opvatten en aangrijpen als een bewust professionaliserings- en leerproces.

Een instelling met flexibel maatwerkonderwijs zal ook het logistieke proces van vraag en aanbod van onderwijsleeractiviteiten anders gaan organiseren. Zij zal het principe 'cohort-lokaal-docent' vervangen door veelvormige leeractiviteiten waarin de docent en student diverse rollen en taken vervullen en waarin ook de praktijk een belangrijk aandeel heeft. Met zijn simulatiestudies heeft Schellekens (2004) laten zien dat wanneer het proces van flexibilisering lukt, het mogelijk is dat studenten hun studietempo aanmerkelijk verhogen, studie en werk soepel combineren, en dat docenten een meer gevarieerd takenpakket krijgen.

Flexibilisering vraagt ook om transparante inschrijfprocedures, onderwijsperiodes en onderwijstijden, anders is het moeilijk voor de student om programma-onderdelen buiten de eigen opleiding te volgen. Een passende verrekennings-systematiek tussen faculteiten onderling is daarbij eveneens nodig.

De meeste studentvolgsystemen zijn echter nog niet ingericht op het volgen en registreren van de vorderingen van een student die zijn eigen weg vindt buiten het reguliere programma. Flexibilisering van het onderwijs vraagt veelal om leerwegaafhankelijke en geïndividualiseerde vormen van vaststelling van bekwaamheden. Dergelijke proeven van bekwaamheid zijn minder uniform en planbaar dan gestandaardiseerde toetsen en verlangen een aangepaste administratieve organisatie. De flexibilisering van het onderwijs vraagt derhalve om een volgsysteem op instellingsniveau waarin de student het uitgangspunt is en niet de opleiding.

3.5 Ontwerpprincipes en aanwijzingen voor de implementatie

In het tweede deel van deze bijdrage proberen we antwoord te geven op de vraag hoe we vorm kunnen geven aan vraaggestuurd maatwerkonderwijs. We noemen een aantal principes en aanwijzingen die hierbij behulpzaam zijn (Kessels & Van Wijngaarden, 2005). We geven daarbij aandacht aan het ontwerpen van opleidings- en leerprocessen, het organiseren en de bedrijfsvoering van flexibel onderwijs, en tenslotte de implementatie daarvan op instituutniveau.

De wens tot flexibilisering van het hoger onderwijs en de zorgpunten met betrekking tot handhaving en bewaking van kwaliteit en niveau vragen om aanwijzingen voor de vormgeving van het curriculum, op een zodanige wijze dat het met gevarieerde belangen rekening houdt. Als leidraad zouden de Dublin Descriptoren kunnen dienen, die uiteindelijk (ook voor het Nederlands Vlaams Accreditatie Orgaan) de benchmark vormen voor de beoordeling van de kwaliteit van het hoger onderwijs (zie o.a. NVAO, 2005, p. 13). Het gaat dan om de standaarden ten aanzien van het verwerven van kennis en inzicht, het toepassen van kennis en inzicht, de zelfstandige oordeelsvorming, de communicatie met derden en de leervaardigheden ten behoeve van duurzame kennisontwikkeling. Deze Dublin Descriptoren vormen in feite het belangrijkste raamwerk, waarbinnen flexibilisering vorm kan krijgen. Een instelling voor hoger onderwijs kan

deze uitwerken en verder operationaliseren om zo ook vorm te geven aan een eigen onderscheidend profiel. Het eerder genoemde competentieprofiel van de drie samenwerkende Technische Universiteiten (Tue/TUD/UT, 2005) is daar een illustratief voorbeeld van.

3.5.1 *Het ontwerpen van opleidings- en leerprocessen*

Uit de ervaringen die tot nu toe opgedaan zijn bij het ontwerpen en implementeren van flexibel maatwerk onderwijs kunnen we enkele ontwerpprincipes afleiden. Om recht te doen aan de behoefte aan zelfsturing is het van belang dat de student uitgangspunt van het onderwijsleerproces is en dat hij zo veel mogelijk de regie over zijn leerproces en leertraject voert. Bij het ontwerpen van het onderwijs is het van belang om de ontwikkeling van de eigen talenten van de student als rode draad te kiezen en niet de leerstof uit een schoolvakken curriculum. Hiermee komt de onderwijsvernieuwing tegemoet aan de diversiteit van studenten. Bij het ontwerpen van leersituaties voor het verwerven van competent gedrag vormen authentieke beroepssituaties waarin de student participeert het uitgangspunt. Een aantrekkelijke werkwijze daarbij is het combineren van binnen- en buitenschoolse leeractiviteiten, waardoor generieke competenties een contextspecifieke invulling krijgen. Het op deze wijze aanbrengen van variatie in leersituaties, die recht doen aan verschillen in leerstijlen en leerwensen, verhoogt het plezier in het onderwijs. Omdat samenwerkend leren een belangrijke competentie is, niet alleen tijdens, maar ook na het opleidingstraject, zal de leersituatie daar ruimte voor moeten bieden. Een werkwijze waarbij docenten, studenten en werkplekbegeleiders elkaars 'maatje' of leer-partners' zijn biedt daartoe mogelijkheden, zowel in de voorbereiding als tijdens de uitvoering van het leerproces.

De beoordeling van leerresultaten vormt een cruciaal onderdeel van het ontwerpproces. Vanuit een leerperspectief dient deze immers vooral gericht te zijn op aanmoediging van het talent en de ontwikkeling van het leerproces en niet op selectie en uitsluiting. Daarom is het ook van belang om de studieloopbaanbegeleiding op te vatten als een belangrijke onderwijsactiviteit die de nodige structuur biedt zonder dwingend voor te schrijven.

3.5.2 *Het organiseren en de bedrijfsvoering van flexibel onderwijs*

Het invoeren van flexibilisering van onderwijstrajecten in een bestaande aanbodgerichte organisatie vraagt om een kleinschalige en stapsgewijze aanpak in de vorm van pilots en proeftuinen. Door op kleine schaal te experimenteren met nieuwe vormen doen docenten ervaring op met vraagsturing, met competentiegericht opleiden en met een maatwerk aanpak. De proeftuin biedt een veilige omgeving waarin men een nieuw traject kan ontwikkelen, zonder dat een hele opleiding moet veranderen. Er kan echter ook een spanning ontstaan tussen de reguliere opleiding en de 'vreemde' proeftuin.

Het is van belang om voortdurend te werken aan draagvlak en vertrouwen bij management en docententeams. Flexibilisering is immers een risicovolle onderneming, waarbij de kans van slagen groter is als de betrokkenen een gezamenlijke opvatting hebben over de doelstelling van de vernieuwing en de wijze waarop die kan plaatsvinden. De onderwijsverandering dient daarbij gelijk op te gaan met een ondersteunende organisatieverandering. Het geeft managers, docenten en diensten de kans om nieuwe rollen en verhoudingen te ontwikkelen.

Voor de flexibilisering van leersituaties is een flexibilisering van de rol van de docent vereist. Een dergelijk complex innovatieproces vraagt om ondersteunende deskundigheidsbevordering van docenten en van het management. Flexibilisering vraagt om een vorm van gezamenlijk ontwerpen van nieuw onderwijs door docent, student, werkveld en management. Het inrichten van het vernieuwingsproces zal dan ook een dergelijke samenwerking in het ontwerpproces mogelijk moeten maken.

Het onderzoek naar een viertal flexibiliseringstrajecten binnen de Hogeschool Zuyd heeft dit aspect als een belangrijke voorwaarde voor succesvol nieuw onderwijs aangewezen (Methorst, Van Rooijen, Castenmiller, Ehlen & Schoenmakers, 2005). Daarbij is het van belang om vooraf een basisconcept te ontwikkelen, en vervolgens samen met de verschillende betrokkenen al doende verder te bouwen aan het programma. Ruimte geven aan het creatieve proces is daarin een belangrijk ontwerpprincipe. Mocht dit niet direct tot resultaten leiden, dan is het waardevol om dit gezamenlijk zoeken naar nieuwe vormen en werkwijzen niet te snel op te vatten als 'aanmodderen en klungelen'. Het leerproces dat nodig is om vertouwde opvattingen en overtuigingen kritisch te bezien en nieuwe te verkennen en te adopteren, vraagt geduld en tijd.

Combineer daarom voortdurend actie en reflectie op de innovatieve activiteiten: het ontwerptraject is voor alle betrokkenen een belangrijk leertraject, niet alleen op het gebied van nieuwe informatie en aanpakken, maar juist ook met betrekking tot opvattingen en overtuigingen. Gun ieder zijn eigen zoektocht en verdraag verschillen in tempo en voorkeuren.

3.5.3 Het implementeren van flexibel onderwijs op instituutsniveau

Op grond van ervaringen bij diverse hogescholen is duidelijk geworden dat het onmogelijk is om bij een dergelijke, ingrijpende onderwijsinnovatie een top-down benadering te hanteren. Het is belangrijk om aan te sluiten bij de vernieuwingstendensen die er al zijn. De voorlopers bij deze vernieuwing kunnen de sleutelfiguren zijn om een passende weg te vinden en om draagvlak te creëren. Een geleidelijke verandering biedt ruimte aan de betrokkenen om zich te oriënteren op de nieuwe rollen en posities en geeft tijd voor het leerproces dat hiermee gepaard gaat.

De rol van de centrale organisatie is vooral oog en oor hebben voor het ritme van de verandering. Dit is belangrijker dan het vaststellen van piketpalen en het vasthouden aan een strakke tijdslijn. Het blijkt te helpen wanneer de betrokkenen een gemeenschappelijke visie ontwikkelen die zij opvatten als het richtinggevend beleidskader. Het College van Bestuur vervult hierbij vooral de rol van facilitator en uitdrager van de vernieuwingsboodschap. Opname van de doelen die de instelling wil bereiken in het institutionele beleidskader is een welkome en ondersteunende stap (Willems & Ehlen, 2005). Vernieuwers verdienen het voordeel van de twijfel, en steun en waardering voor de moed en ondernemerszin die ze aan de dag leggen om nieuwe wegen te banen. Een paradoxale opstelling in deze is in het onderwijs vaak debet aan mislukking en desillusie (Geurts, 2004). In een onderwijsvernieuwing die gericht is op het leveren van flexibel maatwerk kan het eindresultaat immers geen eenheidsworst zijn.

3.6 Tot slot

In deze bijdrage hebben we een aantal ontwikkelingen beschreven die flexibilisering van het hoger onderwijs noodzakelijk maken. Veranderingen in de samenleving, veranderingen in de studentenpopulatie en nieuwe inzichten omtrent opleiden en leren spelen daarbij een belangrijke rol. Mogelijkheden om te flexibiliseren vinden we op het gebied van de instroom, de vraag, het aanbod, de vormgeving en de uitstroom. Zorgpunten liggen vooral op conceptueel niveau, op het gebied van de regelgeving en de organisatie.

Bij het ontwerpen van flexibel onderwijs spelen opvattingen en overtuigingen over competentiegerichtheid, maatwerk en zelfsturing een belangrijke rol. Zij roepen veel vragen op en maken medewerkers onzeker. We hebben aannemelijk proberen te maken dat een succesvolle aanpak van een dergelijke onderwijsvernieuwing vooral gebaseerd is op de gedachte dat het vernieuwingsproces een belangrijk leerproces is voor alle betrokkenen. En net als elk ander leerproces gaat het gepaard met onzekerheid, risico's nemen, experimenteren met nieuwe inzichten en aanpakken, en het samen vinden van creatieve oplossingen voor nieuwe vraagstukken. Draagvlak en vertrouwen vormen waarschijnlijk de belangrijkste basis waarop een duurzame onderwijsontwikkeling zich kan voltrekken. Het blijft echter een spannend avontuur, en wanneer het even tegen zit, helpt het aanstekelijke enthousiasme van studenten de vernieuwing wel verder.

Literatuur

- Boer, W.F. de (2004). *Flexibility support for a changing university*. [proefschrift] Enschede, NL: Twente University Press.
- Cooperrider D. L., & Srivastva, S. (1987). Appreciative Inquiry in Organizational Life. *Research in Organizational Change and Development*, Vol.1, 129-169.
- Cooperrider, D.L., Sorensen, P.E., Whitney, D., & Yaeger, T.F. (2000). *Appreciative inquiry: rethinking human organisation toward a positive theory of change*. Champaign, Ill: Stipes Pub.

- Cross, K.P. (1981). *Adults as learners. Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco Ca.: Jossey Bass.
- Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Geurts, J. (2004). *De paradox van de onderwijsvernieuwing*. Lectorale rede: 's-Gravenhage: Haagse Hogeschool.
- Kessels, J.W.M. (2000). De academie in bedrijf. De omstrede dualisering van het wetenschappelijk onderwijs. *Opleiding & Ontwikkeling. Tijdschrift voor HRD*, 13(3) 33-39.
- Kessels, J.W.M. & Van Wijngaarden, P.J., (2005). L'approche compétence pour un enseignement supérieur en alternance dans une société de savoir. In C. Hahn (ed.) *L'alternance dans l'enseignement supérieur. Enjeux et perspectives*. p. 265-275. Paris: LHarmattan.
- Knowles, M. (1990). *The adult learner. A neglected species*. 4th edition. Houston: Gulf Publishing.
- Kuipers, H. (2000). *De kunst van de ongelijke behandeling*. Enschede: LEVL .
- Methorst, J. & Van Wijngaarden, P. (red.) (2004). De nieuwe professional: het belang van autonomie en persoonlijk ondernemerschap. *HRD Thema*. Jrg. 4 nr.1. Deventer: Kluwer.
- Methorst, J., Van Rooijen, M., Castenmiller, C., Ehlen, C. & Schoenmakers, S. (2005). *Maatwerk. Parelvisen in de Zuydsee*. Heerlen: Hogeschool Zuyd.
- NVAO (2005). *Protocol toetsing kort programma in de hbo-bacheloropleiding door de NVAO*. 13 september 2005. Den Haag: NVAO.
- OCW (2005) *Naar een nieuwe Wet op het Hoger Onderwijs en Onderzoek*. http://www.minocw.nl/ho/doc/2005/nota_wet_ho.pdf (retrieved, 24 oktober 2005)
- OECD (1999). *Thematic review of the transition from initial education to working life*. Paris: OECD. DEELSA/ED(99)11.
- Regering (2004). http://www.regering.nl/actueel/nieuwsarchief/2004/10October/29/0-42-1_42-50152.jsp (retrieved: 17 oktober 2005)
- Schellekens, A.M.H.C. (2004). *Towards flexible programmes in higher professional education: An operations-management approach*. [proefschrift] Heerlen: Open Universiteit.
- Seligman, M. E & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55(1):5-14.
- SER (1999). *Advies Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan 2000*. Den Haag: SER Publicatienummer 4, 16 april 1999.
- TUe/TUD/UT (2005). *Academische Competenties*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Scholtes, E., Groot, A., & Visser, F. (2005). Varianten van internationalisering in het Nederlandse onderwijs Verkenning in opdracht van de Onderwijsraad. Amersfoort: Twynstra Gudde. 393845/ESO/FWT.
- Veen, W. (2000). *Flexibel onderwijs voor nieuwe generaties studerenden*. Oratie 15 december 2000. Faculteit techniek, Bestuur en Management. Delft: Technische Universiteit Delft.
- Vlaams Parlement (2004). *Decreet betreffende de flexibilisering van het hoger onderwijs in Vlaanderen en houdende dringende hogeronderwijsmaatregelen*. Stuk 2154 (2003-2004) – Nr. 3
- Willems, J. & Ehlen, C. (2005). Visie op en implementatie van vraaggestuurd competentiegericht maatwerkonderwijs. *THEMA*. Elsevier Overheid, 's-Gravenhage. Jrg. 12, nummer 1, pg.38 t/m 44)