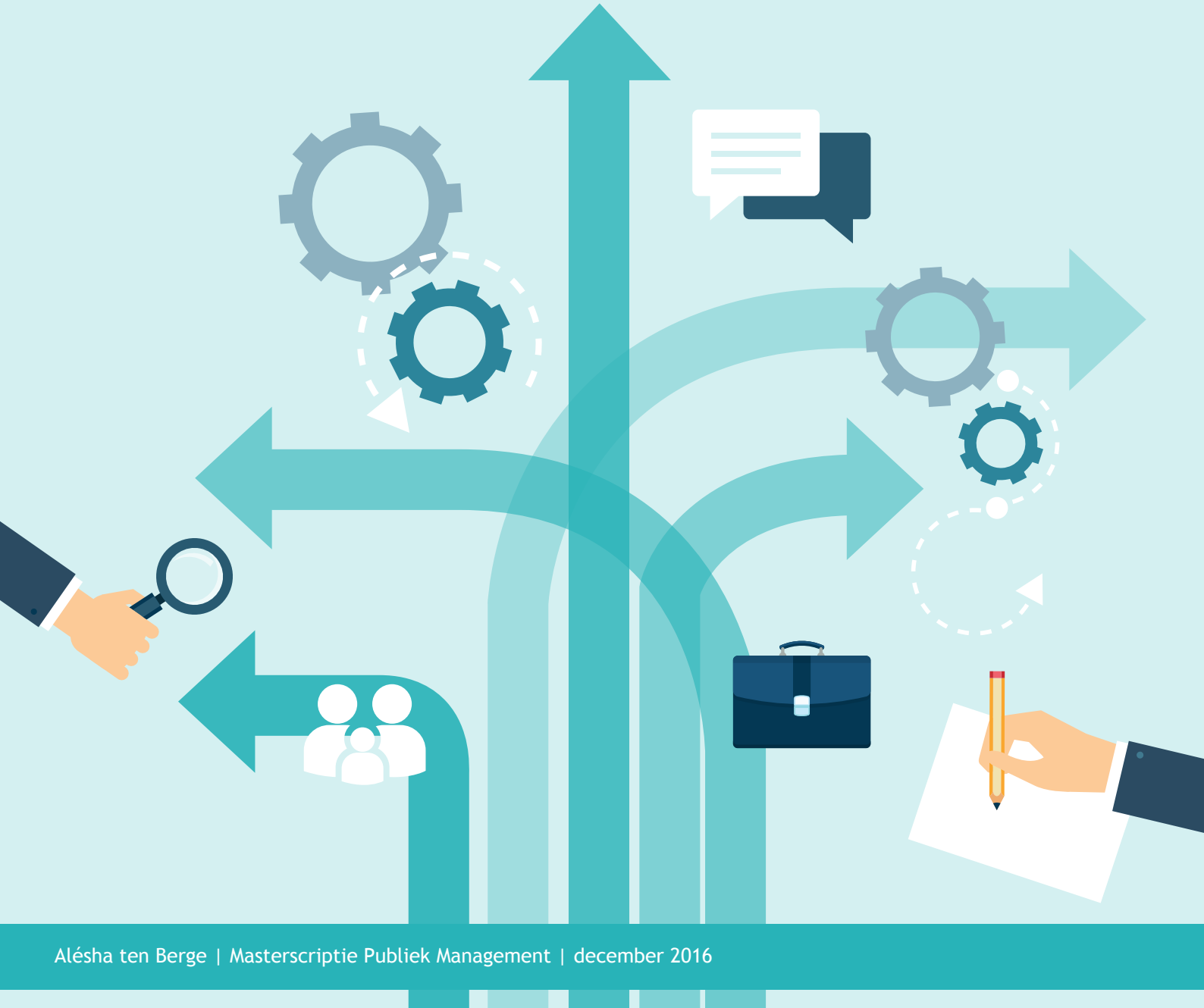
Flexibiliteit als activiteit

Een verkennend onderzoek naar de wijzen waarop hbo-docenten omgaan met flexibilisering van onderwijs en de factoren die daarop van invloed zijn



Alésha ten Berge | Masterscriptie Publiek Management | december 2016

Flexibiliteit als activiteit

Een verkennend onderzoek naar de wijzen waarop hbo-docenten omgaan met flexibilisering van onderwijs en de factoren die daarop van invloed zijn

Universiteit Utrecht

Vormgeving omslag: Merel Bout (launch-me.nl)

Alésha ten Berge, 3962474
aleshatenberge@gmail.com

Master Publiek Management
Departement Bestuurs- en Organisatiewetenschap (USBO)
Universiteit Utrecht (UU)
december 2016

prof. dr. Mirko Noordegraaf
prof. dr. Margo Trappenburg

Voorwoord

Educating the mind without educating the heart is no education at all - Aristoteles

Flexibel (hoger) onderwijs is het thema waar ik me de afgelopen periode voor deze afstudeerscriptie en vanwege stage- en werkervaringen in verdiept heb. Het is ook een thema waar ik persoonlijk mee in aanraking ben gekomen. Tijdens de master heb ik namelijk zelf mogen ondervinden hoeveel flexibiliteit en zelfdiscipline het combineren van studie en werk vraagt. Vaak vond ik die combinatie van enerzijds wetenschappelijk onderwijs en onderzoek en anderzijds (advies)praktijk waardevol en uitdagend, maar soms ook frustrerend en ingewikkeld.

Met deze afstudeerscriptie sluit ik mijn studententijd af en hoe cliché het ook klinkt; ik kan niet anders zeggen dan dat ik van de afgelopen jaren en het afstudeerproces veel geleerd heb. Naast dat ik nu (nog) meer weet over (flexibel) onderwijs en hoe docenten omgaan met de tegenstrijdigheid en complexiteit die daarbij kan komen kijken, weet ik nu ook beter hoe ik van nature zelf omga met complexiteit en hoe ik dat in het vervolg zou kunnen aanpakken. Ik heb de grenzen van wat ik wel en niet (aan)kan of wil leren kennen, keuzes leren maken en de consequenties van die keuzes leren ervaren. Achteraf gezien ben ik daar ontzettend blij mee en dankbaar voor. Bij dezen wil ik dan ook graag een aantal personen bedanken voor het vertrouwen dat en de ruimte die zij mij gegeven hebben tijdens mijn scriptie- en afstudeerproces.

Allereerst bedank ik vanuit USBO Mirko Noordegraaf als begeleider en eerste lezer van deze scriptie. Mirko, dank je wel voor je flexibiliteit (!), optimisme en geduld met mij gedurende mijn scriptieproces en de feedback op mijn al dan niet uitgeschreven stukken. Bovendien bedankt voor de wetenschappelijke inzichten die je mij gedurende de hele bachelor- en masteropleiding hebt meegegeven. In de tweede plaats bedank ik Margo Trappenburg; Margo, bedankt voor de rol die je vervuld hebt als tweede lezer van deze scriptie. Verder ook Peter Leisink, Stephan Grimmelikhuijsen en Karin Geuijen: bedankt voor jullie betrokkenheid met name richting de afronding van zowel mijn bachelor als master aan USBO.

Daarnaast bedank ik mijn (ex-)collega's binnen of buiten de adviesgroep onderwijs van Twynstra Gudde voor het prettige samenwerken de afgelopen tijd en het tonen van interesse in zowel mijn studie-, onderzoeks- en werkervaringen als in mij als persoon. In het bijzonder bedank ik Marc van Leeuwen, Marcel van Bockel, Bjorn Bouwens, Iwan Basoski, Willem Eikelenboom, Clenda Nagtegaal, Elise van der Wulp, Bas Kruiswijk, Niek Kraan, Renske Bouwknegt en Onno van der Veen. Een extra woord van dank voor Marc en Marcel: dank jullie wel voor de verschillende begeleidersrollen die jullie de afgelopen tijd voor mij vervuld hebben.

Ook de experts die mede dankzij de netwerken van USBO en Twynstra Gudde tijdens de beginfase van mijn onderzoek meegedacht en –geholpen hebben wil ik bij dezen graag bedanken, net als de contactpersonen van de verschillende hogescholen waar ik geweest ben en de respondenten

die ik heb mogen interviewen: dank allen. In het bijzonder bedankt Frans de Vijlder, Carola Doumen, Remco Coppoolse en Christien Bok voor jullie pragmatische houding en de interessante gesprekken.

Verder bedank ik bij dezen enkele mede-afstuderende vrienden en studiegenoten met wie ik dit scriptieproces gedeeltelijk gezamenlijk heb doorlopen: Marlies, Yvonne, Anneline, Isabelle, Mijke, Naomi en mijn tutorgroep bestaande uit Yonne en Isadora: dank jullie wel voor het uitwisselen van ervaringen en de gezelligheid die daarmee (ook!) gepaard is gegaan.

Tot slot bedank ik mijn 'overige' vrienden, huisgenoten en familie (waar ter wereld zij zich dan ook bevonden) voor hun begrip voor mijn verminderde aanwezigheid en soms ook humeur, de afleidingsmomenten en de steun. Bedankt vooral ook mam dat je er altijd bent.

Alésha ten Berge
Utrecht, december 2016

Managementsamenvatting

In het verleden heeft onderwijsvernieuwing niet altijd geleid tot kwaliteitsverbetering, mogelijk vanwege beperkte aandacht voor docenten tijdens onderwijsvernieuwingen (Fullan, 2000; McKinsey, 2012; Miedema & Stam, 2008; Van den Berg & Vandenberghe, 1995). Om die reden is in dit onderzoek de focus bij docenten gelegd; er is gepoogd te achterhalen op welke wijzen docenten in het hoger beroepsonderwijs (hbo) omgaan met flexibilisering van onderwijs en welke factoren daarop van invloed zijn. Op hogescholen wordt het onderwijs flexibeler gemaakt om maatwerk te kunnen bieden aan veranderingen in de studentenpopulatie en het werkveld (Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht (NTOR), 2015; Onderwijsraad, 2015). Ook in andere (onderwijs)sectoren is in toenemende mate aandacht voor flexibiliteit om in te kunnen spelen op veranderingen in de omgeving, maar flexibilisering kan dilemma's opleveren voor 'professionals' in publieke organisaties. Maatwerk bieden, betekent bijvoorbeeld afwijken van (efficiënte) standaarden (Freidson, 2011; Noordegraaf, 2015; Volberda, 2004).

Professionals worden geacht in staat te zijn openlijk afwegingen *(trade-offs)* te maken tussen ogenschijnlijke tegenstrijdigheden, zij hanteren dan actieve *coping* en zijn professioneel vermogend (Noordegraaf, Van Loon, Heerema & Weggemans, 2015). Echter, in veel beleids- en onderzoeksrapporten wordt een tegengesteld beeld geschetst: professionals zouden 'beklemd' geraakt zijn en 'slachtoffers' zijn geworden van 'het systeem' (De Bruijn, 2011; Noordegraaf & Sterrenburg in Jansen, van den Brink & Kole, 2009; Tummers, 2012). Deze professionals passen passieve *coping* toe, terwijl actieve *coping* effectiever is voor hun welzijn en prestaties *(*McShane & Von Glinow, 2010; Noordegraaf et al., 2015; Tummers, Bekkers, Vink & Musheno, 2015). *Coping*, actief of passief, kan zowel positief als negatief van aard zijn; er kan sprake zijn van veranderbereidheid of weerstand (Metselaar, Cozijnsen & Van Delft, 2011; Noordegraaf et al., 2015; Tummers et al., 2015). Het type *coping* dat professionals hanteren, kan verklaard worden door een aantal factoren. Op individueel niveau is *coping* afhankelijk van persoonskenmerken en motivatie. Daarnaast komt professioneel vermogen, actieve *coping*, naar verwachting eerder tot uiting onder de volgende condities: autonomie, netwerken, training/opleiding, coachend leiderschap en een beperkte werk- en regeldruk (Noordegraaf et al., 2015).

De resultaten van dit onderzoek wijzen uit dat voornoemde factoren inderdaad verklaren op welke wijzen hbo-docenten met flexibilisering van onderwijs omgaan. Weliswaar blijken er verschillen te zijn tussen de cases waar dit onderzoek verricht is in de mate waarin de condities aanwezig zijn en benut worden door hbo-docenten. Uit interne documenten en interviews blijkt dat op de meeste cases met name aandacht is voor 'algemene' en 'functionele' aspecten van flexibilisering van onderwijs: het aansluiten op ontwikkelingen in de markt (studenten en werkveld) en het aanpassen van structuuraspecten zoals de inrichting van online leeromgevingen en modulaire onderwijsprogramma's. Voor mensgerichte aspecten als professionalisering van

docenten is beperkter aandacht en veelal is professionalisering inhoudelijk of praktisch ingestoken. Het gaat dan bijvoorbeeld om ondersteuning op het gebied van online vaardigheden en minder om de houdingsverandering die docenten doormaken. Bovendien wordt de houdingsverandering voor docenten over het algemeen eerder beschouwd als gevolg van veranderingen in de omgeving en de onderwijsstructuur, dan dat docenten gezien worden als (actieve) actoren die verantwoordelijk zijn voor de flexibilisering van hun onderwijs.

Uit de interviews op de verschillende cases blijkt dat docenten overwegend positief zijn over het principe van flexibel onderwijs; zij zijn veranderbereid. Wanneer zij negatiever zijn en weerstand vertonen, zijn zij dat veelal over procesmatige aspecten en/of specifieke inhoudelijke aspecten gerelateerd aan hun eigen context. De meeste docenten stellen zich passief op tegenover flexibilisering van onderwijs, omdat zij moeite hebben met de onzekerheid die erbij komt kijken als gevolg van het wegvallen van bestaande kaders en routines. Zij proberen zich vast te houden aan hun vertrouwde werkwijzen. Deze docenten maken tevens niet of nauwelijks gebruik van de eerdergenoemde condities voor professioneel vermogen, indien beschikbaar, en/of verwachten dat deze voor hen gecreëerd worden. Er zijn ook uitzonderingen; docenten die zich in positieve of negatieve zin (actief) uitspreken over flexibilisering van onderwijs en daarnaar handelen. Docenten die in positieve zin activiteit vertonen benutten bestaande mogelijkheden om kennis, tijd, steun en ruimte om te vernieuwen te verkrijgen en/of organiseren deze mogelijkheden zelf. Deze docenten zijn zich bewust van hun veranderende rol, doordat zij veelal geruime tijd intensief bij (deze) onderwijsvernieuwing betrokken zijn en bijvoorbeeld projectleiderstaken vervullen.

Flexibilisering van onderwijs is een voortdurende verandering die impact heeft op de rol van docenten. Door meer rekening te houden met het docentperspectief, naast het klantperspectief, kan met (deze) onderwijsvernieuwing passend kwaliteitsverbetering verwezenlijkt worden. De aanwezigheid van de condities voor professioneel vermogen op hogescholen kan eraan bijdragen dat docenten beter om kunnen gaan met de dilemma's die bij flexibilisering van onderwijs komen kijken. Daarnaast zijn de persoonlijke betrokkenheid van docenten bij onderwijsvernieuwing en de tijd die er voor vernieuwing wordt genomen van invloed op de mate waarin docenten activiteit vertonen. Het is van belang dat wetenschappers, beleidsmakers, managers en vooral ook docenten zelf het ontwikkelen van flexibiliteit als activiteit beschouwen: docenten kunnen dit doen door activiteit te vertonen, leidinggevenden/managers door hen daarin te ondersteunen en beleidsmakers en wetenschappers door het beeld van activiteit meer te benadrukken.

Inhoudsopgave

Voorwoord 3

Managementsamenvatting 5

Figuren en tabellen 11

1. Inleiding 12

1.1. Aanleiding 12

1.2. Flexibilisering en (onderwijs)professionals 13

1.3. Probleemstelling 15

1.3.1 Doel- en vraagstelling 15

1.3.2 Conceptueel model 17

1.4. Onderzoeksaanpak 18

1.5. Relevantie van het onderzoek 19

1.5.1 Maatschappelijke relevantie 19

1.5.2 Wetenschappelijke relevantie 20

1.6. Leeswijzer 20

2. Onderwijsvernieuwing en flexibilisering 21

2.1. Onderwijsvernieuwingen in de 20e eeuw 21

2.1.1 Vernieuwingen in het voortgezet onderwijs 21

2.1.2 Vernieuwingen in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs 22

2.1.3 Vernieuwingen in het hoger (beroeps)onderwijs 23

2.2. Een kritische reflectie op onderwijsvernieuwing in de 20e eeuw 24

2.2.1 De aanpak van onderwijsvernieuwing 24

2.2.2 Ongewenste effecten als gevolg van onderwijsvernieuwingen 25

2.2.3 Parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen 25

2.3. Onderwijsvernieuwing in de 21e eeuw 26

2.3.1 Maatwerk in het onderwijs 27

2.3.2 Flexibilisering van hoger onderwijs 28

2.4. Conclusie 31

3. Flexibilisering, professionals en *coping* 32

3.1. Flexibiliteit en flexibilisering 32

3.1.1 Flexibiliteit gedefinieerd 32

3.1.2 Flexibilisering als organisatieverandering 33

3.1.3 Verschillende logica's en waarden in organisaties 34
3.1.4 Strijdigheid tussen verschillende logica's en waarden 36
3.1.5 Tussenconclusie 37
3.2. Professionals en (actieve) coping 38
3.2.1 Het klassieke beeld van professionals 38
3.2.2 Moderne professionals met professioneel vermogen 39
3.2.3 *Coping* door professionals 41
3.2.4 *Coping* als uiting van weerstand of veranderbereidheid 42
3.2.5 Tussenconclusie 44
3.3. Invloedsfactoren voor (actieve) *coping* 44
3.3.1 *Coping* verklaren 45
3.3.2 Condities voor professioneel vermogen 47
3.3.3 Verwachting 48
3.3.4 Conclusie 49
4. Onderzoeksaanpak 51
4.1. Aard van het onderzoek 51
4.1.1 Exploratief onderzoek 51
4.1.2 Kwalitatief onderzoek 51
4.1.3 Interpretatief onderzoek 52
4.2. Onderzoeksdesign 53
4.2.1 Meervoudige casestudy 53
4.2.2 Casusselectie 54
4.2.3 Benadering van de cases 56
4.3. Onderzoeksproces en dataverzameling 56
4.3.1 Verkennende expertgesprekken 57
4.3.2 Documenten en observaties 58
4.3.3 Interviews 59
4.4. Dataverwerking en –analyse 60
4.4.1 Dataverwerking 61
4.4.2 Operationalisering 61
4.5. Beoordeling van de kwaliteit van het onderzoek 63
4.5.1 Kwaliteitscriteria 64

5. Resultaten 66
5.1. Flexibilisering van onderwijs op verschillende hogescholen 66
5.1.1 Vergroten van het aanpassingsvermogen voor hogescholen 67
5.1.2 Aanpassen van de structuur van onderwijsprogramma's 68
5.1.3 Ontwikkelen van de veranderende docentrol 70
5.1.4 Dilemma's voor docenten 72
5.1.5 Tussenconclusie 73
5.2. *Coping* door hbo-docenten 74
5.2.1 Veranderbereidheid versus weerstand 74
5.2.2 Activiteit versus passiviteit 75
5.2.3 Tussenconclusie 77
5.3. Condities voor professioneel vermogen op verschillende hogescholen 78
5.3.1 Aanwezigheid van kennis en tijd 79
5.3.2 Het belang van steun van collega's 81
5.3.3 De rol van leidinggevenden versus autonomie van docenten 82
5.3.4 Persoonlijke betrokkenheid en tijdpad 84
5.3.5 Conclusie 86
6. Conclusies en implicaties 88
6.1. Conclusie 88
6.1.1 Beantwoording van de theoretische deelvragen 88
6.1.2 Beantwoording van de empirische deelvragen 91
6.1.3 Beantwoording van de centrale vraagstelling 93
6.2. Implicaties 95
6.2.1 Maatschappelijke implicaties 96
6.2.2 Academische implicaties 98
6.3. Tot slot 100
Bronnen 101
Bijlage 1: overzicht expertgesprekken 108
Bijlage 2: overzicht observaties 109
Bijlage 3: overzicht documenten 110
Bijlage 4: overzicht dataverzameling per case 111
Bijlage 5: notitie over onderzoek 113

Bijlage 6: e-mail over onderzoek 114

Bijlage 7: topiclijst interviews 115

Bijlage 8: codeboom flexibilisering van onderwijs 117

Bijlage 9: codeboom *coping* door docenten 118

Bijlage 10: codeboom professioneel vermogen 119

Figuren en tabellen

Figuren

Figuur 1: conceptueel model 17

Figuur 2: 21e eeuwse vaardigheden..... 27

Figuur 3: verschillende logica's 37

Figuur 4: gecombineerde typen *coping* 43

Figuur 5: invloedsfactoren professioneel vermogen 46

Figuur 6: professioneel vermogen 46

Figuur 7: conceptueel model ingevuld 48

Figuur 8: onderzoeksproces..... 57

Figuur 9: professioneel vermogen volgens de empirie 86

Figuur 10: conceptueel model verfijnd 93

Figuur 11: verschillende typen *coping* 96

Tabellen

Tabel 1: grootschalige onderwijsvernieuwingen 21

Tabel 2: recente (beleids)maatregelen gericht op maatwerk..... 27

Tabel 3: niveaus van flexibiliteit 30

Tabel 4: benaderingen van flexibiliteit 34

Tabel 5: kenmerken van institutionele logica's 35

Tabel 6: aspecten van *coping* 41

Tabel 7: actieve en passieve *coping*..... 42

Tabel 8: casusselectie 55

Tabel 9: spreiding interviews per case..... 59

Tabel 10: respondentverdeling..... 60

Tabel 11: operationalisering flexibiliteit 62

Tabel 12: operationalisering *coping* 62

Tabel 13: operationalisering professioneel vermogen 63

Tabel 14: respondentcodes 66

Tabel 15: *coping* volgens de empirie 78

1. Inleiding

‘Goed onderwijs valt of staat met de kwaliteit van docenten’, is een veelgehoorde uitspraak in het maatschappelijk debat. Uit internationale vergelijkingen blijkt dat de Nederlandse onderwijskwaliteit relatief goed is. Toch zouden kwaliteitsverbeteringen in het Nederlandse onderwijs de afgelopen decennia zijn uitgebleven, ondanks de grootschalige onderwijsvernieuwingen die hebben plaatsgevonden. Het uitblijven van beoogde kwaliteitsverbeteringen, zou verklaard kunnen worden doordat er tijdens onderwijsvernieuwingen in het verleden beperkt aandacht is geweest voor docenten (McKinsey, 2012; Van den Berg & Vandenberghe, 1995). In dit onderzoek wordt daarom voor een actuele onderwijsvernieuwing, flexibilisering van onderwijs in het hbo, expliciet stilgestaan bij het gedrag *(coping)* van docenten tijdens onderwijsvernieuwing.

In dit hoofdstuk wordt allereerst het onderzoeksthema toegelicht, waarna de probleem-, doel-, en vraagstelling van dit onderzoek worden beschreven. Daarna volgen een korte toelichting op de theorieën waar dit onderzoek op voortbouwt en de gehanteerde onderzoeksaanpak. Vervolgens wordt stilgestaan bij de maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een leeswijzer voor het vervolg van het rapport.

1.1. Aanleiding

Flexibilisering van onderwijs is gericht op het bieden van maatwerk, een actueel thema in alle onderwijssectoren. Kortweg betekent maatwerk in het onderwijs dat het onderwijs wordt toegespitst op de individuele behoeften van leerlingen en studenten (NTOR, 2015). Met behulp van maatwerk kunnen leerprestaties van leerlingen en studenten verbeterd worden, doordat leerlingen gemotiveerder zijn en worden uitgedaagd (Oostdam, 2009). Om onderwijs op maat te kunnen verzorgen, is flexibiliteit vereist (Onderwijsraad, 2015; NTOR, 2015, Ministerie van OCW, 2016). In het hbo houdt flexibiliteit in het onderwijs in ieder geval het volgende in: een modulair/thematisch onderwijsprogramma, gebruik maken van ICT en rekening houden met de wensen van studenten en werkveld (NTOR, 2015, Onderwijsraad, 2015). De overheid stimuleert hoger onderwijsinstellingen middels subsidieregelingen om in ieder geval hun duale onderwijs en deeltijdonderwijs te flexibiliseren, zodat studeren aantrekkelijker wordt voor volwassenen die hun studie proberen te combineren met een baan en/of gezin. In Nederland studeren namelijk relatief weinig volwassenen, terwijl op de arbeidsmarkt wel een toenemende vraag is naar hoogopgeleide volwassenen (Ministerie van OCW, 2015a; Rinnooy Kan, 2014; Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR), 2013).

Critici beschouwen 'de flexibiliseringsplannen' in het onderwijs als de zoveelste onderwijsvernieuwing[1]. Zij zijn sceptisch gezien het uitblijven van kwaliteitsverbeteringen bij een aantal onderwijsvernieuwingen in het verleden. Als oorzaken voor het uitblijven van kwaliteitsverbeteringen worden het optreden van ongewenste effecten en de aanpak van onderwijsvernieuwingen genoemd (McKinsey, 2012; Van den Berg & Vandenberghe, 1995). Een voorbeeld van een ongewenst effect is dat de nadruk, met name in het hoger onderwijs, te veel zou zijn komen te liggen op rendement ten koste van kwaliteit van onderwijs (o.a. Miedema & Stam, 2008; Onderwijsraad, 2005; 2014). Voor de aanpak van onderwijsvernieuwingen geldt dat deze veelal *top-down* zijn aangestuurd en onvoldoende (wetenschappelijk) onderbouwd waren, waardoor draagvlak voor de vernieuwingen in het onderwijsveld ontbrak (Commissie-Dijsselbloem, 2008; Onderwijsraad, 2014).

Door de *top-down*aansturing van onderwijsvernieuwingen zouden docenten de indruk hebben gekregen dat hun professionaliteit werd ondergraven, terwijl kennisuitwisseling tussen (en daarmee inhoudelijke betrokkenheid van) docenten essentieel is om kwaliteitsverbeteringen in het onderwijs te bewerkstelligen (Commissie-Dijsselbloem, 2008; McKinsey, 2012; Miedema & Stam, 2008; Nationaal Onderwijsakkoord, 2013; Onderwijsraad, 2014; Rijksoverheid, 2015). Tegenwoordig is er daarom meer aandacht voor *bottom-up* benaderingen van onderwijsvernieuwing, waarbij samenwerking en kennisdeling tussen docenten (en leidinggevenden) centraal staan (Fullan, 2000; Miedema & Stam, 2008). Voorbeelden zijn Stichting LeerKRACHT, InnovatieImpuls Onderwijs, de Lerarenagenda, School aan Zet, Onderwijs Pioniers en Leraar24.[2]

1.2. Flexibilisering en (onderwijs)professionals

De toenemende aandacht voor flexibiliteit doet zich ook buiten de onderwijssector voor. Om zich aan te kunnen passen aan een voortdurend veranderende omgeving zou flexibiliteit voor (publieke) organisaties van belang zijn (Child, 2005; Phillips & Tuladhar, 2000; De Toni & Tonchia, 2005; Volberda, 2004). Flexibiliteit is, net als bijvoorbeeld efficiëntie, tegenwoordig een kernwaarde voor (publieke) organisaties (Volberda, 2004). Echter, verschillende waarden kunnen onderling botsen en dilemma's in (publieke) organisaties met zich meebrengen (De Bruijn, 2011; Noordegraaf, 2015). Door (flexibel) maatwerk te leveren, dient bijvoorbeeld afgeweken te

[1] https://www.nrc.nl/nieuws/2016/03/12/onderwijsvernieuwing-alweer-zucht-iedereen-1600567-a1297225
http://www.npo.nl/zondag-met-lubach/07-02-2016/VPWON_1250330/POMS_VPRO_3236560
[2] http://www.innovatieimpulsonderwijs.nl/
http://www.stichting-leerkracht.nl/
https://www.delerarenagenda.nl/
http://www.schoolaanzet.nl/home/
https://www.leraar24.nl/over.psml
http://www.onderwijspioniers.nl/over-onderwijspioniers/

worden van (efficiënte) standaarden en kan minder rekening gehouden worden met het (legitieme) principe van rechtsgelijkheid (Hood, 1991; Noordegraaf, 2015; Volberda, 2004).

Dergelijke *trade-offs* tussen waarden komen voort uit verschillende logica's die in publieke organisaties aanwezig zijn, zoals de professionele logica en de prestatielogica (De Bruijn, 2011; Freidson, 2001; Noordegraaf, 2015). De professionele logica vertegenwoordigt het perspectief van 'professionals', kenniswerkers die in veel (semi-)publieke organisaties de primaire processen verrichten. Een waarde die bij de professionele logica past is kwaliteit. De prestatielogica wordt doorgaans gekoppeld aan het perspectief van managers en de waarde efficiëntie (o.a. De Bruijn, 2011; Trappenburg in Noordegraaf, Geuijen & Meijer, 2011). Net als in de onderwijssector klinken breder in de publieke sector geluiden dat de kennis van professionals over het primaire proces (door managers) niet altijd benut wordt tijdens organisatieveranderingen, terwijl deze kennis wel essentieel is om te kunnen veranderen (Ackroyd, Kirkpatrick en Walker, 2007; De Bruijn, 2011; Fernandez & Rainey, 2006; Weggeman, 2008).

Van (moderne) professionals wordt verwacht dat zij mee veranderen met hun omgeving en om kunnen gaan met de dilemma's die zich voor kunnen doen tussen hun eigen professionele logica en andere aanwezige logica's in (publieke) organisaties (Noordegraaf, 2007; De Vijlder, 2015; Zuurmond & De Jong, 2010). Professionals beschikken dan over 'professioneel vermogen' en hanteren actieve *coping*; zij maken openlijk afwegingen (*trade-offs*) tussen ogenschijnlijke tegenstrijdigheden en ervaren controle over de (veranderende) situatie (Noordegraaf et al., 2015). Actieve *coping* is beter voor het welzijn van de professionals en de kwaliteit en diens prestaties dan passieve *coping* (Noordegraaf et al., 2015; Tummers et al., 2015). Toch wordt in veel beleids- en onderzoeksrapporten uitgegaan van professionals die 'beklemd' geraakt zijn in de toenemende 'bureaucratie' en daardoor niet meer toekomen aan de kern van hun werkzaamheden (De Bruijn, 2011; Noordegraaf & Sterrenburg in Jansen et al., 2009; Tummers, 2012). Dit beeld sluit aan op passieve *coping*.

Coping, actief of passief, kan zowel positief als negatief van aard zijn. Professionals kunnen bijvoorbeeld ergens mee instemmen (positief) of zich ergens tegen verzetten (negatief) (Currie & Waring, 2009; Oliver, 1991; Tummers et al., 2015). In dit onderzoek wordt het onderscheid tussen positieve en negatieve *coping* aangeduid met 'veranderbereidheid' (positief) of 'weerstand' (negatief) (Metselaar et al., 2011). De mate van veranderbereidheid of weerstand, en in bredere zin *coping* door professionals, wordt door verschillende factoren beïnvloed (Boselie, 2002; Knies & Leisink, 2014; Metselaar et al., 2011; De Witte, Kuipers en Jansen in Steijn & Groeneveld, 2009). Specifiek voor actieve *coping*, professioneel vermogen, gelden de volgende invloedsfactoren: persoonskenmerken, motivatie, autonomie, netwerken, opleiding en training, leiderschap en werk- en regeldruk (Noordegraaf et al., 2015).

1.3. Probleemstelling

Met dit onderzoek wordt gepoogd inzicht te verschaffen in hoe 'professionals', hbo-docenten omgaan met flexibilisering van onderwijs in het hbo, een actuele onderwijsvernieuwing waarmee maatwerk en daarmee kwaliteitsverbetering in het onderwijs wordt beoogd. Een aantal onderwijsvernieuwingen in het verleden zou niet geleid hebben tot kwaliteitsverbeteringen in het onderwijs, mogelijk doordat er te weinig aandacht zou zijn geweest voor de rol en betrokkenheid van docenten.

In het maatschappelijk debat bestaat een beeld van (onderwijs)professionals als 'slachtoffers' van overheids- en managementsturing. Deze professionals passen passieve *coping* toe en zijn niet in staat om te gaan met de tegenstrijdigheid en complexiteit waar zij, in tijden van verandering, mee geconfronteerd worden. Actieve *coping* is effectiever, ook met het oog op het realiseren van beoogde kwaliteitsverbeteringen. Er is een aantal factoren van invloed op actieve *coping*, ofwel professioneel vermogen. In dit onderzoek is bekeken in hoeverre onderwijsprofessionals professioneel vermogen vertonen en door welke factoren dit veroorzaakt wordt, zodat bij toekomstige onderwijsvernieuwingen eventueel beoogde kwaliteitsverbeteringen passend gerealiseerd kunnen worden.

1.3.1 Doel- en vraagstelling

Uit de probleemstelling kan de volgende doelstelling voor dit onderzoek worden afgeleid:

Inzicht krijgen in de wijzen waarop onderwijsprofessionals met flexibilisering van onderwijs omgaan en de factoren die dat beïnvloeden, zodat beoogde kwaliteitsverbeteringen passend gerealiseerd kunnen worden.

In paragraaf 1.2. zijn enkele factoren genoemd die *coping*, specifiek actieve *coping* ofwel professioneel vermogen, beïnvloeden. Wanneer deze factoren aanwezig zijn, zijn professionals vermoedelijk beter in staat om met de dilemma's om te gaan die bij flexibilisering komen kijken. Professioneel vermogen, dat wil zeggen in staat zijn openlijk afwegingen *(trade-offs)* te maken tussen ogenschijnlijke tegenstrijdigheden, is namelijk bevorderlijk voor het welzijn en de kwaliteit van de prestaties van professionals.

De centrale vraagstelling van dit onderzoek luidt:

Op welke wijzen gaan (onderwijs)professionals om met flexibilisering van onderwijs en welke factoren zijn daarop van invloed?

Deze onderzoeksvraag wordt beantwoord aan de hand van onderstaande theoretische en empirische deelvragen. Hieronder worden de theoretische deelvragen beschreven:

1. *Wat houden flexibiliteit en flexibilisering (van onderwijs) in?*

Om de eerste theoretische deelvraag te beantwoorden, worden flexibiliteit en flexibilisering nader uitgewerkt. In het contexthoofdstuk (hoofdstuk 2) wordt omschreven wat verstaan wordt onder flexibilisering van onderwijs, specifiek in het hbo. In de eerste paragraaf van het theoretische hoofdstuk (hoofdstuk 3) worden flexibiliteit en flexibilisering in algemenere zin nader toegelicht, daarbij wordt eveneens ingegaan op de verschillende logica's en bijbehorende waarden (waaronder flexibiliteit) die in publieke organisaties aanwezig zijn en de dilemma's die de samenkomst van verschillende logica's met zich meebrengt.

2. *Wat zijn professionals en hoe gaan zij om met tegenstrijdigheid en complexiteit (door flexibilisering)?*

Ter beantwoording van de tweede deelvraag, worden in het tweede deel van het theoretische hoofdstuk de kenmerken van (klassieke) professionals uiteengezet. Docenten, de 'professionals' die in dit onderzoek centraal staan, worden getypeerd als *street-level*professionals. Daarnaast wordt in dit deel van het tweede theoretische hoofdstuk uitgebreider ingegaan op verschillende manieren waarop professionals om (kunnen) gaan (*coping*) met de tegenstrijdigheid en complexiteit waar zij mee te maken krijgen tijdens organisatieveranderingen door de aanwezigheid van verschillende logica's in publieke organisaties.

3. *Welke factoren zijn van invloed op de manier(en) waarop professionals omgaan ('copen') met flexibilisering?*

In het derde en laatste deel van het theoretisch kader (paragraaf 3.3) wordt beschreven hoe *coping* door professionals beïnvloed kan worden. Verschillende invloedsfactoren voor (actieve) *coping* worden in kaart gebracht. Op basis van deze en alle voorgaande informatie wordt tenslotte een verwachting voor het empirische deel van het onderzoek geformuleerd.

Het resultatenhoofdstuk is vergelijkbaar met het theoretische hoofdstuk opgedeeld in drie delen, waarin respectievelijk de eerste drie empirische deelvragen worden beantwoord:

1. *Wat houdt flexibilisering van onderwijs op verschillende hogescholen in?*

Het antwoord op de eerste empirische deelvraag betreft een beschrijving van flexibilisering van onderwijs op de verschillende cases waar dit onderzoek verricht is. Eventuele inhoudelijke verschillen en overeenkomsten tussen cases worden in kaart gebracht. Bovendien worden de (ervaren) consequenties van flexibilisering van onderwijs voor docenten beschreven.

2. *Hoe gaan hbo-docenten om met flexibilisering van onderwijs?*

Ter beantwoording van de tweede empirische deelvraag worden verschillende gedragingen (typen *coping*) van docenten ten aanzien van flexibilisering van onderwijs inzichtelijk gemaakt.

3. *Welke factoren zijn van invloed op de manieren waarop hbo-docenten omgaan (coping) met flexibilisering van onderwijs?*

In het laatste deel van het resultatenhoofdstuk wordt geprobeerd de verschillende gedragingen van hbo-docenten ten aanzien van flexibilisering van onderwijs te verklaren, zodat kan worden aangegeven welke factoren hbo-docenten in staat stellen (actief) met flexibilisering van onderwijs om te gaan.

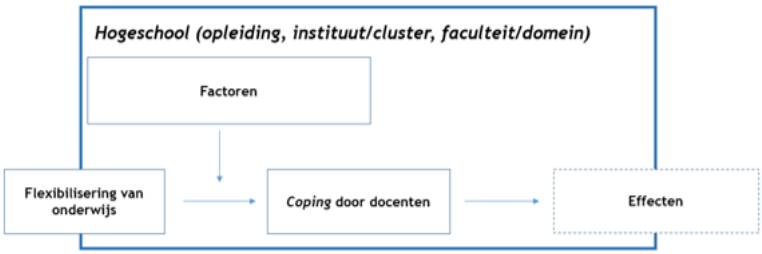
De laatste empirische deelvraag wordt aan het einde van dit rapport beantwoord op basis van de conclusies en aanbevelingen die voortkomen uit het onderzoek.

4. *Wat zijn maatschappelijke en academische implicaties van de onderzoeksresultaten?*

Op basis van alle theoretische en empirische informatie uit dit onderzoek, wordt het onderzoek zodanig gepositioneerd dat het bruikbaar is voor de lezer.

1.3.2 Conceptueel model

Voor dit onderzoek is flexibilisering van onderwijs op verschillende hogescholen bestudeerd. Er is gepoogd meer inzicht te verkrijgen in wat flexibilisering van onderwijs in het hbo inhoudt en hoe docenten met deze onderwijsvernieuwing omgaan. In onderstaand figuur wordt de insteek van dit onderzoek schematisch weergegeven.



Figuur 1: conceptueel model

Van links naar rechts bezien, begint de figuur bij flexibilisering van onderwijs: een onderwijsvernieuwing waar op verschillende hogescholen aandacht aan wordt besteed. Zoals in het voorgaande is toegelicht kan toenemende aandacht voor een bepaalde waarde, in dit onderzoek flexibiliteit, botsen met andere waarden en bijbehorende logica's in (onderwijs)organisaties en daardoor dilemma's voor (onderwijs)professionals opleveren. Docenten kunnen op verschillende manieren met deze dilemma's omgaan. In dit onderzoek wordt hoofdzakelijk onderscheid gemaakt tussen actieve en passieve *coping*. Docenten die actieve

coping hanteren, beschikken over professioneel vermogen. Zij maken openlijk afwegingen *(trade-offs)* tussen tegenstrijdigheden die voort kunnen komen uit de samenkomst van verschillende logica's en waarden. Het type *coping* dat docenten hanteren, werkt door in hun welzijn en de kwaliteit van hun prestaties. Zoals eerder is gebleken is actieve *coping* effectiever dan passieve *coping*. *Coping* wordt door verschillende factoren beïnvloed.

1.4. Onderzoeksaanpak

Het uiteindelijke doel van dit onderzoek is om in kaart te brengen waardoor het gedrag van docenten *(coping)* ten aanzien van flexibilisering van onderwijs beïnvloed wordt, zodat deze onderwijsvernieuwing kan resulteren in kwaliteitsverbetering. Het onderzoek is kwalitatief opgezet, omdat kwalitatieve onderzoeksmethoden de mogelijkheid bieden om een onderwerp als gedrag *(coping)* binnen een specifieke context (hbo) te bestuderen (o.a. Bryman, 2012; Silverman, 2011).

Het onderzoek bevat zowel verkennende/beschrijvende als verklarende elementen. Het eerste deel van het onderzoek betreft een verkenning/beschrijving van flexibilisering van onderwijs in het hbo en de wijzen waarop docenten daarmee omgaan. In het tweede deel van het onderzoek wordt gepoogd het gedrag (*coping*) van docenten te verklaren. Vanwege het tweeledige karakter van het onderzoek is het onderzoek volgens twee verschillende onderzoeksbenaderingen uitgevoerd: de interpretatieve en de positivistische benadering. De interpretatieve onderzoeksbenadering is toegepast om inzicht te krijgen in opvattingen en interpretaties van docenten ten aanzien van flexibilisering van onderwijs en hun gedrag *(coping)*. Met behulp van de positivistische onderzoeksbenadering zijn vervolgens, op basis van bestaande bestuurskundige en psychologische literatuur, verschillende gedragingen (typen *coping*) uit de empirie getypeerd en verklaard (Deetz, 1996; Van Thiel, 2007).

Het onderzoeksproces bestond grofweg uit de volgende drie fasen:

- Verkenning: tijdens deze fase heeft een eerste theoretische verkenning plaatsgevonden naar flexibilisering (van onderwijs) en *coping* door professionals. Daarnaast zijn verkennende gesprekken gevoerd met 'experts' uit diverse onderwijssectoren, bijeenkomsten over flexibilisering van onderwijs (in het hbo) bijgewoond en documenten over flexibilisering van onderwijs bestudeerd. De gesprekken, documenten en observaties hebben bijgedragen aan een breder begrip van het onderzoeksthema en hebben richting gegeven aan de insteek van het onderzoek.

- Uitvoering: op basis van de inzichten uit de verkennende fase is ervoor gekozen om het onderzoek primair uit te voeren in de hbo-sector. Op verschillende hogescholen zijn hoofdzakelijk docenten geïnterviewd en (thema)bijeenkomsten met docenten

bijgewoond ter observatie. In de interviews is gevraagd naar de achtergrond en aanpak van flexibilisering van onderwijs, eigen gedragingen en gedragingen van collega's *(coping)* en mogelijke verklaringen voor bepaald gedrag. Ter aanvulling op de interviews en observaties is daarnaast interne documentatie bekeken.

- Analyse: in de laatste fase van het onderzoek zijn de verkregen data geanalyseerd met behulp van de theorie. Op basis van de data-analyse zijn de empirische deelvragen beantwoord en tot slot is aan de hand van alle theoretische en empirische inzichten de centrale onderzoeksvraag beantwoord.

In hoofdstuk 4 wordt de gehanteerde onderzoeksaanpak uitgebreider verantwoord.

1.5. Relevantie van het onderzoek

Dit onderzoek levert zowel maatschappelijk als wetenschappelijk gezien een relevante bijdrage aan bestaande kennis. Bij beide relevanties wordt hieronder stilgestaan.

1.5.1 Maatschappelijke relevantie

Maatwerk of onderwijs op maat is in alle onderwijssectoren een actueel thema. Gezien de voortdurende ontwikkelingen in de samenleving, onder andere in de leerlingen- en studentenpopulatie en op het gebied van technologie, zijn scholen en onderwijsinstellingen genoodzaakt hun onderwijs te flexibiliseren. Op verschillende scholen en onderwijsinstellingen vindt momenteel flexibilisering van onderwijs plaats, al dan niet ingegeven door overheidsbeleid (Kennisnet, 2015; 2016)[3]. Met dit onderzoek wordt gepoogd meer inzicht te verschaffen in flexibilisering van onderwijs in het hbo en de manieren waarop docenten daarmee omgaan (*coping*). In onderzoeks- en beleidsrapportages over flexibel onderwijs is namelijk nog beperkt aandacht voor de organisatievraagstukken die gericht zijn op de (veranderende) rol van de (onderwijs)professional.

In het verleden is kritiek geuit op onderwijsvernieuwing vanwege uitblijvende kwaliteitsverbeteringen, mogelijk veroorzaakt door het optreden van ongewenste effecten en de beperkte betrokkenheid van docenten (o.a. Miedema & Stam, 2008). In dit onderzoek ligt de focus specifiek op het perspectief van docenten. Er wordt bekeken welke factoren hen 'vermogend' maken om met de tegenstrijdigheid en complexiteit om te gaan die bij flexibilisering van onderwijs kan komen kijken, zodat kwaliteitsverbeteringen passend

[3] https://www.surf.nl/innovatieprojecten/onderwijs-op-maat.html

gerealiseerd kunnen worden. De inzichten uit dit onderzoek kunnen nuttig zijn voor de verdere aanpak van flexibilisering van onderwijs op de deelnemende en andere hogescholen. Ook voor andere vergelijkbare organisatieveranderingen, zowel binnen als buiten de onderwijssector, kunnen de uitkomsten van dit onderzoek relevant zijn.

1.5.2 Wetenschappelijke relevantie

Dit onderzoek gaat over de manier waarop (onderwijs)professionals omgaan met flexibilisering (van onderwijs) en de factoren die daarop van invloed zijn. Er is reeds veel literatuur beschikbaar over het gedrag van professionals tijdens (organisatie)verandering, ook specifiek binnen de publieke sector en in het onderwijs. In die zin kan dit onderzoek beschouwd worden als een aanvulling op bestaande literatuur over deze thema's. Nieuw en relevant aan dit onderzoek is dat het gekoppeld is aan een actuele (beleids)ontwikkeling in de onderwijspraktijk; flexibilisering van onderwijs.

Voor dit onderzoek is hoofdzakelijk gebruik gemaakt van bestuurskundige en (organisatie)psychologische literatuur, een combinatie die steeds vaker voorkomt en ook wel 'gedragsbestuurskunde' genoemd wordt. Gedragsbestuurskunde gaat over het analyseren van maatschappelijke thema's vanuit het perspectief van gedrag en houding van individuen om zodoende beleid effectiever te maken (Grimmelikhuijsen, Jilke, Olsen & Tummers, 2016). De insteek van dit onderzoek sluit aan bij recent onderzoek naar professioneel vermogen en andere theorieën waarbij professionals beschouwd worden als (actieve) actoren die de omstandigheden waarin zij verkeren kunnen beïnvloeden, ten gunste van hun welzijn en prestaties (Noordegraaf et al., 2015). In eerder onderzoek is vooral aandacht besteed aan professionals die 'slachtoffer' zijn geworden van te veel *(top-down)* overheids- en managementsturing; professionals die 'beklemd' geraakt zijn door 'bureaucratische' procedures die hen afleiden van de kern van hun werk (Noordegraaf & Sterrenburg in Jansen et al., 2009; Tummers, 2012). Door de relatie tussen (context)factoren en gedragingen van professionals te onderzoeken in verschillende actuele praktijksituaties, levert dit onderzoek een relevante bijdrage aan de wetenschap.

1.6. Leeswijzer

Dit eerste hoofdstuk dient ter introductie van het onderzoek. In hoofdstuk twee en drie worden de theoretische deelvragen beantwoord, met behulp van context en theorie. In het vierde hoofdstuk wordt de gehanteerde onderzoeksaanpak verantwoord. Het vijfde hoofdstuk is het resultatenhoofdstuk, waarin de belangrijkste uitkomsten van het onderzoek ter beantwoording van de empirische deelvragen worden gepresenteerd. Tot slot wordt in hoofdstuk zes aan de hand van de belangrijkste conclusies een antwoord op de hoofdvraag geformuleerd, de implicaties van het onderzoek worden geschetst en er wordt gereflecteerd op dit onderzoek.

2. Onderwijsvernieuwing en flexibilisering

In dit hoofdstuk wordt de bredere context van dit onderzoek geschetst. Enkele onderwijsvernieuwingen die zich de vorige eeuw in het onderwijs hebben voorgedaan worden in kaart gebracht. Vervolgens wordt stilgestaan bij de kritieken op de onderwijsvernieuwingen uit het verleden. Daarna worden recente onderwijsvernieuwingen beschreven en wordt dieper ingegaan op het thema maatwerk en de veranderende rol van de docent. Aan het einde van het hoofdstuk wordt flexibilisering van (hoger) onderwijs beschreven; de onderwijsvernieuwing die in dit onderzoek centraal staat. Aangezien dit onderzoek verricht is in het hbo, komt deze onderwijssector relatief meer aan bod dan andere onderwijssectoren.

2.1. Onderwijsvernieuwingen in de 20e eeuw

Sinds de invoering van de leerplicht in 1901, hebben zich diverse onderwijsvernieuwingen voorgedaan. In de eerste helft van de 20e eeuw zijn bijvoorbeeld de 'traditionele vernieuwingsscholen', zoals Montessori-, Dalton- en Jenaplansscholen en vrijescholen, opgericht. Deze scholen richten zich in hun onderwijs, meer dan 'klassieke scholen', op de ontwikkeling van de individuele leerling (Miedema & Stam, 2008; NTOR, 2015). In de tweede helft van de vorige eeuw hebben op meerdere grootschalige onderwijsvernieuwingen plaatsgevonden, met name in het voortgezet onderwijs. Deze onderwijsvernieuwingen waren veelal ingegeven door maatschappelijke ontwikkelingen en geïnitieerd door de nationale overheid (Commissie-Dijsselbloem, 2008; Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004; Miedema & Stam, 2008). In de subparagrafen worden de onderwijsvernieuwingen per sector beschreven.

2.1.1 Vernieuwingen in het voortgezet onderwijs

In het voortgezet onderwijs waren onderwijsvernieuwingen, in feite wets- en structuurwijzigingen, met name gericht op het verbeteren van de toegankelijkheid en de kwaliteit van het onderwijs (Commissie-Dijsselbloem, 2008; Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004; Miedema & Stam, 2008). In tabel 1 worden de onderwijsvernieuwingen in chronologische volgorde weergegeven en toegelicht.

Tabel 1: grootschalige onderwijsvernieuwingen

Onderwijsvernieuwing	Gevolg
1968: Mammoetwet (Wet op het Voortgezet Onderwijs)	De oude schooltypes mulo, mms, en hbs vervangen door de mavo, havo en het vwo
1993: Basisvorming	Er is een minimaal onderwijspeil voor alle leerlingen tot stand gekomen.
1998: Tweede Fase en Studiehuis	Er wordt tegenwoordig onderscheid gemaakt in een boven- en onderbouw in het havo en vwo.
1999: Ontstaan voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo)	De mavo werd vervangen door het vmbo.

De belangrijkste aanleidingen voor deze onderwijsvernieuwingen vormden de transitie van industriële economie naar kenniseconomie en de veranderende leerlingenpopulatie. De nadruk ligt in de Nederlandse economie steeds meer op de toepassing van kennis in plaats van fysieke arbeid, waardoor de vraag naar hoogopgeleiden toeneemt en het gemiddelde opleidingsniveau stijgt. Daarnaast lopen de achtergronden van leerlingen en studenten in de huidige multiculturele samenleving meer uiteen (Miedema & Stam, 2008; WRR, 2013).

2.1.2 Vernieuwingen in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs

De vernieuwingen in het funderend onderwijs, primair (po) en voortgezet onderwijs (vo), hebben ook hun weerslag gehad op het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) en het hoger beroepsonderwijs (hbo). Met de komst van de Mammoetwet maakte het hbo namelijk niet langer uit van het voortgezet onderwijs en werd de Wet op het Hoger Beroepsonderwijs (WHB) een feit. In 1993 ging deze wet op in de Wet Hoger Onderwijs (WHO), waar ook het wetenschappelijk onderwijs (wo) onder valt. Daarnaast zorgde de introductie van het vmbo voor het ontstaan van de zogenaamde 'beroepskolom', waar zowel het mbo als het hbo toebehoren. De beroepskolom maakte het stapelen van beroepsopleidingen mogelijk, zodat in principe iedere leerling de kans kreeg om (door) te studeren (Miedema & Stam, 2008). Naast deze vernieuwingen kennen het mbo en het hbo ook 'eigen' vernieuwingen die voornamelijk bedoeld zijn om de aansluiting van het (beroeps)onderwijs op de arbeidsmarkt, de overgang van mbo naar hbo en het studierendement in beide sectoren te bevorderen (Miedema & Stam, 2008).

In het mbo werd bijvoorbeeld in 1995 de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) ingevoerd, met als uitgangspunt het leren op de werkplek om studenten beter voor te bereiden op de arbeidsmarkt. De overheid schreef aan de hand van de zogenaamde kwalificatiestructuur voor aan welke eisen, kwalificaties, afgestudeerden en daarmee de onderwijsprogramma's moesten voldoen (Miedema & Stam, 2008). In 2012 is een herontwerp van de kwalificatiestructuur ingevoerd; in plaats van de overheid, stellen mbo-instellingen tegenwoordig samen met het werkveld de kwalificaties ofwel competentieprofielen voor studenten vast (Basoski, Wiegers & Overmeer, 2007; Miedema & Stam, 2008). In 2016 is de kwalificatiestructuur opnieuw herzien, zodat de kwalificatiedossiers sneller aan te passen zijn aan regionale arbeidsmarktbehoeften en studenten meer (keuze)mogelijkheden hebben ter verdieping of verbreding van hun onderwijsprogramma (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), 2014a).

Het hbo kent geen kwalificatiestructuur, maar net als in het mbo wordt daar sinds de jaren '90 meer aandacht besteed aan competentiegericht onderwijs en werkplekleren. Andere thema's waar beide sectoren zich in toenemende mate op richten zijn (activerende) didactiek en studieloopbaanbegeleiding (Miedema & Stam, 2008). In de volgende subparagraaf wordt nader ingegaan op vernieuwingen in het hoger (beroeps)onderwijs.

2.1.3 Vernieuwingen in het hoger (beroeps)onderwijs

De gehele (hoger) onderwijssector heeft sinds de jaren ’80 te maken gekregen met marktwerking door veranderende verhoudingen tussen de overheid en het onderwijs. Net als in andere delen van de publieke sector, zijn marktprincipes als competitie en zelfsturing te herkennen in het (hoger) onderwijs (Onderwijsraad, 2001). Met marktwerking werd in het hoger onderwijs beoogd dat verschillende ‘aanbieders’ met elkaar zouden concurreren op kwaliteit. Door de onderlinge competitie zouden instellingen beter aan kunnen sluiten op de behoeften van de markt (studenten en werkveld). Daarnaast zou een meer afzijdige overheid, en dus meer zelfsturing, instellingen ruimte geven voor vernieuwing. Hoger onderwijsinstellingen zouden ‘hybride’ worden en beter en sneller in staat zijn in te spelen op ontwikkelingen in hun omgeving (Onderwijsraad, 2001). De overheid, kabinet Lubbers I met Deetman als minister van Onderwijs, heeft in de jaren ’80 diverse maatregelen getroffen om voornoemde doelstellingen te bewerkstelligen. Deze maatregelen zijn te herleiden naar de STC-operatie in 1983 en de HOAK-nota van 1985 (Miedema & Stam, 2008; Onderwijsraad, 2001; 2005).

Met de STC-operatie stimuleerde de overheid schaalvergroting, taakverdeling en concentratie (STC) om de concurrentie tussen hoger onderwijsinstellingen te bevorderen en het bestaan van kleine opleidingen mogelijk te maken (Miedema & Stam, 2008; Onderwijsraad, 2005). De overheid stelde eisen aan de omvang van een hoger onderwijsinstelling, voerde een nieuw bekostigingssysteem in en vergrootte de autonomie van instellingen; voor hoger instellingen gold een minimum van 600 studenten, hun bekostiging werd gebaseerd op het aantal studenten (outputfinanciering) en instellingen werden zelf financieel verantwoordelijk voor hun personeelsbestand en huisvesting (lumpsum-bekostiging). Bovendien werd er bezuinigd in de gehele onderwijssector (Onderwijsraad, 2005). Als gevolg van de STC-operatie is een groot aantal hogescholen (noodgedwongen) gefuseerd. In 1989 is het aantal hoger onderwijsinstellingen teruggelopen van 400 naar 57, waarvan tegenwoordig nog 14 bekostigde universiteiten en 37 hogescholen bestaan[4] (Onderwijsraad, 2005).

Een deel van de eisen en maatregelen van de STC-operatie is terug te vinden in de nota Hoger onderwijs: autonomie en kwaliteit (HOAK). Met deze nota werd gepleit voor een terugtredende overheid en ‘inrichtingsvrijheid’, ruimte voor vernieuwing, voor hoger onderwijsinstellingen. In de HOAK-nota komen maatregelen als de eerdergenoemde outputfinanciering en de intrede van visitatiecommissies naar voren. Outputfinanciering zou hoger onderwijsinstellingen prikkelen om de kwaliteit van hun onderwijs op peil te houden. Een betere onderwijskwaliteit zou tot uiting

[4] http://www.veniginghogescholen.nl/hogescholen
http://www.vsnu.nl/nl_NL/vsnu.html

komen in het studierendement, het aantal afgestudeerden, en meer studenteninstroom genereren. Visitatiecommissies, bestaande uit leden afkomstig uit de sector, zouden de onderwijskwaliteit periodiek beoordelen (Onderwijsraad, 2005).

Relatief recentere vernieuwingen in het hbo richten zich met name op 'kennisvalorisatie': het toepassen van wetenschappelijke kennis in de praktijk (Miedema & Stam, 2008). Als gevolg van (wijzigingen in) de bachelor-masterstructuur (BAMA) zijn op sommige hogescholen bijvoorbeeld professionele masters[5] te volgen. Daarnaast is het mogelijk om er promotietrajecten te doorlopen en is er aandacht voor (praktijkgericht) onderzoek en het toepassen van onderzoek (*evidence based* werken). Sinds 2001 kennen hogescholen lectoraten[6] waar kennis wordt gedeeld en de verbinding wordt gelegd tussen onderwijs, onderzoek en de beroepspraktijk (Miedema & Stam, 2008).

2.2. Een kritische reflectie op onderwijsvernieuwing in de 20e eeuw

Onderzoek wijst uit dat de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs, ondanks de vernieuwingen die de afgelopen decennia in het onderwijs hebben plaatsgevonden, door de jaren heen niet tot nauwelijks verbeterd is. Als mogelijke verklaringen hiervoor worden de aanpak van de vernieuwingen en bijkomende ongewenste effecten genoemd (Fullan, 2000; McKinsey, 2012; Van den Berg & Vandenberghe, 1995). In de subparagrafen wordt de kritieken op onderwijsvernieuwing nader beschreven en wordt stilgestaan bij het parlementaire onderzoek waar deze toe geleid hebben.

2.2.1 De aanpak van onderwijsvernieuwing

De onderwijsvernieuwingen uit de 20e eeuw zouden te vaak centraal (*top-down*) zijn aangestuurd, met beperkte betrokkenheid van docenten (Miedema & Stam, 2008; Nationaal Onderwijsakkoord, 2013; Onderwijsraad, 2014). Docenten zouden de indruk hebben gekregen dat hun professionaliteit ondermijnd werd en dat zij vernieuwingen uitvoerden die door anderen, managers, bedacht waren (Miedema & Stam, 2008; Onderwijsraad, 2005). Het herontwerp van de kwalificatiestructuur in het mbo was bijvoorbeeld een reactie op de weerstand onder docenten tegen de oude structuur; zij ervaarden te weinig autonomie en vrijheid in hun werk (Miedema & Stam, 2008). Daarnaast zou er in de aanpak van onderwijsvernieuwing meer aandacht moeten zijn voor de leerprocessen die docenten doormaken en de professionele

[5] http://www.verenigingghogescholen.nl/masters
[6] https://www.lectoren.nl/vereniging

ontwikkeling die zij nodig hebben om zich nieuwe taken en rollen eigen te maken (Fullan, 2000; Miedema & Stam, 2008; Senge, 2011; Simons & Ruijters, 2014).

2.2.2 Ongewenste effecten als gevolg van onderwijsvernieuwingen

De kritieken over ongewenste effecten, zijn vooral van toepassing op het marktdenken in het (hoger) onderwijs. Marktwerking moest ervoor zorgen dat (hoger) onderwijsinstellingen meer ruimte kregen om eigen beleid te voeren en te vernieuwen (Onderwijsraad, 2005). Outputfinanciering zou hogescholen stimuleren tot kwaliteitsverbetering (lees: het verhogen van het studierendement). In praktijk bleek dat hogescholen door de outputfinanciering geprikkeld werden om studenten, ook ten onrechte, zo snel mogelijk te laten afstuderen (Onderwijsraad, 2001; 2005). Een bekend en extreem gevolg van dit ongewenste effect is de diplomafraude in het hbo[7]. Er wordt dan ook wel gesteld dat er sprake zou zijn van 'rendementsdenken' in het (hoger) onderwijs, aangezien de focus soms meer lijkt te liggen op rendement (bijvoorbeeld het aantal afstudeerden) dan op de waarde van onderwijs (beter opgeleide burgers).[8]

2.2.3 Parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen

De kritische geluiden ten aanzien van onderwijsvernieuwingen hebben begin deze eeuw geresulteerd in de oprichting van de vereniging Beter Onderwijs Nederland (BON) in 2006 en een parlementair onderzoek naar onderwijsvernieuwingen in 2007-2008.[9] BON zet zich in voor (het behoud van) kwaliteit in het onderwijs en stelt dat dit onder andere bereikt kan worden door de zeggenschap over de inrichting van het onderwijs bij docenten en leraren te leggen.[10] De doelstelling van BON is vergelijkbaar met die van Stichting Beroepseer, die zich inzet voor de waardering van de deskundigheid van 'de werkvloer' in de gehele (semi-)publieke sector.[11]

In 2006 meldde BON de heersende maatschappelijke onrust over onderwijsvernieuwingen. Met name in het voortgezet onderwijs zou er sprake zijn van onvrede onder docenten, schoolleiders, leerlingen en ouders. In 2007 protesteerden scholieren en studenten tegen 'het nieuwe leren'; onderwijsvormen waarbij de nadruk ligt op de eigen verantwoordelijkheid van leerlingen (Oostdam, Peetsma, Derriks & Van Gelderen, 2006). Het scholieren- en studentenprotest vormde directe aanleiding voor de instelling van een parlementair onderzoek naar

---

[7] http://vorige.nrc.nl//binnenland/article2586347.ece/Hogescholen_willen_snel_af_van_eeuwige_studenten
[8] https://groenlinks.nl/nieuws/stop-met-rendementsdenken-onderwijs
http://www.pvda.nl/berichten/2015/03/Geen+rendementsdenken,+maar+meer+kwaliteit+in+het+onderwijs
[9] http://www.volkskrant.nl/binnenland/parlementair-onderzoek-naar-onderwijsvernieuwing~a837177/
http://www.trouw.nl/tr/nl/4324/Nieuws/article/detail/1701993/2006/04/14/Vereniging-Beter-Onderwijs-gruwelt-van-vernieuwingen.dhtml
[10] http://www.beteronderwijsnederland.nl/over-bon
[11] http://www.beroepseer.nl/nl/over-ons

onderwijsvernieuwingen, uitgevoerd door de Commissie-Dijsselbloem[12]. Deze commissie concludeerde dat de onderwijsvernieuwingen uit de 20e eeuw draagvlak in het onderwijsveld misten, geen goede analyse bevatten en wetenschappelijk onvoldoende onderbouwd waren. De commissie pleitte voor een terughoudende rol van de overheid, omdat de sector zelf het beste zou weten wat goed is voor het onderwijs (Commissie-Dijsselbloem, 2008; Onderwijsraad, 2014).

De conclusies van de Commissie-Dijsselbloem zouden gelden als criteria voor toekomstige onderwijsvernieuwingen. Er zou voortaan meer aandacht zijn voor kennisuitwisseling tussen docenten en ondersteuning door leidinggevenden, wat volgens diverse onderzoeks- en beleidsrapporten essentieel is voor onderwijsvernieuwing (Nationaal Onderwijsakkoord, 2013; McKinsey, 2012; Rijksoverheid, 2015). Tegenwoordig worden onderwijsvernieuwingen dan ook niet langer alleen *top-down* of centraal aangestuurd, maar steeds meer ook *bottom-up* of decentraal (Fullan, 2000; Miedema & Stam, 2008). Stichting LeerKRACHT[13] en InnovatieImpuls Onderwijs[14] zijn recente voorbeelden van initiatieven die de kwaliteit van de leraar en samenwerking en kennisdeling tussen leraren en leidinggevenden centraal stellen in hun aanpakken voor vernieuwing. Desondanks zijn de toenmalige kritieken op onderwijsvernieuwing en de conclusies van de Commissie-Dijsselbloem nog steeds actueel. Het recent uitgekomen adviesrapport 'Ons Onderwijs2032'[15], waarin geadviseerd wordt over een eventuele vernieuwing van het curriculum van het funderend onderwijs, wordt bijvoorbeeld door critici bestempeld als (de aanzet voor) 'de volgende grootschalige onderwijsvernieuwing'.[16]

2.3. Onderwijsvernieuwing in de 21e eeuw

Een inhoudelijke overeenkomst tussen recente onderwijsvernieuwingen zoals 'het nieuwe leren' en Ons Onderwijs2032 is de aandacht voor '21e-eeuwse vaardigheden'[17]. De huidige generatie jongeren zou om ander onderwijs en andere vaardigheden vragen dan eerdere generaties. Jongeren zijn tegenwoordig bedrevener met ICT dan hun voorouders, werken graag in groepen, volgen bij voorkeur onderwijs dat gekoppeld is aan hun toekomstige beroepspraktijk en gaan zelfstandig op zoek naar informatie (Corporaal, 2014; Spangenberg & Lampert, 2009; Teurlings, Van Wolput en Vermeulen, 2006). Voorbeelden van 21e-eeuwse vaardigheden zijn ICT-

[12] http://www.parlement.com/id/vhnnmt7mtyqi/parlementair_onderzoek
[13] http://www.stichting-leerkracht.nl/over-onze-organisatie/
[14] http://www.innovatieimpulsonderwijs.nl/
[15] http://onsonderwijs2032.nl/
[16] https://www.nrc.nl/nieuws/2016/03/12/onderwijsvernieuwing-alweer-zucht-iedereen-1600567-a1297225
http://www.volkskrant.nl/opinie/rondvraag-hoe-houdbaar-is-het-advies-ons-onderwijs-2032~a4280185/
http://www.npo.nl/zondag-met-lubach/07-02-2016/VPWON_1250330/POMS_VPRO_3236560
https://petities.nl/petitions/voor-een-beter-curriculum-tegen-onderwijs2032?locale=nl
[17] https://www.kennisnet.nl/artikel/nieuw-model-21e-eeuwse-vaardigheden/

basisvaardigheden, samenwerken en probleemoplossend vermogen (zie figuur 2) (Voogt & Pareja Roblin, 2010). De huidige generatie jongeren ziet voor docenten eerder coachtaken dan traditionele kennisoverdracht weggelegd (o.a. Corporaal, 2014; Hattie, 2012; Miedema & Stam, 2008). Hattie (2012) stelt dat docenten een *mindshift* van 'onderwijzen' naar 'leren' moeten maken; niet het onderwijzen door de docent, maar het leren van de leerling/student zou centraal moeten komen te staan (Hattie, 2012). In het maatschappelijk debat wordt ook wel gesproken van het bieden van 'maatwerk' of 'onderwijs op maat'.

Figuur 2: 21e eeuwse vaardigheden

2.3.1 Maatwerk in het onderwijs

Onder 'maatwerk'[18] of 'onderwijs op maat' worden in principe alle manieren verstaan om het onderwijsaanbod aan te laten sluiten op de individuele behoeften van leerlingen en studenten (NTOR, 2015; Oostdam, 2009). Door maatwerk kunnen de leerprestaties van leerlingen en studenten verbeterd worden (Oostdam, 2009). Maatwerk kan in praktijk gebracht worden door rekening te houden met (niveau)verschillen tussen leerlingen en studenten (differentiëren) en leerlingen en studenten de mogelijkheid te bieden zelf keuzes te maken in het leerproces (personaliseren) (NTOR, 2015). Het leveren van maatwerk vraagt om flexibiliteit in het onderwijs (Onderwijsraad, 2015; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), 2016). In onderstaande tabel worden voorbeelden van recente (beleids)maatregelen en vernieuwingen weergegeven die gericht zijn op het bieden van maatwerk in het onderwijs.

Tabel 2: recente (beleids)maatregelen gericht op maatwerk

Voorbeeld	Toelichting	Sector
Ons Onderwijs2032[19]	Een mogelijke vernieuwing van de curricula van het primair en voortgezet onderwijs. Persoonlijke ontwikkeling zou centraal moeten staan in het onderwijs van de toekomst.	po, vo
Plan van Aanpak Toptalenten[20]	Een plan voor het stimuleren van toptalenten in het primair en voortgezet onderwijs.	po, vo
Doorbraakproject ICT & Onderwijs[21]	Een verkenning van de mogelijkheden van ICT in het onderwijs als hulpmiddel voor onderwijsvernieuwing/het bieden van maatwerk.	po, vo

[18] http://www.vo-raad.nl/themas/maatwerk
[19] http://onsonderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2016/01/Ons-Onderwijs2032-Eindadvies-januari-2016.pdf
[20] https://www.poraad.nl/files/over_de_po-raad/bestuursakkoord_po.pdf
[21] http://www.doorbraakonderwijsenict.nl/

Passend onderwijs[22]	Door passend onderwijs krijgen leerlingen die extra ondersteuning behoeven een plek in het reguliere onderwijs, waardoor het van belang is rekening te houden met verschillen tussen leerlingen.	po, vo
Het nieuwe leren	Onderwijsvormen waarbij de leerling zelf verantwoordelijk is voor het eigen leerproces en de docent fungeert als een soort coach (Oostdam et al., 2006).	po, vo
Maatwerkdiploma[23]	Middelbare scholieren de mogelijkheid bieden om vakken op een hoger niveau te volgen en af te sluiten.	Vo
(Herziene) kwalificatiestructuur[24]	Een maatregel waardoor meer aandacht is voor het leren op basis van competenties en het leren op de werkplek. Daarnaast kunnen mbo-instellingen aansluiten op de behoeften en voorkeuren van individuele studenten en flexibel inspelen op regionale arbeidsmarktbehoeften (Ministerie van OCW, 2014a).	Mbo

De maatregelen uit tabel 2 zijn met name gericht op het po en vo. Naast thema's als competentiegericht leren en werkplekleren die in het mbo en hbo van belang geacht worden, zijn er ook recentelijk visies of ambities door het ministerie van OCW geformuleerd die gericht zijn op het bieden van maatwerk in het onderwijs. In de visiebrief 'Ruim baan voor vakmanschap: een toekomstgericht mbo', onderstreept minister Jet Bussemaker van OCW bijvoorbeeld het belang van aandacht voor excellentie, gepersonaliseerd leren en flexibilisering in het mbo (Ministerie van OCW, 2014c). Vergelijkbare thema's komen terug in de Strategische Agenda voor Hoger Onderwijs en Onderzoek 2015-2025 (Ministerie van OCW, 2015a).

2.3.2 Flexibilisering van hoger onderwijs

Eén van de ambities uit de Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek 2015-2025 is het aanbrengen van flexibiliteit en vraaggerichtheid in het hoger onderwijs, zowel in het hbo als het wo. De toegenomen diversiteit van studenten en tevens ontwikkelingen in het toeleverend onderwijs (vo en mbo) vragen om differentiatie in didactiek en onderwijsinhoud. Bovendien leeft, net als in het mbo, bij hoger onderwijsinstellingen de wens om beter in te spelen op de behoeften van (potentiële) studenten en het werkveld (Ministerie van OCW, 2015a). De overheid stimuleert hoger onderwijsinstellingen om in ieder geval hun duale onderwijs en deeltijdonderwijs te flexibiliseren, zodat het hoger onderwijs aantrekkelijker wordt voor volwassenen (WRR, 2013; Rinnooy Kan, 2014).

In Nederland nemen in vergelijking tot andere kenniseconomieën als Finland en de Verenigde Staten weinig (werkende) volwassenen deel aan het hoger onderwijs. Hoger onderwijsinstellingen kampen met een dalende studenteninstroom in hun post-initiële onderwijs (deeltijdopleidingen en duale opleidingen), terwijl de vraag naar hoogopgeleiden op de

[22] https://www.passendonderwijs.nl/
[23] https://www.vo-raad.nl/themas/maatwerk/onderwerpen/399
[24] https://www.mboraad.nl/themas/kwalificatiestructuur

arbeidsmarkt stijgt. Vanwege demografische ontwikkelingen als vergrijzing en ontgroening is het van belang te blijven investeren in post-initieel onderwijs om in de vraag naar hoogopgeleiden te voorzien in bepaalde arbeidsmarktsectoren en 'een leven lang leren' mogelijk te maken. Onder 'een leven lang leren' worden alle scholingsactiviteiten aan werkenden verstaan (WRR, 2013; Rinnooy Kan, 2014; Ministerie van OCW, 2014b; Wintels in Vereniging Hogescholen, 2016).

De huidige inrichting van het hoger onderwijs zou onvoldoende aansluiten bij de doelgroep van volwassenen. Voor deze doelgroep heeft het volgen van een opleiding een andere functie dan voor jongeren in het voltijdonderwijs; het gaat niet zozeer om het behalen van een volledig diploma, maar eerder om het ontwikkelen van specifieke vaardigheden of kennis (Wintels in Vereniging Hogescholen, 2016). Daarnaast geldt voor deze doelgroep dat zij hun opleiding veelal combineren met een baan en/of gezin (Rinnooy Kan, 2014; WRR, 2013). Een flexibel(er) onderwijsprogramma, bestaande uit losse modulen/blokken, zou uitkomst kunnen bieden. Sinds 2012 bestaan er beleidsplannen om het deeltijdonderwijs 'te privatiseren', door de financiering te wijzigen en het onderwijs zodoende flexibeler en aantrekkelijker te maken (Rijksoverheid, 2012). Private aanbieders, zoals LOI en NCOI, bieden reeds dergelijke modulaire onderwijsprogramma's aan (Rinnooy Kan, 2014; Wintels in Vereniging Hogescholen, 2016; WRR, 2013).

Met ingang van collegejaar 2016-2017 kunnen hoger onderwijsinstellingen gebruik maken van subsidieregelingen van het ministerie van OCW om hun duale onderwijs en deeltijdonderwijs te flexibiliseren; de pilots flexibilisering en de experimenten vraagfinanciering (Ministerie van OCW, 2015b). Bij de pilots flexibilisering worden studiepunten niet langer gekoppeld aan studielast, maar aan leeruitkomsten (vergelijkbaar met competenties); er wordt meer uitgegaan van wat een student moet kennen en kunnen en minder van de tijd die hij/zij daarvoor nodig heeft (Ministerie van OCW, 2015b). Voor de experimenten vraagfinanciering komen enkel opleidingen in arbeidsmarktsectoren waar een tekort is aan hoogopgeleiden; Techniek, ICT en Zorg & Welzijn. Vraagfinanciering houdt in dat de reguliere bekostiging van opleidingen wordt omgezet in bekostiging door vouchers, deels gefinancierd door de werkgevers van studenten. Studenten kunnen deze vouchers in hun eigen tempo en naar eigen inzicht besteden aan delen van opleidingen (modules). De inhoud van de modules wordt door hoger onderwijsinstellingen in samenspraak met het werkveld van studenten afgestemd (Ministerie van OCW, 2014b). Verschillende hoger onderwijsinstellingen besteden aandacht aan flexibilisering van onderwijs, zowel voltijd als deeltijd/duaal.[25] In feite kan er flexibiliteit bestaan op tijd, vorm en inhoud. In

[25] http://nos.nl/op3/artikel/2075162-flexibel-studeren-wat-levert-jou-dat-op.html
http://www.volkskrant.nl/4206073
http://www.uva.nl/nieuws-agenda/nieuws/uva-nieuws/content/nieuwsberichten/2015/12/uva-en-hva-ondersteunen-

onderstaande tabel worden deze verschillende niveaus van flexibiliteit toegelicht en gekoppeld aan concrete maatregelen (Ministerie van OCW, 2014b; Ministerie van OCW, 2015a; NTOR, 2015; Onderwijsraad, 2015; Rinnooy Kan, 2014).

Tabel 3: niveaus van flexibiliteit

Niveau van flexibiliteit	Toelichting	Maatregelen
Tijd	Studenten kunnen zelf kiezen welk deel (module) van hun studie zij volgen, in welke volgorde zij hun opleiding volgen, in welk tempo zij studeren en op welk tijdstip (ook online) zij onderwijs volgen.	Modulair onderwijs, online onderwijs, keuzemogelijkheden (roostertechnisch/logistiek)
Vorm	Er is verschil in didactiek voor studenten en onderwijs vindt plaats op de hogeschool, de werkplek of thuis/online.	*Blended learning* (een combinatie van contactonderwijs, online onderwijs en werkplekleren)
Inhoud	Studenten kunnen inhoudelijke keuzes binnen hun studieprogramma maken en het onderwijsaanbod is afgestemd op hun eerdere ervaringen en de wensen vanuit het werkveld	Keuzeruimte- en mogelijkheden, werken met vrijstellingsprocedures (EVC's) voor een betere aansluiting op eventuele reeds opgedane praktijkervaring van de volwassen student.

Op flexibel onderwijs en het idee van vraagfinanciering is ook kritiek geuit. Door losse vakken of modules te volgen en daar apart voor te betalen zouden studenten bijvoorbeeld minder deel uitmaken van een *community* en minder samenhang ervaren in hun studieprogramma. Beide genoemde factoren zouden essentieel zijn voor het studiesucces van studenten. Daarnaast zou modulair onderwijs hoger onderwijsinstellingen extra administratieve lasten op kunnen leveren, 'langstuderen' stimuleren en zou er risico bestaan op het eerdergenoemde rendementsdenken; het aantal 'aankopen/'inschrijvingen' van een (deel van een) opleiding zou, in plaats van de kwaliteit, diens voortbestaan kunnen bepalen en daarmee (personele) consequenties met zich mee kunnen brengen.[26]

Flexibilisering van onderwijs heeft ook consequenties voor de rol van docenten. Zoals eerder aangegeven worden docenten minder onderwijzers die hun kennis overdragen en meer begeleiders van (individuele) leerprocessen (Corporaal, 2014; Hattie, 2012). Daarnaast kan uit

voorstel-pilot-flexibel-studeren.html
https://www.surf.nl/innovatieprojecten/onderwijs-op-maat.html

[26] http://www.volkskrant.nl/4206073
http://www.volkskrant.nl/opinie/supermarktmodel-voor-studie-is-ziek-idee~a4208419/
http://www.volkskrant.nl/opinie/opleiding-is-meer-dan-een-snackautomatiek~a4208437/
http://www.verenigingghogescholen.nl/actueel/actualiteiten/privatisering-deeltijd-schaadt-student-en-maatschappij

de verschillende niveaus en aspecten van flexibiliteit worden afgeleid dat docenten in staat dienen te zijn om te variëren in didactiek, de inhoud van hun onderwijs af te stemmen op de voorkeuren van (volwassen) studenten en werkveld en over online vaardigheden dienen te beschikken.

2.4. Conclusie

In dit hoofdstuk zijn diverse onderwijsvernieuwingen uit de 20e en de 21e eeuw in verschillende onderwijssectoren beschreven. Er is stilgestaan bij kritieken op de aanpak en opgetreden ongewenste effecten van onderwijsvernieuwingen. Onderwijsvernieuwingen zouden in het verleden te vaak *top-down* zijn aangestuurd met beperkte betrokkenheid van docenten, waardoor mogelijk beoogde kwaliteitsverbeteringen zijn uitgebleven. De kritieken op onderwijsvernieuwingen vormden de aanleiding voor een parlementair onderzoek naar de onderwijsvernieuwingen uit de 20e eeuw. Op basis van de conclusies van het onderzoek zou de overheid zich voortaan terughoudender opstellen, zodat onderwijsvernieuwingen uit het onderwijsveld zelf komen. Tegenwoordig is er tijdens onderwijsvernieuwingen meer aandacht voor kennisuitwisseling tussen docenten en ondersteuning door leidinggevenden.

Recente onderwijsvernieuwingen richten zich op het bieden van maatwerk: het aansluiten bij de wensen en behoeften van individuele studenten. Om maatwerk te kunnen bieden is flexibiliteit vereist. In het hbo betekent flexibel onderwijs dat studenten zelf bepalen wanneer, hoe en wat zij studeren. Kortom: er vindt flexibiliteit plaats op tijd, vorm en inhoud. De overheid stimuleert hoger onderwijsinstellingen om in ieder geval hun deeltijdonderwijs en duale onderwijs te flexibiliseren, zodat het hoger onderwijs aantrekkelijker wordt voor volwassen studenten die hun opleiding proberen te combineren met een baan en/of gezin. Flexibilisering van onderwijs, of in bredere zin maatwerk in het onderwijs, betekent ook dat de rol van docenten verandert. Docenten zijn minder bezig met kennisoverdracht en krijgen meer coachtaken. Bovendien vraagt flexibel onderwijs dat docenten variëren in didactiek, rekening houden met de voorkeuren van studenten en werkveld in het onderwijs en in staat zijn online onderwijs te verzorgen. In het verleden zou er tijdens onderwijsvernieuwing onvoldoende rekening zijn gehouden met de professionele ontwikkeling van docenten om zich nieuwe taken en rollen eigen te maken.

In het volgende hoofdstuk wordt de sectorspecifieke informatie uit dit hoofdstuk verrijkt met algemenere literatuur over flexibilisering en het gedrag *(coping)* van (onderwijs)professionals. Vervolgens wordt bekeken welke factoren van invloed zouden kunnen zijn op bepaalde gedragingen van professionals.

3. Flexibilisering, professionals en *coping*

In het vorige hoofdstuk zijn enkele onderwijsvernieuwingen beschreven, waarbij tevens kritische geluiden aan bod zijn gekomen over de aanpak en (ongewenste) effecten van onderwijsvernieuwingen. In dit onderzoek staat een recente onderwijsvernieuwing centraal; flexibilisering van onderwijs in het hbo. In dit hoofdstuk wordt allereerst toegelicht wat, ook buiten de onderwijssector, verstaan kan worden onder flexibilisering. Vervolgens worden docenten als professionals getypeerd en wordt aan de hand van literatuur over *coping* in kaart gebracht hoe professionals omgaan veranderingen als flexibilisering van onderwijs en de dilemma's die daarbij komen kijken door de samenkomst van verschillende logica's en bijbehorende waarden in publieke organisaties. Tot slot wordt beschreven door welke factoren het 'professioneel vermogen' van professionals om met dilemma's om te gaan beïnvloed kan worden.

3.1. Flexibiliteit en flexibilisering

Flexibilisering van onderwijs in het hbo kan beschouwd worden als een recente onderwijsvernieuwing die bedoeld is om beter aan te kunnen sluiten bij de wensen en behoeften van verschillende potentiële studenten en werkgevers, meer maatwerk te bieden. Flexibiliteit kan in het (hoger) onderwijs op verschillende niveaus bestaan: op tijd, vorm en inhoud. Studenten bepalen zelf het tempo waarin zij studeren, de manier waarop zij onderwijs volgen (bijvoorbeeld online) en welke onderwerpen zij bestuderen (Ministerie van OCW, 2014b; Ministerie van OCW, 2015a; NTOR, 2015; Onderwijsraad, 2015; Rinnooy Kan, 2014). Flexibilisering is een ontwikkeling die zich ook in andere sectoren voordoet. In deze paragraaf wordt nader ingegaan op de begrippen flexibiliteit en flexibilisering. De volgende vraag wordt beantwoord:

Wat houden flexibiliteit en flexibilisering (van onderwijs) in?

In de eerste subparagraaf (3.1.1) worden flexibiliteit en flexibilisering nader gedefinieerd. Vervolgens wordt ingegaan op de complexiteit en tegenstrijdigheid die de aandacht voor flexibiliteit in publieke organisaties met zich mee kan brengen.

3.1.1 Flexibiliteit gedefinieerd

Gezien het hoge tempo waarin maatschappelijke ontwikkelingen als digitalisering en globalisering zich voordoen, is verandering voor organisaties tegenwoordig onvermijdelijk geworden (Boonstra, 2000; Child, 2005; Cummings & Worley, 2005; Homan, 2005). Traditionele organisatievormen blijken ongeschikt te zijn om te blijven voortbestaan. Om hun bestaansrecht te verzekeren en eventueel concurrentievoordeel te behouden, dienen organisaties in staat te zijn hun routines, competenties en activiteiten aan te passen aan de turbulente omgeving (Boonstra & De Caluwé, 2006; Child, 2005; Coram & Burnes, 2001, Fernandez & Rainey, 2006;

Volberda, 2004). Flexibiliteit is tegenwoordig onmisbaar voor organisaties en kan beschouwd worden als een kernwaarde voor (publieke) organisaties (Hood,1991; Volberda, 2004; Noordegraaf, 2015).

Flexibiliteit kan als volgt gedefinieerd worden: *"De mate waarin een organisatie beschikt over een variëteit aan managementvaardigheden en de snelheid waarmee die geactiveerd kunnen worden, om het stuurvermogen van het management te vergroten en de bestuurbaarheid van de organisatie te verbeteren."* (Volberda, 2004, p.129). Er wordt ook wel gesproken van organisatieflexibiliteit: *"De mate waarin een organisatie in staat is zich aan te passen aan voortdurend veranderende omgevingsomstandigheden in de hedendaagse samenleving."* (Jonker, van Hooff & Messchendorp, 1998, p.9; Phillips & Tuladhar, 2000; De Toni & Tonchia, 2005). Concrete kenmerken van flexibiliteit in (private) organisaties zijn volgens Volberda (2004): een divers en op maat gesneden producten- en dienstenaanbod, aanbieden van kleine hoeveelheden en korte levertijden (Volberda, 2004). Deze kenmerken komen overeen met de (beoogde) modulaire opbouw van onderwijsprogramma's in het hbo en het afstemmen van het onderwijs op de voorkeuren van studenten en werkveld (Ministerie van OCW, 2015a; Rinnooy Kan, 2014).

Het ontwikkelen van flexibele kenmerken vraagt van (onderwijs)organisaties dat zij hun focus bijstellen door heersende waarden en normen aan te passen en nieuwe organisatieprincipes te ontwikkelen (Ministerie van OCW, 2015a; Volberda, 2004). Organisaties dienen daarbij een balans te vinden tussen verandering en stabiliteit of loslaten en vasthouden: flexibiliteit gaat over het aanpassen aan veranderende situaties, maar tegelijkertijd is er ook voldoende stabiliteit (of zekerheid) nodig om veranderingen daadwerkelijk door te kunnen voeren (Van Hooff et al., 1998; Volberda, 2004). Flexibiliteit is in die zin paradoxaal, er wordt ook wel gesproken van een zogenaamde flexibiliteitsparadox (Volberda, 2004).

3.1.2 Flexibilisering als organisatieverandering

Aangezien er uitgegaan wordt van een bepaalde mate van flexibiliteit, kan flexibilisering beschouwd worden als het vergroten van de mate van flexibiliteit ofwel 'flexibeler worden'. Idealiter zijn organisaties voortdurend bezig met veranderen en de flexibiliteit te ontwikkelen die daarvoor vereist is (Child, 2005; Volberda, 2004). Organisatieverandering heeft doorgaans impact op de structuur van de organisatie, het personeel, de technologie en de cultuur (Pfeffer & Salancik, 1978). Doorewaard & De Nijs (2004) hanteren de volgende definitie voor organisatieverandering: *"Een activiteit waarbij er sprake is van het ingrijpen in het bestaande interne en externe evenwicht van een organisatie, teneinde een verbetering in het functioneren van de organisatie als geheel en de daarbinnen te onderscheiden actoren te realiseren."* (Doorewaard & De Nijs, 2004, p.98).

Het 'ingrijpen in het bestaande' vraagt om een verandering van het denken en doen, het gedrag in de organisatie en daarmee in feite ook van de mensen in de organisatie. Naast inhoudelijke ideeën over organisatieverandering, zijn ook minder rationele aspecten zoals de betekenisgeving van mensen aan de verandering en hun betrokkenheid bij de verandering van belang (De Witte, Kuipers en Janssen in Steijn & Groeneveld, 2009). Zonder verandering van mensen, zou organisatieverandering zelfs niet mogelijk zijn (o.a. Schneider, Breif en Guzzo, 1996). De aandacht voor zowel rationele als mensgerichte aspecten tijdens organisatieverandering komt tevens terug in verschillende benaderingen van flexibiliteit die in de literatuur en in organisaties zijn te herkennen: een algemene benadering, een functionele benadering en een actorbenadering van flexibiliteit (Volberda, 2004). De verschillende benaderingen worden in onderstaande tabel omschreven en toegepast op flexibel (hoger) onderwijs.

Tabel 4: benaderingen van flexibiliteit

Benaderingen van flexibiliteit	Omschrijving	Flexibel (hoger) onderwijs
Algemene benadering	Flexibilisering wordt beschouwd als het, in algemene zin, vergroten van het aanpassingsvermogen van organisaties: de mate waarin de organisatie zich voorbereidt op de toekomst om te kunnen overleven.	Inspelen op een veranderende leerlingen- en studentenpopulatie en ontwikkelingen in het werkveld.
Functionele benadering	De nadruk ligt bij het ontwikkelen van flexibiliteit op bepaalde (structuur)aspecten in organisaties. Voorbeelden zijn flexibele arbeidsmarktcontracten of financieringsvormen, waardoor efficiënter gewerkt kan worden.	Werken met modulaire onderwijsprogramma's, onderwijs (deels) online verzorgen en studenten de mogelijkheid te bieden per studiepunt te betalen.
Actorbenadering	Het ontwikkelen van een flexibele houding bij medewerkers staat centraal, flexibilisering verloopt mensgericht.	Aandacht besteden aan de veranderende docentrol.

Volgens Volberda (2004) zouden de onderscheiden benaderingen in de praktijk te eenzijdig worden gehanteerd. Organisaties zouden zich veelal ofwel richten op het vergroten van hun aanpassingsvermogen, ofwel de nadruk leggen op het flexibiliseren van structuuraspecten, ofwel mensgericht flexibiliseren. Volberda (2004) pleit voor een zogenaamde 'strategische benadering' van flexibiliteit waarin de algemene, functionele en actorbenadering geïntegreerd zijn; flexibiliteit gaat namelijk over het aanpassingsvermogen van organisaties en is zowel gericht op (rationele) structuuraspecten als mensgerichte aspecten (Volberda, 2004).

3.1.3 Verschillende logica's en waarden in organisaties

In het voorgaande is aangegeven dat flexibilisering van (onderwijs)organisaties een andere manier van werken vraagt dan zij gewend zijn; 'organisaties dienen hun focus bij te stellen en heersende waarden en normen dienen te worden aangepast' (Ministerie van OCW, 2015a; Volberda, 2004). De heersende waarden en normen binnen organisaties komen voort uit

‘institutionele logica’s’ in (publieke) organisaties. Deze logica’s bestaan naast elkaar, maar concurreren ook met elkaar (Currie & Waring, 2009; Freidson, 2001; Noordegraaf, 2015; Tonkens, 2008). Freidson (2001) gaat uit van drie institutionele logica’s: een vraag- of marktlogica, een organisatorische logica en een professionele logica. Deze logica’s vertegenwoordigen respectievelijk de perspectieven van ‘klanten’, managers, en (professionele) medewerkers in organisaties (Freidson, 2001). Noordegraaf (2015) maakt een deels vergelijkbare indeling, maar combineert de vraaglogica en de organisatorische logica in één prestatielogica en voegt het politiek-maatschappelijke perspectief toe door middel van een politieke logica (Noordegraaf, 2015). In tabel 5 worden de verschillende logica’s met bijbehorende kenmerken uiteengezet.

Tabel 5: kenmerken van institutionele logica's

	Prestatielogica		Professionele logica	Politieke logica
Sublogica’s	Vraaglogica	Organisatorische logica	-	-
Perspectief	Klanten	Managers	Professionals	Politiek/maatschappij
Waarde(n)	Flexibiliteit	Efficiëntie, effectiviteit	Kwaliteit, onafhankelijkheid	Legitimiteit, rechtmatigheid
Focus	Extern	Intern	Intern	Extern
Uiting	Marktdenken, flexibilisering	Beheersing, standaarden	Expertoordeel, toewijding	Dynamiek, publieke verantwoording

In de tabel is de waarde flexibiliteit onder de prestatielogica van Noordegraaf (2015) geplaatst, bestaande uit de vraaglogica en de organisatorische logica van Freidson (2001). Volgens de prestatie- of vraaglogica staan klantwensen centraal. Flexibiliteit is, zoals ook eerder toegelicht, een belangrijke eigenschap voor organisaties om tegemoet te kunnen komen aan klantwensen (o.a. Child, 2005; Volberda, 2004). Uitgaande van de prestatielogica, dienen deze klantwensen met zo min mogelijk middelen vervuld te worden. Naast flexibiliteit is efficiëntie een centrale waarde binnen de prestatielogica (Noordegraaf, 2015). Binnen de prestatielogica of specifieker de organisatorische logica, wordt tevens aandacht gevestigd op het controleren (‘managen’) van de prestaties van organisaties, bijvoorbeeld met behulp van standaarden en procedures (Freidson, 2001).

De professionele logica richt zich minder direct op de prestaties die organisaties leveren en meer op de (kwaliteit van de) dienstverlening van organisaties. In de meeste publieke organisaties verzorgen ‘professionals’ de dienstverlening (Freidson, 2001; Noordegraaf, 2015). Publieke organisaties, zoals hogescholen en ziekenhuizen, worden daarom ook wel aangeduid als professionele bureaucratieën of professionele dienstverlenende organisaties (Gastelaars, 2005; Mintzberg, 1981). De waarden die bij de professionele logica passen, sluiten aan op de kenmerken van professionals. Voorbeelden zijn kwaliteit en onafhankelijkheid. Professionals handelen namelijk op basis van specialistische kennis en organiseren en controleren hun eigen werk

(Freidson, 2001; Noordegraaf, 2015). In paragraaf 3.2. wordt nader ingegaan op de kenmerken van professionals.

Onder de laatste logica, de politieke logica, kunnen de waarden legitimiteit en rechtmatigheid geschaard worden. Publieke organisaties dienen namelijk verantwoording af te leggen aan de politiek en rekening te houden met het maatschappelijke belang. Bij deze logica gaat het minder dan bij de andere logica's om wat er in organisaties gebeurt en meer om de dynamiek die zich daarbuiten afspeelt. De politieke logica is minder rationeel dan bijvoorbeeld de prestatielogica. Volgens de politieke logica vindt er onderhandeling tussen verschillende betrokken partijen plaats over controversiële zaken (Noordegraaf, 2015).

Op basis van het voorgaande kan gesteld worden dat flexibilisering, de prestatie- of vraaglogica in organisaties versterkt. Door flexibilisering komt er meer nadruk te liggen op het klantperspectief in publieke organisaties en wordt er van organisaties om een (meer) externe focus gevraagd (Freidson, 2001; Noordegraaf, 2015). In het onderwijs wordt deze externe focus deels aangewend door de politiek middels beleidsagenda's en –maatregelen. Een voorbeeld zijn de subsidieregelingen voor de flexibilisering van deeltijdopleidingen en duale opleidingen in het hbo, zoals in het vorige hoofdstuk is beschreven. Echter, vraaggerichtheid kan botsen met de interne focus die past bij de logica van professionals en deels ook de (organisatorische) logica van managers. In de volgende subparagraaf wordt nader ingegaan op de strijdigheid die voortkomt uit verschillende logica's en waarden.

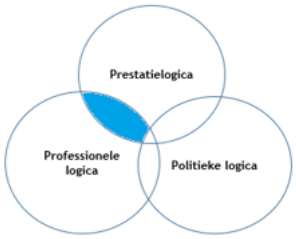
3.1.4 Strijdigheid tussen verschillende logica's en waarden

De samenkomst van meerdere logica's en waarden kan leiden tot ogenschijnlijke *trade-offs* in publieke organisaties: aandacht voor de ene waarde, kan ten koste gaan van een andere waarde en vice versa (Hood, 1991; Noordegraaf, 2015; Volberda, 2004). Door flexibilisering dient bijvoorbeeld afgeweken te worden van (efficiënte) standaarden (Adler, Goldoftas & Levine, 1999; Volberda, 2004). Deze *trade-off* tussen flexibiliteit en efficiëntie is in lijn met de eerder omschreven flexibiliteitsparadox van enerzijds veranderen en anderzijds stabiliteit behouden (Volberda, 2004). Daarnaast gaat het bieden van maatwerk, wat met flexibiliteit beoogd wordt, deels tegen het (legitieme) principe van rechtsgelijkheid in (Hood, 1991; Noordegraaf, 2015). Bovendien strookt de (externe) vraaggerichtheid, die past bij flexibilisering, niet per definitie met de interne focus die professionele medewerkers in publieke organisaties doorgaans gewend zijn (Freidson, 2001; Hood, 1991; Ministerie van OCW, 2015a; Noordegraaf, 2015; Volberda, 2004).

De toenemende aandacht voor flexibiliteit sluit aan op *New Public Management* (NPM); de tendens dat publieke organisaties meer te maken krijgen met bedrijfsmatige principes. Sinds de jaren '80 worden publieke organisaties geacht transparanter, klantgerichter en efficiënter te

functioneren om beter tegemoet te komen aan de wensen vanuit de samenleving en de stijgende kosten in de publieke sector tegen te gaan. Zowel van overheid als van de professionals die er werkzaam zijn wordt een actievere houding verwacht (Bovens & Schillemans, 2009; Grimmelikhuijsen, 2012; Hood, 1991; Noordegraaf, 2004; 2015; Pollit & Bouckaert, 2004). De marktwerking in het (hoger) onderwijs, zoals in het contexthoofdstuk beschreven is, is een uiting van NPM. Marktwerking zou concurrentie tussen verschillende 'aanbieders' van onderwijs mogelijk maken, waardoor onderwijsinstellingen flexibeler in zouden kunnen spelen op de behoeften van studenten en werkveld. Echter, de kritieken die geuit zijn op het 'rendementsdenken' wijzen op een *trade-off* tussen efficiëntie en kwaliteit; de focus op rendement zou ten koste zijn gegaan van de kwaliteit (o.a. Onderwijsraad, 2001).

Zoals ook uit het voorbeeld van marktwerking in het onderwijs blijkt, heeft de nadruk op (de kenmerken van) de prestatielogica in publieke organisaties met name geleid tot strijdigheid met de professionele logica (zie figuur 3). Verschillende auteurs beschrijven spanningen tussen (de verschillende perspectieven van) managers en professionals (o.a. De Bruijn, 2011; Freidson, 2001; Noordegraaf, 2007; Tonkens, 2008; Trappenburg in Noordegraaf, Geuijen & Meijer, 2011). Vanuit het perspectief van professionals, zouden managers bijvoorbeeld zorgen voor 'onnodige bureaucratische procedures', waardoor zij niet aan hun kernwerkzaamheden toekomen. De expertise van professionals zou namelijk niet te vatten zijn in procedures en professionals zouden vrijheid nodig hebben om hun werk uit te oefenen (De Bruijn, 2011; Noordegraaf & Sterrenburg in Jansen et al., 2009; Noordegraaf, 2015; Tonkens, 2008).



Figuur 3: verschillende logica's

3.1.5 Tussenconclusie

Flexibiliteit is de mate waarin een organisatie in staat is om zich aan te passen aan een voortdurend veranderende omgeving. Flexibiliteit komt onder meer tot uiting in een voor de 'klant' op maat gesneden producten- en dienstenaanbod, zoals ook beoogd wordt in het (hoger) onderwijs. Flexibilisering vindt plaats wanneer de mate van flexibiliteit van organisaties wordt vergroot en kan beschouwd worden als een organisatieverandering. Het gaat bij flexibilisering om het vergroten van het aanpassingsvermogen van organisaties en daarnaast zowel om het veranderen van structuuraspecten als het veranderen van mensgerichte aspecten in organisaties. Een voorbeeld van een structuurgericht aspect van flexibiliteit in het (hoger) onderwijs is de modulaire opbouw van het studieprogramma. De veranderende docentrol is een voorbeeld van een mensgericht aspect. In praktijk leggen organisaties in hun benadering van flexibiliteit veelal de nadruk op één van voornoemde aspecten van flexibiliteit.

Flexibilisering versterkt de aanwezigheid van de prestatielogica in publieke organisaties, één van de institutionele logica's die aanwezig zijn in publieke organisaties. Binnen de prestatielogica

draait het om het flexibel tegemoet komen aan klantwensen en het 'managen' van prestaties, bijvoorbeeld met behulp van efficiënte procedures. Naast de prestatielogica, zijn in (publieke) organisaties ook een professionele logica en een politieke logica aanwezig. Toenemende aandacht voor de ene logica en bijbehorende waarden, in het geval van flexibilisering de prestatielogica en de waarde flexibiliteit, kan leiden tot spanningen met andere logica's. Professionals zijn vanuit hun eigen professionele logica bijvoorbeeld nog niet gewend aan de externe focus die past bij de prestatielogica. Daarnaast kunnen tussen verschillende waarden *trade-offs* ontstaan. Flexibiliteit staat bijvoorbeeld haaks op de stabiliteit, die gecreëerd wordt door (efficiënte) standaarden en procedures en het (legitieme) gelijkheidsbeginsel. In de volgende paragraaf van dit hoofdstuk wordt, beschreven hoe professionals omgaan met *trade-offs* waarmee zij voortdurend geconfronteerd worden.

3.2. Professionals en (actieve) coping

In de vorige paragraaf is toegelicht wat verstaan kan worden onder flexibiliteit en flexibilisering en welke tegenstrijdigheid en complexiteit hierbij kan komen kijken door de aanwezigheid van verschillende logica's in publieke organisaties. In dit onderzoek staat de logica of het perspectief van de docent, de 'professional', centraal. De keuze voor dit perspectief vloeit voort uit de eerder beschreven kritieken dat er in het verleden onvoldoende rekening zou zijn gehouden met (het perspectief van) de docent tijdens onderwijsvernieuwingen. In deze paragraaf wordt een antwoord op de tweede theoretische deelvraag gegeven:

Wat zijn professionals en hoe gaan zij om met tegenstrijdigheid en complexiteit (door flexibilisering)?

Eerst wordt uitgelegd wanneer er gesproken kan worden van professionals en hoe de term 'professional' zich ontwikkeld heeft. Vervolgens worden verschillende gedragingen (typen *coping)* van professionals getypeerd ten aanzien van verandering en/of tegenstrijdigheid.

3.2.1 Het klassieke beeld van professionals

Er bestaan in de literatuur verschillende opvattingen over wanneer er al dan niet van professionals gesproken kan worden (De Wit, 2012; Simons & Ruijters, 2014). Over het algemeen hebben (klassieke) professionals de volgende kenmerken:

- Professionals beschikken over specialistische kennis en vaardigheden op basis van hun opleiding *(technical base);*
- Professionals baseren hun handelen deels op de kennis die zij door ervaring, na hun opleiding, opgedaan hebben *(tacit knowledge);*

- Professionals passen abstracte kennis toe op verschillende specifieke gevallen, zij leveren maatwerk;
- Professionals dienen een hoger maatschappelijk doel *(service ethics);*
- Professionals maken deel uit van een beroepsgroep waarbinnen socialisatie van waarden en normen plaatsvindt;
- Professionals bezitten binnen bepaalde regels en standaarden een zekere mate van autonomie om de inhoud van hun werk *(content)* te bepalen en hun beroepsuitoefening te controleren *(control)* (De Sonnaville, 2005; Evetts, 2003; Freidson, 2001, Noordegraaf, 2007; 2015; Trappenburg in Noordegraaf, Geuijen & Meijer, 2011; Wilensky, 1964).

Voorbeelden van klassieke professionals zijn artsen en juristen. Deze beroepen voldoen aan alle voornoemde kenmerken en genieten veel aanzien in de samenleving (Evetts, 2003; Freidson, 2001; Noordegraaf, 2007; Van der Meulen, 2009; De Sonnaville, 2005; Trappenburg in Noordegraaf, Geuijen & Meijer, 2011; Wilensky, 1964)

Beroepsgroepen die (nog) niet aan de kenmerken van een klassieke professional voldoen kunnen zich hierin ontwikkelen door zich te professionaliseren (Abbott, 1988; Larson, 1977 geciteerd in DiMaggio & Powell, 1983; Van der Meulen, 2009; Wilensky, 1964). Voorbeelden zijn docenten, verpleegkundigen en politieagenten. Zij zijn wel specialistisch opgeleid en gesocialiseerd, maar hebben minder autonomie dan klassieke professionals doordat zij zich begeven in bureaucratische omgevingen met protocollen en standaarden. Deze beroepen worden doorgaans dan ook aangeduid als 'semi-professionals', 'praktijkprofessionals' of *street-level professionals* (Duyvendak, Knijn & Kremer, 2006; Noordegraaf, 2015; Van der Vijver, 2012) De term *'street-level professional'* is te herleiden naar Lipsky's (1980) *'street-level bureaucrat'*. Een *street-level bureaucrat* heeft, net als een professional, direct contact met burgers en beschikt over relatief veel 'discretionaire ruimte' om in iedere specifieke situatie naar eigen inzicht te handelen (Lipsky, 1980).

3.2.2 Moderne professionals met professioneel vermogen

Het geschetste beeld van klassieke professionals is volgens wetenschappers niet meer houdbaar. Van 'moderne' of 'hybride' professionals wordt verwacht dat zij mee veranderen met hun omgeving en om kunnen gaan met verschillende logica's in organisaties (Melis & De Vijlder, 2014; Noordegraaf, 2007; 2015; De Vijlder, 2015; Zuurmond & De Jong, 2010). De Vijlder (2015) omschrijft het als volgt: *"Professionals weten hoe ze moeten werken in interdisciplinaire omgevingen die niet makkelijk te organiseren zijn. Ze weten dat situaties, cliënten, kosten en capaciteiten aan elkaar gerelateerd zijn."* (De Vijlder, 2015, p.6). Er wordt daarom steeds meer interdisciplinaire, en minder specialistische, kennis van professionals verwacht (Evetts, 2003; Melis & De Vijlder, 2014; Noordegraaf, 2007; De Vijlder, 2015; Zuurmond & De Jong, 2010).

Gezien de vele (externe) invloeden waar professionals mee te maken krijgen, zijn dilemma's inherent aan een baan in de publieke dienstverlening. Wanneer een professional cliëntgericht te werk wil gaan en maatwerk wil leveren, zal hij/zij bijvoorbeeld af moeten wijken van vaste bureaucratische procedures. Een ander eerdergenoemd voorbeeld is dat efficiënte dienstverlening ten koste kan gaan van kwalitatief hoogwaardige dienstverlening en vice versa (De Bruijn, 2015; Freidson, 2001; Hill & Hupe, 2009; Lipsky, 1980; Noordegraaf, 2015; Tonkens, 2008; Tummers, 2012). Professionals dienen om te kunnen gaan met onverwachte situaties en keuzes durven maken die soms ingaan tegen de eigen principes (Hill & Hupe, 2009; Noordegraaf, 2007; 2015; Noordegraaf & Steijn, 2013; Noordegraaf & Van Loon, 2014; Tonkens, 2008; Tummers, 2012). Moderne professionals anticiperen op dilemma's, handelen proactief, zijn doelgericht en zien druk en spanning als een uitdaging (Melis & De Vijlder, 2014; Noordegraaf et. al., 2015; Zuurmond & De Jong, 2010).

Professionals die over voornoemde eigenschappen beschikken, zijn 'professioneel vermogend'. De definitie van professioneel vermogen is als volgt: "*De actieve inspanningen van professionele medewerkers om met opgaven en stakeholdereisen om te gaan, waarbij ze balanceren en zich uitspreken.*" (Noordegraaf et al., 2015, p.19). Professionals met professioneel vermogen maken openlijk afwegingen (*trade-offs)* tussen de tegenstrijdige waarden waar zij mee in aanraking komen (Noordegraaf et al., 2015). Echter, in het publieke en wetenschappelijke debat overheerst het beeld van passieve, reactieve ofwel 'beklemde' professionals die 'slachtoffers' zijn geworden van 'het systeem' (Ackroyd et al., 2007; Noordegraaf et al., 2015; De Vijlder, 2015; Zuurmond & De Jong, 2010). De autonomie van professionals zou worden ingeperkt door managers en de overheid. Door de toenemende bureaucratie zouden professionals niet meer toekomen aan de kern van hun werk. De prestatielogica zou, zoals eerder omschreven, de professionele logica als het ware verdringen (De Bruijn, 2011; Freidson, 2001; Noordegraaf & Sterrenburg in Jansen et al., 2009; Tonkens, 2003; Tummers, 2012).

Het gevoel van beklemming kan bij professionals leiden tot stress en/of burn-out klachten en vervreemding, wat negatieve consequenties kan hebben voor de prestaties die zij leveren en daarmee de kwaliteit van hun dienstverlening (Noordegraaf & Sterrenburg in Jansen et al., 2009; Tummers, 2012). Door een (pro)actieve houding aan te nemen, kunnen professionals deze nadelige gevolgen voorkomen. Professioneel vermogende professionals hebben het gevoel dat zij controle over de situatie hebben (Noordegraaf et al., 2015). Verschillende wetenschappers hebben aangetoond dat medewerkers beter presteren wanneer zij ervaren dat zij invloed uit kunnen oefenen, zij staan dan tevens eerder open voor verandering (o.a. Deci & Ryan, 1985 en Parker & Wall, 1998 geciteerd in Runhaar, Sanders & Sleegers, 2008).

3.2.3 *Coping* door professionals

De verschillende manieren waarop professionals omgaan met strijdigheid tussen logica's, kunnen getypeerd worden als verschillende typen *coping* (Lipsky, 1980; 2010; Tummers et al., 2015). *Coping* kan gedefinieerd worden als: *"De cognitieve inspanningen en gedragingen om externe en interne eisen en conflicten daartussen te beheersen, te verdragen en te verminderen."* (Folkman & Lazarus, 1984 geciteerd in Tummers et al., 2015, p.3). *Coping* kan al dan niet in interactie met cliënten plaatsvinden. In tabel 6 worden voorbeelden van *coping* gegeven (Tummers et al., 2015).

Tabel 6: aspecten van coping

	Gedragscoping	Cognitieve coping
In interactie met cliënten	1. Regels buigen of breken om cliënten tegemoet te komen, agressie naar cliënten uiten, routinematig werken, rationaliseren, eigen middelen inzetten om cliënten te helpen (bijv. overwerken)	2. Cynisme naar cliënten toe, compassie naar cliënten toe, emotionele afstand van cliënten creëren
Niet in interactie met cliënten	3. Sociale steun van collega's, humor, klagen bij managers, absentie, misbruik van middelen	4. Mindset veranderen (cognitieve herstructurering), cynisme naar werk, vervreemding van werk

Van professioneel vermogen is sprake wanneer professionals actieve *coping* hanteren (Noordegraaf et al., 2015). Voorbeelden van actieve *coping* zijn sociale steun zoeken en samenwerken. Actieve *coping* past bij het gedachtegoed van de positieve psychologie; professionals geloven dat zij de omstandigheden kunnen aanpassen en gaan uit van de positieve effecten van de verandering (Noordegraaf et al., 2015; McSchane & Von Glinow, 2010). Bij passieve *coping* zijn professionals pessimistischer ingesteld. De nadruk ligt op negatieve gevolgen zoals stress en *burn-out* en het controleren van de eigen reactie. Terugtrekken en routinematig te werk gaan zijn voorbeelden van passieve *coping* (Noordegraaf et al., 2015; McSchane & Von Glinow, 2010).

Het onderscheid tussen actieve en passieve *coping* is niet strikt, 'agressie' en 'klagen' zouden bijvoorbeeld zowel actief (uiten van de eigen mening) als passief (negatief) geïnterpreteerd kunnen worden. In dit onderzoek worden deze gedragingen als actief beschouwd. Deze interpretatie sluit aan bij het onderscheid dat Oliver (1991) maakt tussen actieve en passieve strategische reacties van organisaties en hun medewerkers op institutionele druk, de druk uit de omgeving om te veranderen (Oliver, 1991). Hieronder worden de verschillende strategieën van Oliver (1991) opgesomd en in terminologie gecombineerd met de reacties van professionals op (centraal aangestuurde) veranderingen die Currie & Waring (2009) onderscheiden. De strategieën lopen op van passief handelen naar actief handelen:

- Instemmen: individuen gehoorzamen volledig aan de institutionele druk en de verwachtingen van buitenaf, bijvoorbeeld door regels te volgen en bestaande voorbeelden te imiteren.
- Compromis zoeken: individuen gehoorzamen gedeeltelijk en zoeken naar een middenweg tussen verschillende verwachtingen, bijvoorbeeld door de nieuwe eisen te integreren in bestaande werkwijzen of de eigen werkwijzen deels aan te passen.
- Vermijden: individuen ontwijken de institutionele druk, bijvoorbeeld door te doen alsof zij gehoorzamen of te zorgen dat zij niet met de druk in aanraking komen.
- Trotseren: individuen verzetten zich tegen de institutionele druk, bijvoorbeeld door medewerking te weigeren.
- Manipuleren: individuen beïnvloeden de institutionele druk, bijvoorbeeld door eisen aan te passen en gebruik te maken van machtsposities.

In onderstaande tabel komen de strategieën van Oliver (1991) en Currie & Waring (2009) terug in de rij 'gedrags*coping*'. Tabel 7 betreft een verfijning van tabel 6. Er is nu onderscheid gemaakt tussen actieve en passieve *coping* en positieve en negatieve formuleringen. In de tekst is aangeven wanneer er interactie met cliënten plaatsvindt.

Tabel 7: actieve en passieve coping

	Actief		Passief	
	Positief	**Negatief**	**Positief**	**Negatief**
Gedrags*coping*	Compromis zoeken (bijv. door regels te buigen of breken en eigen middelen in te zetten om tegemoet te komen aan cliënten), sociale steun bij collega's zoeken	Weerstand uiten (bijv. door agressie naar cliënten, klagen bij managers), manipuleren	Instemmen, humor	Vermijden (bijv. door absentie), routinematig werken, misbruik van middelen (bijv. alcohol of drugs)
Cognitieve *coping*	Mindset veranderen (cognitieve herstructurering)	Rationaliseren (emoties uitschakelen)	Compassie naar cliënten	Cynisme naar cliënten of werk toe, emotionele afstand van cliënten creëren/vervreemden van werk

In de korte beschrijvingen van typen *coping* in de tabel is de term 'weerstand' terug te vinden. Het uiten van weerstand is een negatieve vorm van actieve gedrags*coping*. In de volgende subparagraaf (3.2.5) wordt nader ingegaan op weerstand.

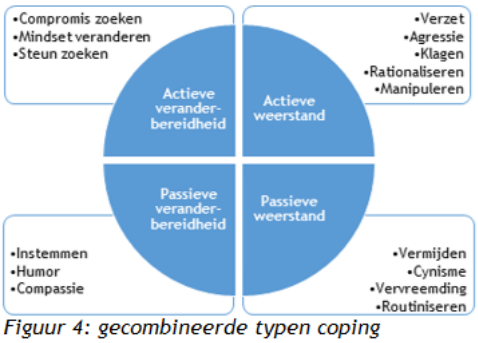
3.2.4 *Coping* als uiting van weerstand of veranderbereidheid

In de vorige subparagraaf is 'weerstand uiten' getypeerd als een negatieve vorm van actieve gedrags*coping*. Voorbeelden van het uiten van weerstand zijn verzet, agressie, klagen en medewerking weigeren genoemd (Oliver, 1991; Currie & Waring, 2009; Tummers et al. 2015).

Metselaar, Cozijnsen & Van Delft (2011) definiëren weerstand als volgt: *"Een negatieve gedragsintentie van een medewerker ten aanzien van de invoering van een verandering in de structuur, cultuur of werkwijze van een organisatie of afdeling, resulterend in een inspanning van de kant van de medewerker om het veranderproces actief of passief te vertragen."* (Metselaar et al., 2011, p.65).

Vanwege de negatieve connotatie die met de term weerstand gepaard gaat, gebruiken sommige auteurs veranderbereidheid als neutraler alternatief (De Witte et al., in Steijn & Groeneveld, 2009). De definitie is als volgt: *"Een positieve gedragsintentie van een medewerker ten aanzien van de invoering van een verandering in de structuur, cultuur of werkwijze van een organisatie of afdeling, resulterend in een inspanning van de kant van de medewerker om het veranderproces actief of passief te ondersteunen."* (Metselaar et al., 2011, p.65). In zowel de definitie van veranderbereidheid als de definitie van weerstand is het eerder gemaakte onderscheid tussen cognitieve *coping* en gedrags*coping* te herkennen. Daarnaast komt in beide definities terug dat veranderbereidheid en weerstand zowel actief als passief van aard kunnen zijn. Het verschil tussen actieve en passieve *coping* staat in dit onderzoek centraal. Er wordt vanuit gegaan dat actieve *coping* effectiever is voor het welzijn en de kwaliteit van de prestaties van professionals. Professionals die actieve coping hanteren, zijn 'professioneel vermogend' om openlijk *trade-offs* te maken tussen ogenschijnlijke tegenstrijdige waarden en logica's die zich voordoen in de organisaties waar zij werkzaam zijn (Noordegraaf et al., 2015).

In figuur 4 is een vierdeling in typen *coping* gemaakt, bestaande uit: actieve veranderbereidheid, actieve weerstand, passieve weerstand en passieve veranderbereidheid. In feite zijn de positieve en negatieve formuleringen in tabel 7 uit de vorige subparagraaf vervangen door de termen veranderbereidheid en weerstand: in het geval van veranderbereidheid staan professionals positief tegenover een bepaalde verandering, in het geval van weerstand zijn zij negatief over de verandering. Zoals uit de voorbeelden per type kan worden afgeleid, zijn de vier typen *coping* uit de figuur op basis van de eerdere typologieën in tabellen 6 en 7 verder te categoriseren naar cognitieve *coping* versus gedrags*coping* en *coping* al dan niet in interactie met cliënten. Echter, in het vervolg van deze rapportage komt dit onderscheid niet expliciet terug.



Figuur 4: gecombineerde typen coping

De actieve typen *coping* uit de figuur, kunnen geschaard worden onder de noemer professioneel vermogen. In beide gevallen ervaren professionals controle over de (veranderende) situatie en geloven zij de omstandigheden aan te kunnen passen (McShane & Von Glinow, 2010; Tummers et al., 2012). Hoewel weerstand doorgaans als iets negatiefs wordt beschouwd, kan (actieve)

weerstand ook positief geïnterpreteerd worden. In het geval van actieve weerstand spreken professionals namelijk, weliswaar in negatieve zin, hun betrokkenheid uit. Hun opvattingen en afwegingen kunnen van toegevoegde waarde zijn voor de inrichting en het verloop van een organisatieverandering als flexibilisering (Currie & Waring, 2009; De Caluwé, 1998; Metselaar et al. 2011; Oliver, 1991).

3.2.5 Tussenconclusie

Professionals verzorgen in de meeste publieke organisaties de dienstverlening. Klassieke professionals hebben onder andere de volgende kenmerken: zij beschikken over specialistische kennis en autonomie, zij leveren een maatschappelijke bijdrage en zij maken deel uit van een beroepsgroep waarbinnen socialisatie plaatsvindt. Docenten, de 'professionals' die in dit onderzoek centraal staan, kunnen beschouwd worden als zogenaamde *street-level*professionals. Deze professionals beschikken over minder autonomie dan klassieke professionals.

Door de vele veranderingen waar professionals mee geconfronteerd worden, is het beeld van klassieke professionals niet meer houdbaar. Professionals worden geacht mee te veranderen met de omgeving en om te kunnen gaan met de complexiteit en tegenstrijdigheid van verandering. Professioneel vermogen, ofwel actieve *coping*, stelt professionals in staat om openlijk afwegingen (*trade-offs*) te maken tussen ogenschijnlijke tegenstrijdigheden. Professionals die actieve *coping* hanteren, richten zich op de positieve effecten van de verandering en ervaren controle over de (veranderende) situatie. Actieve *coping* is tevens bevorderlijk voor het welzijn en de kwaliteit van de prestaties van professionals. Het tegenovergestelde van actieve *coping* is passieve *coping*. In beide gevallen kan er sprake zijn van weerstand of veranderbereidheid. Veranderbereidheid is een positieve gedragsintentie om een verandering (passief of actief) te stimuleren, weerstand is negatief en bedoeld om een verandering (passief of actief) te vertragen. In de volgende paragraaf wordt gepoogd de verschillen in *coping* door professionals te verklaren.

3.3. Invloedsfactoren voor (actieve) *coping*

In dit onderzoek wordt ervanuit gegaan dat professioneel vermogende professionals beter om kunnen gaan met de complexiteit en tegenstrijdigheid die gepaard gaan met (organisatie)veranderingen zoals flexibilisering van onderwijs. Actieve *coping*, als uiting van professioneel vermogen, heeft bovendien een positief effect op het welzijn van professionals en de kwaliteit van de prestaties die zij leveren. Professioneel vermogen zou dus bij kunnen dragen aan het passend realiseren van kwaliteitsverbeteringen met onderwijsvernieuwingen als flexibilisering. In deze paragraaf wordt beschreven welke factoren van invloed zijn op *coping* door professionals, ter beantwoording van de laatste theoretische deelvraag:

Welke factoren zijn van invloed op de manier waarop professionals omgaan (coping) met flexibilisering als organisatieverandering?

In het eerste deel van deze paragraaf wordt beschreven waardoor *coping* door professionals verklaard kan worden. Vervolgens wordt specifiek voor professioneel vermogen een aantal invloedsfactoren uiteengezet.

3.3.1 *Coping* verklaren

Volgens Oliver (1991) is de keuze voor een bepaald type strategische reactie, actief of passief, afhankelijk van de mate waarin iemand bereid en in staat is om te reageren op de druk uit de omgeving (Oliver, 1991). In literatuur over organisatieverandering wordt veelal gebruik gemaakt van de zogenaamde AMO-variabelen om de mate van veranderbereidheid of weerstand te verklaren: medewerkers dienen te beschikken over de capaciteiten (***a**bilities,* kunnen veranderen), motivatie (***m**otivation*, willen veranderen) en gelegenheden (***o**pportunities,* moeten veranderen) om te veranderen (Appelbaum, 2000 geciteerd in Knies & Leisink, 2014; Metselaar et al., 2011; De Witte et al. in Steijn & Groeneveld, 2009). Iedere variabele wordt hieronder nader toegelicht:

- **A**bilities (kunnen): de mate waarin iemand beschikt over de benodigde kennis, ervaringen en middelen (zoals tijd) om te veranderen
- **M**otivation (willen): de attitude van de medewerker, die bepaald wordt door de gevolgen die de medewerker verwacht van de verandering en de emoties die de verandering bij hem/haar oproept
- **O**pportunities (moeten): de houding van collega's en het management ten aanzien van de verandering, die van invloed zijn op de norm die de medewerker voor de verandering hanteert (De Witte et al. in Steijn & Groeneveld, 2009).

De AMO-variabelen, met name het 'kunnen veranderen' *(abilities),* zijn beïnvloedbaar door middel van HR-praktijken. Voorbeelden zijn het aanbieden van opleidings- en trainingsmogelijkheden om medewerkers bepaalde capaciteiten aan te leren, het tonen van interesse in medewerkers en medewerkers de faciliteiten bieden om te veranderen (Boselie, 2002; Knies & Leisink, 2014; Metselaar et al., 2011; De Witte et al. in Steijn & Groeneveld, 2009). De AMO-variabelen zijn eveneens te herkennen in de invloedsfactoren voor professioneel vermogen uit eerder onderzoek in het primair onderwijs: persoonlijke hulpbronnen, contextuele hulpbronnen en lasten. In figuur 5 zijn deze verschillende invloedsfactoren uiteengezet en herleid naar de AMO-variabelen. De persoonlijke hulpbronnen zijn gekoppeld aan de AMO-variabele *motivation* (willen veranderen), deze factoren zijn namelijk van invloed op de attitudes van individuen. De contextuele hulpbronnen en lasten beïnvloeden de capaciteiten van individuen en zijn daarom in de figuur gekoppeld aan de variabele *abilities* (kunnen veranderen).

Persoonlijke hulpbronnen *'willen'*	Contextuele hulpbronnen *'kunnen'*	Lasten *'kunnen'*
• Persoonskenmerken • Motivatie	• Autonomie • Netwerken • Opleiding/training • Leiderschap	• Werk- en regeldruk

Figuur 5: invloedsfactoren voor professioneel vermogen

De persoonlijke hulpbronnen gelden op individueel niveau: bepaalde persoonskenmerken en persoonlijke motivatie zijn bepalend voor de *coping* die individuen toepassen. Vrouwen zoeken bijvoorbeeld eerder sociale steun, een voorbeeld van actieve *coping*, dan mannen (McShane & VonGlinow, 2010). Daarnaast zijn individuen die 'autonoom gemotiveerd' zijn, eerder geneigd zijn actieve *coping* te hanteren. Onder autonome motivatie wordt verstaan dat individuen handelen op basis van persoonlijke interesses, waarden en normen in plaats van op basis van externe prikkels zoals dwang of beloning (o.a. Deci & Ryan (2000) geciteerd in Noordegraaf et al., 2015). De meeste publieke professionals beschikken over *public service motivation (PSM);* de motivatie om een maatschappelijke bijdrage te leveren (Perry & Wise, 1990 geciteerd in Leisink & Steijn, 2009 en Noordegraaf et al., 2015). PSM versterkt de mate van autonome motivatie en daarmee de voorkeur voor actieve *coping* van publieke professionals (Noordegraaf et al., 2015).

De contextuele hulpbronnen en lasten gelden op organisatieniveau en zijn gedeeltelijk gebaseerd op het zogenaamde *Job Demands-Resources Model (JDR-model)*, een veelgebruikt model in de arbeids- en organisatiepsychologie. In het JDR-model worden autonomie, netwerken en training/opleiding aangewezen als de belangrijkste factoren om met werkeisen (lasten) om te gaan (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006 geciteerd in Noordegraaf et al., 2015; Peeters, De Jonge & Taris, 2014). De contextuele hulpbron leiderschap is in het JDR-model niet als aparte factor opgenomen, maar wordt in de wetenschap beschouwd als een factor die van invloed is op het gedrag van medewerkers (o.a. Burns, 1978; Robbins, 1991 en Vroom, 1964 geciteerd in Runhaar et al., 2008).

De invloedsfactoren voor professioneel vermogen op organisatieniveau kunnen ook wel beschouwd worden als 'condities' voor professioneel vermogen. In dit onderzoek ligt de nadruk op deze condities, aangezien deze beïnvloedbaar zijn. Managers kunnen bijvoorbeeld trainings- en opleidingsmogelijkheden voor professionals vergroten en professionals kunnen deze mogelijkheden in meer of mindere mate aanwenden (Boselie, 2002; Knies & Leisink, 2014; Metselaar et al., 2011; Noordegraaf et al., 2015; De Witte et al. in Steijn & Groeneveld, 2009). In figuur 6 worden de verschillende invloedsfactoren voor

Figuur 6: professioneel vermogen

professioneel vermogen weergegeven. Het onderscheid tussen invloedsfactoren op individueel niveau en condities is aangegeven met een nuanceverschil; de invloedsfactoren op individueel niveau zijn lichter gekleurd dan de condities.

3.3.2 Condities voor professioneel vermogen

In deze paragraaf wordt voor de verschillende condities voor professioneel vermogen aangegeven hoe deze *coping* door professionals beïnvloeden:

- Autonomie: individuen die een hoge mate van autonomie ervaren, zoals professionals, hebben meer professioneel vermogen. Aangezien zij in hun werk naar eigen inzicht handelen, kunnen zij een situatie zelf (actief) beïnvloeden (o.a. Lipsky, 1980; 2010). Bovendien kan het hanteren van actieve *coping* de mate van autonomie in stand houden of vergroten, doordat individuen bijvoorbeeld uitspreken welke werkzaamheden zij al dan niet wensen te verrichten (Noordegraaf et al., 2015).

- Netwerken: wanneer individuen gebruik maken van interne of externe netwerken hebben zij meer mogelijkheden om sociale steun op te zoeken, een voorbeeld van actieve *coping*. (Noordegraaf et al., 2015). Sociale steun zoeken/samenwerken vraagt om het balanceren tussen eigen belangen en opvattingen en die van anderen (*trade-offs* maken), waarmee professionals als het ware hun autonomie deels opgeven (De Caluwé & Vermaak, 2004; De Bruijn, 2011). Vanwege de autonomie waar zij over beschikken, kunnen professionals doorgaans routinematig of geïsoleerd te werk gaan (De Bruijn, 2011). Deze werkwijze kan fouten in de hand werken en biedt weinig ruimte voor vernieuwing. De Vijlder (2015) spreekt van een gewenste overgang van een 'solistische beroepsbeoefenaar' naar een 'team/netwerkprofessional' (Zuurmond & De Jong, 2010; Melis & De Vijlder, 2014; De Vijlder, 2015). Aangezien professionals van nature niet geneigd zijn samenwerking op te zoeken, is het van belang dat hier structuren voor bestaan die een noodzaak tot samenwerking creëren (De Bruijn, 2011; Runhaar et al., 2008).

- Training/opleiding: wanneer individuen voldoende kennis hebben om met bepaalde situaties om te gaan, zullen zij vermoedelijk eerder actieve *coping* toepassen. Het volgen van een academische opleiding en het (doorlopend) volgen van training dragen bij aan professioneel vermogen (Noordegraaf et al., 2015).

- Leiderschap: 'coachend leiderschap' is van positieve invloed op professioneel vermogen. Onder coachend leiderschap wordt onder andere verstaan dat leidinggevenden hun medewerkers vertrouwen, om hun mening vragen, open staan voor feedback en dat medewerkers bij hun leidinggevenden terechtkunnen. Door coachend leiderschap te

tonen, kunnen managers de betrokkenheid van hun medewerkers vergroten (Noordegraaf et al., 2015). Daarnaast kunnen publieke managers hun medewerkers ondersteunen door zich te richten op de secundaire processen in organisaties, zoals de bedrijfsvoering, in plaats van het primaire werkproces (De Bruijn, 2011; Witte et al., in Steijn & Groeneveld, 2009).

- Werk- en regeldruk: werk- en regeldruk kunnen individuen verhinderen om actieve coping te hanteren, maar actieve *coping* kan eveneens zorgen voor een vermindering van de werk- en regeldruk (Noordegraaf et al., 2015). Eerder is de term 'beklemde professional' voorbijgekomen; een professional die als het ware bezwijkt onder de toenemende werk- en regeldruk (De Bruijn, 2011; Noordegraaf & Sterrenburg in Jansen et al., 2009; Tummers, 2012). Dit type professional heeft weinig professioneel vermogen en is dan ook niet in staat om met druk om te gaan, maar heeft tegelijkertijd professioneel vermogen nodig om met druk om te kunnen gaan (Noordegraaf et al., 2015).

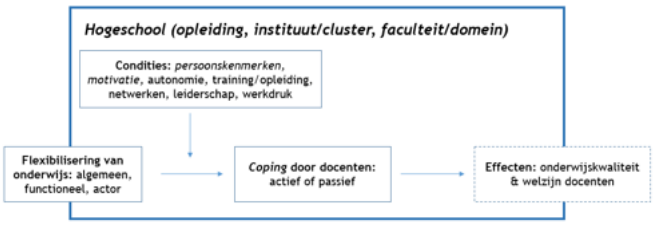
Samenvattend kan gesteld worden dat professioneel vermogen/actieve *coping* bij professionals onder de volgende condities tot uiting komt: een hoge mate van autonomie ervaren, steun (kunnen) zoeken in netwerken, hoogopgeleid zijn, doorlopend training volgen, coachend leiderschap bij leidinggevenden en een beperkte werk- en regeldruk (Noordegraaf et al., 2015).

3.3.3 Verwachting

De opgedane (theoretische) inzichten hebben, in relatie tot de onderzoeksvraag, geresulteerd in de volgende verwachting voor het empirische deel van dit onderzoek:

Wanneer de condities voor professioneel vermogen op hogescholen aanwezig zijn, zijn hbo-docenten beter in staat (actief) om te gaan met eventuele tegenstrijdigheid en complexiteit als gevolg van flexibilisering van onderwijs; zij maken openlijk afwegingen (trade-offs) tussen verschillende waarden en logica's.

Op basis van dit theoretische hoofdstuk is het conceptuele model dat in de inleiding gepresenteerd is (zie paragraaf 1.3.2), ingevuld. Het model geeft de relatie weer tussen flexibilisering van onderwijs, *coping* door docenten en (verwachte) effecten.



Figuur 7: conceptueel model ingevuld

In figuur 7 is het model aangevuld met de eerder beschreven benaderingen van flexibiliteit, typen *coping* en condities voor professioneel vermogen. In de figuur is te zien dat flexibilisering van onderwijs, zoals in het eerste deel van dit hoofdstuk is aangegeven (paragraaf 3.1.2), verschillende benaderingen kent. Flexibilisering (van onderwijs) gaat volgens een algemene benadering om het vergroten van het aanpassingsvermogen van (onderwijs)organisaties, volgens een functionele benadering om het flexibeler maken van structuuraspecten en volgens een actorbenadering om het ontwikkelen van een flexibele houding bij mensen. Idealiter worden deze drie benaderingen integraal gehanteerd, maar in praktijk gebeurt dit doorgaans niet. Uit de kritieken op eerdere onderwijsvernieuwingen kan bijvoorbeeld worden afgeleid dat er destijds vooral aandacht zou zijn besteed aan het veranderen van structuuraspecten en te weinig aan professionele ontwikkeling van docenten. Ook breder in de (semi-)publieke sector zouden 'professionals' niet altijd betrokken zijn bij organisatieveranderingen: er wordt ook wel gesproken van 'beklemde' professionals die 'slachtoffer' zouden zijn geworden van *top-down*sturing en procedures. Deze professionals zijn niet in staat om te gaan met de tegenstrijdigheid en complexiteit die bij verandering komt kijken.

Professionals worden tijdens verandering geconfronteerd met (ogenschijnlijke) *trade-offs* tussen verschillende waarden. Toenemende aandacht voor flexibiliteit kan bijvoorbeeld op gespannen voet staan met andere waarden in publieke organisaties, zoals efficiëntie en legitimiteit. In figuur 7 is aangegeven dat docenten actief of passief met flexibilisering van onderwijs om kunnen gaan en dat dit doorwerkt in hun welzijn en prestaties. Wanneer professionals passieve *coping* toepassen, en zich als slachtoffers opstellen, ervaren zij weinig controle over de veranderende situatie en kunnen zij kampen met stress- en burn-outklachten. Zoals eerder beschreven (paragraaf 3.2.) is actieve *coping* effectiever voor hun welzijn en prestaties. Professionals maken dan openlijk afwegingen (*trade-offs*) tussen verschillende waarden en logica's in organisaties en zijn 'professioneel vermogend'. Zij kunnen zich zowel in positieve als negatieve zin uitspreken over de verandering. Aangezien de effecten van flexibilisering van onderwijs nog niet zichtbaar zijn, zijn deze niet meegenomen in het onderzoek en in de figuur met een stippellijn omrand.

In het laatste deel van dit hoofdstuk is een aantal factoren in kaart gebracht dat van invloed is op professioneel vermogen: persoonsfactoren, motivatie, autonomie, training/opleiding, netwerken, leiderschap en werk- en regeldruk. In het model zijn de eerste twee factoren schuingedrukt, aangezien deze zich op individueel niveau voordoen. De overige invloedsfactoren kunnen beschouwd worden als 'condities' waaronder professioneel vermogen naar verwachting tot uiting kan komen in organisaties.

3.3.4 Conclusie

Flexibiliteit is een eigenschap die organisaties nodig hebben om met veranderingen in hun omgeving om te gaan. Flexibilisering, het ontwikkelen van flexibiliteit, kan beschouwd worden

als een organisatieverandering. Flexibilisering betreft zowel het vergroten van het aanpassingsvermogen van organisaties als het veranderen van structuuraspecten en mensen in organisaties. Flexibilisering van onderwijs in het hbo gaat bijvoorbeeld zowel om het inspelen op een veranderende studentenpopulatie als om het flexibel/modulair opbouwen van onderwijsprogramma's en aandacht besteden aan de veranderende docentrol. In de praktijk leggen organisaties doorgaans de nadruk bij deelaspecten. Bij onderwijsvernieuwingen in het verleden zou er bijvoorbeeld meer aandacht voor structuurgerichte aspecten dan voor mensgerichte aspecten zijn geweest. De nadruk op structuurgerichte aspecten past bij de functionele benadering van flexibiliteit. Ook breder in de publieke sector wordt het beeld van een beperkte betrokkenheid van en aandacht voor professionals tijdens organisatieveranderingen herkend. In veel onderzoeks- en beleidsrapportages wordt professionals een (passieve) 'slachtofferrol' toegedicht.

Toenemende aandacht voor flexibiliteit kan botsen met andere waarden in organisaties, waardoor professionals zich voor dilemma's gesteld zien. Het flexibel bieden van maatwerk betekent bijvoorbeeld afwijken van (efficiënte en legitieme) standaarden. Professionals kunnen op verschillende manieren omgaan met deze tegenstrijdigheid. In dit onderzoek wordt onderscheid gemaakt in vier typen *coping*: actieve veranderbereidheid, actieve weerstand, passieve veranderbereidheid en passieve weerstand. De passieve typen sluiten aan op de eerdergenoemde slachtofferrol. De actieve typen zijn uitingen van professioneel vermogen. Professioneel vermogende professionals maken afwegingen tussen ogenschijnlijke *trade-offs* tussen verschillende waarden en spreken zich daarover uit, in positieve (veranderbereidheid) of negatieve zin (weerstand).

Uit eerder onderzoek blijkt dat actieve *coping* een positief effect heeft op de prestaties en het welzijn van professionals en daarmee op de kwaliteit van (publieke) dienstverlening. *Coping* door professionals kan beïnvloed worden door een aantal factoren. Op individueel niveau dragen bepaalde persoonskenmerken en motivatie bij aan het professioneel vermogen van professionals. Daarnaast gelden op organisatieniveau enkele condities die het professioneel vermogen van professionals kunnen versterken: een hoge mate van autonomie, de mogelijkheid tot netwerken, opleidings- en trainingsmogelijkheden, coachend leiderschap en een beperkte werk- en regeldruk.

In het empirische deel van dit onderzoek wordt bekeken wat flexibilisering van onderwijs op verschillende hogescholen inhoudt, op welke manieren docenten daarmee omgaan *(coping)* en door welke factoren hun gedrag kunnen verklaren. Er wordt in het bijzonder bekeken of en in hoeverre de condities voor professioneel vermogen aanwezig zijn.

4. Onderzoeksaanpak

Na een introductie op het onderzoeksthema, wordt in dit hoofdstuk uitgebreider beschreven hoe het onderzoek is aangepakt. Eerst wordt ingegaan op de aard van het onderzoek en het gekozen onderzoeksdesign. Vervolgens wordt het doorlopen onderzoeksproces uiteengezet, waarbij de gehanteerde dataverzamelingsmethoden- en technieken worden toegelicht. Tot slot wordt stilgestaan bij de criteria waarmee de kwaliteit van dit onderzoek kan worden beoordeeld.

4.1. Aard van het onderzoek

In de ondertitel van dit rapport wordt dit onderzoek aangeduid als een verkennend (exploratief) onderzoek. Naast verkennende elementen, bevat het onderzoek ook beschrijvende en verklarende elementen. Het onderzoek is kwalitatief opgezet en uitgevoerd volgens de interpretatieve onderzoeksbenadering, in combinatie met de positivistische onderzoeksbenadering. In deze paragraaf wordt de aard van het onderzoek nader toegelicht.

4.1.1 Exploratief onderzoek

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de wijzen waarop hbo-docenten omgaan met flexibilisering van onderwijs en de factoren die daarop van invloed zijn. Flexibilisering van onderwijs is een recente onderwijsvernieuwing, waarvan de effecten nog beperkt zichtbaar zijn. Er is reeds veel (wetenschappelijke) literatuur beschikbaar over de (inhoudelijke) invulling van flexibel onderwijs in verschillende onderwijssectoren. Echter, er is nog weinig aandacht voor organisatievraagstukken gerelateerd aan dit thema en de effecten ervan (in relatie tot *coping* door docenten). Met dit onderzoek wordt gepoogd deze leemte in te vullen. Daarbij wordt gebruik gemaakt van en aangesloten op bestaande bestuurskundige en psychologische literatuur over flexibilisering, professionals en *coping*. Vanwege de nieuwigheid van het onderzoeksthema, dient het onderzoek in eerste instantie ter exploratie. Daarnaast bevat dit onderzoek descriptieve en verklarende elementen: *coping* door docenten wordt, op basis van bestaande bestuurskundige en psychologische literatuur, beschreven en verklaard (Baarda, De Goede & Theunissen, 2001, p. 17; Van Thiel, 2007, p.25).

4.1.2 Kwalitatief onderzoek

Voor het empirische deel van het onderzoek is gebruik gemaakt van kwalitatieve onderzoeksmethoden. Met behulp van kwalitatieve onderzoeksmethoden kunnen sociale fenomenen uitgebreid beschreven en begrepen worden vanuit het perspectief van de betrokkenen en de context waarbinnen de situaties zich afspelen. Kwalitatief onderzoek leent zich voor onderwerpen die te maken hebben met betekenisgeving en gedrag, zoals *coping* in dit onderzoek. (Baarda et al., 2001, p. 15, 18-21; Boeije, 2005, p.27; Van Thiel, 2007, p.155; Silverman, 2011, p.3-5, 44; Bryman, 2012, p.380-381, 399-404). In dit onderzoek is het 'sociale

fenomeen' dat bestudeerd wordt het gedrag (*coping*) van docenten ten aanzien van flexibilisering van onderwijs. Het gaat in dit onderzoek enerzijds om het begrijpen van *coping* en anderzijds om het verklaren van *coping*. Verschillende gedragingen van docenten zijn beschreven (typen *coping*) en verklaard, hoofdzakelijk op basis van informatie uit interviews met docenten en leidinggevenden. In de interviews zijn respondenten gevraagd naar hun opvattingen over flexibilisering van onderwijs, de manieren waarop zij en hun collega's daarmee omgaan en mogelijke verklaringen voor hun eigen gedrag en dat van anderen. De interviews zijn aangevuld met gegevens uit documenten en observaties. Het gebruik van meerdere onderzoeksmethoden of databronnen wordt ook wel triangulatie genoemd (Van Thiel, 2007, p.59; Bryman, 2012, p.392). In paragraaf 4.3. wordt uitgebreider stilgestaan bij de verschillende kwalitatieve onderzoeksmethoden die gehanteerd zijn.

Een ander kenmerk van kwalitatief onderzoek is dat het onderzoeksproces iteratief verloopt; het bestuderen van theorie, dataverzameling en de interpretatie van onderzoeksgegevens kunnen gelijktijdig plaatsvinden om de focus van het onderzoek aan te scherpen (Boeije, 2005, p. 24). Het 'pendelen' tussen direct waarneembare onderzoeksgegevens en mogelijke (theoretische) verklaringen hiervoor, wordt ook wel abductie genoemd (Bryman, 2012, p.400-401). Ook in dit onderzoek hebben (theoretische) verkenning, dataverzameling en interpretatie tegelijkertijd plaatsgevonden. Er is gebruik gemaakt van *'sensitizing concepts'*; op basis van een eerste (theoretische) verkenning zijn globale concepten ontwikkeld om de richting van het onderzoek te bepalen en vervolgens zijn deze met behulp van theorie en verzamelde data versmald (Bryman, 2012, p.388). In dit onderzoek zijn de concepten 'organisatieverandering' (onderwijsvernieuwing) en 'gedrag' (van docenten/professionals) richtinggevend geweest voor het benaderen van de empirie. Op basis van bestudeerde theorie en verzamelde data zijn deze concepten gespecificeerd naar verschillende benaderingen van flexibiliteit en typen *coping* door professionals. In paragraaf 4.4.2 is de operationalisering van de concepten terug te vinden.

4.1.3 Interpretatief onderzoek

Het gebruik van *sensitizing concepts,* heeft ertoe bijgedragen dat het perspectief van de respondenten zoveel mogelijk centraal gesteld kon worden tijdens de interviews. Het centraal stellen van het perspectief van betrokkenen sluit aan op de interpretatieve onderzoeksbenadering. Volgens deze benadering wordt 'de werkelijkheid' geconstrueerd door de betekenissen die individuen geven aan verschijnselen en de interpretaties die zij met elkaar uitwisselen in interacties. Er wordt gezocht naar contextuele verklaringen voor de betekenisgeving door individuen om een fenomeen beter te kunnen begrijpen (Boeije, 2005, p.20; Deetz, 1996, p.199, 201-202; Van Thiel, 2007, p.41). Er is bewust voor gekozen om in dit onderzoek nadrukkelijk stil te staan bij het perspectief van docenten, omdat dit in het verleden te weinig gebeurd zou zijn en uit onderzoek blijkt dat aandacht voor de (onderwijs)professional

tijdens onderwijsvernieuwing wenselijk is om beoogde kwaliteitsverbeteringen te realiseren (Commissie-Dijsselbloem, 2008; McKinsey, 2012; Miedema & Stam, 2008).

Aangezien met dit onderzoek gepoogd wordt *coping* door docenten zowel te begrijpen als te verklaren, is de interpretatieve onderzoeksbenadering gecombineerd met de positivistische onderzoeksbenadering. Voor het verklaren van *coping* door docenten is namelijk, zoals eerder aangegeven, gebruik gemaakt van bestaande literatuur. Verschillende typen *coping* en invloedsfactoren voor (actieve) *coping* zijn op basis van theorie in kaart gebracht (zie hoofdstuk 3). Aan de hand van deze theorie is de verzamelde data geanalyseerd. Gebruik maken van bestaande theorie om onderzoeksfenomenen te bestuderen en verklaren, is kenmerkend voor de positivistische onderzoeksbenadering (Deetz, 1996, p.201; Van Thiel, 2007, p.39).

Combinaties van onderzoeksbenaderingen komen vaker voor, aangezien verschillende benaderingen gedeeltelijk in elkaar overlopen en elkaar aan kunnen vullen (Deetz, 1996, p.530; 1996; Schultz & Hatch, 1996). In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de overeenkomsten en verschillen tussen het interpretivisme en het positivisme, ook wel '*interplay*' genoemd. Beide onderzoeksstromingen zijn gericht op het ordenen van en inzicht krijgen in 'de werkelijkheid' (consensus). Volgens het interpretivisme staan daarbij empirische waarnemingen centraal, terwijl binnen het positivisme uitgegaan wordt van theorie (Deetz, 1996; Schultz & Hatch, 1996). In dit onderzoek wordt enerzijds middels empirische gegevens inzicht geboden in *coping* door docenten en anderzijds met behulp van theorie gezocht naar patronen en verklaringen.

4.2. Onderzoeksdesign

Het onderzoeksdesign dat voor dit onderzoek gekozen is, is een casestudy. Bij een casestudy worden onderzoeksfenomenen bestudeerd in hun 'natuurlijke context'; het onderzoek vindt plaats in één of meerdere praktijksituaties (cases) (Boeije, 2005, p.20-22; Van Thiel, 2007, p.99-101; Baxter & Jack, 2008, p.544-545). Flexibilisering van onderwijs is een actueel thema in de onderwijspraktijk. In dit onderzoek wordt gedrag van docenten ten aanzien van flexibilisering van onderwijs, bestudeerd in de context van het hbo. Een casestudy biedt de mogelijkheid om het onderzoeksfenomeen uitgebreid te beschrijven, waardoor de onderzoeker een beter begrip van het fenomeen en de context kan vormen (Yin, 2009). Het onderzoek is verricht op meerdere hogescholen en ingericht als een meervoudige casestudy. In het vervolg van deze paragraaf wordt dit nader toegelicht en wordt tevens stilgestaan bij de selectie van cases.

4.2.1 Meervoudige casestudy

Bij een meervoudige casestudy worden meerdere praktijksituaties (cases) bestudeerd. Een voordeel van een meervoudige casestudy, ten opzichte van een enkelvoudige casestudy, is dat de onderzoeker op basis van onderzoeksgegevens uit meerdere situaties/cases beter vast kan stellen welke omstandigheden al dan niet een rol spelen door cases te vergelijken (Bryman, 2012,

p.72-75). In dit onderzoek gaat het om het vaststellen van omstandigheden, factoren, die al dan niet van invloed zijn op het gedrag van docenten ten aanzien van flexibilisering van onderwijs. Docenten zijn de eenheden van onderzoek. Het onderzoek is verricht op verschillende hogescholen, zodat er vergelijkingen tussen verschillende situaties en (*coping* door) docenten gemaakt kunnen worden. De resultaten die voortkomen uit de empirie kunnen beschouwd worden als aanvulling op de theoretische inzichten die in hoofdstuk 3 zijn beschreven.

In principe zijn de inzichten die een casestudy oplevert contextgebonden en gelden ze enkel voor de bestudeerde cases: de resultaten en conclusies zijn in beperkte mate te generaliseren (Yin, 2003; Van Thiel, 2007, p.100; Bryman, 2012, p.66-69, 71, 406). De resultaten en conclusies van dit onderzoek gelden primair voor de opleidingen en hogescholen waar het onderzoek verricht is. Verdere generalisatie van de onderzoeksbevindingen, bijvoorbeeld naar andere opleidingen en hogescholen of andere (onderwijs)sectoren, wordt niet expliciet beoogd. Toch zijn de inzichten die in dit onderzoek zijn opgedaan wellicht ook bruikbaar voor vergelijkbare situaties, zowel binnen als buiten de onderwijssector. Er is geprobeerd in deze rapportage een zo inzichtelijk mogelijk beeld te schetsen van *coping* door docenten ten aanzien van flexibilisering van onderwijs. Op basis van deze gedetailleerde beschrijving, ook wel '*thick description*' genoemd, kunnen lezers zelf beoordelen of dit onderzoek elementen bevat die van toepassing zouden kunnen zijn op andere situaties (Bryman, 2012, p. 378).

4.2.2 Casusselectie

Bij meervoudige casestudies zijn de cases doorgaans vergelijkbaar *('most similar'),* verschillend *('most different')* of een combinatie van beide (Anckhar, 2008). In dit onderzoek is er sprake van een combinatie van beide. De cases van dit onderzoek zijn doelgericht geselecteerd, wat betekent dat selectie heeft plaatsgevonden op basis van specifieke kenmerken die aansluiten op de onderzoeksvraag (Boeije, 2005, p.35). Voor de beantwoording van de onderzoeksvraag was het in ieder geval van belang dat docenten van de deelnemende hogescholen te maken hadden met flexibilisering van onderwijs. Er zijn geen andere selectiecriteria gehanteerd, aangezien docenten (en niet hogescholen of opleidingen) de eenheden van onderzoek zijn en het onderzoek een verkennend karakter heeft. De cases zijn dus vergelijkbaar, in de zin dat er in alle gevallen flexibilisering van onderwijs plaatsvindt. Tijdens het verkennen van cases werd ook duidelijk dat er verschillen zijn tussen en binnen hogescholen in de mate waarin en de wijze waarop onderwijs geflexibiliseerd wordt.

Ook tussen de cases van dit onderzoek zijn verschillen te herkennen. Bij sommige cases gaat het bijvoorbeeld om flexibilisering van voltijdonderwijs en bij andere om flexibilisering van duaal onderwijs of deeltijdonderwijs. Daarnaast vindt flexibilisering van onderwijs soms instellingsbreed plaats, terwijl in andere gevallen losse initiatieven bij een of meerdere opleidingen (bijvoorbeeld van eenzelfde faculteit, domein of instituut) lopen. De cases

verschillen ook 'inhoudelijk'; bij de ene case ligt de nadruk bijvoorbeeld op online onderwijs en bij een andere op de samenwerking met het werkveld. Een ander verschil is het stadium waarin flexibilisering van onderwijs zich bevindt; bij sommige cases is het onderwijs al geruime tijd flexibel, terwijl in andere gevallen nog ideeën worden ontwikkeld. In onderstaande tabel worden de verschillende cases van dit onderzoek kort beschreven in alfabetische volgorde. Het betreft in totaal elf cases, verdeeld over negen hogescholen.

Tabel 8: casusselectie

Naam hogeschool + 'onderdeel'	Beschrijving case
Fontys Hogescholen *Instituut Fontys Hogeschool ICT*	Flexibilisering van de voltijd- en deeltijdopleiding HBO-ICT
Hogeschool van Arnhem en Nijmegen *Faculteit Educatie* *Faculteit Gezondheid, Gedrag & Maatschappij*	Centraal programma voor flexibilisering van alle deeltijdopleidingen en duale opleidingen van de hogeschool, waaronder (tweedegraads) lerarenopleidingen en de brede bachelor Social Work
Hogeschool van Arnhem en Nijmegen *Instituut voor Paramedische Studies*	Flexibilisering van voltijdopleidingen op het gebied van gezondheid, met de nadruk op de samenwerking in de 'driehoek' onderwijs-onderzoek-beroepspraktijk
Hogeschool Inholland *Domein Onderwijs & Innovatie*	Flexibilisering van (tweedegraads) deeltijdlerarenopleidingen en het bestaan van een digitale variant van de PABO (DigiPabo)
De Haagse Hogeschool *Faculteit Business, Finance & Marketing*	Ontwikkelen van een flexibel onderwijsconcept voor (financiële) voltijdopleidingen
De Haagse Hogeschool *Faculteit Gezondheid, Voeding & Sport*	Flexibilisering van de deeltijdopleiding Voeding & Diëtetiek en de duale opleiding HBO-Verpleegkunde
Hogeschool Leiden *Duale opleiding Management in de Zorg*	Flexibilisering van de duale opleiding Management in de Zorg
Hogeschool Rotterdam *Instituut voor Lerarenopleidingen*	Inzet van online kennisclips in het onderwijs van verschillende (tweedegraads) lerarenopleidingen
Hogeschool Utrecht	Centraal programma onderwijsinnovatie voor alle opleidingen van de hogeschool. Voorbeelden uit het programma zijn *blended learning* bij de (tweedegraads) lerarenopleidingen, samenwerking onderwijs-onderzoek-beroepspraktijk (fysiotherapie), flexibilisering van voltijdonderwijs (Sociaal Juridische Dienstverlening, brede bachelor Built Environment).
Hogeschool van Amsterdam *Faculteit Business & Economie*	Oprichting van een deeltijdacademie van financiële opleidingen, waarbij flexibilisering van onderwijs een uitgangspunt is.
Hogeschool Windesheim	Ontwikkeling flexibel onderwijsconcept voor alle opleidingen.

Vanwege de verschillen tussen cases, is bij de selectie van cases geprobeerd om het onderzoek zoveel mogelijk te concentreren op één of enkele hogescholen en vergelijkbare type opleidingen. De Haagse Hogeschool en de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen zijn daarom sterker vertegenwoordigd dan de andere hogescholen en het betreft vooral opleidingen in de (gezondheids)zorg, lerarenopleidingen en financiële opleidingen.

4.2.3 Benadering van de cases

De onderzoeker is op verschillende manieren in contact gekomen met de cases. Met de cases op de Haagse Hogeschool en de faculteit Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, was onderzoeker reeds bekend vanuit diens werkzaamheden bij organisatieadviesbureau Twynstra Gudde[27]. Met de andere cases op de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen en de case op de Hogeschool Utrecht is de onderzoeker in contact gekomen via 'experts', werkzaam op voornoemde hogescholen, met wie de onderzoeker verkennende gesprekken heeft gevoerd (zie ook paragraaf 4.3.1 en bijlage 1). Voor de overige zes cases geldt dat de onderzoeker deze via SURF heeft benaderd. SURF faciliteert (hoger) onderwijsinstellingen in het bieden van onderwijs op maat en brengt 'goede voorbeelden' (*'good practices')* van onderwijs op maat in kaart, met als doel dat instellingen elkaar inspireren en van elkaar leren[28]. Van SURF heeft de onderzoeker een lijst van '*good practices*' in het hbo gekregen met bijbehorende contactgegevens.

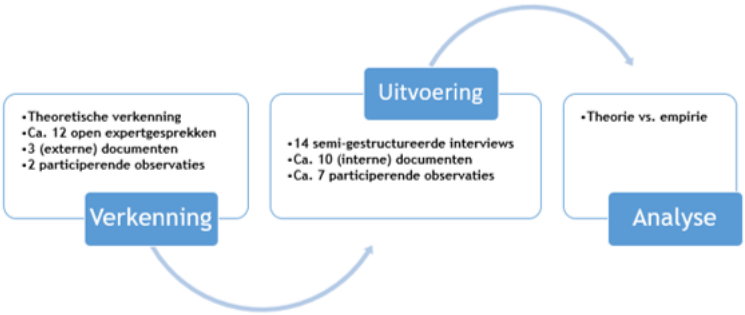
De onderzoeker heeft de (potentiële) cases per e-mail benaderd voor medewerking aan het onderzoek. In een notitie (bijlage 5) heeft de onderzoeker het onderzoek toegelicht. Veelal had de onderzoeker in eerste instantie contact met leidinggevenden of beleidsmedewerkers op het gebied van flexibilisering van onderwijs. Zij fungeerden als tussenpersoon en zetten het verzoek van de onderzoeker intern uit en/of droegen zelf docenten aan. Bij de totstandkoming van (interview)afspraken heeft de onderzoeker rekening gehouden met, zoals eerder aangegeven, de hogeschool/het type opleiding van de respondent en de termijn waarop de respondent beschikbaar was. Daarnaast was het streven om minimaal twaalf interviews af te nemen op verschillende hogescholen, aangevuld met observaties en documenten. Bij twaalf interviews kan namelijk gesteld worden dat het stadium van 'dataverzadiging' bereikt is; nieuwe interviews leiden niet meer tot nieuwe inzichten over het onderzoeksfenomeen (Bryman, 2012). Uiteindelijk zijn er veertien interviews afgenomen, verdeeld over de verschillende cases. In de volgende paragraaf wordt nader ingegaan op het doorlopen onderzoeksproces en de dataverzameling bij de verschillende cases.

4.3. Onderzoeksproces en dataverzameling

Het doorlopen onderzoeksproces kan opgedeeld worden in drie fases: verkenning, uitvoering en analyse. In figuur 8 worden de verschillende onderzoeksfases en bijbehorende (data)bronnen weergegeven. Hoewel de fases in de figuur elkaar chronologisch op lijken te volgen, liepen ze in praktijk in elkaar over. Zoals aan het begin van dit hoofdstuk is aangegeven, is de focus van het

[27] https://www.twynstragudde.nl/markten/overheid/onderwijs/begeleiding-bij-onderwijsvernieuwing-en-flexibilisering
[28] https://www.surf.nl/innovatieprojecten/onderwijs-op-maat/onderwijsinnovatie-met-ict/onderwijs-op-maat-in-de-praktijk/index.html

onderzoek werkende weg aangescherpt. Het bestuderen van theorie en het verzamelen (uitvoering) en analyseren van data (analyse) hebben tijdens dit onderzoek gelijktijdig plaatsgevonden. Bij een casestudy komt het vaker voor dat onderzoeksfasen niet 'logisch' op elkaar voortbouwen (Yin, 2009, p.2).



Figuur 8: onderzoeksproces

De veertien semi-gestructureerde interviews met docenten en leidinggevenden op de verschillende hogescholen zijn de primaire databron in dit onderzoek. Daarnaast zijn participerende observaties verricht en documenten bestudeerd. De dataverzameling is voorafgegaan door expertgesprekken in het onderwijsveld ter verkenning van het onderzoeksthema. De observaties en documenten in de uitvoeringsfase zijn, in tegenstelling tot in de verkenningsfase, gebonden aan de cases van het onderzoek. Naast de interviews, observaties en documenten hebben informele gesprekken met medewerkers van hogescholen en overleg met (oud-)collega's bijgedragen aan de beeldvorming van de onderzoeker over het onderzoeksthema. In de subparagrafen worden de onderzoeksmethoden en -technieken die tijdens de verkennings- en uitvoeringsfase gehanteerd zijn nader toegelicht, waarbij geprobeerd wordt een chronologische volgorde aan te houden. In paragraaf 4.4 wordt uitgebreider stilgestaan bij de analysefase.

4.3.1 Verkennende expertgesprekken

Na een eerste (theoretische) verkenning op het onderzoeksthema is de onderzoeker in gesprek gegaan met verschillende 'experts' op het gebied van onderwijsvernieuwing en/of flexibilisering van onderwijs in diverse onderwijssectoren. In totaal hebben circa twaalf gesprekken plaatsgevonden bij sectororganisaties zoals de PO-Raad en de VO-Raad, (onderwijsinstellingen en andere organisaties zoals Kennisnet en Stichting LeerKRACHT. De onderzoeker is met de experts in contact gekomen via Twynstra Gudde, diens begeleider vanuit de universiteit en eigen contacten. In bijlage 1 is een overzicht opgenomen van de expertgesprekken.

Het doel van de verkennende gesprekken was om meer kennis te vergaren over het onderzoeksthema om zodoende de scope van het onderzoek aan te kunnen scherpen. Mede op basis van de verkennende gesprekken is bijvoorbeeld besloten het onderzoek op één onderwijssector (het hbo) te richten, vanwege de verschillende verschijningsvormen van

maatwerk in verschillende onderwijssectoren (zie ook paragraaf 2.3). De gesprekken zijn open gevoerd; de onderzoeker heeft de experts hun persoonlijke ervaring met het onderzoeksthema laten vertellen zonder daarbij een vooraf opgestelde vragenlijst langs te lopen (Van Thiel, 2007). Van de expertgesprekken zijn korte verslagen gemaakt om informatie later terug te kunnen zoeken en patronen uit de gesprekken te kunnen halen. Met een aantal experts heeft de onderzoeker ook gedurende het onderzoek contact gehouden. De onderzoeksresultaten worden aan hen teruggekoppeld, bijvoorbeeld in de vorm van een themasessie.

4.3.2 Documenten en observaties

Naar aanleiding van de verkennende expertgesprekken, heeft de onderzoeker documenten van Kennisnet en SURF bestudeerd waarin voorbeelden van onderwijs op maat/flexibel onderwijs zijn beschreven in verschillende onderwijssectoren (van po tot wo). Met behulp van deze documenten heeft de onderzoeker meer inzicht gekregen in flexibel onderwijs, de verschillen tussen en binnen onderwijssectoren en de veranderingen voor docenten. Daarnaast heeft de onderzoeker themabijeenkomsten bijgewoond over flexibel onderwijs in het hbo en het mbo, waarbij ook docenten aanwezig waren. Deze observaties hebben, net als de verkennende gesprekken en de documenten, de beeldvorming van de onderzoeker over het onderzoeksthema verruimd en de verdere insteek van het onderzoek aangescherpt.

Zoals eerder aangegeven, zijn ook tijdens de uitvoeringsfase documenten bestudeerd en observaties verricht ter aanvulling op de interviews met docenten en leidinggevenden (zie subparagraaf 4.3.3). De onderzoeker heeft van zes cases visiedocumenten, projectplannen, onderwijsconcepten en andere relevante interne documentatie bestudeerd. De onderzoeker heeft de documenten gebruikt om zich in te lezen in de verschillende cases en als naslagwerk. Daarnaast heeft de onderzoeker bij vier cases participerende observaties verricht tijdens bijeenkomsten over flexibilisering van onderwijs, waarbij docenten aanwezig waren. Tijdens de observaties heeft de onderzoeker specifiek gelet op uitspraken door of over docenten en de gedragingen van aanwezige docenten. Een voordeel van de observaties, ten opzichte van de interviews, was dat de onderzoeker gedrag kon observeren in reële praktijksituaties. Tijdens observaties baseert de onderzoeker zich op eigen waarnemingen, terwijl in interviews de reflecties en ervaringen van respondenten centraal staan (Bryman, 2012; Van Thiel, 2007, p.79). In dit onderzoek is het docentperspectief ten aanzien van flexibilisering van onderwijs in kaart gebracht aan de hand van uitspraken van docenten zelf en daarnaast aangevuld met eigen waarnemingen. Een overzicht van alle observaties en documenten is te vinden in bijlages 2 en 3.

Bij de ‘verkennende’ observatiemomenten en de ‘uitvoerende’ observatiemomenten die bij de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen en De Haagse Hogeschool zijn verricht, was de onderzoeker in principe vanuit Twynstra Gudde aanwezig ter ondersteuning van collega’s die deze bijeenkomsten faciliteerden. De onderzoeker heeft tijdens de bijeenkomsten ‘open

geparticipeerd'; de deelnemers van de bijeenkomsten zijn op voorhand of tijdens de bijeenkomsten geïnformeerd over het afstudeeronderzoek van de onderzoeker/adviseur en diens 'dubbelrol' (Van Thiel, 2007). De onderzoeker heeft veldnotities en observatieverslagen gemaakt van de bijeenkomsten, om achteraf vergelijkingen te kunnen maken tussen cases op basis van specifieke kenmerken.

4.3.3 Interviews

Zoals eerder benadrukt, zijn interviews in dit onderzoek de primaire databron. Interviews bieden de mogelijkheid stil te staan bij persoonlijke opvattingen, ervaringen en interpretaties van betrokkenen (Van Thiel, 2007). De keuze voor interviews past bij het doel van het onderzoek: inzicht krijgen in de wijzen waarop docenten met flexibilisering van onderwijs omgaan en de factoren die dat beïnvloeden. In totaal zijn er veertien interviews afgenomen, waarvan elf met docenten en drie met leidinggevenden (zonder docenttaken). Er is één groepsinterview afgenomen met vier docenten van dezelfde case. In onderstaande tabel wordt de spreiding van de interviews over de verschillende cases weergegeven, wederom in alfabetische volgorde. Per case zijn steeds één of enkele interviews afgenomen. Bij één case zijn geen interviews afgenomen en alleen observaties verricht en documenten bestudeerd. In bijlage 4 is een volledig overzicht opgenomen van de dataverzameling (interviews, observaties en documenten) per case.

Tabel 9: spreiding interviews per case

Naam hogeschool + 'onderdeel'	Aantal interviews
Fontys Hogescholen *Instituut Fontys Hogeschool ICT*	1 interview (docent)
Hogeschool van Arnhem en Nijmegen *Faculteit Educatie* *Faculteit Gezondheid, Gedrag & Maatschappij*	2 interviews (docent + projectleider)
Hogeschool van Arnhem en Nijmegen *Instituut voor Paramedische Studies*	1 interview (docent met projectleiderstaken)
Hogeschool Inholland *Domein Onderwijs & Innovatie*	1 interview (docent met projectleiderstaken)
De Haagse Hogeschool *Faculteit Business, Finance & Marketing*	3 interviews (waarvan 1 groepsinterview met docenten en 2 interviews met opleidingsmanagers)
De Haagse Hogeschool *Faculteit Gezondheid, Voeding & Sport*	-
Hogeschool Leiden *Duale opleiding Management in de Zorg*	1 interview (docent met projectleiderstaken)
Hogeschool Rotterdam *Instituut voor Lerarenopleidingen*	2 interviews (docenten)
Hogeschool Utrecht	1 interview (docent met projectleiderstaken)
Hogeschool van Amsterdam *Faculteit Business & Economie*	1 interview (docent)
Hogeschool Windesheim	1 interview (docent met projectleiderstaken)
Totaal	14 interviews

Voor een aantal docenten geldt dat zij naast hun docenttaken projectleiderstaken vervulden op het gebied van flexibilisering van onderwijs. De docenten zijn, net als de cases, op voorhand niet op basis van deze of andere kenmerken geselecteerd. Aangezien docenten vrijwillig hebben deelgenomen aan het onderzoek en/of daarvoor gevraagd zijn door hun leidinggevende, kan het zijn dat zij specifieke 'typen' gedragingen *(coping*) vertonen en dat daardoor andere typen buiten beeld blijven. Naar verwachting hebben leidinggevenden vanuit hun positie zicht op eventuele verschillen tussen docenten en kunnen zij deze verschillen verklaren. Er is daarom voor gekozen om ook leidinggevenden te interviewen. De respondentverdeling was als volgt:

Tabel 10: respondentverdeling

Type respondent	Aantal
Docenten	9 (waarvan 4 in één groepsinterview)
Docenten met projectleiderstaken	6
Leidinggevenden zonder docenttaken	3

De respondenten zijn vooraf per e-mail geïnformeerd over het doel van het onderzoek/interview en wat er van hen verwacht werd (zie bijlage 6). De interviews zijn semigestructureerd afgenomen. Bij semigestructureerde interviews zijn de gespreksonderwerpen vooraf bepaald, maar is de volgorde waarin deze worden besproken afhankelijk van het verloop van het gesprek en is er tevens ruimte voor eigen inbreng van respondenten (Bryman, 2012; Boeije, 2005; Van Thiel, 2007). Er is voor deze vorm gekozen om het eigen perspectief van de respondenten centraal te kunnen stellen, maar tegelijkertijd ook gemakkelijk structuur aan te kunnen brengen in de verzamelde informatie (Bryman, 2012). Om zo dicht mogelijk bij het perspectief van de respondent te blijven, heeft de onderzoeker tijdens de interviews zoveel mogelijk open vragen gesteld en de respondenten gevraagd om zelf voorbeelden of beschrijvingen te geven. De topiclijst die gefungeerd heeft als leidraad voor de gesprekken, is terug te vinden in bijlage 7.

De interviews zijn volledig opgenomen en getranscribeerd om ook in de analysefase zo dicht mogelijk bij het perspectief van de respondenten te kunnen blijven (Bryman, 2012). In het resultatenhoofdstuk (hoofdstuk 5) is gebruik gemaakt van citaten uit de transcripten. De transcripten en citaten zijn geanonimiseerd om te voorkomen dat uitspraken te herleiden zijn naar specifieke cases en/of personen, aangezien per case slechts één of enkele personen zijn geïnterviewd. In de analyse zijn de kenmerken van de cases en respondenten wel meegenomen, om te kunnen vergelijken en tot verklaringen voor constateringen te komen. In de volgende paragraaf wordt nader ingegaan op de verwerking en analyse van de data.

4.4. Dataverwerking en -analyse

Zoals meermaals aangegeven, is de focus van het onderzoek gedurende het onderzoeksproces aangescherpt. De aanvankelijk opgestelde *sensitizing concepts* zijn op basis van eerste

empirische inzichten en met behulp van theorie gespecificeerd. De data zijn geanalyseerd aan de hand van de aangepaste theoretische concepten. In deze paragraaf wordt deze laatste onderzoeksfase, de analysefase, toegelicht. Eerst wordt beschreven hoe de data verwerkt zijn, vervolgens wordt de operationalisering van de (theoretische) concepten uitgewerkt.

4.4.1 Dataverwerking

De interviewtranscripten zijn gecodeerd met behulp van het softwareprogramma NVivo. Coderen is een techniek om data te structureren (Boeije, 2005; Bryman, 2012). Eerst zijn de transcripten open gecodeerd; aan de tekstfragmenten zijn bijpassende labels ofwel 'codes' toegekend. Het open coderen maakte veelvoorkomende thema's in de data inzichtelijk (Boeije, 2005, p.97, 112-113; Bryman, 2012, p.592-593). Voor het toekennen van de codes zijn de *sensitizing concepts* en eigen bewoordingen van de respondenten gebruikt. Vervolgens zijn de codes en bijbehorende tekstfragmenten opnieuw bekeken om te komen tot een logische ordening van de informatie; codes zijn geherformuleerd, dubbele codes samengevoegd of juist duidelijker van elkaar onderscheiden en er is een rangschikking gemaakt tussen hoofd- en subcodes. Dit proces wordt ook wel axiaal coderen genoemd (Boeije, 2005; Bryman, 2012). Voor het herformuleren van codes is gebruik gemaakt van de bestudeerde theorie over flexibilisering, professionals en *coping*. De laatste stap in het coderingsproces was selectief coderen; met het oog op de beantwoording van de onderzoeksvragen, is een definitieve selectie gemaakt van bruikbare codes (Boeije, 2005; Bryman, 2012). Deze selectie heeft geresulteerd in drie codebomen, zie bijlages 8-10: één voor flexibilisering van onderwijs, één voor *coping* door docenten en één voor professioneel vermogen (actieve *coping*). In de volgende subparagraaf wordt toegelicht hoe de concepten bruikbaar zijn gemaakt voor de data-analyse ofwel geoperationaliseerd zijn.

4.4.2 Operationalisering

De *sensitizing concepts* van dit onderzoek waren onderwijsvernieuwing en gedrag van docenten. Aan de hand van de eerste empirische inzichten en de bestudeerde literatuur zijn de *sensitizing concepts* gespecificeerd naar flexibilisering van onderwijs en *coping* (door docenten). Flexibilisering wordt in dit onderzoek beschouwd als een organisatieverandering die gericht is op het ontwikkelen van flexibiliteit, een eigenschap die organisaties nodig hebben om met veranderingen in hun omgeving om te gaan. Met *coping* worden in dit onderzoek de verschillende manieren bedoeld waarop (onderwijs)professionals omgaan met flexibilisering (van onderwijs).

In het theoretische hoofdstuk zijn verschillende benaderingen van flexibiliteit en verschillende typen *coping* onderscheiden. Tevens zijn condities beschreven waaronder bepaalde typen *coping* (naar verwachting) tot uiting komen. De bestudeerde data zijn aan de hand van deze onderwerpen gestructureerd. In onderstaande tabellen worden deze onderwerpen toegelicht en toegespitst op het onderzoeksthema. Daarnaast zijn aan ieder onderwerp de interviewvragen uit

de topiclijst gekoppeld die informatie hebben opgeleverd over de onderwerpen. In tabel 11 zijn de drie benaderingen van flexibiliteit, zoals in het theoretische hoofdstuk uiteengezet, toegepast op flexibilisering van onderwijs. De uitspraken van respondenten over flexibilisering van onderwijs op hun hogeschool/opleiding zijn in het resultatenhoofdstuk gekoppeld aan de verschillende benaderingen van flexibiliteit. Zodoende is geprobeerd te achterhalen volgens welke benadering(en) flexibel onderwijs op de verschillende cases benaderd wordt.

Tabel 11: operationalisering flexibiliteit

Benadering van flexibiliteit	Toelichting
Algemene benadering	Flexibilisering van onderwijs wordt beschouwd als het vergroten van het aanpassingsvermogen van onderwijs, bijvoorbeeld door in te spelen op de veranderende studentenpopulatie.
Functionele benadering	Flexibilisering van onderwijs wordt beschouwd als het veranderen van structuuraspecten in de organisatie, bijvoorbeeld: modulair onderwijs, *blended learning*, keuzeruimte- en mogelijkheden, vrijstellingsprocedures (flexibiliteit op tijd, vorm en inhoud).
Actorbenadering	Flexibilisering van onderwijs wordt beschouwd als het ontwikkelen van een flexibele houding bij docenten (veranderende docentrol).
Voorbeeld interviewvragen: — *Kunt u deze onderwijsvernieuwing/flexibilisering waar u mee te maken heeft beschrijven? (achtergrond, aanpak, vergelijking met andere vernieuwingen)* — *Wat zijn (verwachte) gevolgen van deze onderwijsvernieuwing/flexibilisering?* — *Wat vindt u van flexibilisering? (achtergrond, aanpak)*	

Tabel 12 betreft een weergave van de vier typen *coping* waar in dit onderzoek van wordt uitgegaan. De vier typen worden in de tabel beschreven vanuit docenten en per type worden voorbeelden gegeven. Aan de respondenten is in de interviews gevraagd hun eigen gedrag *(coping)* en dat van collega's te omschrijven. Hun omschrijvingen zijn vervolgens getypeerd op basis van deze indeling.

Tabel 12: operationalisering coping

Typen *coping*	Toelichting	Voorbeelden
Actieve veranderbereidheid ***(professioneel vermogen)***	Docenten zijn positief flexibilisering van onderwijs en spreken zich daarover uit. Zij stimuleren flexibilisering van onderwijs en geloven (zelf) invloed uit te kunnen oefenen op de omstandigheden.	Compromis zoeken, mindset veranderen, steun zoeken
Actieve weerstand ***(professioneel vermogen)***	Docenten zijn negatief over flexibilisering van onderwijs en spreken zich daarover uit. Zij proberen flexibilisering van onderwijs tegen te houden en geloven (zelf) invloed uit te kunnen oefenen op de omstandigheden.	Verzet, agressie, klagen, rationaliseren, manipuleren
Passieve veranderbereidheid	Docenten zijn positief over flexibilisering van onderwijs, maar spreken zich daar niet over uit. Zij stimuleren flexibilisering van onderwijs maar geloven niet (zelf) invloed uit te kunnen oefenen op de omstandigheden.	Instemmen, humor, compassie

Passieve weerstand	Docenten zijn negatief over flexibilisering van onderwijs, maar spreken zich daar niet over uit. Zij proberen flexibilisering van onderwijs tegen te houden, maar geloven niet (zelf) invloed uit te kunnen oefenen op de omstandigheden.	Vermijden, cynisme, vervreemding, routiniseren
Voorbeeld interviewvragen: — *Wat is uw eigen rol bij deze onderwijsvernieuwing?* — *Op welke manier zijn (andere) docenten betrokken bij deze onderwijsvernieuwing?* — *Hoe gedragen docenten zich ten aanzien van de onderwijsvernieuwing?* — *Zijn er verschillen in gedragingen tussen docenten en zo ja welke?* — *Wat zijn gevolgen van bepaalde typen gedrag (voor de vernieuwing)?*		

De laatste tabel bevat een opsomming van condities voor professioneel vermogen, bepaalde typen *coping*. Aan de hand van de verklaringen die respondenten in de interviews geven voor gedrag, is bekeken of en in hoeverre deze en/of andere factoren van invloed zijn op de manier waarop docenten omgaan met flexibilisering van onderwijs.

Tabel 13: operationalisering professioneel vermogen

Condities voor professioneel vermogen	Toelichting
Training/opleiding	Docenten zijn hoog/academisch opgeleid en volgen (doorlopend) training.
Netwerken	Docenten participeren in netwerken om steun te zoeken en samen te werken.
Leiderschap	Docenten ervaren coachend leiderschap bij hun leidinggevende; zij hebben de indruk dat hun leidinggevende hen vertrouwt, om hun mening vraagt, open staat voor feedback en dat zij bij hun leidinggevende terechtkunnen.
Autonomie	Docenten ervaren een hoge mate van autonomie; zij handelen in hun werk naar eigen inzicht.
Werk- en regeldruk	Docenten ervaren een beperkte werk- en regeldruk.
Voorbeeld interviewvragen: — *Waarom zijn (bepaalde) docenten wel/niet betrokken?* — *Wat zijn mogelijke verklaringen voor de gedragingen van docenten?* — *Hoe wordt er omgegaan met bepaald gedrag?*	

Tabellen 11-13 vormen de basis voor de opbouw van het resultatenhoofdstuk (hoofdstuk 5).

4.5. Beoordeling van de kwaliteit van het onderzoek

Om de kwaliteit van het onderzoek te beoordelen, is gebruik gemaakt van criteria die passen bij kwalitatief onderzoek volgens de interpretatieve onderzoeksbenadering: *credibility, dependability, confirmability* en *transferability* (Duberley, Johnson & Casell in Symon & Casell, 2012). In essentie zijn deze vier criteria vergelijkbaar met de kwaliteitscriteria validiteit en betrouwbaarheid die vaak gebruikt worden. In deze paragraaf worden de verschillende kwaliteitscriteria toegelicht en wordt per criteria aangegeven op welke manier er in dit onderzoek rekening mee is gehouden.

4.5.1 Kwaliteitscriteria

Het criterium *credibility* gaat over de geloofwaardigheid van het onderzoek; de mate waarin de resultaten en conclusies van het onderzoek gerechtvaardigd zijn volgens degenen die aan het onderzoek hebben deelgenomen (Bryman, 2012; Duberley et al., in Symon & Casell, 2012). In dit onderzoek is gebruik gemaakt van meerdere dataverzamelingsmethoden, waardoor een inzicht uit de ene databron verfijnd kan worden middels een andere databron en daarmee de *credibility* van het onderzoek verhoogd kan worden (Bryman, 2012). In dit onderzoek zijn de inzichten uit de interviews aangevuld met observaties en interne documenten. Daarnaast is er in dit onderzoek gewerkt met *sensitizing concepts*. Door de concepten van het onderzoek op basis van de empirie aan te scherpen, is in dit onderzoek geprobeerd om zo dicht mogelijk bij het perspectief van de respondenten in de interviews te blijven. Bovendien zijn in de interviews de vragen zo open mogelijk gesteld en heeft de onderzoeker uitspraken van respondenten samengevat, om te toetsen of de onderzoeker hen goed begrepen had (Bryman, 2012, p.510).

Het gebruik van *sensitizing concepts* heeft mogelijk ook negatieve consequenties voor de *credibility* van het onderzoek; de geoperationaliseerde concepten (zie subparagraaf 4.4.2) zijn niet letterlijk 'gemeten', wat de herhaalbaarheid van het onderzoek beperkt en waardoor in de weergave van de resultaten (hoofdstuk 5) bepaalde (theoretische) aspecten onderbelicht kunnen blijven. Bovendien geldt voor de meeste respondenten dat zij vrijwillig hebben deelgenomen aan het onderzoek en/of specifiek benaderd zijn voor deelname, waardoor vermoedelijk is gesproken met de docenten en leidinggevenden die de meeste affiniteit hebben met flexibilisering van onderwijs. Meerdere docenten hadden bijvoorbeeld naast hun onderwijstaken ook projectleiderstaken op het gebied van flexibilisering van onderwijs. Het perspectief van docenten die kritischer zijn over flexibilisering van onderwijs en die minder vooruitstrevend zijn, wordt hierdoor minder vertegenwoordigd in dit onderzoek en kan consequenties hebben voor de geloofwaardigheid *(credibility)* van het onderzoek.

Met het criterium *dependability* wordt gedoeld op de consistentie of betrouwbaarheid waarmee het onderzoek is uitgevoerd. De *dependability* van een onderzoek wordt gewaarborgd als het doorlopen onderzoeksproces inzichtelijk en begrijpelijk is voor buitenstaanders, zodat eventuele herhaling van het onderzoek mogelijk is (Boeije, 2005; Duberley et al., in Symon & Casell, 2012). In deze rapportage zijn de verschillende onderzoeksfasen uitgebreid beschreven en verantwoord, waarbij is aangegeven hoe de onderzoeksgegevens zich tot elkaar en tot de onderzoeksvraag verhouden. In de bijlagen zijn onder andere de topiclijst voor het afnemen van de interviews en de codebomen voor het analyseren van de data ter inzage bijgevoegd. Ook zijn de interviews en observaties vastgelegd in woordelijke transcripten en veldnotities/observatieverslagen.

Confirmability staat voor de 'objectiviteit' van het onderzoek, waarmee bedoeld wordt dat het onderzoek vrij is van persoonlijke opvattingen en interpretaties van de onderzoeker (Duberley

et al., in Symon & Casell, 2012; Bryman, 2012). Bij kwalitatief en interpretatief onderzoek is volledige objectiviteit niet mogelijk, omdat er niet wordt uitgegaan van één werkelijkheid/waarheid (Duberley et al., in Symon & Casell, 2012; Bryman, 2012). Voor dit onderzoek geldt dat de onderzoeker vanwege diens werkzaamheden vanuit Twynstra Gudde voorkennis had over het onderzoeksthema en enkele specifieke cases. De onderzoeker heeft geprobeerd zo objectief mogelijk te blijven door het onderzoek bewust hoofdzakelijk bij andere, voor de onderzoeker onbekende, cases te verrichten. Bovendien dienden de interviews, en bijvoorbeeld niet de observaties en daarmee eigen interpretaties van de onderzoeker, als primaire databron en is in de interviews zoveel mogelijk ruimte bij de respondent gelaten.

Het laatste kwaliteitscriterium, *transferability*, kan letterlijk vertaald worden als 'overdraagbaarheid'. Naarmate het onderzoeksfenomeen uitgebreider beschreven is (*thick description*), kan gemakkelijker beoordeeld worden of de resultaten en conclusies van het onderzoek overdraagbaar zijn naar andere contexten (Bryman, 2012, p.390, 392; Duberley et al., in Symon & Casell, 2012, p.207, 212). Zoals eerder aangegeven, wordt met casestudies in principe geen generalisatie van de onderzoeksbevindingen beoogd. Desondanks is in dit onderzoek geprobeerd een zo volledig en inzichtelijk mogelijk beeld te schetsen van het onderzoeksfenomeen en worden er aanbevelingen gedaan die toepasbaar kunnen zijn op andere contexten.

Tot slot geldt voor het algehele proces dat de onderzoeker inhoudelijke en procesmatige keuzes overlegd heeft met de begeleiders vanuit de universiteit, collega's van Twynstra Gudde en medestudenten (*peers*) om de kwaliteit van het onderzoek te waarborgen.

5. Resultaten

Het theoretische hoofdstuk is geëindigd met de verwachting dat hbo-docenten onder de condities voor professioneel vermogen beter in staat zijn om te gaan met flexibilisering van onderwijs. In dit hoofdstuk wordt deze verwachting getest. In de eerste twee paragrafen wordt nader ingegaan op flexibilisering van onderwijs op de verschillende cases en de manieren waarop hbo-docenten daarmee omgaan, aan de hand van de verschillende benaderingen van flexibiliteit en typen *coping* die in het theoretische hoofdstuk zijn beschreven. Daarna wordt *coping* door docenten verklaard, waarbij wordt bekeken of en in hoeverre de condities voor professioneel vermogen een rol spelen. In de tekst wordt met de afkortingen uit onderstaande tabel verwezen naar de verschillende interviews, het groepsinterview met vier docenten is in de verwijzing op dezelfde manier meegenomen als de andere interviews met docenten om te voorkomen dat de uitspraken direct te herleiden zijn naar de hogeschool waar het groepsinterview heeft plaatsgevonden.

Tabel 14: respondentcodes

Afkortingen	Interviews
D1-5	Docenten (waarvan één groepsinterview)
DP1-6	Docenten met projectleiderstaken
L1-3	Leidinggevenden zonder docenttaken

Wanneer gebruik gemaakt wordt van aanvullende informatie afkomstig uit documenten en/observaties wordt dit in de tekst aangegeven.

5.1. Flexibilisering van onderwijs op verschillende hogescholen

In de interviews is de respondenten gevraagd de flexibilisering van onderwijs waar zij mee te maken hebben te beschrijven en hun opvattingen daarover te delen. Op basis van hun antwoorden wordt de eerste empirische deelvraag beantwoord:

Wat houdt flexibilisering van onderwijs op verschillende hogescholen in?

In de subparagrafen worden de beschrijvingen van respondenten van flexibilisering van onderwijs gekoppeld aan verschillende benaderingen van flexibiliteit: de algemene benadering, de functionele benadering en de actorbenadering. Respectievelijk zijn deze benaderingen in het hbo gericht op het vergroten van het aanpassingsvermogen van hogescholen, het aanpassen van de structuur van onderwijsprogramma's en het ontwikkelen van een veranderende docentrol. Daarnaast is aangegeven met welke dilemma's docenten te maken kunnen krijgen bij flexibilisering van onderwijs.

5.1.1 Vergroten van het aanpassingsvermogen voor hogescholen

De algemene benadering van flexibiliteit is in het theoretische hoofdstuk omschreven als het vergroten van het aanpassingsvermogen van organisaties. Voor scholen en (hoger) onderwijsinstellingen betekent het vergroten van hun aanpassingsvermogen het voortdurend inspelen op een veranderende studentenpopulatie, ofwel maatwerk bieden. In de interviews noemen alle respondenten 'het tegemoetkomen aan wensen van studenten en werkveld' en/of 'ontwikkelingen in de markt' als aanleidingen voor flexibilisering van onderwijs (D1-5, DP1-6, L1-3). In alle bestudeerde interne documenten wordt aandacht besteed aan voornoemde aspecten. In visiedocumenten worden bijvoorbeeld trends in het desbetreffende vakgebied beschreven en in projectplannen en plannen van aanpak worden aanzetten gedaan voor marktonderzoeken om behoeften en wensen van (potentiële) studenten en werkgevers te achterhalen, zodat daar met het onderwijs op kan worden aangesloten. Een docent omschrijft het als volgt:

"Je kunt niet een fossiel worden als onderwijsinstelling, dus je moet continu mee veranderen met de behoeften vanuit studenten en in de markt." (D5)

Respondenten geven aan op de hoogte te zijn van veranderingen in hun omgeving door beleidsstukken (D5, DP2) feedback van studenten (D3-5, DP3-5), feedback van het werkveld (D1-3, DP2, L1, L3) en geïnspireerd te zijn door andere initiatieven voor flexibilisering van onderwijs zowel binnen als buiten de eigen hogeschool (D1, D3-5, DP2-5, L1). Een docent constateert bijvoorbeeld dat het onderwijs 'niet meer aansluit bij de belevingswereld van studenten' (D2). Een andere docent geeft het volgende aan:

"Als natuurlijk ook de buitenwereld steeds verder gaat en zegt: 'Ja jongens, de lessen die jullie geven hebben niks meer te maken met wat het beroepenveld vraagt.', dan is dat natuurlijk een druk om te zeggen dat het echt anders moet." (D3)

In een aantal gevallen worden directe(re) aanleidingen benoemd die 'een noodzaak' voor flexibilisering van onderwijs hebben gecreëerd: lagere studentwaarderingen (D3), dalende studentenaantallen (DP3, DP5, L1), teruglopende werkgelegenheid (D3), negatieve feedback vanuit het beroepenveld (D3) en ontvangen subsidie van het ministerie om te experimenteren met flexibilisering (DP3, L1). Een docent met projectleiderstaken beschrijft de urgentie van flexibilisering voor zijn/haar opleiding als volgt:

"We hadden eigenlijk de keuze: gaan we stoppen met die opleiding of gaan we het op een nieuwe manier in de markt proberen te zetten samen met het beroepenveld?" (DP5)

Met name voor deeltijdonderwijs en/of duaal onderwijs geldt dat er een soort urgentie gevoeld wordt voor flexibilisering. Zoals ook in het contexthoofdstuk naar voren is gekomen loopt de instroom van deeltijdopleidingen en duale opleidingen terug. Een docent spreekt uit eigen

ervaring: *"Soms zit je op een hele avond vijf studenten les te geven."* (DP3). Daarnaast staan deze opleidingen directer in verbinding met (ontwikkelingen in) het werkveld, aangezien studenten van deze opleidingen hun studie combineren met een (relevante) baan. Hogescholen kunnen voor hun deeltijdonderwijs en/of duale onderwijs dan ook in aanmerking komen voor subsidie van het ministerie van OCW.

Een aantal respondenten is van mening dat een directe aanleiding of noodzaak voor flexibilisering van onderwijs of onderwijsvernieuwing in bredere zin niet nodig is of zou moeten zijn (D1, D3-5, DP1, DP6). Een docent omschrijft het als volgt:

> *"Vaak gebeuren hier dingen ad hoc. Lang gebeurt er niks en opeens moet iets heel snel, maar op het moment dat studentenaantallen teruglopen en er elders opleidingen zijn met een veel relevanter curriculum is het te laat."* (D5)

Deze respondenten zien flexibilisering van onderwijs of in bredere zin onderwijsvernieuwing als iets dat continu plaatsvindt (D1, D3-5, DP1, DP4, DP6). Een docent met projectleiderstaken geeft aan dat onderwijs 'nooit af' is:

> *"Je kunt eigenlijk niet een curriculum ontwerpen dat zegt: 'zo zit het', want het is over twee jaar alweer achterhaald. Je moet een open curriculum ontwerpen waarin je constant huidige ontwikkelingen naar binnenhaalt, maar waarin je wel een stevige kennisbasis legt voor studenten."* (DP4 cf. D2, DP2, L2, L3)

Respondenten noemen het werken met 'levensechte cases' in het onderwijs, waarin theoretische kennis aan de praktijk wordt gekoppeld, en opleidingen vormgeven 'in co-creatie met het werkveld' als manier om het onderwijs 'beter te vestigen in de moderne kennis' (DP4 cf. D2, DP2, L2, L3).

5.1.2 Aanpassen van de structuur van onderwijsprogramma's

Volgens een functionele benadering van flexibiliteit, is flexibilisering voornamelijk gericht op de verandering van structuuraspecten in de organisatie. De verschillende niveaus van flexibiliteit (tijd, vorm en inhoud) in het onderwijs en de bijbehorende flexibiliseringsmaatregelen die zijn onderscheiden in hoofdstuk 2, zijn gericht op structuuraspecten. De niveaus en maatregelen gaan hoofdzakelijk over de opbouw en inrichting van onderwijs. In de interviews zijn de volgende (structuurgerichte) flexibiliseringsmaatregelen naar voren gekomen: inzet van ICT/online onderwijs (D1-4, DP1, DP3-6, L1-3), samenwerking met het werkveld/werkplekleren (DP1-6, L1), werken met leeruitkomsten/competenties (D1, D3, D5, DP1, DP3-6, L1) modulair onderwijs (D1, D2 D5, DP6, L1-3) en vrijstellingen (DP3, L1). Voornoemde criteria voor flexibel onderwijs zijn veelal opgenomen in onderwijsconcepten en visiedocumenten als richtlijnen voor de herinrichting van onderwijsprogramma's.

Sommige respondenten herkennen of benoemen alle voornoemde of in ieder geval meerdere flexibiliseringsmaatregelen wanneer zij flexibilisering van onderwijs omschrijven (D1, D2, DP5, DP6, L1-3). Andere respondenten richten zich hoofdzakelijk of in eerste instantie op één of enkele flexibiliseringsmaatregelen (D3, D4, DP1-3). Ook in de interne documenten van verschillende cases zijn deze verschillen te herkennen. Een (docent)projectleider verwoordt het onderscheid als volgt:

"Veel hogescholen hebben de neiging om bijvoorbeeld full force blended learning te doen, die pakken een taartpuntje en gaan zich daarop focussen. Dat doen wij niet, het is een holistisch gebeuren." (DP6)

De inzet van ICT/online onderwijs is door alle respondenten genoemd. Flexibilisering wordt door een aantal respondenten dan ook beschouwd als 'een digitale onderwijsvernieuwing' (D3 cf. D4, DP1, DP3).

De meeste respondenten beschouwen de flexibiliseringsmaatregelen als 'doelstellingen', 'kaders', of 'criteria' waar hun vernieuwde onderwijs aan moet voldoen (D1, D2, DP5, DP6, L1, L3). Opvallend is dat de meeste respondenten, overeenkomstig met de markt- of vraaglogica zoals in hoofdstuk 3 beschreven, vanuit de student redeneren wanneer zij flexibilisering van onderwijs omschrijven. De respondenten geven aan dat er voor studenten 'veel verandert' (L1 cf. DP3, DP5). Een docent(projectleider) omschrijft het als volgt:

"Ik had een aantal criteria: privé-school-werk beter combineren, een flexibeler programma met ruimte voor maatwerk, tijd- en plaatsonafhankelijk leren en leerwegonafhankelijke toetsing aan de hand van leeruitkomsten; studenten moeten ook op andere plekken dan de hogeschool kunnen studeren, ze mogen er net zolang over doen als ze zelf willen en moeten een beroepsproduct maken waarmee ze laten zien dat ze bepaalde kennis en vaardigheden beheersen." (DP5)

Een andere docent(projectleider) geeft aan dat het curriculum van diens opleiding in toenemende mate 'studentgestuurd' is; naarmate de studie vordert mogen studenten een steeds groter deel van hun studie(punten) zelf invullen, te beginnen met tien studiepunten in het eerste jaar (DP4). Ook andere respondenten geven aan dat studenten in een flexibel studieprogramma 'hun eigen pad/leerroute kunnen kiezen' en 'zelf de regie pakken' (D1, D2, D4, D5, DP1, DP3, DP4, DP6, L1-3). Een (docent)projectleider geeft het voorbeeld van een '*Freaky Friday*' voor studenten:

"Studenten in mijn opleidingen kennen een Freaky Friday; één dag in de week om hun eigen project op te tuigen. Ze hebben hun eigen lokaal gekregen zonder docent en mogen in feite doen waar ze zin in hebben. Ik bemoei me daar niet meer met de inhoud." (DP1)

Studenten de mogelijkheid bieden om zelf keuzes te maken in hun studieprogramma is het contexthoofdstuk ook wel omschreven als personaliseren, een manier om maatwerk in praktijk te brengen.

Een tweede manier om maatwerk in het onderwijs te bieden is differentiëren; rekening houden met (niveau)verschillen tussen studenten. De meeste respondenten geven aan dat flexibel onderwijs meer mogelijkheden biedt om te differentiëren; docenten kunnen bijvoorbeeld onderscheid maken tussen studenten die veel contacttijd willen en studenten die liever zelfstandig aan concrete opdrachten werken (D1-4, DP3, L1-3). Nu zou differentiatie nog te weinig plaatsvinden vanwege de tijd die het kost om erover na te denken, een docent beschouwt differentiatie daarom als 'een hele uitdaging' (D1 cf. D2, D3, L2, L3).

5.1.3 Ontwikkelen van de veranderende docentrol

Binnen de actorbenadering ligt de nadruk op mensgerichte aspecten van flexibilisering van onderwijs, zoals aandacht besteden aan de veranderende rol van docenten. Uit de interviews kan worden opgemaakt dat de respondenten zich ervan bewust zijn dat de docentrol verandert. Er wordt ook wel gesproken van een 'paradigmashift' voor docenten (DP5 cf. D1-5, DP1-6 L1). Een docent met projectleiderstaken spreekt van *'een verschuiving van de docent als kennisdrager naar de docent als coach of leerwerkbegeleider'* (DP6 cf. D1, D2, D4, D5, DP1, DP3, DP4, DP6). Deze verschuiving komt op hetzelfde neer als de eerder beschreven tendens dat docenten zich tegenwoordig meer met coachtaken en minder met traditionele kennisoverdracht bezighouden, zoals in de vorige hoofdstukken meermaals is aangegeven. Een docent met projectleiderstaken doet de volgende uitspraak over de veranderende docentrol:

> *"Je moet je als docent afvragen of je niet beter je tijd kan besteden aan de ontwikkeling van studenten in plaats van aan het ontwikkelen van onderwijsmateriaal. Een goede docent is volgens mij een vakinhoudelijk expert met goede coachingsvaardigheden."* (DP1)

Volgens de respondenten komen docenten veel meer op de achtergrond te staan. De docent krijgt veel meer de rol van 'architect', die als het ware 'achter de schermen' en 'op de achtergrond' de lessen (online) voorbereidt door werkvormen en didactiek van tevoren uit te denken. In plaats van de lessen van de docent, komen in een flexibel onderwijsprogramma de (online) leeromgeving en de persoonlijke ontwikkeling van de student meer centraal te staan (DP1, DP5 cf. D2, DP3, DP6). Aangezien de regie meer bij de student komt te liggen, dienen docenten hun 'parate kennis' beter op peil te houden. Docenten 'zenden' namelijk minder en 'communiceren' of 'interacteren' meer ter plekke met de student, waardoor zij eerder met 'onverwachte vragen' kunnen worden geconfronteerd (D2-5, DP1, DP3, DP5, L2, L3).

Een ander punt dat naar voren komt is dat docenten in een flexibel onderwijsprogramma in staat dienen te zijn te schakelen tussen verschillende contexten. Het gaat dan om het schakelen tussen

verschillende achtergronden en voorkeuren van studenten (differentiëren), maar ook om schakelen tussen verschillende leeromgevingen en inhoudelijke disciplines (D1, D2, DP2, DP5, DP6, L3). Onderwijs kan namelijk zowel *face to face*, als online of in de beroepspraktijk plaatsvinden *(blended learning)*. Een docent spreekt van de docent als '*boundarycrosser*':

"Wat we van docenten vragen is om veel meer een boundarycrosser te zijn. Je bent niet meer alleen werkzaam hier binnen je eigen opleidingsteam, maar je hebt ook te maken met andere systeemwerelden. Dat kunnen lectoraten zijn, het werkveld… Je acteert gewoon in verschillende netwerken en dat vraagt gewoon meer van een docent." (DP2)

Het beeld van de docent als *boundarycrosser* sluit aan bij het beeld dat in het theoretische hoofdstuk geschetst is van de moderne professional, die weet hoe te werken in interdisciplinaire omgevingen en waarvan minder specialistische kennis verwacht wordt.

Uit het voorgaande blijkt dat de respondenten de veranderende docentrol veelal beschrijven vanuit de ontwikkelingen die zich voordoen in hun omgeving (algemene benadering) en de wijzigingen die worden aangebracht in de structuur van het onderwijs (functionele benadering). De veranderende docentrol wordt over het algemeen beschouwd als een 'uitdaging':

"De docent is denk ik nog de grootste uitdaging om A. mee te krijgen en B. ook de tools in handen te geven dat ze er wat mee kunnen." (DP3 cf. D3, DP1, DP4).

Desondanks komen mensgerichte aspecten als professionalisering van docenten en HRM in de meeste bestudeerde interne documenten niet of nauwelijks aan bod en/of worden deze veelal inhoudelijk of praktisch ingestoken. Het gaat dan bijvoorbeeld om het bieden van ondersteuning aan docenten om online onderwijs te verzorgen en niet zozeer om de persoonlijke ontwikkeling van docenten (D1, L1). Een projectleider geeft daarvoor de volgende verklaring:

"Die houdingsverandering kun je wel opschrijven, maar dat is iets wat gaandeweg moet worden vormgegeven. Het is nog best lastig." (L1 cf. DP4-6).

Vanwege de onvoorspelbaarheid van de onderwijsvernieuwing en de bijbehorende houdingsverandering er in een aantal gevallen voor gekozen om niet vooraf projectplannen of visiedocumenten op te stellen, maar 'gewoon te beginnen' en achteraf 'de resultaten van het proces' vast te leggen (DP4, DP5 cf. DP6). Een docent met een projectleidersrol spreekt, terugblikkend, van 'een zoekend en iteratief proces' (DP6). Een andere docent met een projectleidersrol beschouwt de flexibilisering van diens opleiding als 'een ontwikkeltraject', waarbij het opleidingsteam 'zelf het eigen wiel heeft uitgevonden' (DP5). In termen van professionalisering/HRM doet een docent met projectleiderstaken de volgende uitspraak:

"Daar hoort bij dat je mensen niet gaat voorzeggen hoe het moet als ze iets nieuws willen leren, maar dat je ze helpt de oplossingen te vinden en te kijken waar het te vinden is en hoe je daarmee om moet gaan." (DP1)

In enkele gevallen wordt er bewust met 'docentbegeleiders' of in 'leerteams' gewerkt, om docenten te ondersteunen bij het doormaken van de (persoonlijke) verandering middels intervisie (DP3-6).

5.1.4 Dilemma's voor docenten

In het theoretische hoofdstuk is aangegeven dat meer aandacht voor een bepaalde waarde, in dit onderzoek flexibiliteit, zou kunnen botsen met andere aanwezige waarden in (publieke) organisaties en daardoor dilemma's voor professionals met zich mee zou kunnen brengen. Flexibilisering vraagt bijvoorbeeld om een externe focus, waarvoor deels dient worden afgeweken van (interne) efficiënte standaarden. In de interviews geven respondenten eveneens aan dat flexibilisering van onderwijs organisatorisch 'behoorlijk wat impact' heeft (DP5 cf. D2, DP6, L1-3). Een docent met projectleiderstaken geeft het volgende voorbeeld:

"Je hebt in het hoger onderwijs de enorme externe druk; de accreditatiedruk, het geen fouten mogen maken, de nadruk op beheersen en getallen… Dat verlaten wij. Daar moet je lef voor hebben en dat is natuurlijk heel spannend." (DP6)

Er wordt ook wel gesproken van 'lastige organisatievraagstukken' (DP6 cf. D2, DP5, L1-3). Respondenten geven aan dat 'bestaande kaders die houvast gaven' niet meer gelden bij flexibel onderwijs. Voorbeelden zijn de duur van een onderwijsprogramma, de lengte van een collegejaar en de waarde van studiepunten (DP5 cf. DP1, DP3, L1). Het wegvallen van deze kaders brengt volgens de respondenten 'onzekerheid' voor docenten met zich mee. Docenten worden geacht, 'uit hun comfortzone te komen', hun 'oude manier van werken' deels achter zich te laten en 'de controle los te laten' (D4, D5, DP1-5). Het gaat dan zowel om het loslaten van de controle over 'wat de student doet' als om de controle over de lesinhoud (D4 cf. DP1). Een docent met projectleiderstaken omschrijft het als volgt:

"Je moet als docent het vertrouwen hebben dat studenten de goede dingen doen als je ze met rust laat." (DP1)

Een aantal respondenten geeft aan een bepaalde mate van structuur of stabiliteit wenselijk te achten, zowel voor docenten als studenten (D2, DP1, DP5, L1-3). Een docent met projectleiderstaken stelt:

"Te veel flexibilisering en te veel keuzes, daar worden mensen niet gelukkig van." (DP5)

In onderwijsconcepten, projectplannen of (onderwijskundige) handleidingen worden bijvoorbeeld richtlijnen voor grootes van blokken en modules aangegeven en zijn mogelijke studiepaden voor studenten uitgestippeld (D1, DP1, DP5, DP6, L1). Dergelijke kaders zijn bedoeld om studenten en docenten 'op weg te helpen' en ongewenste (financiële) gevolgen, zoals 'dertien-, veertienjarige studietrajecten', te voorkomen (DP1 cf. L1).

Leidinggevenden en docenten met projectleiderstaken zien zich vanuit hun rol voor vergelijkbare dilemma's of 'spanningsvelden' gesteld. Een docent met projectleiderstaken spreekt van het dilemma van 'loslaten en beheersen' (DP6 cf. DP4, L1). Een leidinggevende geeft aan enerzijds via een centraal geleid programma richting te geven aan flexibilisering van onderwijs en anderzijds ruimte, vertrouwen en vrijheid te geven aan opleidingsteams (L1). De balans tussen beide vinden blijkt lastig. Een centraal programma zorgt bijvoorbeeld voor richting en tempo, maar kan bij docenten ook 'druk' creëren en het sentiment oproepen dat er teveel 'van bovenaf' bepaald wordt (L1 cf. D1, D3, DP1, DP3, DP4). Andersom komt het voor dat docenten aangeven behoefte te hebben aan meer visie en richtlijnen en kunnen leidinggevenden het gevoel krijgen op afstand te worden geplaatst, doordat flexibilisering van onderwijs op opleidingsniveau plaatsvindt en het 'eigenaarschap' bij de opleidingen gelegd wordt (DP6 cf. D4, DP2, DP4).

5.1.5 Tussenconclusie

In de beschrijvingen die respondenten in de interviews geven van flexibilisering van onderwijs zijn de verschillende benaderingen van flexibiliteit te herkennen die in het theoretisch kader uiteengezet zijn. In de interne documenten en de interviews kunnen de algemene en functionele benadering van flexibiliteit nadrukkelijker worden herkend dan de actorbenadering. Zowel in de documenten als de interviews wordt flexibilisering van onderwijs beschouwd als een manier om in te spelen op ontwikkelingen in de studentenpopulatie en het werkveld (algemene benadering), Hoewel dergelijke ontwikkelingen zich continu voordoen, beschrijven niet alle respondenten dat als zodanig en wordt flexibilisering van onderwijs en/of onderwijsvernieuwing niet per definitie ervaren als iets voortdurends. Bij een aantal cases, met name wanneer het deeltijdonderwijs of duaal onderwijs betreft, is urgentie ontstaan voor flexibilisering van onderwijs en gelden voornamelijk directe aanleidingen als dalende instroomcijfers en negatieve waarderingen vanuit studenten en werkveld.

In de documenten en interviews worden heldere beschrijvingen gegeven van wat flexibiliteit betekent voor de structuur van het onderwijs; er is aandacht voor functionele aspecten als de (modulaire) inrichting van onderwijsprogramma's en een digitale leeromgeving (functionele benadering). Mensgerichte aspecten komen minder nadrukkelijk naar voren in interne documenten (actorbenadering). Professionalisering van docenten is bijvoorbeeld veelal instrumenteel ingestoken en gericht op het verwezenlijken van wijzigingen in de structuur van het onderwijs. Er is in mindere mate aandacht voor de houdingsverandering die docenten

doormaken. In de interviews beschouwen respondenten de veranderende docentrol tevens eerder als een gevolg van wijzigingen in hun omgevingen en de onderwijsstructuur dan dat zij docenten zien als een (actieve) actor om flexibel onderwijs te verzorgen.

In lijn met het theoretische hoofdstuk geven respondenten in de interviews aan dat flexibilisering van onderwijs dilemma's of 'spanningen' met zich meebrengt voor docenten (en leidinggevenden); zij dienen bestaande (efficiënte) kaders en de controle over studenten, of in het geval van leidinggevenden docenten, en de lesinhoud los te laten. Tegelijkertijd wordt er, paradoxaal, structuur geboden aan docenten en studenten door middel van richtlijnen voor de inrichting van onderwijsprogramma's.

5.2. *Coping* door hbo-docenten

Docenten kunnen op verschillende manieren omgaan met flexibilisering van onderwijs en de consequenties ervan. In de interviews hebben respondenten hun eigen gedrag *(coping)* ten aanzien van flexibilisering van onderwijs en dat van collega's beschreven. In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de tweede empirische deelvraag:

Hoe gaan hbo-docenten om met flexibilisering van onderwijs?

Het gedrag *(coping)* van docenten wordt in deze subparagraaf getypeerd aan de hand van verschillende typen *coping* die in het theoretische hoofdstuk zijn onderscheiden: actieve *coping* versus passieve *coping*, als uiting van veranderbereidheid ofwel weerstand. Docenten die actieve *coping* hanteren, beschikken over professioneel vermogen om met dilemma's (als gevolg van flexibilisering van onderwijs) om te gaan; zij spreken zich, in positieve (veranderbereidheid) of negatieve zin (weerstand) uit over de verandering en maken openlijk afwegingen *(trade-offs)* tussen verschillende alternatieven.

5.2.1 Veranderbereidheid versus weerstand

Het onderscheid tussen veranderbereidheid en weerstand is eerder beschreven als het verschil tussen positief of negatief tegenover een verandering staan. In het eerste geval is er sprake van veranderbereidheid, in het tweede van weerstand. Uit de interviews blijkt dat er over het algemeen enthousiasme is onder docenten voor flexibilisering van onderwijs (D1, D3-5, DP5, DP6, L1). Docenten omarmen bijvoorbeeld het gedachtegoed om beter aan te sluiten bij studenten en werkveld (L1 cf. D1, D4). Een docent doet de volgende uitspraak:

"Het recht doen aan verschillen tussen studenten bijvoorbeeld, iedereen vindt dat prachtig en heeft daar ook wel ideeën voor. Uiteindelijk vinden docenten het natuurlijk hartstikke leuk om over hun vak na te denken." (D1).

Een kleine groep docenten zou volgens de respondenten 'de relevantie van de vernieuwing' niet inzien en daar kritiek over uiten (D3 cf. D2, DP4, L1). Enkele docenten geven in de interviews aan van mening te zijn dat zij (te) vaak met onderwijsvernieuwingen worden geconfronteerd, al dan niet door de overheid of bestuurders van de hogeschool geïnitieerd (D1, D3-5). Recente voorbeelden die naast flexibilisering genoemd worden zijn de eisen van het werkveld voor de inhoud van opleidingen, studieloopbaanbegeleiding en de studiekeuzecheck. Een docent spreekt uit eigen ervaring:

"Je hebt niet eens de tijd om de vorige vernieuwing goed door te voeren of te evalueren en dan komt de volgende er al weer aan. Dus daarom ben ik hier niet zo heel rooskleurig over." (D1 cf. D3, D5).

Een projectleider, betrokken bij hetzelfde initiatief, herkent de kritieken van docenten op met name het tempo en de aanpak van vernieuwingen (L1). Daarnaast zijn docenten negatief over bepaalde (functionele) deelaspecten van flexibel onderwijs. Docenten betwijfelen bijvoorbeeld het nut van modulair onderwijs voor hun specifieke opleiding of hebben moeite met online vaardigheden of coachingsvaardigheden (D1 cf. D2, D4, DP6). Sommige docenten hebben bovendien angst om te veranderen (D1-5, DP1-6, L1-3). Een docent met projectleiderstaken noemt als voorbeeld dat er docenten zijn die bang zijn dat flexibilisering van onderwijs 'een verkapte bezuinigingsmaatregel' is, omdat flexibel onderwijs meer online en daardoor minder door de docent verzorgd wordt (DP3).

5.2.2 Activiteit versus passiviteit

Veranderbereidheid en weerstand kunnen zowel actief als passief van aard zijn. Eerder in dit hoofdstuk is beschreven dat flexibilisering een paradigmashift betekent voor docenten. In het theoretische hoofdstuk (hoofdstuk 3) is 'mindset veranderen' getypeerd als een vorm van actieve *coping*. De respondenten met leidinggevende taken geven aan dat het doorgaans gaat om een selecte groep die bereid en in staat is om de vernieuwing daadwerkelijk (actief) ten uitvoering te brengen, vaak bestaande uit dezelfde mensen (DP6, L1). Er wordt bijvoorbeeld gesproken van 'pioniers', 'voorlopers' of *'early adopters'* (D4, DP1, DP3, DP4, L1):

"Dat zijn mensen die echt meedenken over dat concept en daar heel enthousiast van worden en er helemaal voor gaan. Dat zijn meestal mensen die conceptueel sterk zijn, dus die abstractie sterk hebben. Er zijn ook wel wat concretere mensen die zeggen: 'Dat is gaaf, hier kan ik in de klas wat mee!'." (DP4)

De docenten die hun medewerking verleend hebben aan dit onderzoek, beschikken veelal (naar eigen zeggen) over voornoemde eigenschappen; enthousiasme, nieuwsgierigheid, eigen initiatief nemen en kansen zien (D3-5, DP1, DP2). Een docent geeft bijvoorbeeld aan:

"Ik heb collega's om me heen die continu op zoek zijn naar vernieuwing. Ik ook. Ik vind het altijd wel leuk om te kijken wat er om me heen gebeurt. Ik stuur uit mezelf dingen door naar collega's want ik ben benieuwd naar wat zij ervan vinden. Ik houd wel van vernieuwing, ik vind het een leuke uitdaging. Ik ben wel een type dat het leuk vindt om nieuwe dingen te doen." (D5).

De groep docenten die in positieve zin activiteit vertoont is klein, waardoor vernieuwing 'kwetsbaar' zou zijn. Een projectleider spreekt van 'een kleine voorhoede' die hard vooruit gaat en vraagt zich af hoe 'de andere mensen' mee te krijgen in de verandering (L1). Ook andere respondenten, docenten, geven aan het wenselijk te achten dat meer collega's meedoen aan de onderwijsvernieuwing (D4, D5, DP2). Andere docenten, met projectleiderstaken, geven aan van dit idee te zijn afgestapt en/of in hun selectie van mensen rekening te houden met specifieke (actieve) kenmerken:

"Voorheen moest altijd iedereen meedoen en wilden we iedereen tevredenstellen, een soort poldermodel. Inmiddels weet je ook dat dat heel stroperig werkt en dat er ook gewoon geleverd moet worden, dus je houdt in je de samenstelling van je teams wel rekening met mensen die over onderwijskundige vraagstukken kunnen nadenken, goed kunnen schrijven en dat kunnen communiceren." (DP3 cf. DP1, DP2)

Volgens een docent zou 'het gros van de docenten' de tijd en de kennis niet hebben om te vernieuwen (D1). Ook andere respondenten geven aan dat docenten wel (passief) bereid zijn om te vernieuwen, maar behoefte hebben aan ondersteuning (DP4 cf. D1-5, DP1-3, DP5, L2, L3). Een docent beschrijft het als volgt:

'Ik merk wel dat er veel vernieuwingsbereidheid is. Iedereen staat wel open voor nieuwe dingen, maar er is te weinig ruimte voor. Die lessen moeten gegeven worden.' (D4).

Dit type docenten neemt in eerste instantie een afwachtende houding aan, maar laat zich wel informeren (DP6). Het niet weten hoe de vernieuwing ten uitvoering te brengen, zou in een aantal gevallen resulteren in een soort 'koudwatervrees' (DP5 cf. D1, D5, DP2, DP3). Met name de 'inhoudelijke vakmensen', zouden zich zorgen maken over wat er van hun vak overblijft (DP4 cf. D3). Daarnaast zouden docenten gewend zijn vanuit 'de automatische piloot' te werken en zou het onderwijs 'conservatief' zijn; docenten doen wat ze gewend zijn en wat vertrouwd voelt en vinden het moeilijk daarvan af te wijken (D4, D5, DP1, DP3-6). Een docent(projectleider) heeft hier begrip voor:

"Dat kun je ze ook niet kwalijk nemen. Docenten kennen alleen het onderwijs dat ze zelf genoten hebben en dat heeft een hoog gehalte van wat je ook in het voortgezet onderwijs ziet: er wordt een kudde kinderen naar binnen gejaagd, de deur gaat dicht, je weet niet wat

er gebeurt, die kijken een uur naar een talking head en mogen dan weer naar de andere les toe." (DP1 cf. DP6).

Het conservatisme in het onderwijs komt tot uiting in de neiging van docenten om terug te vallen in 'in oude olifantenpaadjes' (DP5 cf. D4, DP1, DP3, DP4). Wanneer bijvoorbeeld oude systemen nog in werking zijn of er ook nog studenten zijn die nog 'op de oude manier' les krijgen, wordt 'de verleiding' om op de eigen (oude, vertrouwde) ervaring af te gaan versterkt (D4 cf. D1, DP1, DP3-6). Bovendien zou druk ervoor kunnen zorgen dat docenten terugvallen op oude routines, zeker wanneer die druk vanuit studenten komt:

"Het ergste van alles is wanneer studenten ineens denken: 'hé, ik kan hier niet meer achterover in de les zitten, ik moet alles zelf gaan doen'. Die roepen dan: 'Ja, maar jij bent toch docent, kan je niet gewoon lesgeven?'. Nou, dan moet je wel even sterk in je schoenen staan. De eerste reactie van een docent is al gauw: 'zie je wel, ik heb altijd al gezegd dat het niet werkte." (DP5 cf. DP3, DP4).

Het terugvallen in oude patronen of (onbewust) zolang mogelijk op de oude manier blijven werken, kan beschouwd worden als 'routiniseren' of 'vermijden'. Beide gedragingen zijn eerder in dit onderzoek gedefinieerd als passieve weerstand. Ook het cynisme ten aanzien van onderwijsvernieuwing, gezien de frequentie, is eerder getypeerd als passieve weerstand.

In een enkel geval doet actieve weerstand, het uitspreken van weerstand/negativiteit, zich voor. Een docent met een projectleidersrol spreekt van enkele docenten die 'stevig tegengas' hebben gegeven (DP4). Deze docenten weigeren te vernieuwen uit angst of boosheid; zij weten niet goed wat er van hen verwacht wordt of kunnen zich daar niet in vinden (DP4, L1). Een leidinggevende geeft aan 'heel veel last' te ondervinden van een dergelijke houding bij docenten, omdat zij 'bepalend' zijn om flexibilisering van onderwijs te realiseren (L1 cf. DP4). Echter, respondenten zien ook de voordelen van (actieve) weerstand in:

"In het begin dacht ik af en toe: 'Doe eens even niet zo moeilijk.'. Maar, ook al vind ik het niet altijd leuk, ze leggen ook af en toe de vinger op een zere plek door dingen te benoemen waarvan ik denk: 'Daar hebben ze wel een punt.'." (L1).

Een andere respondent onderschrijft deze uitspraak en stelt dat 'stevige discussies' soms nodig zijn om zaken 'uit te vechten' (DP4). In enkele gevallen betekent actieve weerstand ook dat er afscheid genomen wordt van collega's (DP4, DP5).

5.2.3 Tussenconclusie

Uit de interviews blijkt, net als in de theorie, dat docenten op verschillende manieren om kunnen gaan met flexibilisering van onderwijs en de dilemma's die daarmee gepaard gaan. De

verschillende onderscheiden typen *coping* uit de theorie zijn herkend in de interviews. In onderstaande tabel wordt voor ieder type aangegeven op welke manier:

Tabel 15: coping volgens de empirie

Actieve veranderbereidheid	Passieve veranderbereidheid	Passieve weerstand	Actieve weerstand
Selecte groep (voorlopers)	Gros van de docenten	Terugvallen op oude routines (routiniseren)	Kritiek uiten (uit angst, boosheid)
Enthousiast, eigen initiatief	Afwachtende houding	Conservatisme	Afhaken
Actief meedenken/doen (mindset veranderen)	Ondersteuning nodig in tijd en kennis	Cynisme	

Op basis van de interviews kan gesteld worden dat docenten van de verschillende cases overwegend positief zijn over het achterliggende idee van flexibel onderwijs, ofwel zij zijn 'veranderbereidheid'. Weerstand komt minder voor en is met name gericht op de manier waarop flexibilisering van onderwijs in specifieke gevallen wordt aangepakt. Sommige docenten zijn bijvoorbeeld negatief over deelaspecten van flexibel onderwijs gerelateerd aan hun eigen context of het tempo van (deze) onderwijsvernieuwing. Werken met losse, al dan niet online, modules past bijvoorbeeld beter bij de ene opleiding (en/of docent) dan de andere.

De respondenten uit de interviews onderkennen dat flexibilisering van onderwijs een verandering van de mindset van docenten vereist, maar slechts een selecte groep docenten blijkt actief bereid te zijn tot vernieuwing. Deze docenten lopen voor op hun collega's en zijn veelal ook intensief betrokken bij de vernieuwing, bijvoorbeeld vanuit een projectleidersrol. Activiteit of professioneel vermogen komt soms ook tot uiting in weerstand. Op de verschillende cases zijn bijvoorbeeld enkele docenten die expliciet weigeren om te vernieuwen of hun kritieken uiten. Actieve weerstand resulteert enerzijds in effectieve inhoudelijke discussies, maar zorgt anderzijds voor vertraging en op den duur docenten die afhaken.

Het merendeel van de docenten blijkt meer moeite te hebben met onzekerheid die ontstaat door flexibilisering van onderwijs; zij nemen een passievere houding aan en beschikken in beperkte mate over professioneel vermogen. De meeste docenten zouden wel willen vernieuwen, maar dat niet 'kunnen' wegens onder andere een gebrek aan tijd en/of kennis. Deze docenten zijn passief veranderbereid. Veel docenten stellen zich ook (onbewust) conservatief op en blijven vasthouden aan bestaande kaders en routines. In dit geval is er sprake van passieve weerstand. Ook onuitgesproken cynisme over (deze) onderwijsvernieuwing valt onder dit type *coping*.

5.3. Professioneel vermogen op verschillende hogescholen

Coping door docenten en de variatie in typen wordt door verschillende factoren beïnvloed. In de vorige paragraaf zijn reeds enkele (mogelijke) verklaringen voor *coping* door docenten naar voren gekomen. Als verklaring voor de passieve houding bij docenten, is bijvoorbeeld genoemd dat zij

niet altijd over de kennis en tijd beschikken om (actief) te vernieuwen. Daarnaast is aangegeven dat docenten met een actieve houding, uit persoonlijke interesse vernieuwen. In deze paragraaf wordt beschreven welke (andere) factoren een rol spelen. De derde empirische deelvraag wordt beantwoord:

Welke factoren zijn van invloed op de manier waarop hbo-docenten omgaan (coping) met flexibilisering van onderwijs?

Voor de beantwoording van deze vraag wordt gebruik gemaakt van de condities voor professioneel vermogen, die in het theoretische hoofdstuk aan bod zijn gekomen: opleiding/training, netwerken, (coachend) leiderschap, autonomie en beperkte werk- en regeldruk. Naar verwachting komt actieve *coping* onder deze condities tot uiting.

5.3.1 Aanwezigheid van kennis en tijd

In de vorige paragraaf van dit hoofdstuk (paragraaf 5.2.2) zijn een gebrek aan kennis en tijd naar voren gekomen als mogelijke verklaringen voor passiviteit bij docenten. Flexibilisering van onderwijs vraagt namelijk om nieuwe taken en rollen bij docenten, maar niet alle docenten zouden over de juiste kennis en vaardigheden beschikken en het te druk hebben om zich deze eigen te maken (D1 cf. D4, D5, DP2-5, L1). Met behulp van de condities opleiding/training en beperkte werk- en regeldruk zou ondersteuning in tijd en kennis geboden kunnen worden aan docenten.

Voor de conditie opleiding/training geldt dat de meeste docenten op de verschillende cases als opleidingsniveau hbo of wo hebben. Bij de aanname van nieuwe docenten blijken een mastertitel en affiniteit met onderzoek een pré te zijn, vanwege het 'werken in de driehoek onderwijs-onderzoek-praktijk' (DP2 cf. L3). Een docent geeft aan door het onlangs behalen van diens mastertitel 'meer ruimte in het hoofd' te hebben gekregen om met vernieuwing bezig te zijn (D5). Ook aan praktijkkennis bij docenten wordt waarde gehecht voor een goede verbinding met de beroepspraktijk. Op een aantal cases hebben docenten naast hun docentaanstelling elders een baan (DP2, DP5, L2, L3).

Volgens de respondenten is het van belang dat eventuele extra ondersteuning aangepast is op de behoeften van de docenten en dat er ruimte is voor verschillen (D1, L1, DP5, DP6). Nu zou dat nog te weinig gebeuren, een leidinggevende doet de volgende uitspraak:

"Wij praten over een flexibel en vraaggericht onderwijsaanbod, maar doen dat zelf intern ook niet." (L1 cf. D1).

Docenten geven aan met name behoefte te hebben aan extra ondersteuning op het gebied van didactiek en coaching op persoonlijk vlak (D1-5, DP3, DP5). In de formele opleiding die de meeste

hbo-docenten formeel gevolgd hebben, is namelijk beperkt aandacht voor didactische vaardigheden. In vergelijking tot leraren in het primair en voortgezet onderwijs, weten hbo-docenten relatief weinig van vakbekwaamheid af (DP4 cf. DP1, DP3, L3). Een docent met projectleiderstaken geeft aan dat het 'heel lastig' kan zijn om de inhoudelijke kennis, waarmee je als docent bent 'binnengekomen', ineens te moeten 'negeren' (DP4). In een flexibel onderwijsprogramma richten docenten zich namelijk minder op kennisoverdracht en meer op coachtaken en dienen zij hun kennis actueel te houden.

In het eerste deel van dit hoofdstuk (paragraaf 5.1.3) is beschreven dat er in de professionalisering van docenten beperkt aandacht is voor de persoonlijke verandering die zij doormaken, omdat dit moeilijk 'vast te leggen' is een professionaliseringaanbod (L1). In een aantal gevallen vindt er '*coaching on the job*' plaats; docenten kunnen bijvoorbeeld op inhoudelijke thema's onderwijskundigen in de organisatie en/of interne of externe organisatieadviseurs consulteren en technische ondersteuning krijgen van zogenaamde *key-users* (personen die bekend zijn met (nieuwe) ICT-systemen waarin gewerkt wordt) (D1, D3, D4, DP1, DP3-6, L1). Daarnaast kunnen 'pionierende' docenten als voorbeeld fungeren voor anderen (D4, DP1, DP3, DP4, DP6).

Naast een gebrek aan kennis, geven docenten aan over onvoldoende tijd te beschikken om te vernieuwen. Volgens een docent met projectleiderstaken is het 'inherent aan het onderwijs' dat er 'altijd veel te doen is' (DP5, L2). De lessen zouden altijd 'de eerste prioriteit' voor docenten zijn (D1, DP5, DP6, L2, L3). Docenten maken tevens weinig gebruik van voornoemde opleidings- en trainingsmogelijkheden, indien beschikbaar, omdat zij het daar te druk hebben (D1-5, DP5, DP6). Een docent beschrijft de beperkte tijd bij docenten om te vernieuwen als volgt:

> *"Iedereen heeft hart voor het vakgebied en wil ook graag iets moois maken van een cursus, maar zoveel tijd heb je daar hier niet voor. Ontwikkelingen in je vakgebied bijhouden, voldoen aan nieuwe regels voor toetsing, mooie didactische dingen verzinnen… Dat kost allemaal tijd die je niet extra krijgt."* (D1 cf. DP3, DP6).

Voor docenten die naast hun werkzaamheden ook elders (in de beroepspraktijk) werkzaam zijn, zou het tijdsgebrek extra gelden (D5 cf. D2, D1, L3).

Sommige docenten zouden 'uit loyaliteit naar studenten' veel in hun vrije tijd doen, bijvoorbeeld in lunchpauzes, avonduren en weekenden (D1, D4, D5, DP3, DP5, DP6). Het betreft de eerdergenoemde voorlopers. Enkele respondenten beschouwen onderwijsvernieuwing daarom als 'onterecht vrijwilligerswerk' of 'hobbyisme' (DP3, DP6). Daarnaast is er op sommige hogescholen 'experimenteerruimte' voor docenten gecreëerd, bijvoorbeeld doordat zij gebruik maken van de subsidieregelingen van het ministerie van OCW (D1, DP3, L1). Een docent spreekt uit meer behoefte te hebben aan ruimte om te experimenteren met onderwijsvernieuwing:

"Bij Google mogen werknemers 10% van hun tijd doen wat ze willen, in die tijd schijnen de beste producten zijn ontwikkeld. Ik fantaseer daar ook altijd over." (D1).

Deze werkwijze wordt ook wel 'het *Freaky Friday*-model' genoemd. Op één van de deelnemende hogescholen wordt op deze manier gewerkt; zowel docenten als studenten hebben een (halve) middag in de week om 'te doen wat ze willen', te experimenteren.

5.3.2 Het belang van steun van collega's

Een andere manier waarop, en een conditie waaronder, docenten kennis op kunnen doen is door te participeren in (professionele) netwerken. Op de meeste cases is ruimte voor onderlinge uitwisseling. Er wordt onder andere gewerkt met themabijeenkomsten, curriculumdagen, teamontwikkelmiddagen, kennisdelingssessies en netwerkgroepjes die (extra) worden ingeroosterd specifiek om te werken aan activiteiten of ter bespreking van onderwerpen die te maken hebben met flexibilisering, van onderwijs (D1, D4, DP3, DP4, DP6, L1). Daarnaast vindt kennisuitwisseling plaats tijdens bestaande overlegmomenten zoals teamvergaderingen en wordt er gebruik gemaakt van informele contacten (D1, D2, DP6). Soms vinden dergelijke momenten ook met het werkveld of andere stakeholders plaats (D1, D2, DP2). Al blijkt het lastig om momenten te vinden waarop docenten en personen uit het bedrijfsleven samen kunnen komen (D1). Enkele respondenten geven aan behoefte te hebben aan meer (georganiseerde) overlegmomenten (D1, D2, D5).

In de eerdere hoofdstukken (hoofdstuk 2 en 3) is reeds aangegeven dat kennisuitwisseling tussen docenten en leidinggevenden cruciaal is om te vernieuwen. Een leidinggevende stelt letterlijk:

"Als je docenten bij elkaar brengt kun je het onderwijs verbeteren." (L2)

In netwerken kunnen docenten van elkaar leren door dilemma's te bespreken en ervaringen en ideeën uit te wisselen (D1, D2, D5, DP3, DP6, L2, L3). Ook opleidingsoverstijgende netwerken worden waardevol geacht, een docent met een projectleidersrol spreekt uit ervaring:

"Ik merk dat docenten van verschillende opleidingen heel goed een gesprek met elkaar kunnen voeren over bijvoorbeeld het vormgeven van een nieuw curriculum. De dilemma's zijn hetzelfde, je moet alleen over de context heen kijken." (DP6 cf. L3)

Samenwerking tussen docenten (in netwerken) kan bovendien 'inefficiënties' in het onderwijs verhelpen (L3 cf. L2, D2, D3). Docenten kunnen gerichter hun expertise inzetten op bepaalde terreinen en onderling taken verdelen, zodat er een soort 'poule' van docenten (L2 cf. D2, D3, L3). Docenten die hetzelfde vak geven zouden bijvoorbeeld tijd kunnen besparen door lesprogramma's en –methoden uit te wisselen, in plaats van ieder voor zich lessen voor te bereiden (D2, D3, L2, L3).

Een ander voordeel van netwerken dat in de interviews naar voren komt, naast kennisuitwisseling en samenwerking, is dat netwerken tijdens onderwijsvernieuwing de sociale cohesie bevorderen; de respondenten hebben de indruk deel uit te maken van en bij te dragen aan een groter geheel (DP1, DP2, DP4-6). Bovendien kunnen zij in netwerken steun bij elkaar vinden. Een docent met een projectleidersrol omschrijft diens persoonlijke ervaring als volgt:

"Het voordeel van in een team werken is dat je met elkaar door die dipjes heen gaat en er dan ook weer uit komt, dat geeft ook weer positieve energie. We moeten het met elkaar doen. Dat is de essentie, commitment." (DP5 cf. DP1).

Ondanks de genoemde voordelen van netwerken, geven respondenten aan dat bestaande mogelijkheden onvoldoende benut worden; de opkomst bij bijeenkomsten is laag of het zijn vaak dezelfde mensen die erop afkomen, de eerdergenoemde voorlopers (DP6 cf. D1, D2, D4, D5, L1). Als argumenten om geen gebruik te maken van netwerken worden een gebrek aan tijd genoemd en het ontbreken van noodzaak; docenten zouden samenwerking van nature niet opzoeken, zo blijkt ook uit onderstaand citaat (D1, D5):

"Ik ben de afgelopen 3 jaar nooit naar het teamoverleg geweest, dus misschien wordt daar ook wel een hoop besproken en zijn daar een hoop vernieuwingen uit ontstaan." (D5)

In de interviews wordt gesproken van docenten die 'zelf het wiel' uit willen vinden en 'op eilandjes' werken (D2 cf. DP5, DP6, L2, L3). Een docent geeft aan gewend te zijn 'koning(in) in eigen klaslokaal' te zijn en het daardoor 'confronterend' te vinden om (actief) om hulp te vragen (D3 cf. DP6). De structuur van het onderwijs/een hogeschool nodigt volgens de respondenten bovendien niet uit tot samenwerking, zeker niet 'over opleidingsgrenzen heen' (D1-3, DP2, DP3, DP5, DP6, L1-3). In de interviews wordt gesproken van 'fysieke afstand' tot collega's door de grootte van gebouwen en de spreiding van opleidingen, en daarmee collega's, over meerdere locaties (D1, D2, DP3, DP6, L3). Een leidinggevende beschrijft het contact tussen docenten als volgt:

"Een docent komt hier de hogeschool binnen, spreekt van de weg van de koffieautomaat naar zijn/haar lokaal enkele collega's en dan gaat de deur dicht." (L3)

Een manier om docenten meer met elkaar 'in verbinding' te brengen is, naast het organiseren van (opleidingsoverstijgende) netwerken, is hen bij elkaar in de les te laten kijken (DP6, L3).

5.3.3 De rol van leidinggevenden versus autonomie van docenten

Naast steun van collega's hechten respondenten waarde aan steun van hun leidinggevenden; zij vinden het belangrijk dat hun leidinggevenden achter de vernieuwing staan (D4, D5, DP1, DP3-6). Met leidinggevenden worden in de eerste plaats opleidingsmanagers, faculteitsdirecteuren en bestuurders bedoeld. In de tweede plaats gaat het om projectleiders. Als voordeel van

projectleiders, ten opzichte van opleidingsmanagers of bestuurders, wordt genoemd dat zij meer 'prioriteit' kunnen geven aan de onderwijsvernieuwing (DP2, DP5, L1, L3). Daarnaast vinden docenten het fijn dat projectleiders vaak 'onderdeel van het team' zijn en daardoor dichtbij hen staan (DP4, DP5). Een nadeel dat genoemd is, is dat niet altijd even duidelijk is wat precies de formele verantwoordelijkheden van projectleiders zijn (DP2, DP6).

Leidinggevenden kunnen steun bieden aan docenten door 'koers te houden' (D3, DP4, DP5, L1). Een docent met een projectleidersrol beschouwt zichzelf als 'cultuurdrager' van de onderwijsvernieuwing (DP4). Daarnaast kunnen leidinggevenden docenten steunen door hen 'ruimte te geven' om te vernieuwen, bijvoorbeeld door hen te faciliteren in middelen om te vernieuwen (DP1 cf. D2-5, DP2, DP3). In het enerzijds koers houden en anderzijds ruimte geven, komt het eerder geschetste (paragraaf 5.1.4) dilemma van loslaten en beheersen voor leidinggevenden terug. Een docent met een projectleidersrol beschrijft het als volgt:

"We proberen altijd zoveel mogelijk het eigenaarschap bij de mensen zelf te leggen. We jagen het wel aan, maar tot op zekere hoogte. De docenten zijn zelf verantwoordelijk, net als voor het onderwijs dat ze geven." (DP2 cf. D4)

Een docent geeft aan dat docenten een plan voorleggen aan hun leidinggevenden ter goedkeuring, maar zelf verantwoordelijk zijn voor de totstandkoming en uitvoering daarvan (D4 cf. D3). Een docent met een projectleidersrol doet de volgende uitspraak over diens eigen rol als projectleider en die van andere leidinggevenden:

"Daar hoort bij dat je docenten niet gaat voorzeggen hoe het moet als ze iets nieuws willen leren. Je helpt ze oplossingen te vinden en hoe je daarmee om te gaan." (DP1 cf. DP5)

Een ander docent met projectleiderstaken spreekt van 'docenten helpen', bijvoorbeeld door ze 'uit hun comfortzone te trekken' en ze op hun gedrag aan te spreken (DP5 cf. D3, DP1, L1).

De behoefte aan ruimte bij docenten past bij het beschreven beeld van docenten als (klassieke) 'professionals' die over autonomie beschikken om zelf hun werk te controleren (zie paragraaf 3.2.1) en is ook in dit hoofdstuk meermaals te herkennen. Eerder in dit hoofdstuk is bijvoorbeeld aangegeven dat weerstand bij docenten zich richt op de (centrale) aanpak van onderwijsvernieuwing. Andere voorbeelden uit deze paragraaf zijn de wens bij docenten om, overeenkomstig met het *Freaky Friday* model, zelf te experimenteren met onderwijsvernieuwing en niet of nauwelijks samenwerking op te zoeken. Deze voorbeelden gaan met name over het (passief) krijgen van ruimte/autonomie, terwijl docenten ook (actief) meer autonomie zouden kunnen nemen. Voornoemd onderscheid in activiteit en passiviteit komt ook naar voren in onderstaande uitspraak van een docent:

"Ik denk dat veel docenten vinden dat ze ruimte van hun leidinggevende moeten krijgen en tijd nodig hebben om het allemaal anders te doen, maar het is ook de mindset van docenten zelf." (D4)

Ook andere respondenten geven aan docenten hun mindset dienen te veranderen (DP5 cf. DP1, DP2, DP6). Een projectleider met projectleiderstaken stelt het volgende:

"Mensen die roepen 'daar heb ik geen uren voor' of 'het is niet haalbaar', die mensen hebben allemaal gelijk alleen daarmee gaat het niet lukken." (DP5)

Het veranderen van de eigen mindset, steun zoeken en samenwerken zijn in het theoretische hoofdstuk getypeerd als actieve *coping*. Autonomie en (coachend) leiderschap zijn condities, net als de condities uit de vorige subparagrafen, die bijdragen aan het tot uiting komen van dit type *coping*.

5.3.4 Persoonlijke betrokkenheid en tijdpad

In het theoretische hoofdstuk is aangegeven dat er, naast voornoemde condities voor professioneel vermogen op organisatieniveau, ook op individueel niveau factoren zijn die van invloed zijn op professioneel vermogen; persoonlijke eigenschappen van individuen en hun motivatie. In de vorige paragraaf is eveneens beschreven dat er individuele verschillen zijn tussen docenten in de manieren waarop zij omgaan met flexibilisering van onderwijs, zo blijkt ook uit onderstaande uitspraak:

"Het verschilt per persoon, sommige mensen vinden vernieuwing gewoon heel erg leuk en vinden het ook leuk om nieuwe dingen te doen, anderen hebben gewoon veel meer moeite met verandering." (L1)

Een docent met projectleiderstaken geeft aan dat docenten 'hun onderwijs zijn' en dat onderwijsvernieuwing 'mensenwerk' is (DP5). In de vorige paragraaf zijn enkele eigenschappen naar voren gekomen van docenten die actief veranderbereidheid tonen, een vorm van professioneel vermogen (actieve *coping*): enthousiast, nieuwsgierig, initiatiefrijk en optimistisch (D3-5, DP1, DP2). Daarnaast zijn in de interviews nog de eigenschappen ondernemend en relativerend genoemd (DP5).

Ook de motivatie van docenten is een factor die in de interviews terugkomt. In een citaat uit de vorige paragraaf komt bijvoorbeeld letterlijk terug dat docenten 'hart hebben voor hun vakgebied' (D1). Daarnaast is in de interviews ingegaan op de persoonlijke interesse die docenten al dan niet hebben in onderwijsvernieuwing en/of flexibel onderwijs (D1, D5, DP1-5, L1). Respondenten geven aan dat docenten tijdens de vernieuwing worden 'ingezet' op basis van hun inhoudelijke expertise, dat nieuwe docenten op specifieke vaardigheden/motivatie worden aangenomen en dat er afscheid wordt genomen van docenten die geen aansluiting bij de

vernieuwing kunnen vinden (DP4 cf. DP1-DP3, DP5, DP6). Een docent met een projectleidersrol beschrijft diens aannamebeleid als volgt:

"Ik heb in een paar gevallen geluk gehad. Ik kon gewoon mensen uit de markt trekken waar ik zin in had. Ik heb toen een aantal jonge professionals aangenomen en gezegd: didactiek, dat doen we hier anders." (DP1).

Een docent geeft aan dat niet iedereen 'de ambitie' heeft om in verschillende contexten, dat wil zeggen ook in het bedrijfsleven en onderzoek, werkzaam zijn (DP2). Een andere docent geeft aan dat niet alle docenten 'technisch onderlegd zijn' om online onderwijs te verzorgen (D1). Volgens sommige respondenten zou leeftijd de technische/online vaardigheden van docenten kunnen verklaren (D3-5, DP4, L1). Oudere docenten zouden 'niks van online weten' en 'conservatiever' zijn (D5). Een leidinggevende geeft als verklaring voor het conservatisme bij oudere docenten, dat zij (negatieve) ervaring hebben met onderwijsvernieuwing:

"Het is heel cliché, maar zij zeggen toch wel: 'Ja, wij hebben dat 10-15 jaar geleden ook al meegemaakt. Wat maakt dat we het nu wel anders gaan doen?' Of: 'Ik heb het al gezien, ik heb het al een keer meegemaakt.'." (L1)

Andere respondenten stellen juist dat leeftijd geen rol speelt (D2, D3, DP5). Een docent met een projectleidersrol doet de volgende uitspraak:

"Het heeft niks met leeftijd te maken. Ik heb een collega heb die nu eigenlijk met pensioen zou moeten, die het reuze interessant vindt en ook gewoon nog blijft werken. Die loopt voorop. Ik heb ook een jonge collega die het allemaal maar eng vindt." (DP5)

Een andere docent onderschrijft in feite deze uitspraak door aan te geven geen 'grijze muis' te willen zijn die onderwijsvernieuwing 'tegenhoudt' (D3).

Zoals eerder aangegeven valt verder op dat de meeste docenten die (vrijwillig) hun medewerking hebben verleend aan het onderzoek, positief zijn over flexibilisering van onderwijs en dat een aantal van hen ook activiteit vertoont. Het betreft met name de docenten met een projectleidersrol, die vanuit hun rol nauwer betrokken zijn bij het thema en mogelijk daardoor meer affiniteit hebben met het thema (DP1-6).

Tot slot verschillen de cases, zoals eerder aangegeven, qua stadium waarin zij zich met flexibilisering van onderwijs bevinden. Op een aantal cases worden ideeën over flexibel onderwijs ontwikkeld, terwijl op andere al meerdere jaren flexibilisering van onderwijs plaatsvindt en er gewerkt wordt met de eerste (elementen van) flexibele onderwijsprogramma's. Naarmate docenten meer ervaring hebben met het thema, hebben zij er uitgesprokenere opvattingen over; het ontwikkelen van flexibiliteit én activiteit kost tijd. Een docent met een

projectleidersrol beschrijft de looptijd van flexibilisering van onderwijs voor diens opleiding(en) als volgt:

> *"In feite zijn we al drie jaar bezig hè, want wat je bedenkt moet in werking gezet worden. Dan gaat het eerste jaar draaien en het jaar daarop worden pas eventuele verbeteringen zichtbaar."* (L2 cf. L3, D2, DP6, DP5).

September fungeert volgens dezelfde docent steeds als 'natuurlijke deadline' voor een onderdeel van onderwijsvernieuwing, omdat de studenten dan 'voor de deur staan' (DP5 CF. DP6, L1, D1, DP3).

5.3.5 Conclusie

De (theoretische) condities voor professioneel vermogen blijken inderdaad van invloed te zijn op de verschillende manieren waarop docenten met flexibilisering van onderwijs omgaan: docenten geven in de interviews aan kennis, tijd, steun en ruimte nodig te hebben om (actief) te vernieuwen (zie figuur 9). Kennis en tijd kunnen gerealiseerd worden door de condities opleiding/training en een verminderde werk- en regeldruk. In de interviews geven respondenten aan dat het volgen van een masteropleiding en ervaring in onderzoek en de beroepspraktijk waardevol worden geacht voor flexibilisering van onderwijs en onderwijsvernieuwing in brede zin. Daarnaast geven docenten aan behoefte te hebben aan meer training op het gebied van didactiek en persoonlijke coaching, nu krijgen zij vooral ondersteuning op specifieke vaardigheden of inhoud. Net als in paragraaf 5.1. blijkt hier dat de aandacht voor mensgerichte aspecten van flexibiliteit achterblijft ten opzichte van functionele en algemene aspecten. Wat de werk- en regeldruk betreft, ervaren de meeste docenten de tijd om met vernieuwing te experimenteren als beperkt; lesgeven is altijd de eerste prioriteit voor docenten, waardoor er weinig tijd overblijft voor vernieuwing.

Figuur 9: professioneel vermogen volgens de empirie

Kennis en tijd kunnen ook verkregen worden door (vakoverstijgende) netwerkmogelijkheden te benutten, momenten waarop docenten en leidinggevenden kennis en ervaring kunnen uitwisselen. Daarnaast kunnen docenten en leidinggevenden in netwerken steun bij elkaar vinden en daardoor meer saamhorigheid ervaren. Over het algemeen zien docenten en leidinggevenden de meerwaarde van netwerken in, maar de 'noodzaak' om er actief gebruik van te maken ontbreekt volgens de respondenten vaak. Vanwege hun autonome positie, zouden docenten van nature niet geneigd zijn om samenwerking op te zoeken en ook de hiërarchische structuur van een hogeschool zou hier niet toe uitnodigen. Bovendien geven enkele docenten aan geen tijd te hebben om deel te nemen aan netwerken.

Naast de eerdergenoemde emotionele of immateriële vormen van steun, kan de steun die leidinggevenden studenten bieden ook materiëler of instrumenteler van aard zijn. Leidinggevenden kunnen bijvoorbeeld prioriteit en richting geven aan onderwijsvernieuwing door docenten te faciliteren in tijd (uren) en opleidings-, trainings-, en netwerkmogelijkheden. In feite creëren zij op die manier de eerdergenoemde condities voor professioneel vermogen voor docenten. Tegelijkertijd koesteren docenten hun autonomie en wensen zij zelf invulling te geven aan onderwijsvernieuwing, de ene docent actiever dan de ander. Docenten die bijvoorbeeld op eigen initiatief, al dan niet in hun eigen tijd, deelnemen aan opleidingen/trainingen en netwerken, vertonen meer activiteit of professioneel vermogen. Andere docenten wachten (passief) af totdat dergelijke mogelijkheden voor hen beschikbaar zijn gesteld door bijvoorbeeld leidinggevenden of zij daartoe aangezet worden. Persoonlijke eigenschappen, motivatie en (de intensiteit) van de betrokkenheid van docenten bij onderwijsvernieuwing zijn dus, naast de aanwezigheid van bepaalde condities, factoren die van invloed zijn op de manieren waarop docenten omgaan met flexibilisering van onderwijs.

6. Conclusies en implicaties

In dit laatste hoofdstuk worden allereerst de theoretische en empirische conclusies van het onderzoek geformuleerd aan de hand van de eerder opgestelde deelvragen (zie paragraaf 1.3.1). Op basis van de antwoorden op de deelvragen wordt vervolgens de centrale onderzoeksvraag beantwoord. In het tweede deel van dit hoofdstuk worden de maatschappelijke en academische implicaties van de onderzoeksresultaten beschreven. Het hoofdstuk, alsmede dit rapport, eindigt met een slotreflectie op het onderzoek.

6.1. Conclusies

In deze paragraaf wordt een antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag: '*Op welke wijzen gaan (onderwijs)professionals om met flexibilisering van onderwijs en welke factoren zijn daarop van invloed?*'. Deze vraag wordt beantwoord op basis van de antwoorden op theoretische en empirische deelvragen.

6.1.1 Beantwoording van de theoretische deelvragen

De theoretische conclusies die de literatuurstudie van het onderzoek heeft opgeleverd, worden hieronder beschreven aan de hand van de antwoorden op de eerder opgestelde theoretische deelvragen:

1. *Wat houden flexibiliteit en flexibilisering (van onderwijs) in?*

Aan het begin van het theoretische hoofdstuk is flexibiliteit gedefinieerd als de mate waarin een organisatie in staat is om zich aan te passen aan een voortdurend veranderende omgeving, in het onderwijs gaat het om veranderingen in het werkveld en de studentenpopulatie (o.a. Jonker et al., 1998; Miedema & Stam, 2008; Volberda, 2004). Flexibiliteit maakt het mogelijk om maatwerk te bieden aan 'de klant', in het onderwijs de student (NTOR, 2015; Oostdam, 2009; Volberda, 2004). Wanneer organisaties flexibiliteit ontwikkelen, flexibeler worden, is er sprake van flexibilisering (Child, 2005; Volberda, 2004).

Flexibilisering wordt in dit onderzoek beschouwd als een organisatieverandering die zowel gericht is op het vergroten van het aanpassingsvermogen van organisaties als het veranderen van structuuraspecten en mensgerichte aspecten in organisaties (Volberda, 2004; De Witte et al., in Steijn & Groeneveld, 2009). Modulaire onderwijsprogramma's en de veranderende docentrol, zijn respectievelijk voorbeelden van structuurgerichte en mensgerichte aspecten van flexibiliteit in het onderwijs (o.a. Onderwijsraad, 2015). Vanuit strategisch oogpunt worden in organisaties en onderzoeken bij voorkeur alle voornoemde aspecten van flexibiliteit integraal benaderd bij flexibilisering, maar in praktijk blijkt er sprake te zijn van selectiviteit: de nadruk wordt veelal gelegd op afzonderlijke aspecten van flexibiliteit. Wanneer gefocust wordt op het vergroten van het aanpassingsvermogen van organisaties, wordt een algemene benadering van flexibiliteit

gehanteerd. Een functionele benadering en een actorbenadering van flexibiliteit zijn respectievelijk hoofdzakelijk gericht op het flexibiliseren van structuren en het ontwikkelen van een flexibele houding bij mensen (Volberda, 2004).

Door flexibilisering wordt de aanwezigheid van de zogenaamde vraag- of prestatielogica in organisaties versterkt; het perspectief van de 'klant' komt centraler te staan (Freidson, 2001; Noordegraaf, 2015). Sinds de jaren '80 is er in de publieke sector, net als in de private sector, meer aandacht voor het klantperspectief als gevolg van NPM (o.a. Hood, 1991). Deze veranderde externe focus van organisaties kan dilemma's opleveren voor professionals, die in de meeste publieke organisaties de dienstverlening verzorgen. Zij zijn bijvoorbeeld gewend te werken volgens (interne) efficiënte standaarden, waar zij door principes als maatwerk deels van dienen af te wijken. Er kan ook wel gesteld worden dat er hier sprake is van een *trade-off* tussen flexibiliteit en efficiëntie; de toenemende aandacht voor flexibiliteit, gaat ten koste van efficiëntie (o.a. Noordegraaf, 2015).

2. *Wat zijn professionals en hoe gaan zij om met tegenstrijdigheid en complexiteit (door flexibilisering)?*

In het tweede deel van het theoretische hoofdstuk, is aangegeven dat beeld van professionals aan verandering onderhevig is. Klassieke professionals zijn onder andere specialistisch opgeleid, beschikken over een hoge mate van autonomie, leveren een maatschappelijke bijdrage en maken deel uit van een beroepsgroep waarbinnen socialisatie plaatsvindt (o.a. Wilensky, 1964). Beroepen die niet aan alle kenmerken van klassieke professionals voldoen, zoals docenten, worden met andere termen aangeduid. In dit onderzoek worden docenten beschouwd als *street-level*professionals, die direct contact hebben met burgers (studenten) en over discretionaire ruimte beschikken om in iedere situatie naar eigen inzicht te handelen. Dit type professionals beschikt over minder autonomie dan klassieke professionals, omdat zij werkzaam zijn in bureaucratische omgevingen (o.a. Noordegraaf, 2015).

Tegenwoordig wordt uitgegaan van 'moderne' of 'hybride' professionals, die over interdisciplinaire (in plaats van specialistische) kennis beschikken en om kunnen gaan met situaties die indruisen tegen hun eigen principes (o.a. De Vijlder, 2015; Noordegraaf, 2007). Professionals die hiertoe in staat zijn, beschikken over professioneel vermogen; zij anticiperen op dilemma's, maken afwegingen/*trade-offs* en uiten hun mening. Er is sprake van professioneel vermogen wanneer professionals actieve *coping* hanteren (Noordegraaf et al., 2015). Onder *coping* worden in dit onderzoek de manieren (letterlijk: 'cognitieve inspanningen en gedragingen') verstaan waarop professionals omgaan met externe en interne eisen en de conflicten daartussen, ofwel de complexiteit en tegenstrijdigheid die kan ontstaan als gevolg van de aanwezigheid van verschillende logica's in organisaties (Tummers et al., 2015).

In dit onderzoek zijn vier typen *coping* gedefinieerd: actieve veranderbereidheid, actieve weerstand, passieve veranderbereidheid en passieve weerstand. De actieve typen zijn zoals gezegd uitingen van professioneel vermogen. Professionals die passieve *coping* hanteren, zijn pessimistischer ingesteld over de veranderde situatie en controleren hun eigen reactie (McShane & Von Glinow, 2010). Dit beeld past bij de 'slachtofferrol' en gevoelens van 'beklemming' die in het maatschappelijke debat worden toegedicht aan professionals. 'Passieve professionals' hebben meer last van stress- en burn-outklachten dan professionals die zich actief opstellen (Noordegraaf et al., 2015). Het andere onderscheid uit de typologie, naast actief-passief, is veranderbereidheid versus weerstand. Wanneer professionals actief veranderbereidheid tonen, spreken zij uit positief tegenover een verandering te staan. Bij weerstand, in actieve of passieve zin, staan professionals negatiever tegenover een verandering (Metselaar et al., 2011).

3. *Welke factoren zijn van invloed op de manieren waarop professionals omgaan ('copen') met flexibilisering?*

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de zogenaamde AMO-variabelen om *coping* te verklaren: professionals dienen te beschikken over de ***a**bilities* (capaciteiten), ***m**otivation* (motivatie) en ***o**pportunities* (gelegenheden) om te veranderen. Er wordt ook wel uitgegaan van 'willen', 'kunnen' en 'moeten' veranderen (o.a. Knies & Leisink, 2014). In eerder onderzoek naar professioneel vermogen in het po is een aantal invloedsfactoren voor professioneel vermogen geïdentificeerd: persoonskenmerken, motivatie, autonomie, netwerken, opleiding/training, leiderschap en werk- en regeldruk (Noordegraaf et al., 2015). Deze invloedsfactoren zijn in dit onderzoek opgedeeld in de AMO-variabelen '*motivation*' (motivatie/attitude, willen veranderen) en '*abilities*' (capaciteiten, kunnen veranderen).

De factoren persoonskenmerken en motivatie zijn gekoppeld aan de variabele '*motivation'*. Deze invloedsfactoren zijn namelijk bepalend voor de attitude van professionals ten aanzien van verandering, het willen veranderen. Wanneer professionals 'autonoom gemotiveerd zijn', op basis van persoonlijke interesses en waarden en normen, zullen zij eerder geneigd zijn actieve *coping* te hanteren (Noordegraaf et al., 2015). De andere genoemde invloedsfactoren voor professioneel vermogen zijn in dit onderzoek gelinkt aan de variabele '*abilities*', het kunnen veranderen. Deze factoren zijn beïnvloedbaar op organisatieniveau en daarom in dit onderzoek beschouwd als 'condities' voor professioneel vermogen (Knies & Leisink, 2014; Noordegraaf et al., 2015). Naar verwachting beschikken professionals over meer professioneel vermogen wanneer zij autonomie ervaren, steun (kunnen) zoeken in netwerken, over de juiste kennis beschikken, hun managers coachend leiderschap (o.a. vertrouwen geven en interesse tonen) vertonen en hun werkdruk hanteerbaar is (Noordegraaf et al., 2015). Zij zijn dan vermoedelijk beter in staat openlijk *trade-offs* te maken tussen ogenschijnlijke tegenstrijdigheden, waar zij

bijvoorbeeld door flexibilisering mee geconfronteerd worden. Actieve *coping* is bovendien, zoals eerder aangegeven, bevorderlijk voor hun welzijn en de kwaliteit van hun prestaties.

6.1.2 Beantwoording van de empirische deelvragen

De theoretische bevindingen en de (theoretische) verwachting van het onderzoek zijn empirisch onderzocht met behulp van interviews, observaties en documenten op verschillende hogescholen. In deze paragraaf worden de belangrijkste empirische conclusies weergegeven, door de eerste drie empirische deelvragen te beantwoorden:

1. *Wat houdt flexibilisering van onderwijs op verschillende hogescholen in?*

Uit de interviews en bestudeerde documenten blijkt dat veranderende studentbehoeften en trends in het werkveld bij alle cases aanleiding vormen voor flexibilisering van onderwijs. In een aantal gevallen geldt een directere aanleiding, zoals de dalende studenteninstroom bij deeltijdopleidingen en duale opleidingen. Daarnaast geven respondenten in de interviews verschillende (aankomende) wijzigingen voor de structuur van het onderwijs aan. Ook in interne documenten is aandacht voor functionele aspecten van flexibiliteit zoals modulaire onderwijsprogramma's en *blended learning*. Op mensgerichte aspecten van flexibiliteit, ligt minder nadruk. De respondenten in de interviews zijn op de hoogte van de veranderende docentrol, maar eventuele professionalisering van docenten richt zich met name op het opdoen van kennis en vaardigheden om een flexibel onderwijsprogramma te realiseren en beperkt op de houdingsverandering die docenten door dienen te maken.

Als redenen voor de beperkte aandacht voor mensgerichte aspecten, geven de respondenten aan dat het lastig is op voorhand in te schatten wat bijvoorbeeld nodig is voor houdingsverandering. Op enkele cases wordt, op basis van opgedane ervaringen, gewerkt met intervisie en/of persoonlijke begeleiding. Respondenten geven in de interviews wel aan het belangrijk te vinden dat er aandacht besteed wordt aan de veranderende docentrol, gezien de onzekerheid die bij docenten ontstaat door het wegvallen van bestaande kaders. Docenten zien zich voor het dilemma gesteld van enerzijds willen vasthouden aan de (efficiënte) standaarden waaraan zij gewend zijn en anderzijds daarvan moeten afwijken om flexibel tegemoet te kunnen komen aan de vraag/markt.

2. *Hoe gaan hbo-docenten om met flexibilisering van onderwijs?*

In de interviews komt het beeld naar voren dat docenten over het algemeen veranderbereid zijn: zij staan in principe positief tegenover het algemene idee om met flexibel onderwijs beter aan te sluiten bij de veranderende behoeften van studenten en werkveld. Desondanks blijken veel docenten moeite te hebben met de onzekerheid waar zij mee kampen, door het wegvallen van bestaande (efficiënte) kaders en routines. Veel docenten stellen zich in eerste instantie

terughoudend (passief) op, omdat zij niet goed weten hoe zij de vernieuwing in praktijk moeten brengen; de tijd en kennis om te vernieuwen zou hen ontbreken. Passiviteit bij docenten kan ook weerstand betekenen. Weerstand blijkt veelal gericht te zijn op aanpak van flexibilisering van onderwijs. Sommige docenten hebben bijvoorbeeld moeite met modulair of online onderwijs of het tempo waarin onderwijsvernieuwing plaatsvindt. Wanneer docenten passief weerstand vertonen, vallen zij bijvoorbeeld (onbewust) terug op oude routines. Een aanleiding kan cynisme zijn, gebaseerd op eerdere negatieve ervaringen met onderwijsvernieuwingen in het verleden.

Relatief minder docenten vertonen activiteit, zowel in positieve (veranderbereidheid) als negatieve zin (weerstand), en zijn in staat om met flexibilisering van onderwijs en bijkomende dilemma's om te gaan. Docenten die op eigen initiatief op zoek gaan naar manieren om hun onderwijs te flexibiliseren en de benodigde 'paradigmashift' te bewerkstelligen, zijn actief veranderbereid. Onder deze groep kunnen de meeste respondenten uit de interviews geschaard worden. Deze docenten zijn, bijvoorbeeld vanuit een projectleidersrol of vanuit persoonlijke interesse, actiever betrokken bij de onderwijsvernieuwing dan hun collega's. Er is sprake van actieve weerstand, wanneer docenten zich uitspreken over de zaken waar zij ontevreden over zijn of medewerking weigeren. Deze vorm van weerstand heeft ofwel als gevolg dat (de aanpak van) flexibilisering van onderwijs aangepast wordt, ofwel dat deze docenten vertrekken.

3. *Welke factoren zijn van invloed op de manieren waarop hbo-docenten omgaan ('copen') met flexibilisering van onderwijs?*

De eerder onderscheiden condities voor professioneel vermogen blijken, op basis van de antwoorden van de respondenten uit de interviews, inderdaad van invloed te zijn op de manieren waarop docenten omgaan met flexibilisering van onderwijs. Als verklaring voor een passieve houding bij docenten, zijn in de interviews een gebrek aan tijd en kennis om actief te vernieuwen genoemd. Docenten kunnen kennis en tijd verkrijgen middels de volgende condities voor professioneel vermogen: opleiding/training, verminderde werk- en regeldruk en netwerken. Voorbeelden van opleiding/training die docenten positief waarderen, gerelateerd aan onderwijsvernieuwing, zijn: het volgen van een masteropleiding, training op het gebied van didactiek en persoonlijke coaching. In (vakoverstijgende) netwerken kunnen docenten daarnaast kennis en ervaring uitwisselen, steun bij elkaar en leidinggevenden vinden en experimenteren met onderwijsvernieuwing.

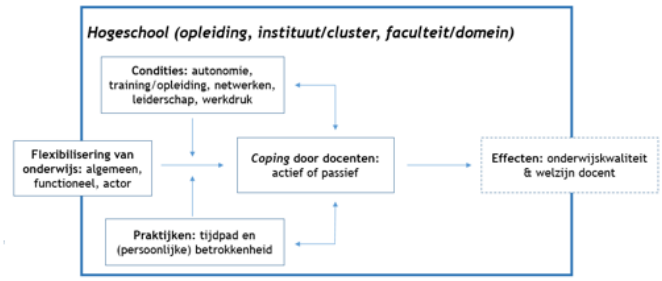
Uit de interviews blijkt tevens dat docenten verschillend omgaan met de al dan niet aanwezige condities voor professioneel vermogen. Sommige docenten geven bijvoorbeeld aan het te druk te hebben om gebruik te maken van netwerken en training/opleiding. Daarnaast zien deze docenten de toegevoegde waarde er niet altijd van in, bijvoorbeeld omdat training te functioneel en te weinig 'op maat' is ingestoken en het idee van netwerken volgens hen haaks staat op de autonome positie die zij gewend zijn. Ook verwachten deze docenten dat leidinggevenden

structuren voor voornoemde condities voor professioneel vermogen creëren en hen faciliteren om daar gebruik van te maken. Andere docenten zijn enthousiaster en initiatiefrijker; zij benutten hun autonomie door eventueel aanwezige condities zelf (actief) aan te wenden en/of te creëren. Leidinggevenden proberen een balans te vinden tussen enerzijds richting geven aan vernieuwing en anderzijds ruimte geven aan docenten om (zelf) te vernieuwen.

Uit het voorgaande blijkt dat de verschillen in activiteit en passiviteit tussen docenten ook herkend kunnen worden in de mate waarin docenten eventueel aanwezige condities voor professioneel vermogen benutten en/of zelf creëren. Deze verschillen kunnen, zoals ook in de theorie naar voren is gekomen, verklaard worden door de persoonlijke eigenschappen en motivatie van docenten: sommige docenten zijn bijvoorbeeld enthousiaster over en nieuwsgieriger naar onderwijsvernieuwing dan andere docenten en de ene docent heeft meer affiniteit met het idee van flexibel onderwijs dan de andere docent. Daarnaast blijken het vervullen van een projectleidersrol en een verder gevorderd stadium waarin docenten zich met onderwijsvernieuwing bevinden, voorbeelden te zijn van 'praktijken' waardoor docenten eerder activiteit dan passiviteit vertonen. Door langdurigere en intensievere betrokkenheid bij onderwijsvernieuwing, zijn docenten beter in staat zich een beeld te vormen van de veranderingen voor hun eigen rol en hoe daarmee om te gaan.

6.1.3 Beantwoording van de centrale vraagstelling

Op basis van de antwoorden op de theoretische en empirische deelvragen kan als antwoord op de hoofdvraag gegeven worden dat hbo-docenten op verschillende wijzen omgaan met flexibilisering van onderwijs: zij hanteren actieve of passieve *coping*, waarbij ofwel sprake kan zijn van veranderbereidheid ofwel van weerstand. Zowel uit de theorie als de empirie blijkt dat activiteit bij docenten eerder tot uiting komt onder de condities voor professioneel vermogen: autonomie, netwerken, training/opleiding, (coachend) leiderschap en beperkte werk- en regeldruk. Daarnaast blijkt uit de empirie dat activiteit bij docenten, ook in het al dan niet benutten of creëren van bepaalde condities, verklaard kan worden door specifieke praktijken; de duur (tijdpad) en de intensiteit van de (persoonlijke) betrokkenheid van docenten bij flexibilisering van onderwijs. Het voorgaande is weergegeven in figuur 10, de verfijning van de eerder gepresenteerde conceptuele modellen (zie subparagrafen 1.3.2 en 3.3.3).



Figuur 10: conceptueel model verfijnd

Het model begint wederom bij flexibilisering van onderwijs, een onderwijsvernieuwing die zowel gericht is op het inspelen van voortdurende ontwikkelingen in de studentenpopulatie als op veranderingen in de onderwijsstructuur en voor de rol van docenten (o.a. Onderwijsraad, 2015; Volberda, 2004). Overeenkomstig met het geschetste beeld in de literatuur, is er sprake van *selectiviteit* bij flexibilisering van onderwijs; de verschillende aspecten van flexibiliteit worden niet integraal benaderd, maar de nadruk wordt gelegd op afzonderlijke aspecten. Bij de verschillende cases is vooral aandacht voor de *algemene* en *functionele* aspecten van flexibiliteit; flexibilisering van onderwijs wordt beschouwd als een onderwijsvernieuwing die gericht is op het inspelen op ontwikkelingen in de studentenpopulatie en het werkveld en gemoeid gaat met wijzigingen in de onderwijsstructuur. *Mensgerichte* aspecten (passend bij de actorbenadering) blijven onderbelicht; er is besef van de veranderingen waar docenten mee te maken krijgen door flexibilisering van onderwijs, maar er is niet expliciet aandacht voor.

Professionalisering van docenten, middels de condities training/opleiding en netwerken, is bijvoorbeeld veelal algemeen of functioneel ingestoken en gericht op het verbeteren van de vaardigheden van docenten om flexibel onderwijs te kunnen verzorgen. Voor persoonlijkere vormen van ondersteuning is minder ruimte, terwijl docenten daar wel behoefte aan hebben en uit eerder onderzoek naar onderwijsvernieuwingen is gebleken dat daar onvoldoende aandacht voor geweest is. Zowel uit de bestudeerde literatuur als uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat docenten tijdens flexibilisering van onderwijs of andere onderwijsvernieuwingen, geconfronteerd worden met onzekerheid en dilemma's. Vanwege een meer externe focus op de markt en het flexibel bieden van maatwerk dienen docenten interne en efficiënte standaarden, waaraan zij als 'professionals' gewend zijn, los te laten. Zoals in figuur 10 te zien is kunnen docenten actief of passief omgaan *(coping)* met flexibilisering van onderwijs en de onzekerheid en dilemma's die daarbij komen kijken.

De meeste docenten blijken moeite te hebben met het wegvallen van bestaande kaders en controle en nemen een passieve houding ('slachtofferhouding') aan. Hoewel docenten overwegend positief (veranderbereid) zijn over het idee van flexibel onderwijs, slaagt maar een selecte groep docenten er in flexibilisering van onderwijs actief in praktijk te brengen. Een andere en negatievere vorm van terughoudendheid bij docenten is het (onbewust) terugvallen in oude patronen. Een reden voor dergelijke (passieve) weerstand bij docenten kan zijn dat zij zich niet kunnen vinden in het tempo waarin flexibilisering van onderwijs plaatsvindt. Passiviteit bij docenten, zowel in de vorm van veranderbereidheid als van weerstand, kan stress- en burn-outklachten bij docenten opleveren. Activiteit is effectiever voor het welzijn en de (kwaliteit van) de prestaties van docenten. Docenten die actief omgaan met flexibilisering van onderwijs of, zoals de titel van dit rapport betoogt, *'flexibiliteit als activiteit'* beschouwen, beschikken over professioneel vermogen. Deze docenten zijn in staat openlijk afwegingen te maken tussen

enerzijds flexibiliteit en anderzijds bijvoorbeeld efficiëntie *(trade-offs)*. Door zich (actief) in positieve of negatieve zin uit te spreken over flexibilisering van onderwijs ervaren deze docenten controle over de veranderende situatie/hun veranderende rol.

In figuur 10 zijn de condities weergegeven waaronder professioneel vermogen, activiteit, volgens eerder onderzoek tot uiting komt. Uit de interviews blijkt eveneens dat docenten behoefte hebben aan meer kennis, tijd, steun en ruimte om te vernieuwen en dat aanwezigheid van de condities voor professioneel vermogen daaraan bijdraagt. Grofweg kan gesteld worden dat docenten door training/opleiding en in professionele netwerken kennis kunnen opdoen, een beperkte werk- en regeldruk bij docenten voor meer tijd zorgt, docenten in sociale netwerken en door (coachend) leiderschap steun kunnen vinden bij collega's en leidinggevenden en dat de autonomie van docenten bepalend is voor de ruimte die docenten hebben om te vernieuwen. Echter, enkel aanwezigheid van de verschillende condities blijkt niet voldoende te zijn. Ook in het al dan niet benutten en/of creëren van deze condities komt het verschil tussen activiteit en passiviteit bij docenten naar voren, vandaar ook de wederkerige pijl in de figuur. Enerzijds zijn er docenten die zelf (actief) gebruik maken van aanwezige condities en/of deze zelf creëren. Anderzijds zijn er docenten die daar het nut of de noodzaak niet van inzien en (passief) afwachten totdat zij daartoe aangezet worden door hun leidinggevenden.

Naast, in feite onder, de condities voor professioneel vermogen zijn in figuur 10 'praktijken' weergegeven die voornoemde verschillen in activiteit en passiviteit bij docenten verklaren; (persoonlijke) betrokkenheid en tijdpad. Met '(persoonlijke) betrokkenheid' wordt gedoeld op de affiniteit die docenten hebben met het thema flexibel onderwijs en de rol die zij vervullen tijdens flexibilisering van onderwijs. Affiniteit komt voort uit persoonlijke eigenschappen en motivatie van docenten. Op sommige cases wordt gericht rekening gehouden met dergelijke kenmerken van docenten in het aannamebeleid van nieuwe docenten en/of de selectie van bijvoorbeeld projectleiders. Met 'tijdpad' wordt het stadium bedoeld waarin docenten zich bevinden met de onderwijsvernieuwing; docenten hebben tijd nodig om inzicht te krijgen in wat flexibilisering van onderwijs voor hen betekent. Uit de interviews blijkt dat docenten die meer affiniteit hebben met het thema en langer en intensiever betrokken zijn bij de vernieuwing meer activiteit vertonen dan andere docenten. Deze docenten vernieuwen hun onderwijs bijvoorbeeld in hun eigen tijd of volgen op eigen initiatief een (master)opleiding om kennis te verkrijgen; voor hen is flexibiliteit een *activiteit*.

6.2. Implicaties

Op basis van de theoretische en empirische bevindingen worden in deze paragraaf de implicaties van dit onderzoek beschreven. De laatste empirische deelvraag wordt beantwoord: '*Wat zijn maatschappelijke en academische implicaties van de onderzoeksresultaten?*'. In de eerste subparagraaf worden de maatschappelijke implicaties beschreven voor politici en beleidsmakers,

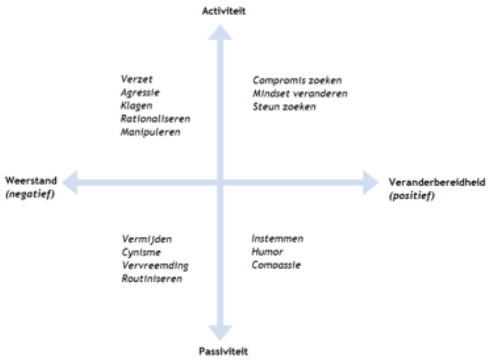
managers/leidinggevenden op hogescholen en docenten. Vervolgens wordt ingegaan op de academische implicaties, waarbij een methodologische reflectie op het onderzoek wordt geboden en suggesties voor vervolgonderzoek worden gedaan.

6.2.1 Maatschappelijke implicaties

Uit de inzichten van dit onderzoek vloeien onderstaande impicaties voort op micro-, meso-, en macroniveau. Er wordt gestart bij het microniveau, de implicaties voor docenten, omdat in dit onderzoek vanuit het docentperspectief geprobeerd is flexibilsering van onderwijs/onderwijsvernieuwing op meso- en macroniveau te doorgronden.

Voor docenten: vertoon activiteit

Met dit onderzoek is gepoogd inzicht te bieden in de verschillende manieren waarop docenten omgaan met flexibilisering van onderwijs (zie figuur 11) en de factoren die daarop van invloed zijn. Uit het onderzoek blijkt dat docenten die activiteit vertonen, in positieve of negatieve zin, beter in staat zijn om te gaan met flexibilisering van onderwijs en de dilemma's die daarbij komen kijken. Docenten dienen zich te realiseren dat zij een *actieve rol* spelen tijdens onderwijsvernieuwingen en zich ook zodanig op te stellen. Wanneer zij zich actief opstellen ten aanzien van flexibilisering van onderwijs, in positieve of negatieve zin, beschikken zij over professioneel vermogen. Zij ervaren dan controle over de verandering waar zij mee te maken hebben, wat ten gunste komt van hun welzijn en prestaties. In het onderzoek zijn diverse factoren naar voren gekomen die bijdragen aan het professioneel vermogen van docenten. Hieronder worden per factor, vanuit het perspectief van docenten, aanbevelingen aan docenten gedaan om activiteit te bevorderen:



Figuur 11 verschillende typen coping

- Training/opleiding: Benut mogelijkheden voor training/opleiding om kennis op te doen om onderwijs te vernieuwen/flexibiliseren.
- Netwerken: Participeer in (opleidingsoverstijgende) netwerken om kennis te delen en uit te wisselen en steun te vinden bij collega's.
- Beperkte werk- en regeldruk: Onderwijsvernieuwing kost tijd. Integreer vernieuwing in bestaande werkzaamheden, zoek samenwerking op om tijd te besparen en vraag eventueel extra tijd bij leidinggevenden.
- Coachend leiderschap: Schroom niet om steun te zoeken bij leidinggevenden.
- Autonomie: Wees je bewust van de discretionaire ruimte waar je over beschikt en benut deze om op eigen initiatief zaken te ondernemen.

- Tijdpad: Realiseer je dat flexibilisering van onderwijs/onderwijsvernieuwing tijd kost en neem er de tijd voor.
- Persoonlijke betrokkenheid: Zoek naar elementen van flexibilisering van onderwijs/onderwijsvernieuwing die je persoonlijk interessant of relevant vindt en vervul taken/rollen die daarbij passen.

Bij deze aanbevelingen dient opgemerkt te worden dat docenten verschillen in de mate waarin zij over professioneel vermogen beschikken en activiteit vertonen. Docenten die hier verder in zijn, kunnen als voorbeeld/inspiratie dienen voor anderen.

Voor leidinggevenden en bestuurders: ondersteun activiteit

Hoewel uit de onderzoeksresultaten blijkt dat het uiteindelijk aan docenten zelf is om activiteit te vertonen, kunnen leidinggevenden hen daarin wel ondersteunen. In de eerste plaats dienen leidinggevenden en bestuurders docenten als *actoren* te beschouwen; zij dienen stil te staan bij wat flexibilisering van onderwijs voor docenten betekent, tegen welke dilemma's zij aanlopen en hoe zij daarmee omgaan. Een dergelijke 'actorbenadering' zorgt voor *bewustwording,* ook bij docenten zelf, dat onderwijsvernieuwing deel uit maakt van het werk van docenten en iets is waarin docenten een actieve rol kunnen spelen. Hieronder worden, net als eerder voor docenten, aanbevelingen gedaan aan leidinggevenden gerelateerd aan de factoren die bijdragen aan het professioneel vermogen van docenten:

- Training/opleiding: Creëer een klimaat voor (voortdurende) professionele ontwikkeling voor docenten en steek opleiding/training niet alleen inhoudelijk in (bijv. op het gebied van ICT), maar besteed ook aandacht aan zaken als didactiek of persoonlijke coaching.
- Netwerken: Niet alle docenten zien direct het nut in van netwerken; het docentschap is een tamelijk individueel beroep en docenten zijn van nature niet geneigd tot samenwerking, ook de structuur van hogescholen draagt hier niet aan bij. Breng de voordelen van netwerken bij docenten onder de aandacht en organiseer (opleidingsoverstijgende) netwerkmogelijkheden, bijvoorbeeld gekoppeld aan bestaande contactmomenten en met ruimte voor eigen (inhoudelijke) inbreng van docenten.
- Beperkte werk- en regeldruk: Faciliteer docenten in (extra) tijd om hun onderwijs te vernieuwen en zoek naar aansluiting bij bestaande werkzaamheden van docenten.
- Coachend leiderschap: Steun docenten door hen te faciliteren in tijd, hen te vertrouwen, prioriteit te geven aan onderwijsvernieuwing, koers/overzicht te houden en 'mee te doen' aan onderwijsvernieuwing.
- Autonomie: Geef docenten de ruimte om zelf initiatieven te ontplooien voor vernieuwing.
- Tijdpad: Besef dat flexibilisering van onderwijs/onderwijsvernieuwing, en het omgaan met de complexiteit en tegenstrijdigheid die ermee gepaard gaat, tijd kost.

- Persoonlijke betrokkenheid: Houd rekening met de mate waarin docenten al dan niet affiniteit hebben met onderwijsvernieuwing, ook in het personeelsbeleid, en vergroot betrokkenheid bij docenten door hen bijvoorbeeld projectleiderstaken- en of rollen te geven.

Verder geldt voor leidinggevenden dat zij rekening dienen te houden met de verschillen tussen docenten in de mate van professioneel vermogen/activiteit. Flexibilisering van onderwijs betekent dus niet alleen maatwerk bieden aan studenten, maar ook naar docenten een *gedifferentieerde aanpak* hanteren.

Voor politici en beleidsmakers: benadruk activiteit

De inleiding van dit rapport begon met het adagium: 'Goed onderwijs valt of staat met de kwaliteit van docenten'. Een mogelijke verklaring voor het uitblijven van kwaliteitsverbeteringen bij onderwijsvernieuwingen in het verleden, is de beperkte aandacht voor (het perspectief van) docenten tijdens onderwijsvernieuwing (o.a. Commissie-Dijsselbloem, 2008; McKinsey, 2012). In het maatschappelijke debat worden docenten en ook andere 'professionals' vaak gepercipieerd als 'slachtoffers' van *top-down* management- en overheidssturing (Ackroyd et al., 2007; Noordegraaf & Sterrenburg in Jansen et al., 2009; Tummers, 2012). Uit dit onderzoek blijkt dat dit 'passieve beeld' van (onderwijs)professionals als slachtoffers te eenzijdig is, hiertegenover is het 'actieve beeld' geplaatst van professioneel vermogende (onderwijs)professionals. Hoewel passiviteit zich onder een grote groep docenten voordoet, overheerst bij de respondenten activiteit. Met de huidige toon van het maatschappelijke debat wordt deze laatste groep (onderwijs)professionals te kort gedaan. Specifiek voor flexibilisering van onderwijs geldt dat in het maatschappelijke debat niet alleen in algemene en functionele termen gekeken dient te worden naar de relevantie van flexibilisering van onderwijs voor studenten en werkveld, het klantperspectief, maar ook naar het aandeel van docenten in flexibilisering van onderwijs ofwel *het docentperspectief*.

6.2.2 Academische implicaties

Dit onderzoek is tweeledig ingestoken: er is gepoogd *coping* door docenten zowel te beschrijven als te verklaren. Voor het verklarende element van het onderzoek en het structureren en analyseren van de verzamelde data is gebruik gemaakt van bestaande theorieën over flexibiliteit, typen *coping* en professioneel vermogen. Zoals in de ondertitel van dit rapport aangegeven betreft het een verkennend onderzoek. Vanwege de nieuwigheid en veelzijdigheid van het onderzoeksthema zijn in dit onderzoek op voorhand geen strikte selectiecriteria gehanteerd voor de selectie van cases en respondenten, waardoor de data uiteindelijk verspreid over verschillende cases op verschillende hogescholen is verzameld. De spreiding van cases heeft een

rijkheid aan informatie opgeleverd, maar heeft als consequentie dat er beperkt uitspraken over specifieke cases gedaan kunnen worden.

Verdieping van de onderzoeksresultaten

Op basis van de uitkomsten van dit onderzoek, zou in vervolgonderzoek voor een specifiekere scope gekozen kunnen worden. Zowel in het contexthoofdstuk (hoofdstuk 2) als het resultatenhoofdstuk (hoofdstuk 5) is bijvoorbeeld naar voren gekomen dat er met betrekking tot flexibilisering van onderwijs andere vraagstukken spelen in het post-initieel onderwijs dan in het voltijdonderwijs (Wintels in Vereniging Hogescholen, 2016). Mogelijk hebben deze verschillen ook invloed op de *coping* door docenten. Vervolgonderzoek zou zich kunnen concentreren op één van beide of er zou nadrukkelijker gekozen kunnen worden voor een vergelijking. Een andere optie is om het onderzoek te concentreren op opleidingen binnen hetzelfde vakgebied of opleidingen van dezelfde hogeschool, zodat gerichter aanbevelingen gedaan kunnen worden aan de desbetreffende hogeschool of de opleidingen uit het betreffende vakgebied. In de respondentenselectie zou meer rekening gehouden kunnen worden met de persoonlijke betrokkenheid van docenten bij onderwijsvernieuwing.

Een andere suggestie voor vervolgonderzoek zou kunnen zijn om, zoals ook eerder in het po en vo gedaan is, te meten hoe het in algemene zin gesteld is met het professioneel vermogen van hbo-docenten (Noordegraaf et al., 2015). Door professioneel vermogen te meten kan een inschatting gemaakt worden van de mate waarin docenten in staat zijn om te gaan met ontwikkelingen als flexibilisering van onderwijs en kan gerichter aangegeven worden welke factoren bijdragen aan het professioneel vermogen van hbo-docenten en op welke manier. Een dergelijk onderzoek vraagt om een kwantitatieve en grootschaligere aanpak. Er zou ook gekozen kunnen worden voor een kwalitatieve insteek om bijvoorbeeld één of meerdere aspecten van dit onderzoek nader uit te diepen. Gedacht kan worden aan de rol van (de conditie) leiderschap of hoe de in dit onderzoek onderscheiden factoren zich verhouden tot de verschillende benaderingen van flexibiliteit of specifieker tot verschillende veranderstrategieën. Wanneer er meer met flexibele onderwijsprogramma's gewerkt wordt op hogescholen, zou ook onderzocht kunnen worden hoe docenten zich in hun nieuwe rol zijn gaan verhouden tot studenten ('*coping* in interactie met cliënten'). De eerste pilots flexibilisering van collegejaar 2016-2017 zouden daarvoor bijvoorbeeld geëvalueerd kunnen worden (Ministerie van OCW, 2016).

Verbreding van de onderzoeksresultaten

Hoewel de uitkomsten van dit onderzoek niet direct te generaliseren zijn naar andere contexten, geldt wel dat de onderzoeksvraag ook voor andere contexten relevant kan zijn. Een vergelijkbaar onderzoek zou verricht kunnen worden in andere onderwijssectoren zoals het mbo, waar flexibilisering van onderwijs over vergelijkbare vraagstukken gaat. Ook breder in de (semi-)

publieke sector hebben ‘professionals’ te maken met een tendens van flexibeler/vraaggerichter werken. Een voorbeeld is de zorg, waar ‘patiëntgerichte zorg’ een ontwikkeling is waarbinnen de patiënt (in plaats van de student) centraal gesteld wordt. Tot slot kan een internationale vergelijking een optie zijn, landen als Finland en de Verenigde Staten zijn bijvoorbeeld verder gevorderd met flexibel onderwijs. Het kan interessant zijn om te onderzoeken hoe dit komt en/of in hoeverre professioneel vermogen een rol speelt.

6.3. Tot slot

De focus lag in dit onderzoek op *coping* door hbo-docenten in relatie tot flexibilisering van onderwijs, een recente onderwijsvernieuwing. Het onderzoek bouwt voort op bestaande en bestuurskundige en psychologische literatuur over flexibilisering, organisatieverandering, professionals en *coping*. Het onderzoek kan gekoppeld worden aan gedragsbestuurskunde, een opkomend beleids- en onderzoeksterrein waarbij ‘het microperspectief’ geanalyseerd wordt om ‘het macroperspectief’ beter te begrijpen (Grimmelikhuijsen et al., 2016). In dit onderzoek zijn (op microniveau) vanuit het docentperspectief factoren geïdentificeerd die bij kunnen dragen aan het passend flexibiliseren van onderwijs (op meso- en/of macroniveau). Er is voor gekozen om het docentperspectief ten aanzien van flexibilisering van onderwijs centraal te stellen, vanwege kritieken dat er bij onderwijsvernieuwingen in het verleden onvoldoende bij stilgestaan is (o.a. Miedema & Stam, 2008).

In dit onderzoek wordt, in lijn met recent onderzoek, gepleit professioneel vermogen of activiteit bij docenten. Het beeld van actieve, vermogende professionals gaat in tegen het heersende beeld in beleids- en onderzoeksrapporten van ‘passieve (onderwijs)professionals’ die, onder andere tijdens veranderprocessen, een ‘slachtofferrol’ aannemen (Noordegraaf et al., 2015; Tummers, 2012). In dit onderzoek worden hbo-docenten, overeenkomstig met de actorbenadering van flexibiliteit van Volberda (2004), als ‘actieve actoren’ beschouwd tijdens flexibilisering van onderwijs; actieve, vermogende docenten kunnen hun omgeving beïnvloeden en daarmee hun welzijn en prestaties verbeteren. Kortom: de veranderende docentrol is geen afgeleide, maar onderdeel van flexibilisering van onderwijs. Het is van belang dat politici, beleidsmakers, managers en vooral docenten zelf zich daarvan bewust zijn en dat zij flexibiliteit minder statisch en meer *dynamisch*, als een *activiteit* beschouwen. Docenten zijn in staat om actief om te gaan met flexibilisering van onderwijs en bijkomende tegenstrijdigheid. Bovendien kunnen zij activiteit ontwikkelen door bepaalde condities op hogescholen, indien aanwezig, te benutten en/of te creëren.

Bronnen

Abbott, A.D. (1988), *The system of professions*. London: The University of Chicago Press

Ackroyd, S., Kirkpatrick, I., & Walker, R. M. (2007). Public management reform in the UK and its consequences for professional organization: A comparative analysis. *Public Administration*, 85(1), 9-26.

Adler, P. S., Goldoftas, B., & Levine, D. I. (1999). Flexibility versus efficiency? A case study of model changeovers in the Toyota production system. *Organization science, 10*(1), 43-68.

Anckhar, C. (2008). On the applicability of the most similar systems design and the most different systems design in comparative research. *International Journal of Social Research Methodology,* 11(5), 389-401

Baarda, B., Goede, M. de & Teunissen, J. (2001). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers B.V.

Basoski, I., Wiegers, M., & Overmeer, V. (2007). *De kracht van het herontwerp; onderzoek naar de succesfactoren en risico's van het herontwerp mbo*. Geraadpleegd via: http://edepot.wur.nl/117261 op 17 april 2016

Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report,* 13(4), 544-559

Berg, R. van den, & Vandenberghe, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid, reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijsen.

Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Den Haag: Boom.

Boonstra, J. (2000). *Lopen over water: over dynamiek en organiseren, vernieuwen en leren* (oratie). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Boonstra, J., & Caluwé, L. de. (2006). *Interveniëren en veranderen. Zoeken naar betekenis in interacties*. Deventer: Kluwer.

Boselie, P. (2002). *Human resource management, work systems and performance: A theoretical-empirical approach* (proefschrift). Rotterdam: Erasmus University.

Bovens, M. en Schillemans, T. (2009). *Handboek Publieke verantwoording*. Den Haag: Lemma.

Bruijn, de H. (2011). *Managing Professionals*. New York: Routledge

Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Caluwé, L. de, & Vermaak, H. (2004). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Kluwer.

Child, J. (2005). Organization: contemporary principles practice. Malden: Blackwell Publishing

Commissie-Dijsselbloem (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen) (2008). *Tijd voor onderwijs* (eindrapport*)*. Den Haag: SDU Uitgevers.

Corporaal, S. (2014). *Gezocht: duidelijkheid, structuur en ontwikkeling. Aantrekkelijke banen en organisaties voor de nieuwe generatie baanzoekers (proefschrift)*. Enschede: Open Universiteit

Coram, R., & Burnes, B. (2001). Managing organisational change in the public sector-Lessons from the privatisation of the Property Service Agency. *International Journal of Public Sector Management*, *14*(2), 94-110.

Cummings, T. & Worley, C. (2005). *Organization development & change*, Canada: South-Western

Currie, G. & Waring, J. (2009). Managing Expert Knowlegde: Organizational Challenges and Managerial Futures for the UK Medical Profession. *Organization Studies,* 30, 7, p.755-778.

Deetz, S. (1996). Crossroads-describing differences in approaches to organization science: Rethinking Burrell and Morgan and their legacy. *Organization science*, 7(2), 191-207

De Sonnaville, H. (2005). *Retorische aspecten van professionaliseren (proefschrift)*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam

De Toni, A., & Tonchia, S. (2005). Definitions and linkages between operational and strategic flexibilities. *Omega*, *33*(6), 525-540.

DiMaggio, P. & Powell, W. (1983), 'The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields'. *American Sociological Review* 48 (April), pp. 147-160.

Doorewaard, H. & Nijs, W. de (2004). *Organisatieontwikkeling en human resource management*. Utrecht: Lemma.

Duberley, J., Johnson, P. & Casell, C. (2012). 'Philosophies Underpinning Qualitative Research.' in G. Symon & C. Casell (eds.). *Qualitative Organizational Research*. Los Angeles: Sage, pp. 15-34

Duyvendak, J. Knijn, T. Kremer, M. (2006) *Policy, people, and the new professional: deprofessionalisation and re-professionalisation in care and welfare*. Amsterdam: Amsterdam University Press

Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism. Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, vol. 18(2), 395-415.

Freidson, E. (2001). *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity Press.

Fernandez, S. & H. Rainey (2006). Managing Successful Organizational Change in the Public Sector', *Public Administration Review*, 66 (2): 168-176.

Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of educational Change*, *1*(1), 5-27.

Gastelaars, M. (2005). *Excuses voor het ongemak: de vele gevolgen van klantgericht organiseren* (blz. 9-30). Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Grimmelikhuijsen, Jilke, Olsen & Tummers (2016). Behavioral Public Administration: Combining Insights from Public Administration and Psychology. *Forthcoming in Public Administration Review*

Grimmelikhuijsen, S. (2012). *Transparency & Trust: An experimental study of online disclosure and trust in government* (proefschrift). Utrecht: Universiteit Utrecht.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London/New York: Routledge

Homan, T. (2005). *Organisatiedynamica*. Den Haag: SDU Uitgevers B.V.

Hill, M. & Hupe, P. (2009). *Implementing public policy: an introduction to the study of operational governance*. Londen: Sage.

Hood, C. (1991). A Public Management for All Seasons?. *Public Administration*, 69, 3-19.

Jonker, J., van Hooff, A., & Messchendorp, H. (1998). *Flexibiliteit: het vermogen van organisaties en mensen om te veranderen*. Uitgeverij Van Gorcum.

Kennisnet (2015). *Scholen om van te leren*. Geraadpleegd via https://www.kennisnet.nl/artikel/scholen-om-van-te-leren/ op 24 maart 2016

Kennisnet (2016). *Dat kan bij ons niet!*. Geraadpleegd via https://www.kennisnet.nl/artikel/8-mbo-scholen-laten-zien-dat-het-wel-kan/ op 27 mei 2016

Knies, E. & Leisink, P. (2014). Linking people management and extra-role behaviour: results of a longitudinal study. *Human Resource Management Journal*, 24, 57-76.

Lagerweij, N. & Lagerweij-Voogt, J. (2004). *Anders kijken. De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Leisink, P. & Steijn, B. (2009). Public service motivation and job performance of public sector employees in the Netherlands. *International Review of Administrative Sciences*, 75(1), 35-52.

Lipsky, M. (1980). Street level bureaucracy: *Dilemma's of the individual in public services*. New York: Russel Sage Foundation.

Loon, N. van & Noordegraaf, M. (2014). Professionals onder druk of professionele tegendruk? Gebalanceerde motivatie voor de publieke zaak in professionele publieke dienstverlening. *B en M: tijdschrift voor beleid, politiek en maatschappij*, 41 (3), (pp. 205-225

McKinsey (2012). *Het Nederlandse onderwijs: beter dan we denken maar niet zo goed als we willen*. Geraadpleegd via http://www.stichtingvanhetonderwijs.nl/de_stichting_in_de_media/nieuwsberichten/2012/2012-09-04_Kwaliteit_onderwijs_al_jaren_in_watertrappelstand.shtml op 24 februari 2016

McShane, S. & VonGlinow, M. (2010). *Organizational Behavior*. New York: McGraw-Hill

Melis, K & Vijlder, F. de (2014). *Tussen beeld en werkelijkheid. Schuivende beroepsbeelden van professionals in de jeugdzorg, gehandicaptenzorg en het maatschappelijk werk en van hbo-studenten in opleiding*. Nijmegen: HAN

Metselaar, E., Cozijnsen, A, & Delft van, P. (2011). *Van weerstand naar veranderbereidheid*. Heemstede: Holland Business Publications.

Meulen, M. van der (2009). *Achter de schermen. Vakontwikkeling en professionalisering van publieke managers in de zorg en bij de politie* (proefschrift). Delft: Uitgeverij Eburon

Miedema, W. & Stam, M. (2009). *Leren van Innoveren: wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?* (proefschrift). Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Ministerie van OCW (2014a). *Kamerbrief herziening kwalificatiestructuur mbo*. Geraadpleegd via https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2014/03/04/kamerbrief-herziening-kwalificatiestructuur-mbo op 17 april 2016

Ministerie van OCW (2014b). *Kamerbrief leven lang leren*. Geraadpleegd via https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2014/10/31/kamerbrief-leven-lang-leren op 23 februari 2016

Ministerie van OCW (2014c). *Kamerbrief over toekomstgericht middelbaar beroepsonderwijs*. Geraadpleegd via: https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2014/06/02/kamerbrief-over-een-toekomstgericht-middelbaar-beroepsonderwijs op 17 april 2016

Ministerie van OCW (2015a). *De waarde(n) van weten: Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek 2015-2025*. Geraadpleegd via https://www.rijksoverheid.nl/documenten/beleidsnotas/2015/07/07/de-waarde-n-van-weten-strategische-agenda-hoger-onderwijs-en-onderzoek-2015-2025 op 22 februari 2016

Ministerie van OCW (2015b). *Ontwerpbesluit experimenten flexibel hoger onderwijs*. Geraadpleegd via https://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ministerie-van-onderwijs-cultuur-en-wetenschap/documenten/besluiten/2015/10/12/ontwerpbesluit-experimenten-flexibel-hoger-onderwijs op 23 februari 2016

Ministerie van OCW (2016). *Kamerbrief over stand van zaken experimenten vraagfinanciering en pilots flexibilisering*. Geraadpleegd via https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2016/01/22/kamerbrief-over-stand-van-zaken-experimenten-vraagfinanciering-en-pilots-flexibilisering op 23 februari 2016

Mintzberg, H. (1981). Organization Design, Fashion of Fit? *Harvard Business Review*, 59 (1): pp.103-116

Nationaal Onderwijsakkoord (2013). De route naar geweldig onderwijs. Geraadpleegd via: https://www.rijksoverheid.nl/documenten/convenanten/2013/09/19/nationaal-onderwijsakkoord-de-route-naar-geweldig-onderwijs op 24 februari 2016

Noordegraaf, M. (2007), From 'pure' to 'hybrid' professionalism: Present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration & Society*, 39 (6): pp. 761785

Noordegraaf, M., Loon, N., van, Heerema, M., & Weggemans, M. (2015). *Professioneel vermogen in het primair onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht. Geraadpleegd via: http://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/12/eindrapport-413-13-003-Thema-3_Professioneel-vermogen-in-het-PO-Noordegraaf-ea.pdf op 3 maart 2016

Noordegraaf, M. (2015). *Public Management. Performance, professionalism and politics*. Londen: Palgrave.

Noordegraaf, M. & Sterrenburg, J. (2009). Administratieve lasten voor publieke professionals. In T. Jansen, G. van den Brink & J. Kole (2009), *Beroepstrots. Een ongekende kracht*. Amsterdam: Boom

Noordegraaf, M. & Steijn, B. (2013). *Professionals under Pressure*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

NTOR (2015). *Themanummer: Maatwerk in het onderwijs*. Den Haag: Sdu Uitgevers B.V.

Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *Academy of management review*, *16*(1), 145-179.

Onderwijsraad (2001). *Onderwijs in de markt*. Geraadpleegd via https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2001/onderwijs-in-de-markt/item746 op 1 juni 2016

Onderwijsraad (2005). *Variëteit in schaal*. Geraadpleegd via https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2005/varieteit-in-schaal/item578 op 1 juni 2016

Onderwijsraad (2014). *Onderwijspolitiek na de Commissie-Dijsselbloem*. Geraadpleegd via https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2014/onderwijspolitiek-na-de-commissie-dijsselbloem/item7170 op 17 april 2016

Onderwijsraad (2015). *Tijd voor flexibiliteit*. Geraadpleegd via https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2015/tijd-voor-flexibiliteit/item7323 op 22 februari 2016

Oostdam, R. (2009). *Tijd voor dikke leerkrachten; over maatwerk als kern van goed onderwijs*. (oratie) Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Oostdam, R., Peetsma, T., Derriks, M., & Van Gelderen, A. (2006). *Leren van het nieuwe leren: casestudies in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut

Peeters, M., de Jonge, J., & Taris, T. (2014). *An introduction to contemporary work psychology*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Phillips, F., & Tuladhar, S. (2000). Measuring organizational flexibility: an exploration and general model. *Technological Forecasting and Social Change*, *64*(1), 23-38.

Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2004). *Public management reform: A comparative analysis*. Oxford: Oxford University Press.

Rijksoverheid (2012). *Kabinet wil beurzen voor deeltijdstudenten*. Geraadpleegd via https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2012/03/30/kabinet-wil-beurzen-voor-deeltijdstudenten op 5 september 2016

Rijksoverheid (2015). *Onderwijsvernieuwing door leraren en schoolleiders leidt tot beter onderwijs.* Geraadpleegd via https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2015/06/29/onderwijsvernieuwing-door-leraren-en-schoolleiders-leidt-tot-beter-onderwijs op 24 februari 2016

Rinnooy Kan (2014). *Flexibel hoger onderwijs.* Geraadpleegd via http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2014/03/12/flexibel-hoger-onderwijs-voor-volwassenen.html op 22 februari 2016

Runhaar, P., Sanders, K. & Sleegers, P. (2008). *De school als ontwikkelplek voor leraren*. Een literatuuronderzoek naar organisatiefactoren die implementatie van nieuwe onderwijsconcepten bevorderen. Enschede: Universiteit Twente.

Schultz, M., & Hatch, M. (1996). Living with multiple paradigms the case of paradigm interplay in organizational culture studies. *Academy of management review*, *21*(2), 529-557.

Senge, P. (2011). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York, NY: Doubleday.

Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data* (4th ed.). London: Sage. Schön, D. (1983). The reflective practitioner. New York: Basic Books.

Simons, P., & Ruijters, M. (2014). The Real Professional is a Learning Professional. In S. Billet, C. Harteis & H. Gruber (Eds.), International Handbook of Research in Professional and Practice - based Learning (pp. 955-985). Springer Netherlands

Schneider, B., Brief, A., & Guzzo, R. (1996). Creating a Climate and Culture for Sustainable Organizational Change. *Organizational Dynamics*, Spring , 7-19.

Spangenberg, F., & Lampert, M. (2009). *De grenzeloze generatie en de jeugd van hun eeuwige opvoeders.* Amsterdam: Nieuw Amsterdam.

Teurlings, C., Van Wolput, B., & Vermeulen. M. (2006). *Nieuw leren waarderen. Een literatuuronderzoek naar effecten van nieuwe vormen van leren in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Schoolmanagers_VO.

Thiel, S. van (2007). *Bestuurskundig onderzoek: een methodologische inleiding*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Tonkens, E. (2008). Mondige burgers, getemde professionals: marktwerking en professionaliteit in de publieke sector. Amsterdam: Van Gennep.

Trappenburg, M. Managers en professionals. In M. Noordegraaf, K. Geuijen en A. Meijer (2011) *Handboek Publiek Management*. Den Haag: Lemma.

Tummers, L., (2012). *Policy Alienation. Analyzing the experiences of public professionals with new policies.* (proefschrift). Rotterdam: Erasmus Universiteit.

Tummers, L., Bekkers, V., Vink, E., & Musheno, M. (2015). Coping during public service delivery: A conceptualization and systematic review of the literature. *Journal of Public Administration Research and Theory*, *25*(4), 1099-1126

Volberda, H. (2004). *De flexibele onderneming*. Alphen aan de Rijn: Vakmedianet Management

Voogt, J. & Pareja Roblin, N. (2010). *21st century skills*. Enschede: Universiteit Twente

Vijlder, F, de (2015). *Professionals aan het roer. Goed bestuur door professionals*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren*. Utrecht: VO-Raas

Weggeman, M. (2007). *Leiding geven aan professionals? Niet doen!* Schiedam: Scriptum.

Wilensky, H.L. (1964). The Professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology*, 70 (2), pp. 137-158.

Wintels, M. Leven lang leren in het publiek-bekostigd hbo in Vereniging Hogescholen (2016) *Bijdragen aan beschaving*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.

Wit, B. de. (2012). *Loyale leiders: een onderzoek naar de loyaliteit van leidinggevenden aan docenten in het voortgezet onderwijs* (proefschrift). Utrecht: Universiteit Utrecht

Witte, de, Kuipers en Jansen in Steijn, B. & Groeneveld, S. (2009). *Strategisch HRM in de publieke sector*. Assen: Van Gorcum.

WRR (2013). *Naar een lerende economie*. Geraadpleegd via http://www.wrr.nl/actueel/nieuwsbericht/article/wrr-rapport-naar-een-lerende-economie-investeren-in-het-verdienvermogen-van-nederland/ op 22 februari 2016

Yin, R. (2003). *Case study research, design and methods*. London: Sage publications

Zuurmond, A. & Jong, J. de (2010). *De professionele Professional. De andere kant van het debat over ruimte voor professionals*. Den Haag: Ministerie van BZK

Bijlage 1: overzicht expertgesprekken

Naam	Functie	Onderwerp	Datum/tijd
Frans de Vijlder	Lector Goed Bestuur en Innovatiedynamiek in Maatschappelijke Organisaties, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN).	Maatwerk in het onderwijs, flexibilisering in het hbo, voortgang onderzoek.	03 maart 2016 (ca. 1,5 uur), 9 juni 2016 (ca. 1,5 uur)
Suzanne Unck en Eelke Bosman	Programmamanager en - secretaris Onderwijs & ICT, PO-Raad.	Onderwijs op maat primair onderwijs	15 maart 2016 (ca. 1 uur)
Remco Coppoolse	Promovendus onderwijsinnovaties, Hogeschool Utrecht (HU)	Promotie-onderzoek, cases	29 maart 2016 (ca. 1,5 uur)
Jaap Versfelt	Initiatiefnemer Stichting LeerKRACHT	Methode Stichting LeerKRACHT voor onderwijsvernieuwing, gericht op po, vo en mbo	30 maart 2016 (ca. 1 uur)
Frans Schouwenburg	Strategisch adviseur en schrijver van de publicaties 'Scholen om van te Leren' en 'Dat kan bij ons niet', Kennisnet.	Publicaties, cases po, vo en mbo.	31 maart 2016 (ca. 1 uur)
Christien Bok en Hester Jelgerhuis	Programmamanager Onderwijs op Maat en adviseur online leren en ontwikkelen, SURF	Programma Onderwijs op Maat, cases mbo, hbo, wo	4 april 2016 (ca. 1 uur)
Annemiek Staarman	Beleidsadviseur, VO-Raad	Maatwerkdiploma, Onderwijs2032, onderwijs op maat voortgezet onderwijs	4 april 2016 (ca. 1 uur)
Pieter Cornelissen	Programmamanager onderwijsinnovatie, HU	Programma onderwijsinnovatie, cases HU	8 april 2016 (ca. half uur)
Carola Doumen	Projectleider deeltijdflexibilisering faculteit Educatie, HAN	Project deeltijdflexibilisering faculteit Educatie HAN, cases HAN, voortgang onderzoek	20 mei 2016 (ca. halfuur), 30 juni 2015 (ca. halfuur)
Annelies de Leeuw	Coördinator deeltijdvernieuwing Instituut Sociale Studies, HAN	Deeltijdvernieuwing Instituut Sociale Studies, cases HAN	20 mei 2016 (ca. 1 uur)
Marie-Jeanne Schiffelers en Sebastiaan Steenman	Evaluatieonderzoekers Educate-IT Universiteit Utrecht (UU)	Verloop evaluatie innovatieprogramma	13 juni 2016 (ca. 1 uur)
Marc van Leeuwen, Marcel van Bockel, Willem Eikelenboom, Bjorn Bouwens, Niek Kraan, Iwan Basoski	Organisatieadviseurs en (oud-)collega's Twynstra Gudde die diverse flexibiliseringstrajecten in het hbo en andere veranderingstrajecten in het onderwijs begeleiden	Onderzoeks- en advieservaringen uitwisselen	Doorlopend, collegiaal contact

Bijlage 2: overzicht observaties

Bijeenkomst	Onderwerp	Aanwezigen	Datum/duur
Open space* de Onderwijsdagen	'Hoe kan onderwijs op maat bijdragen aan kwaliteit van onderwijs?'	Docenten, beleidsmedewerkers, managers o.l.v. Pieter Cornelissen (Hogeschool Utrecht) & Marc van Leeuwen (Twynstra Gudde)	10 november 2015 (2,5 uur)
Evaluatiebijeenkomst opleiding Voeding & Diëtetiek, de Haagse Hogeschool (HHs)	Evaluatie project deeltijdflexibilisering	Docenten, projectleider, externe adviseurs Twynstra Gudde	15 december 2015 (2 uur)
Inspiratie-, werkdag keuzedeel Zorg en Technologie ROC Noorderpoort, ROC van Amsterdam, ROC van Twente, ROC West-Brabant*	Inrichting gezamenlijk keuzedeel i.s.m. werkveld i.h.k.v. herziene kwalificatiestructuur mbo	Docenten, managers, beleidsmedewerkers, werkveld o.l.v. Sabine Verheggen (Calibris Advies) & Bas Kruiswijk (Twynstra Gudde)	15 januari 2016 (hele dag)
Studieochtend project deeltijdflexibilisering faculteit Educatie, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN)	Resultaten project tot dan toe en inhoudelijke workshops o.a. over leeruitkomsten	Docententeams en managementteam faculteit	25 januari 2016 (ochtend)
Teamdag opleiding Voeding & Diëtetiek, HHs	Workshops over (veranderende) studentenpopulatie deeltijdopleiding	Docenten, opleidingsmanager, teamleiders, externe adviseurs Twynstra Gudde/Ideate	12 april 2016 (hele dag)
Docentenmiddag faculteit Business, Finance & Marketing, HHs	Workshops over flexibilisering voltijdopleidingen	Docenten, werkgroep flexibilisering (staf), externe adviseurs Twynstra Gudde/Ideate	13 april 2016 (middag)
Paneldiscussies met zowel Nederlandse als Internationale studenten en alumni faculteit Business, Finance & Marketing, HHs	Voorleggen flexibel onderwijsconcept faculteit, opvattingen inventariseren	Studenten, alumni externe adviseurs Twynstra Gudde	11 mei (2x 2 uur), 13 mei (2 uur), 20 mei (2 uur), 14 juni (2 uur)
Gesprekken met alumni faculteit Business, Finance & Marketing, HHs	Voorleggen flexibel onderwijsconcept faculteit, opvattingen inventariseren	Alumni, externe adviseurs Twynstra Gudde	11 mei, 20 mei (2x 1 uur)
Roadshow Onderwijsinnovatie, Hogeschool Utrecht (HU)	Presentaties over onderwijsinnovatie bij de HU en workshop over digitale leeromgeving	Docenten, beleidsmedewerkers, managers	26 mei 2016 (middag)

**Deze observaties zijn niet gebonden aan de hogescholen waar het onderzoek verricht is*

Bijlage 3: overzicht documenten

Document	Organisatie/hogeschool	Toelichting
Scholen om van te leren (2015)	Kennisnet	Inspiratieboek met portretten van acht scholen in het po en vo die maatwerk (flexibel onderwijs) bieden
Dat kan bij ons (niet)! (2016)	Kennisnet	Inspiratieboek met portretten van acht mbo-scholen die maatwerk (flexibel onderwijs) bieden
Invulling geven aan onderwijs op maat (2015)	SURF	Beschrijving van tien '*good practices*' uit mbo, hbo en wo die onderwijs op maat (flexibel onderwijs) bieden
Opmaat naar flexibel deeltijdonderwijs (2014)	Hogeschool van Arnhem en Nijmegen	Visie op het (toekomstige) deeltijdonderwijs aan de hogeschool.
Flexibel onderwijs (2015)	Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (faculteit Educatie)	Beschrijving van (de totstandkoming van) een ontwerp voor flexibel deeltijdonderwijs aan de faculteit
Projectplannen flexibilisering deeltijdonderwijs (2014, 2015)	Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (faculteit Educatie)	Beschrijving van de totstandkoming en implementatie van een ontwerp voor flexibel deeltijdonderwijs.
Subsidieaanvraag + bijlagen pilots flexibilisering en experimenten leeruitkomsten (2015, 2016)	Hogeschool van Arnhem en Nijmegen	Beschrijving van (plannen voor) flexibilisering van deeltijdonderwijs en duaal onderwijs voor specifieke opleidingen om in aanmerking te komen voor subsidie van het ministerie van OCW.
Flexibel deeltijdonderwijs (2016)	De Haagse Hogeschool (faculteit Gezondheid, Voeding & Sport)	Beschrijving van (de totstandkoming van) het ontwerp voor de flexibilisering van het deeltijdonderwijs van de faculteit.
Projectplan flexibilisering deeltijdonderwijs (2015)	De Haagse Hogeschool (faculteit Gezondheid, Voeding & Sport)	Plan van aanpak voor het ontwerpen van flexibel onderwijs aan de faculteit.
Subsidieaanvraag pilots flexibilisering en experimenten leeruitkomsten (2015)	De Haagse Hogeschool	Beschrijving van (plannen voor) flexibilisering van deeltijdonderwijs en duaal onderwijs voor specifieke opleidingen om in aanmerking te komen voor subsidie van het ministerie van OCW.
Werkdocument 'Netwerkcurriculum' (2016)	De Haagse Hogeschool (faculteit Business, Finance & Marketing)	Beschrijving van de (eerste) ambities van de faculteit voor wat betreft de flexibilisering van het onderwijs.
Projectplan flexibilisering duale opleiding (2013)	Hogeschool Leiden, opleiding Management in de Zorg	Plan van aanpak voor de flexibilisering van de opleiding.
Onze wereld van morgen (2015)	Hogeschool Utrecht	Onderwijsvisie (2015-2020) die als basis dient voor alle onderwijsvernieuwingen binnen de hogeschool.
Onderwijsconcept Windesheim (2015)	Hogeschool Windesheim	Onderwijsconcept dat als basis dient voor de inrichting van het onderwijs aan de hogeschool.
Plan van aanpak invoering onderwijsconcept (2016)	Hogeschool Windesheim	Plan voor de invoering van het onderwijsconcept binnen de gehele hogeschool.

Bijlage 4: overzicht dataverzameling per case

Hogescholen en cases	Dataverzameling
Fontys Hogescholen *Instituut Fontys Hogeschool ICT*	Interview: — 1 interview met een docent(projectleider) (25-05-2016) Documenten: — Beschrijving '*good practice*' publicatie SURF
Hogeschool van Arnhem en Nijmegen *Faculteit Educatie* *Faculteit Gezondheid, Gedrag & Maatschappij*	Interviews — 1 interview met een projectleider (09-06-2016) — 1 interview met een docent(opleider) (30-06-2016) Observatie: — Studieochtend project deeltijdflexibilisering faculteit Educatie (25-01-2016) Documenten: — Raamleerplan hogeschool — Flexibel onderwijsconcept faculteit Educatie — Projectplannen faculteit Educatie — Aanvullende informatie over subsidieaanvraag pilots flexibilisering en experimenten leeruitkomsten
Hogeschool van Arnhem en Nijmegen *Instituut voor Paramedische Studies*	— 1 interview met een docent(projectleider) (09-06-2016)
Hogeschool Inholland *Domein Onderwijs & Innovatie*	Interviews: — 1 interview met een docent(projectleider) (14-06-2016)
De Haagse Hogeschool *Faculteit Business, Finance & Marketing*	Interviews: — 2 individuele interviews met opleidingsmanagers (11-05-2016, 13-05-2016) — 1 groepsinterview met 4 docenten (20-05-2016) Observaties: — 2 workshops met docenten faculteitsdag (13-04-2016) — 5 paneldiscussies met studenten (11-05-2016 (2x), 13-05-2016, 20-05-2016, 24-06-2016) — 2 interviews met alumni (11-05-2016, 20-05-2016) Documenten:

	— Flexibel onderwijsconcept faculteit
De Haagse Hogeschool *Faculteit Gezondheid, Voeding & Sport*	Observaties: — Evaluatiebijeenkomst docenten Voeding & Diëtetiek (15-12-15) — 4 workshops met docenten teamdag Voeding & Diëtetiek (12-04-2016) Documenten: — Flexibel onderwijsconcept faculteit — Projectplannen — Subsidieaanvraag pilots flexibilisering
Hogeschool Leiden *Duale opleiding Management in de Zorg*	Interview: — 1 individueel interview met een docent(projectleider) (12-05-2016) Documenten: — Beschrijving *'good practice'* publicatie SURF — Projectplan
Hogeschool Rotterdam *Instituut voor Lerarenopleidingen*	Interviews: — 2 interviews met docenten (18-05-16) Beeldmateriaal: — Verschillende kennisclips
Hogeschool Utrecht	Interview: — 1 individueel interview met een docent(projectleider) (20-05-16) Observatie: — Roadshow Onderwijsinnovatie en ICT (26-05-16) Documenten: — Onderwijsvisie HU
Hogeschool van Amsterdam *Faculteit Business & Economie*	Interview: — 1 interview met een docent (07-06-2016)
Hogeschool Windesheim	Interviews: — 1 interview met een docent(projectleider) (24-05-16) Documenten: — Onderwijsconcept — Projectplan

Bijlage 5: notitie over onderzoek

Mijn naam is Alésha ten Berge en ik ben masterstudent Publiek Management aan de Universiteit Utrecht. In het kader van mijn afstudeeronderzoek doe ik momenteel onderzoek naar flexibilisering van onderwijs in het hbo, een recente onderwijsvernieuwing waarmee maatwerk in het onderwijs wordt beoogd. Ik ben in het bijzonder benieuwd naar hoe docenten omgaan met deze onderwijsvernieuwing en welke factoren daarop van invloed zijn. Graag zou ik verschillende cases in het hbo bestuderen, zodat inzichtelijk wordt wat de flexibilisering van onderwijs betekent voor docenten en hun gedrag en welke factoren daarop van invloed zijn.

Uit gesprekken met onder andere SURF, *eigen (stage- en werk)ervaringen bij [naam hogeschool]* en [naam contactpersoon] weet ik dat [naam hogeschool/faculteit/opleiding] zich bezighoudt met flexibilisering van onderwijs. Voor mijn onderzoek zou ik graag op korte termijn (komende weken/maand mei) docenten spreken die te maken hebben met flexibilisering van onderwijs. Indien mogelijk ontvang ik ook graag relevante documenten en ben ik als observant aanwezig bij relevante bijeenkomsten. Ik hoor graag van u of bereid bent uw medewerking aan mijn onderzoek te verlenen en wanneer u vragen, opmerkingen en/of suggesties heeft over de insteek van mijn onderzoek naar aanleiding van deze e-mail. Wanneer u wenst mee te werken aan mijn onderzoek, zou ik graag zo snel mogelijk met u vervolgafspraken maken

Uiteraard ontvangt u na afronding van mijn onderzoek mijn onderzoeksrapport. In het kader van het honoursprogramma dat ik vanuit de universiteit volg (ScriptiePlus), breng ik op basis van de resultaten van de verschillende cases in mijn onderzoek tevens een advies uit, dat wellicht interessant is voor het vervolg van flexibilisering van onderwijs bij [naam hogeschool/faculteit/opleiding] en/of toekomstige onderwijsvernieuwingen.

U kunt mij per e-mail bereiken op a.x.tenberge@students.uu.nl en telefonisch op 06-17950894.

Bijlage 6: e-mail over onderzoek

Beste [naam potentiële respondent],

In het kader van mijn afstudeeronderzoek voor de master Publiek Management aan de Universiteit Utrecht, flexibilisering van onderwijs in het hbo. Daarbinnen focus ik mij op de manier waarop docenten omgaan met deze onderwijsvernieuwing en welke factoren daarop van invloed zijn.

Ik heb de afgelopen tijd onder andere contact met [naam contactpersoon] om te bekijken of ik de flexibilisering van het onderwijs van [naam opleiding/faculteit/hogeschool] zou kunnen meenemen in mijn onderzoek. Concreet betekent dit dat ik graag in gesprek zou gaan met personen, bij voorkeur docenten, die betrokken zijn (geweest) bij de vernieuwingen. Van [naam contactpersoon] heb ik uw naam en mailadres doorgekregen. Bent u bereid en in de gelegenheid om met mij in gesprek te gaan over:

- flexibilisering van onderwijs op uw hogeschool/faculteit/opleiding
- uw rol/betrokkenheid daarbij
- de effecten van flexibilisering op het gedrag van docenten/uw eigen gedrag, organisatorisch en voor studenten

Het interview duurt ongeveer een uur en is anoniem. De inzichten die voortkomen uit de gesprekken kunnen wellicht meegenomen worden bij toekomstige vernieuwingen (aan de [naam hogeschool], maar ook daarbuiten).

Graag hoor ik van u, ook als u nog vragen heeft of suggesties heeft voor collega's die hun medewerking aan mijn onderzoek zouden willen verlenen!

Met vriendelijke groet,

Alésha ten Berge
06-17950894

Bijlage 7: topiclijst interviews

Duur	Toelichting
5 min	Welkom, voorstellen, doel, huishoudelijke mededelingen
5 min	Voorstellen respondent (functie, loopbaan, rol vernieuwing)
15 min	Ingaan op de onderwijsvernieuwing (achtergrond, aanpak e.d.)
15 min	Inzoomen op gedrag/betrokkenheid van docenten
5 min	Ingaan op resultaat van de vernieuwing (voor primaire proces)
5 min	Hoogte- en dieptepunt van de vernieuwing en lessen beschrijven
5 min	Vervolg/toekomst van de vernieuwing
5 min	Dank en afronding

- Introductie
  - Voorstellen (uitleg onderzoek)
  - Huishoudelijke mededelingen (anonimiteit, tutoyeren, opnemen, duur, vorm)
  - Voorstellen respondent: hogeschool, functie, loopbaan, ervaring met onderwijsvernieuwingen

- Onderwijsvernieuwing
  - Beschrijven recente onderwijsvernieuwing (gerelateerd aan onderwijs op maat)
  - Achtergrond onderwijsvernieuwing? (waarom) + mening daarover
  - Aanpak onderwijsvernieuwing? + mening daarover
  - Vergelijken onderwijsvernieuwing met andere (ervaringen met) onderwijsvernieuwingen?

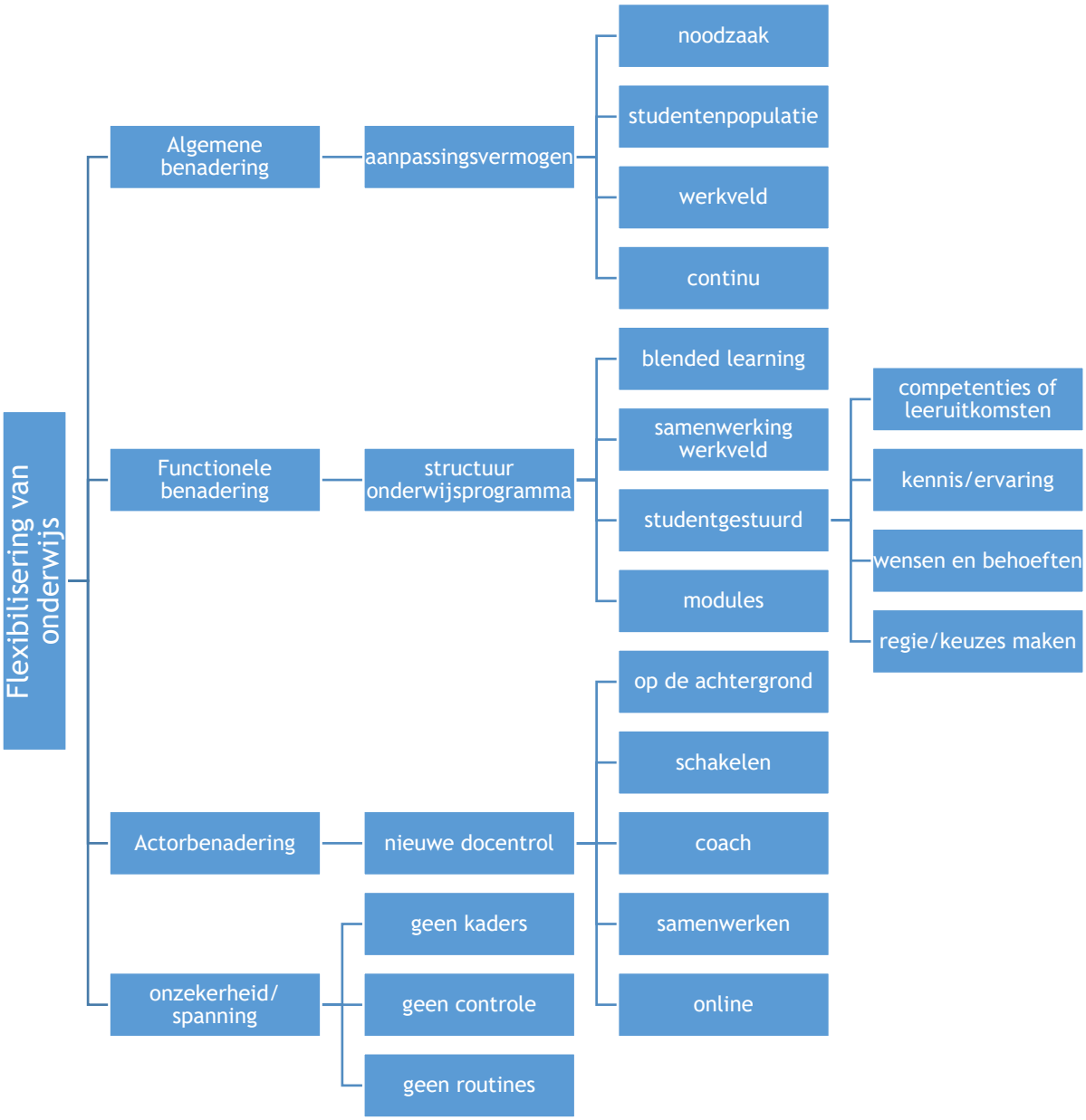
- Gedrag van docenten
  - Eigen rol bij onderwijsvernieuwing?
  - Betrokkenheid van (andere) docenten bij de onderwijsvernieuwing?
  - Waarom (bepaalde) docenten wel/niet betrokken?
  - Beschrijven gedragingen docenten t.o.v. de onderwijsvernieuwing?
  - Verschil in gedragingen tussen docenten? (bijv. commitment vs. weerstand)
  - Mogelijke verklaringen voor type gedragingen?
  - Gevolgen van gedrag (voor de vernieuwing)?
  - Hoe wordt omgegaan met bepaald gedrag?

- Gevolgen onderwijsvernieuwing (in relatie tot gedrag van docenten):
  - Wat verandert er (idealiter) in het primaire proces voor docenten én studenten? (verwachting vooraf)

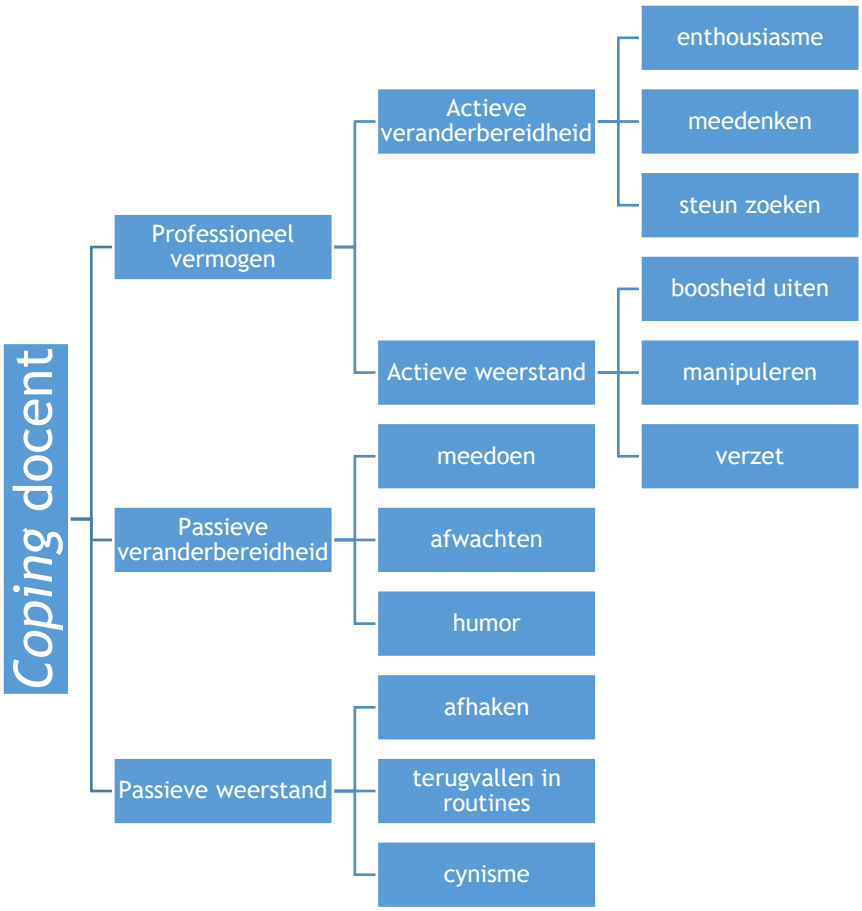
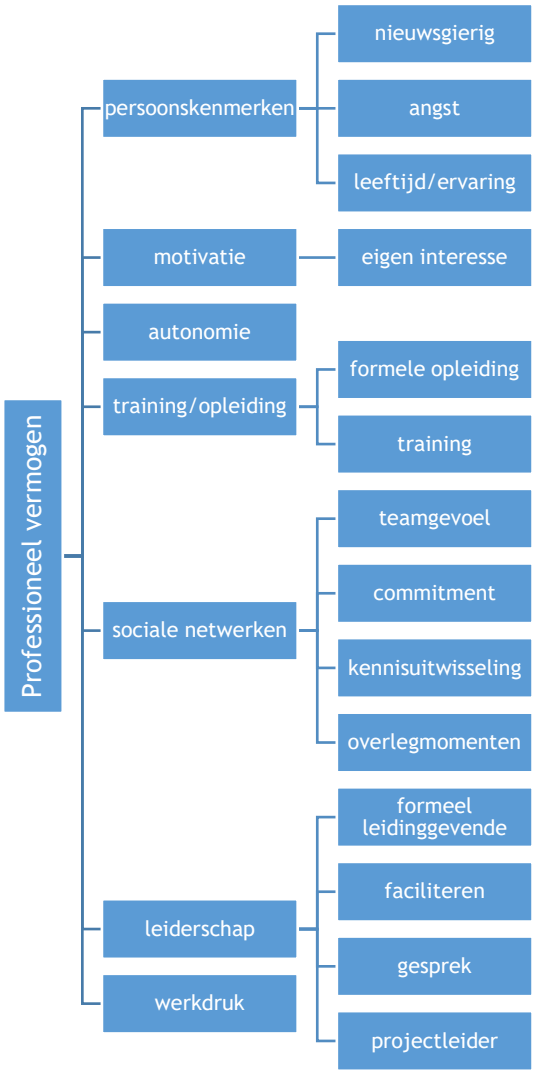
  Indien bekend: wat is er daadwerkelijk veranderd in het primaire proces voor docenten en studenten? (resultaat achteraf)
  - Indien verschil tussen verwachting en resultaat: verklaring?
  - Hoogtepunt van de vernieuwing (eigen mening)?
  - Dieptepunt van de vernieuwing (eigen mening)?
  - Hoe lang duurt de vernieuwing nog/wat zijn vervolgstappen?
  - Welke lessen meenemen naar evt. toekomstige vernieuwingen?

- Afsluiting
  - Nog iets toe te voegen?
  - Bedanken
  - Resultaten ontvangen?

Bijlage 8: codeboom flexibilisering van onderwijs



Bijlage 9: codeboom *coping* door docenten



Bijlage 10: codeboom professioneel vermogen