

Flexibiliteit als drijfveer achter de private digitalisering van het Nederlandse hoger onderwijs

Margot Hoogerwerf (5996740)

Bachelor-eindwerkstuk Liberal Arts and Sciences

Verdiepingspakket: Media-, Data- en Platformstudies

Begeleider: Niels Kerssens PhD

Datum: 18 januari 2021

Aantal woorden: 9039

Samenvatting

Tot nu toe hebben wetenschappers weinig neutrale en gedetailleerde beschrijvingen gegeven van het historische verloop van de relatie tussen privatisering en digitalisering in het hoger onderwijs. In deze scriptie wordt onderzocht of de waarde 'flexibiliteit', die zich als één van de kernwaarden van het hoger onderwijs heeft gemanifesteerd, een ideologische aanjager kan zijn geweest achter de private digitalisering. De precieze onderzoeksvraag luidt: *hoe verhoudt de private digitalisering van het Nederlandse hoger onderwijs in de periode 1984-2016 zich tot het normaliseren van 'flexibiliteit' als kernwaarde in dit onderwijs?* Deze scriptie maakt gebruik van twee methodes: een *infrastructurele aanpak* en een *discoursanalyse op basis van interpretatieve repertoires*. Beide methodes worden toegepast op hetzelfde bronnencorpus, dat bestaat uit krantenartikelen en onderzoeksrapporten van de samenwerkingsorganisatie SURF. Uiteindelijk wordt geconcludeerd dat het bronnencorpus verschillende behoeftes aan dimensies van flexibiliteit noemt, die dienden als aanjager achter de digitalisering. Privatisering was een bijkomende ontwikkeling van deze digitalisering én versterkte de behoefte aan flexibiliteit. Steeds vaker werd de vraag gesteld waarom hoger onderwijsinstellingen niet zo flexibel inspeelden op de digitalisering als private partijen. Al met al maakt deze scriptie vooral duidelijk dat er een wisselwerking bestaat met een langere geschiedenis dan tot nu toe door wetenschappers is erkend.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	4
2. Theoretisch Kader	6
2.1. Privatisering en platformisering.....	6
2.2. Privatisering en platformisering in het publieke hoger onderwijs	7
2.3. Flexibilisering.....	8
3. Methode	10
3.1. Deelvraag 1: Infrastructurele aanpak.....	10
3.2. Deelvraag 2: Discoursanalyse op basis van interpretatieve repertoires	10
3.3. Corpus.....	11
4. Analyse en interpretatie	13
4.1. Deelvraag 1: de rol van privatisering en flexibilisering in de ontwikkeling van een digitale infrastructuur	13
4.2. Deelvraag 2: Discours over flexibiliteit.....	16
5. Conclusie en Discussie	24
Bibliografie	26
Bijlage A: bronnencorpus	29
Bijlage B: totstandkoming van het bronnencorpus (krantenartikelen)	31
Beoordelingsformulier	32

1. Inleiding

Het hoger onderwijs is traditioneel een publieke sector die door de overheid wordt bekostigd. Publieke waarden, zoals onafhankelijkheid, autonomie en gelijkheid, zijn daardoor verankerd in de onderwijsinstellingen (Maex, Van Dijck, Prins, & Poell, 2019; Van Dijck, Poell & De Waal, 2016, p.122). De digitalisering van het onderwijs ging in de afgelopen decennia echter gepaard met steeds meer inmenging van private partijen (Verger, Fontdevilla & Zancajo, 2016, p.3 en p.177). Deze private digitalisering heeft ertoe geleid dat er een nieuwe *infrastructuur* aan het ontstaan is van technologieën, experts, standaarden en praktijken die ten grondslag liggen aan het onderwijs. Oftewel: een structuur met veranderde publieke en private verhoudingen op basis waarvan het onderwijs wordt georganiseerd (Castañeda & Selwyn, 2018, p.6; Van Dijck et al., 2016, p.116; Williamson & Hogan, 2020, p.59).

Verschillende actoren, van lokale belangengroepen tot internationale organisaties, zien de private digitalisering als een ontwikkeling waarmee het aantal keuzes vergroot kan worden en waarmee de kwaliteit en efficiëntie van het onderwijs verbeterd kunnen worden (Verger et al., 2016, p.3). Tegelijkertijd wekt het veel weerstand op. Veel journalisten, wetenschappers en belanghebbenden in het onderwijs zien de private digitalisering als een bedreiging voor de opvatting van onderwijs als een fundamenteel mensenrecht en een publiek goed (Ibidem, p.3; Williamson & Hogan, 2020, p.59). Zo luidde de koptekst van het artikel 'Digitalisering bedreigt onze universiteit' uit *De Volkskrant* (Maex et al., 2019): "Digitalisering en privatisering in het hoger onderwijs gaan hand in hand. De afhankelijkheid van (Amerikaanse) techbedrijven neemt toe. Tijd om een grens te trekken, stellen de rectoren van de Nederlandse universiteiten."

Afhankelijk van iemands perspectief kan de private digitalisering dus al dan niet een probleem vormen, maar deze kwestie verdient in ieder geval meer neutrale aandacht in discussies over hoger onderwijs (Castaneda & Selwyn, 2018 p.5). Het valt namelijk op dat er tot nu toe weinig neutrale en gedetailleerde beschrijvingen zijn gegeven van het *historische verloop* van de relatie tussen privatisering en digitalisering in het hoger onderwijs. Wat waren de aanjagers van deze relatie? En hoe verhiel de private digitalisering zich tot andere ontwikkelingen in het onderwijs? Een antwoord op deze vragen is gewenst, al is het alleen al om te kunnen inschatten in hoeverre en vanuit welke hoek er eventueel sprake is van een bedreiging. Dit is extra relevant, aangezien de digitalisering en daarmee privatisering van het onderwijs vanaf maart 2020 een impuls kreeg als gevolg van de coronapandemie. De nieuwe infrastructuur die vanuit een langetermijnambitie al decennialang in ontwikkeling was, is door de kortetermijnreactie op de coronapandemie opeens extra zichtbaar geworden (Williamson, Eynon & Potter, 2020, p.109; Williamson & Hogan, 2020, p.6 en p.57).

De private digitalisering in het onderwijs is mogelijk gemaakt door aanpassingen in het beleid van techbedrijven, onderwijsinstellingen en de overheid (Collis & Moonen, 2001, p.36). In de politiek-economische wetenschap worden verschillende aanjagers van beleidsveranderingen erkend. Dit zijn vooral 'harde', materiële aanjagers, zoals economische factoren, politieke interesses en institutionele belemmeringen. Meer recentelijk – sinds de zogenaamde *cultural turn* in de sociale wetenschappen in de jaren '90 – benadrukken wetenschappers ook het belang van 'zachte', ideologische aanjagers, zoals cultuur, normen, waarden en ideeën (Verger et al., 2016, pp.20-23). Jessop (2010) beschouwt deze 'zachte' aanjagers niet als een alternatief voor de 'harde' aanjagers, maar is van mening dat de 'zachte' aanjagers ingebed moeten worden in het conventionele verklaringsmodel van 'harde' aanjagers.

In deze scriptie wordt onderzocht of de waarde ‘flexibiliteit’ een zachte aanjager kan zijn geweest van de digitalisering en daarmee gepaard gaande privatisering in het hoger onderwijs. Flexibiliteit heeft zich in de afgelopen decennia gemanifesteerd als één van de kernwaarden in het hoger onderwijs (Lubberman & Klein, 2001; Selwyn, 2014, p.39; Samenwerkende Universitaire RekenFaciliteiten [SURF], 2001; SURF, 2016; SURF, Vereniging van Universiteiten [VSNU] & Vereniging Hogescholen, 2020; VSNU, 2017). De waarde kan verschillende invullingen krijgen, maar heeft als overkoepelend kenmerk dat studenten keuzes worden geboden in hoe, wat, waar, wanneer en met wie ze willen deelnemen aan het onderwijs (Collis & Moonen, 2011, p.15). Hierdoor vervagen de grenzen tussen onderwijsvormen, tussen opleidingen en tussen instellingen (SURF, 2016, p.6).

Ik heb ervoor gekozen de specifieke publieke waarde ‘flexibiliteit’ te onderzoeken, in plaats van een meer open benadering te hanteren, omdat het normaliseren van flexibiliteit als kernwaarde in het onderwijs parallel is verlopen aan de toenemende inmenging van private partijen in het digitale onderwijs. De digitalisering ging in de afgelopen decennia dus niet alleen gepaard met privatisering, maar ook met flexibilisering. Beide ontwikkelingen stuiten zowel op enthousiasme als op kritiek (Oliver, 2015, p.5). Bovendien lijkt de waarde ‘flexibiliteit’ in tegenstelling tot andere publieke waarden *niet* bedreigd te worden door privatisering. Private techbedrijven beloven het onderwijs juist flexibeler te maken (e.g. Yu & Couldry, 2020, p.80). Dit lijkt te suggereren dat de private digitalisering en flexibilisering ontwikkelingen zijn die elkaar versterken.

De precieze onderzoeksvraag van deze scriptie luidt: *hoe verhoudt de private digitalisering van het Nederlandse hoger onderwijs zich tot het normaliseren van ‘flexibiliteit’ als kernwaarde in dit onderwijs?* Mijn onderzoeksperiode loopt van 1984 tot 2016 en is afgebakend door een van de bronnen waarop deze scriptie is gebaseerd, te weten onderzoeksrapporten van SURF, een Nederlandse samenwerkingsorganisatie die zich al decennialang bekommert om ICT in het hoger onderwijs. Het eerste onderzoeksrapport van deze organisatie verscheen in 1991 en beschreef ICT-ontwikkelingen in het hoger onderwijs vanaf 1984. Het meest recente SURF-rapport verscheen in 2016.

De onderzoeksvraag van deze scriptie is opgedeeld in twee deelvragen. De eerste deelvraag luidt: *hoe hebben de privatisering en flexibilisering van het Nederlandse hoger onderwijs tussen 1984 en 2016 geleid tot de ontwikkeling van een nieuwe digitale infrastructuur?* Om een antwoord te geven op deze deelvraag zal een *infrastructurele aanpak* worden gehanteerd. Het beantwoorden van de eerste deelvraag staat in dienst van de tweede deelvraag, waarmee wordt gepoogd te onderzoeken of de waarde ‘flexibiliteit’ een aanjager kan zijn geweest achter de private digitalisering van het Nederlandse hoger onderwijs. De tweede deelvraag van deze scriptie luidt: *welk discours over de waarde ‘flexibiliteit’ komt naar voren uit krantenartikelen en SURF-rapporten waarin werd geschreven over de private digitalisering van het Nederlandse hoger onderwijs in relatie tot flexibiliteit?* Om een antwoord te geven op deze deelvraag zal een *discoursanalyse op basis van interpretatieve repertoires* worden uitgevoerd.

2. Theoretisch kader

2.1. Privatisering en platformisering

Er ontstaat een vraag naar privaat onderwijs, als mensen een betere kwaliteit of een andere vorm van onderwijs eisen dan het publieke onderwijs aanbiedt en zij daarom op zoek gaan naar alternatieve aanbieders van onderwijs (Crnković, 2001, p.124). Wanneer steeds meer private partijen aan deze vraag beantwoorden, vindt er een 'privatisering' van het onderwijs plaats. 'Privatisering' is een breed begrip, maar kan in het onderwijs gedefinieerd worden als 'het proces waarbij private organisaties en individuen zich in toenemende mate mengen in onderwijsgerelateerde activiteiten die traditioneel de verantwoordelijkheid van de staat waren' (Verger et al., 2016, p.7). In deze scriptie heeft 'privatisering' betrekking op de digitalisering van het hoger onderwijs die hand in hand ging met meer inmenging van private partijen. In deze scriptie wordt daarom vaak de term 'private digitalisering' gebruikt.

De private digitalisering kan worden beschouwd als een ontwikkeling die als opmaat gefungeerd heeft voor de latere ontwikkeling die hoogleraar mediawetenschappen José van Dijck 'platformisering' noemt. Een platform is een 'technologisch, economisch en sociaal-cultureel systeem dat afhankelijk is van een digitale infrastructuur en dat online verkeer tussen gebruikers en aanbieders faciliteert, met data als brandstof' (Van Dijck et al., 2016, p.7; Perrotta, 2020, p.2). Met de term 'platformisering' doelt Van Dijck vervolgens op de ontwikkeling dat platformen sinds het jaar 2000 een steeds groter deel van onze bestaande infrastructuren, economische processen, gevestigde instituten en dagelijkse praktijken zijn gaan beïnvloeden (Poell, Nieborg & Van Dijck, 2019, p.6 en p.11). Hierdoor is een 'platformsamenleving' ontstaan, waarin platformen zijn doorgedrongen in allerlei sectoren van de samenleving. Zo zijn er bijvoorbeeld platformen gericht op het exploiteren van logeerkamers en autoritten (Airbnb en Uber), op het uitlenen van huishoudelijke spullen (Peerby) en op het volgen van online cursussen (bijvoorbeeld Coursera) (Van Dijck et al., 2016, p. 17).

Van Dijck et al. (2016, p.12) brengen onder de aandacht dat platformisering invloed heeft op de manier waarop publieke waarden in een samenleving worden vastgesteld en gewaarborgd. Publieke waarden zijn zaken die zo belangrijk worden geacht voor de samenleving als geheel dat de organisatie ervan collectieve zorg verdient. Eerst werden publieke waarden beschermd door overheidsinstanties of door regels en wetgeving, maar nu bepalen de platformen de voorwaarden waaronder interactie tussen gebruikers tot stand komt. Daarmee geven ze richting aan de manieren waarop publieke waarden in bijvoorbeeld onderwijs, buurtactiviteiten en journalistiek worden vastgesteld en gewaarborgd (Ibidem, pp.13-14). In de platformsamenleving hebben private belangen dus steeds meer invloed op het vaststellen en waarborgen van publieke waarden (Ibidem, p.33).

De meeste platformen die in handen zijn van private organisaties of individuen zijn op een commerciële leest geschoeid (Van Dijck, 2020, p.3). Dat houdt onder andere in dat ze worden gedreven door de markt en dat ze uit zijn op winstmaximalisatie. De marktmeesters in de platformsamenleving zijn vier Amerikaanse bedrijven: Google, Amazon, Facebook en Apple (ook wel GAFa genoemd). Deze bedrijven positioneren zichzelf vaak als hoeders van publieke waarden, omdat ze bijvoorbeeld buurten veiliger, de nieuwsvoorziening efficiënter en het onderwijs toegankelijker beloven te maken (Van Dijck et al., 2016, p.30). Omdat de bedrijven zich baseren op Amerikaanse normen, waarden en wetten, ontstaan er echter vooral buiten de Verenigde Staten worstelingen rondom de behartiging van publieke waarden (Ibidem, p.22). Er worden behalve commerciële platformen ook niet-commerciële platformen ontwikkeld die zich bewust afzetten

tegen de marktgedreven waarden en normen. Van Dijck et al. (2016, p.33) merken echter op dat de keuze voor een alternatief economisch model nog niet betekent dat niet-commerciële platformen automatisch publieke belangen dienen.

2.2. Privatisering en platformisering in het publieke hoger onderwijs

Net zoals in vele andere sectoren van de Nederlandse samenleving, is de digitalisering in het hoger onderwijs in toenemende mate afhankelijk geworden van private platformen. In principe worden Nederlandse universiteiten en hogescholen met belastinggeld gefinancierd, maar sinds de komst van online platformen raakt het hoger onderwijs steeds meer geprivatiseerd (Van Dijck et al., 2016, p.128 en p.111). Van Dijck et al. (2016, p.111) schrijven dat veel Nederlandse universiteiten zich inmiddels verbonden hebben aan digitale onderwijsplatformen. Deze platformen zijn afkomstig van private instellingen, die met behulp van platformen de onderwijssector efficiënter proberen te maken, al dan niet met een winst oogmerk (Ibidem, p.117). Zo worden de drie grootste *massive online open course* (MOOC)-platformen, Coursera, edX (non-profit) en Udacity, gefinancierd door de private Amerikaanse universiteiten Stanford, MIT en Harvard (Ibidem, p.132).

De komst van private platformen leidt steeds vaker tot discussies over het juiste evenwicht tussen publieke en private investeringen in het hoger onderwijs (Ibidem, p.129). Om een bijdrage te kunnen leveren aan deze discussies is het relevant om het historische verloop van de private digitalisering en de platformisering van het Nederlandse hoger onderwijs in kaart te brengen en te verklaren. Verschillende wetenschappers – onder wie Williamson (2018, 2020), Van Dijck et al. (2016) en Verger et al. (2016) – hebben een aanzet gegeven tot een dergelijk onderzoek, maar geen van hen heeft een volledig onderzoek naar deze vraag uitgevoerd. Met deze scriptie tracht ik daarom deze leemte in de wetenschappelijke literatuur op te vullen.

Onderwijswetenschapper Ben Williamson schreef uitvoerig over de privaat-publieke infrastructuur achter het digitale hoger onderwijs, die hij *the hidden architecture* noemt (o.a. Williamson, 2018; Williamson, Eynon & Potter, 2020; Williamson & Hogan, 2020). Hij doet dit echter in de context van het Verenigd Koninkrijk. Alhoewel het Engelse en Nederlandse onderwijs worden beïnvloed door dezelfde internationale ontwikkelingen, zijn er ook lokale verschillen die bepalen hoe de effecten van de wereldwijde digitalisering zich manifesteren (Williamson, Eynon & Potter, 2020, p.109; Verger et al., 2016, p.19).¹ De bevindingen van Williamson kunnen daarom niet zomaar worden vertaald naar de Nederlandse onderwijssector. Wel is het onderscheid dat Williamson en Hogan (2020, p.19) maken tussen verschillende soorten educatieve technologieën zeer bruikbaar voor het beschrijven en verklaren van het verloop van de private digitalisering in het Nederlandse hoger onderwijs. Zij onderscheiden drie soorten educatieve technologieën, te weten: (1) *learning management systems* (die het mogelijk maken de voortgang van studenten bij te houden), (2) *online learning platforms* (waarop studenten kunnen leren) en (3) *live video communication platforms* (die communicatie tussen studenten faciliteren) (Williamson & Hogan, 2020, p.19).

Van Dijck et al. (2016) schrijven wel over de Nederlandse onderwijssector. Zij signaleren een platformisering van het Nederlandse hoger onderwijs en illustreren dit onder andere met de komst van MOOC-platformen in het onderwijslandschap. Van Dijck et al. schrijven echter nauwelijks over het *verloop* van de platformisering in het (reguliere) hoger onderwijs. Hun empirische onderbouwing

¹ In een artikel in het NRC Handelsblad zegt mediawetenschapper Niels Kerstens bijvoorbeeld over Nederland: “We hebben een redelijk open systeem. Het is hier geen Amerika, waar grote private partijen veel meer macht hebben” (Remie & Sedee, 2020a).

van deze ontwikkeling is gering. In *Seeing the forest for the trees: visualizing platformization and its governance* geeft Van Dijck (2020, p.8) wel nog een ander concreet voorbeeld, over verticale integratie van Google-platformen in het hoger onderwijs, maar op dit voorbeeld gaat ze niet verder in.

Verger, Fontdevilla en Zancajo schreven een boek over de privatisering van onderwijs: *The Privatization of Education* (2016). In dit boek noemen zij algemene oorzaken van de privatisering en bespreken zij ook het Nederlandse onderwijs als casestudy. Deze casestudy is echter niet specifiek gericht op het Nederlandse *hoger* onderwijs. Ook wordt vooral beschreven hoe het Nederlandse onderwijs aan het begin van de twintigste eeuw privatiseerde, in plaats van dat de privatisering aan het einde van de twintigste en begin van de eenentwintigste eeuw wordt geduid in relatie tot digitalisering en flexibilisering.

2.2. Flexibilisering

Het is opmerkelijk dat Williamson (2018, 2020), Van Dijck et al. (2016) en Verger et al. (2016) weinig aandacht besteden aan flexibilisering, aangezien de normalisering van de waarde 'flexibiliteit' in het hoger onderwijs gelijktijdig verliep aan de private digitalisering en platformisering. Andersom identificeerden Collis en Moonen (2011) wel enkele manieren waarop technologieën een rol spelen bij de flexibilisering van het hoger onderwijs, maar brengen zij deze ontwikkeling nauwelijks in verband met de private digitalisering en platformisering. In deze scriptie zal daarom de relatie tussen deze ontwikkelingen worden onderzocht. Bovendien zijn we sinds het onderzoek van Collis en Moonen (2011) alweer een decennium verder; het is daarom interessant om de flexibilisering opnieuw te onderzoeken.

Het concept 'flexibiliteit' kan verschillende invullingen krijgen, maar heeft als overkoepelend kenmerk dat studenten keuzes worden geboden in hoe, wat, waar, wanneer en met wie zij willen deelnemen aan het onderwijs (Collis & Moonen, 2011, p.15). Het concept wordt ook wel gebruikt om praktijken te beschrijven die vroeger beschreven zouden worden als 'open' of 'op afstand' leren (Nicoll, 2006. In: Oliver, 2015, p.5).² Nikolova en Collis (1998, p.60) onderscheiden maar liefst 19 dimensies van flexibiliteit in het onderwijs, waaronder flexibiliteit in de tijd en het tempo van de participatie, in de volgorde en hoeveelheid van de leerstof, in de taal en organisatie van het leren en in de plaats van het onderwijs. Deze dimensies hebben zij verdeeld in 5 categorieën (zie tabel 1). Dit onderscheid tussen verschillende dimensies en categorieën van flexibiliteit zal nuttig zijn bij het beantwoorden van de tweede deelvraag van deze scriptie, waarin een discoursanalyse wordt uitgevoerd.

² 'Flexibiliteit' wordt soms ook gelijkgesteld aan concepten als 'adaptief leren' (ook wel 'onderwijs op maat' genoemd), maar het is voor onderzoeksdoeleinden wel belangrijk om het onderscheid tussen deze concepten helder te hebben. In een onderzoeksrapport van SURF wordt dit onderscheid toegelicht: 'flexibiliteit' en 'adaptief leren' zijn beide idealen die in het onderwijs worden nagestreefd, maar 'flexibiliteit' gaat over het vervagen van grenzen tussen onderwijsvormen, tussen opleidingen en instellingen, terwijl 'adaptief leren' gaat over de aanpassing van het onderwijs aan de studenten (SURF, 2016, p.2). Sommige technologieën hebben de potentie om één van deze idealen te verwezenlijken, andere om beide te verwezenlijken. Zo heeft de technologie *learning analytics* - waarbij data van studenten worden geanalyseerd om hen te ondersteunen bij het leren en om het onderwijs te verbeteren - de potentie om het ideaal 'adaptief leren' te verwezenlijken, maar niet het ideaal 'flexibiliteit'. Persoonlijke leeromgevingen hebben de potentie om beide idealen te verwezenlijken (SURF, 2016, p.6 en pp.36-37 en p.43).

Table 1: Flexibility dimensions (after Collis et al., 1995b)

Categories	N	Flexibility dimensions	Some possible options
Time of course participation	1	Time (date) at which the course begins	pre-defined by the instructor, pre-defined by the learner, any time
	2	Times for participation within the course	fixed hours, periods during the workday, weekends, blocks of released time
	3	Learner's tempo through the course	fixed, flexible in pre-set boundaries, the learner decides
	4	Time when assessment occurs	fixed, the learner negotiates with the instructor, the learner decides
Content in the course	5	Topics covered within the course	fixed, the learner participates in content selection, the learner decides
	6	Sequence in which topics are covered in a course	fixed content path, the learner makes choices among alternatives
	7	Amount of learning activities expected to be completed within the course	complete all, possibility to not participate in some activities, the learner decides
	8	Level of difficulty of course content	basic, intermediate, advanced
	9	Assessment standards relative to the course content	fixed by the instructor, negotiated between the learner and the instructor
Entry requirements	10	Pre-requisites for course participation	fixed requirements, when the learner decides is useful
Instructional approaches and learning materials	11	Social organization of learning	follow the course individually, follow the course as part of a group
	12	Language for communication in the course	fixed, choices among alternatives
	13	Learning materials	paper format, multimedia DB, educational software, WWW resources, video
	14	Pedagogy of the course	fixed, making choices: instructor as consultant, collaborator, facilitator
Course delivery and logistics	15	Times and places for support	fixed, within pre-defined boundaries, learner's choice—"just-in-time"
	16	Method of obtaining support	face-to-face, at a distance—telephone, fax, computer communications
	17	Types of support available	individually, within a group
	18	Place for study and course participation	learning centre, home-based, network-based
	19	Delivery channels for the course	face-to-face sessions, post, television broadcast, computer network

Tabel 1: Dimensies van 'flexibiliteit'. Bron: Nikolova & Collis, 1998, p.61.

3. Methode

Om een antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag van deze scriptie '*hoe verhoudt de private digitalisering van het Nederlandse hoger onderwijs zich tot het normaliseren van 'flexibiliteit' als kernwaarde in dit onderwijs?*' zal gebruik worden gemaakt van twee methodes: een *infrastructurele aanpak* om deelvraag 1 te beantwoorden en een *discoursanalyse op basis van interpretatieve repertoires* om deelvraag 2 te beantwoorden. Beide methodes pas ik toe op hetzelfde bronnencorpus, dat bestaat uit krantenartikelen en rapporten. In onderstaande alinea's zal ik kort ingaan op de methodes en het bronnencorpus.

3.1. Deelvraag 1: Infrastructurele aanpak

De onderzoeksvraag van deze scriptie is opgedeeld in twee deelvragen. De eerste deelvraag luidde: *hoe hebben de privatisering en flexibilisering van het Nederlandse hoger onderwijs tussen 1984 en 2016 geleid tot de ontwikkeling van een nieuwe digitale infrastructuur?* Om een antwoord te geven op deze deelvraag zal een *infrastructurele aanpak* worden gehanteerd. Bij deze aanpak worden alle actoren van een infrastructuur 'gevolgd'. Ook wordt onderzocht hoe de actoren zijn voortgekomen uit eerdere ontwikkelingen (Williamson, 2018, p.6; Williamson & Eynon, 2020, p.224). In deze scriptie worden de actoren van de infrastructuur die ten grondslag ligt aan het digitale, geprivatiseerde hoger onderwijs 'gevolgd'. Ik zal traceren welke educatieve technologieën en praktijken vanaf welk moment gangbaar zijn geworden in hoger onderwijsinstellingen en hoe deze in relatie staan tot de ontwikkelingen privatisering en flexibilisering. Hiertoe zal ik het bronnencorpus doorspitten op feitelijkheden en deze aanvullen met bevindingen uit de wetenschappelijke literatuur.

3.2. Deelvraag 2: Discoursanalyse op basis van interpretatieve repertoires

Het beantwoorden van de eerste deelvraag staat in dienst van de tweede deelvraag, waarmee wordt gepoogd te onderzoeken of de waarde 'flexibiliteit' een aanjager kan zijn geweest achter de private digitalisering van het Nederlandse hoger onderwijs. De tweede deelvraag van deze scriptie luidde: *welk discours over de waarde 'flexibiliteit' komt naar voren uit krantenartikelen en SURF-rapporten waarin werd geschreven over de private digitalisering van het Nederlandse hoger onderwijs in relatie tot flexibiliteit?* Om een antwoord te geven op deze deelvraag zal een *discoursanalyse op basis van interpretatieve repertoires* worden uitgevoerd. Een *discours* is een samenhangende manier waarop over een bepaald onderwerp geschreven of gesproken wordt. Het is een betekenisgevende 'tekst' die de gangbare stemmen, meningen, argumenten en perspectieven over een bepaald onderwerp omvat. In een discoursanalyse worden discourses geanalyseerd en soms bekritiseerd (Fairclough, 2002, pp.123-125).

Er zijn verschillende manieren waarop een discoursanalyse kan worden uitgevoerd. In deze scriptie zal ik een discoursanalyse uitvoeren op basis van *interpretatieve repertoires*. Dit zijn als het ware de bouwstenen die tezamen een discours vormen (McKenzie, 2005, p.221). Het zijn terugkerende thema's of posities ten opzichte van een thema binnen een discours. Het spotten van interpretatieve repertoires zal, volgens Wetherell, Taylor en Yates (2001, pp.197-198), gemakkelijker gaan en beter slagen wanneer een onderzoeker bekend is met zijn data. Daarom zal het bronnencorpus uit deze scriptie bestaan uit een relatief beperkt aantal bronnen. Ook zullen de bronnen gelezen worden met theorieën uit het Theoretisch Kader in het achterhoofd, hetgeen sturing kan geven in het onderscheiden van de verschillende interpretatieve repertoires.

3.3. Corpus

Het bronnencorpus van deze scriptie wordt dus op twee manieren ‘gelezen’: ten eerste met het oog op feitelijkheden, ten tweede met het oog op discoursen. Tijdens de samenstelling van mijn bronnencorpus heb ik rekening gehouden met een vereiste die McKenzie (2005, p.3) noemt. Zij benadrukt dat onderzoekers aandacht moeten besteden aan de context van bronnen. Door wie zijn de bronnen geschreven, uitgegeven en ontvangen? Met welk doel zijn ze tot stand gekomen? In deze scriptie ben ik niet zozeer geïnteresseerd in het discours dat techbedrijven of onderwijsinstellingen zelf naar voren brengen, maar in het publieke discours: het debat dat in de publieke ruimte wordt gevoerd over deze techbedrijven en onderwijsinstellingen. Om een zo volledig mogelijk beeld te geven van het publieke discours, zal ik in deze scriptie de discoursen in onderzoeksrapporten en krantenartikelen onderzoeken. Ik heb voor deze soorten bronnen gekozen, omdat ze beide een langere periode bestrijken, waardoor de publieke discoursen van deze bronnen systematisch door de tijd heen te volgen zijn; hetgeen essentieel is voor de beantwoording van mijn onderzoeksvraag naar het verloop van platformisering. Ook bieden de verschillende soorten bronnen, naar mijn inzicht, een representatieve weerspiegeling van het publieke debat dat soms meer in wetenschappelijke kringen en soms meer in ‘populaire’ sferen gevoerd wordt. In de volgende alinea’s zal ik de twee soorten bronnen waaruit mijn corpus is opgebouwd nader toelichten. In Bijlage A is de volledige lijst van bronnen te raadplegen.

SURF-rapporten

De onderzoeksrapporten die in deze scriptie geanalyseerd zullen worden, zijn afkomstig van de Nederlandse samenwerkingsorganisatie Samenwerkende Universitaire RekenFaciliteiten (SURF). Dit is een organisatie van ruim honderd Nederlandse onderwijs- en onderzoeksinstituten die zich bekommert om ICT in het hoger onderwijs. Op haar website kenmerkt SURF zichzelf als volgt: “In SURF werken onderwijs- en onderzoeksinstituten samen aan ICT-voorzieningen en -innovatie om de kansen van digitalisering ten volle te benutten. Zo maken we samen beter en flexibeler onderwijs en onderzoek mogelijk.” Voor deze scriptie is het interessant dat de organisatie in deze enkele regels die SURF moeten omschrijven direct de waarde ‘flexibiliteit’ benoemt.

SURF werd opgericht in 1986. Vanaf 1991 kreeg de Wetenschappelijk Technische Raad (WTR) van SURF, bestaande uit mensen die in hun dagelijks leven een leidende positie innamen in het veld van onderzoek en onderwijs op het gebied van ICT, de taak om eens per vier jaar op basis van een enquête een trendrapport op te stellen over de toepassing van ICT in het hoger onderwijs (Van Ingen Schenau & Buitelaar, 1991, p.8; De Wolf, 1998, p.7; SURF, 2003, p.7). Een ‘trend’ kan worden opgevat als een cluster van samenhangende, elkaar versterkende technologieën (SURF, 2016, p.6). De publicatie van het eerste trendrapport in 1991, waarin ontwikkelingen worden beschreven vanaf 1984, markeert het begin van de onderzoeksperiode van deze scriptie. Het meest recent verschenen trendrapport uit 2016 markeert het einde van de onderzoeksperiode van deze scriptie.

De bedoelingen van het schrijven van de SURF-trendrapporten zijn niet veel veranderd door de jaren heen. De discoursen in de rapporten zijn daarom goed met elkaar te vergelijken. In het eerste rapport uit 1991 staat geschreven dat het rapport bedoeld was om:

“(1) Inzicht te geven in de actuele toepassing van ICT binnen de universiteiten en hogescholen, (2) belangrijke technische ontwikkelingen te signaleren, en (3) een visie te

presenteren op de beleidsvraagstukken waarvoor het management zich de komende jaren gesteld ziet” (Van Ingen Schenau & Buitelaar, 1991, p.7).

Ook in het meest recente rapport uit 2016 ligt de focus op het geven van inzicht in de ICT-ontwikkelingen in het hoger onderwijs en op het bieden van een visie voor de nabije toekomst. Een verschil is dat in de beschrijving van het doel van het rapport uit 2016 expliciet de nog te verwezenlijken waarde ‘onderwijs op maat’ wordt genoemd:

“Met dit trendrapport willen we de technologische trends identificeren op het snijvlak van onderwijs en ICT en aangeven waar kansen liggen voor het Nederlandse hoger onderwijs, onder andere in relatie tot onderwijs op maat. Daarmee willen we inspiratie bieden voor verdere gedachtevorming over de betekenis van deze trends voor het onderwijs.” (SURF, 2016, p.6).

Krantenartikelen

Behalve de onderzoeksrapporten van SURF zullen er in deze scriptie ook krantenartikelen worden geanalyseerd. De krantenartikelen zijn afkomstig uit dezelfde periode als de SURF-rapporten, tussen 1991 en 2016. Krantenartikelen worden gezien als belangrijke publieke discoursen, omdat ze een groot publiek bereiken en daarmee veel invloed hebben op de kennis en attitudes van mensen (zie bijvoorbeeld Van Dijk, 1993, en Fairclough, 2002). Ze kunnen daarom ook direct bijdragen aan de promotie of verwerping van onderwijsvernieuwingen (Vergers et al., 2016, p.140). Voor onderzoeksdoeleinden is het bovendien handig dat krantenartikelen serieel van aard zijn: doordat kranten dagelijks verschijnen en vaak al decennialang bestaan, zijn de discoursen in krantenartikelen systematisch door de tijd heen te volgen.

De krantenartikelen die in deze scriptie worden geanalyseerd zijn onttrokken aan het online krantenarchief Nexis Uni. In Bijlage B is de totstandkoming van het gekozen repertoire aan krantenartikelen gerapporteerd. Al met al bestaat mijn corpus uit 48 krantenartikelen. De krantenartikelen zijn vooral afkomstig uit het NRC Handelsblad, het Financieel Dagblad, Trouw en De Volkskrant, maar in kleinere aantallen ook uit twintig andere kranten- en bladentitels. Hierdoor biedt het corpus een inkijkje in het publieke discours onder zowel hoogopgeleiden als onder de lezers van populaire en regionale kranten (Bakker, Scholten & Dijks, 2003, p.7). Het eerste krantenartikel dat ik met mijn zoektermen heb verkregen, verscheen in 1997. Daarna verschenen er ieder jaar krantenartikelen over ICT in het hoger onderwijs. Er verschenen relatief veel krantenartikelen in 2013 en 2014.

4. Analyse en interpretatie

4.1. Deelvraag 1: de rol van privatisering en flexibilisering in de ontwikkeling van een digitale infrastructuur

De eerste deelvraag van deze scriptie luidde: *hoe hebben de privatisering en flexibilisering van het Nederlandse hoger onderwijs tussen 1984 en 2016 geleid tot de ontwikkeling van een nieuwe digitale infrastructuur?* Uit een infrastructurele analyse werd duidelijk dat er verschillende fasen in de ontwikkeling van een nieuwe digitale infrastructuur kunnen worden onderscheiden: de innovatie- en diffusiefase³ (1984-1995), de ontwikkeling van een ICT-infrastructuur (1995-2008) en de platformisering van de ICT-infrastructuur (2008-2016). Deze fasen worden hieronder toegelicht.

4.1.1. Innovatie- en diffusiefase (1984-1995): opkomst van ICT gaat samen met privatisering

Vanaf 1984 is ICT een steeds grotere rol gaan spelen in het Nederlandse hoger onderwijs. De regering publiceerde in dat jaar een stimuleringsplan en richtte twee jaar later de samenwerkingsorganisatie SURF op, beide met het doel om de Nederlandse achterstanden op het gebied van ICT weg te werken (Van Ingen Schenau & Buitelaar, 1991, p.21). Tegelijk met de stimulering van het ICT-gebruik raakte het Nederlandse onderwijs steeds meer geprivatiseerd. Al aan het begin van de twintigste eeuw waren er op grote schaal *public-private-partnerships* (PPP's) ontstaan, in reactie op de grote rol die religieuze instituten speelden in het verstrekken van onderwijs (Verger et al., 2016, pp.104-105 en p.109). In de jaren '80 ging het Nederlandse onderwijs echter een nieuwe fase van privatisering in (private digitalisering), aangezwengeld door de toenemende globalisering waarbij vele landen de Verenigde Staten als ideaalbeeld zagen. Nederlandse liberale regeringscoalities probeerden de ontwikkelingen in het Amerikaanse onderwijs, waar de inmenging van private bedrijven aanzienlijk was, na te bootsen en namen neoliberale ideeën op in het onderwijsbeleid (Van Ingen Schenau & Buitelaar, 1991, p.9; Verger et al., 2016, pp.104-105 en p.109).

Het SURF-rapport uit 1991 vermeldde dat "het gebruik van ICT in 1991 overal vaste vorm heeft gekregen en niet meer het exclusieve terrein van de exacte wetenschappen is" (Van Ingen Schenau & Buitelaar, 1991, p.8). Toch was er onvrede met de situatie. Er was de wens om onderwijsprocessen principieel anders vorm te geven, maar het bestaande COO-materiaal (*COO: computer ondersteund onderwijs*) werd inhoudelijk niet goed genoeg gevonden. Het zelf ontwikkelen van materiaal kostte echter te veel tijd, waardoor onderwijsinstellingen dit toch vooral overlieten aan private partijen (Ibidem, p.12 en deel 2, p.41).

4.1.2. Ontwikkeling van een ICT-infrastructuur (1995-2008): pedagogische verrijking en educatieve leeromgevingen

Vanaf 1995 maakte de innovatie- en diffusiefase plaats voor de ontwikkeling van een ICT-infrastructuur. Eerst ontwikkelde zich een technische infrastructuur, daarna verschoof de aandacht naar een informatie-infrastructuur. De ontwikkeling van een technische infrastructuur was gericht op de installatie van computers en netwerken. Hierin speelden het beheer en de standaardisatie van

³ Het begrip 'innovatie- en diffusiefase' is ontleend aan de innovatietheorie van socioloog Everett Rogers. Hij doelt met deze fase op de periode waarin een product op de markt wordt gebracht en verspreid raakt in een populatie of sociaal systeem (Rogers, *Diffusion of Innovations*, voor het eerst gepubliceerd in 1962).

deze voorzieningen een belangrijke rol (Van Ingen Schenau, 1995, p.6). Zodra de technische infrastructuur verder was gevorderd, verschoof de aandacht naar een informatie-infrastructuur waarin applicaties en gegevens centraal stonden (Melief, 1999, p.5).

De ontwikkeling van de ICT-infrastructuur werd beschouwd als wegverbreider voor een doorbraak in het herontwerpen van het onderwijs, waarbij zowel de *aard* als de *structuur* van het onderwijs zou veranderen (De Wolf, 1998, p.7). Volgens Nikolova en Collis (1998, p.63) is een dergelijke 'pedagogische herinrichting' de laatste van drie stappen in de flexibilisering van het onderwijs. De eerste stap bestaat uit het simpelweg toevoegen van een tele-leerdimensie aan het onderwijs. Deze stap werd in Nederland al in de jaren '60 genomen, toen Open Universiteiten onderwijs via de post gingen aanbieden (Van Dijck et al., 2016, p.114). Met de ontwikkeling van de ICT-infrastructuur aan het einde van de jaren '90 werd de tweede stap, 'pedagogische verrijking', genomen. Nieuwe technieken en educatieve applicaties werden nu ingezet ter ondersteuning van onderwijsactiviteiten. Hierdoor veranderde de aard van het onderwijs (Van Dijck et al., 2016, p.114; Melief, 1999, p.5; SURF, 2003, p.41; Nikolova & Collis, 1998, p.63). Toch werd in het SURF-rapport uit 1998 geconstateerd dat echte doorbraken in de structuur van het onderwijs tot dan toe waren uitgebleven (De Wolf, 1998, p.7).

Collis en Moonen (2001, pp.35-36) betogen dat de trend richting meer flexibel onderwijs vaak op drie manieren wordt gerealiseerd. Alledrie deze manieren zijn terug te herkennen in de Nederlandse ontwikkeling. Een eerste manier is het aangaan van samenwerkingen tussen onderwijsinstellingen onderling (Collis & Moonen, 2001, pp.35-36). In Nederland werd in 2001 het samenwerkingsverband 'de Digitale Universiteit' opgericht, met het doel om een toonaangevend centrum te creëren voor onderwijsvernieuwing in een digitale leeromgeving (ANP, 2001). Een tweede manier is het oprichten van virtuele universiteiten die volledig online opereren en geen uitbreiding zijn van een al bestaande universiteit (Collis & Moonen, 2001, pp.35-36). In Nederland kreeg dit gestalte in de vorm van de Open Universiteit. Een derde manier is dat hoger onderwijsinstellingen een partnerschap aangaan met een private partij (Collis & Moonen, 2001, pp.35-36). Nederlandse onderwijsinstellingen lieten de ontwikkeling van technieken en applicaties graag zo veel mogelijk over aan private, veelal buitenlandse, partijen die de markt domineerden⁴; ze wachtten af hoe de markt zich ontwikkelde en kochten dan grootschalig bepaalde producten in (Van Ingen Schenau, 1995, p.101 en deel 2, p.VII; Melief, 1999, pp.22-23). In het SURF-rapport uit 1995 werd deze keuze gemotiveerd:

"Het is duidelijk niet langer nodig dat het Nederlandse hoger onderwijs als trendsetter opereert bij de ontwikkeling en verkenning van nieuwe computertechnologieën. Zo'n rol vraagt risicovolle investeringen, die we ons als klein land niet kunnen veroorloven." (Van Ingen Schenau, 1995 deel 2, p.VII).

Eén type applicatie dat zich vanaf 1999 sterk ontwikkelde was de elektronische leeromgeving. In zo'n omgeving konden studenten bijvoorbeeld leerstof ophalen, opdrachten maken waarop ze feedback ontvingen, de studiegids inzien, roosters ter beschikking krijgen en discussiëren met studiegenoten

⁴ De markt voor applicatieontwikkeling werd gekenmerkt door verschillende leveranciers die ieder hun eigen domein bestreken: de stichting SUAA bewoog zich op het administratieve domein, Pica opereerde op de markt van lokale bibliotheeksystemen en diverse instellingen werden door de overheid gesteund in het ontwikkelen van computerondersteund onderwijs (Van Ingen Schenau, 1995, p.22).

(Plugge, 2008, p.83; Wiersema, 2001). Een elektronische leeromgeving kan beschouwd worden als een *learning management system* (Williamson & Hogan, 2020, p.19; Perrotta, 2020, p.2)

In 1999 lanceerde SURF het grootschalige programma SURF Educatie<F> waarbij aan Nederlandse onderwijsinstellingen elektronische leeromgevingen werden aangeboden, die door private partijen op de markt waren gebracht (Melief, 1999, p.48 en 63). De belangrijkste afweging voor bestuurders met betrekking tot de implementatie van een elektronische leeromgeving was of zij er één zouden kiezen uit het commerciële aanbod of dat zij er zelf één zouden ontwikkelen. In Nederland kozen de universiteiten van Twente en Maastricht en de Open Universiteit voor eigen software (respectievelijk TeleTOP, Polaris en Edubox). Andere hoger onderwijsinstellingen kozen voor commerciële producten als Blackboard en WebCT (Lam, Rubens & Simons, 2006, p.1). Het marktaandeel van Blackboard, dat gedistribueerd werd door Microsoft, was in 2001 zowel op universiteiten als op hogescholen 38% (SURF, 2001, p.7 en 11; Van Dijck et al., 2016, p.112).⁵ In 2006 was het marktaandeel van Blackboard op universiteiten 80%. Op hogescholen vormde N@tschool met een marktaandeel van 23% nog een concurrent (Lam et al., 2006).

Hoewel elektronische leeromgevingen duidelijk een meer dan incidenteel karakter hadden, is het belangrijk om te beseffen dat het aanbieden van dergelijke omgevingen nog geen algemeen onderdeel van de ICT-infrastructuur uitmaakte (SURF, 2003, p.63).⁶ Ook leidde de implementatie van elektronische leeromgevingen niet direct tot een echte doorbraak in het onderwijsproces. De SURF-rapporten uit 2003 en 2008 erkenden dat elektronische leeromgevingen onderwijsprocessen ondersteunden, maar nog niet het leren zelf veranderden.⁷ Dit is in overeenstemming met de conclusie die Collis en Moonen in 2011 trokken: ICT heeft slechts tot logistieke en nog niet tot pedagogische verbeteringen geleid. De laatste stap in het proces van flexibilisering, 'pedagogische herinrichting', heeft nog niet plaatsgevonden (p.18).

4.1.3. Platformisering van de ICT-infrastructuur (2008-2016): cloudcomputing en massaal open onderwijs

Vanaf ongeveer 2008 raakte de ICT-infrastructuur van het Nederlandse hoger onderwijs verder geprivatiseerd, doordat steeds meer *cloud-systemen* en *online learning platforms* die ontwikkeld waren door private partijen geïntegreerd werden in het Nederlandse hoger onderwijs. Het studeren begon steeds meer te draaien rondom infrastructuur, applicaties en platformen als één service (Plugge, 2012, Hoofdstuk 2, p.1; Williamson & Hogan, 2020, pp.2-3). Cloud-systemen zijn ICT-diensten die via een netwerk beschikbaar worden gesteld aan een groot aantal klanten. Het idee hierachter is dat door een *economy of scale* kostenvoordelen en continuïteit te behalen zijn (Plugge, 2012, Hoofdstuk 2, pp.2-4). De platformisering van de ICT-infrastructuur, die door onder andere Van Dijck et al. (2016) wordt gesignaleerd, bleek bijvoorbeeld uit de opkomst van *massive online open*

⁵ Naarmate het marktaandeel van Blackboard verder groeit, besluiten steeds meer andere partijen om uit de markt te stappen. Zo besloot het Nederlandse Teletop in 2004 om zich te gaan richten op het voortgezet onderwijs, omdat de markt voor hoger onderwijs door Blackboard verzadigd was (De Stentor, 2004)

⁶ In 2003 bood bijvoorbeeld nog slechts 37% van het totaal aantal universiteiten en hogescholen een elektronische leeromgeving aan (SURF, 2003, p.16).

⁷ Zie bijvoorbeeld deze passage uit het SURF-rapport uit 2008: "Vooral het instrumentarium is veranderd, terwijl de bestaande curricula overeind blijven. Een en ander gebeurt hierdoor efficiënter en effectiever, of het gebruik van ICT leidt tot een grotere voldoening of meer leerplezier. Maar een fundamentele wijziging in leerverhoudingen tussen student en lesgever is echter nauwelijks gerealiseerd. Men blijkt te zoeken naar een *killer application* voor het hoger onderwijs, die in de praktijk nog niet blijkt te zijn gerealiseerd" (Plugge, 2008, pp.50-51).

courses (MOOC's). Deze term heeft betrekking op het fenomeen dat bedrijven platformen ontwikkelen waarop zij gratis online onderwijs aanbieden aan grote groepen mensen. Vanaf 2008 verschenen er in Nederlandse kranten veel artikelen over de snelle opkomst van de uit de Verenigde Staten overgewaaid MOOC-platformen in Nederland.⁸

MOOC's presenterden lesmateriaal op een manier die specifiek voor het internet was ontwikkeld, zoals met korte, interactieve filmpjes. (Verkade, 2011; Funnekotter, 2013). MOOC's werden daarom beschouwd als het startschot van een grote versnelling in het online onderwijs (Dittrich & Mulder, 2013). In de praktijk bleken veel MOOC's echter nog een klassieke onderwijsvorm te hanteren. Universiteiten en hogescholen wilden vooral snel meegaan in de trend van MOOC's en namen daardoor weinig tijd om echt te investeren in nieuwe onderwijsconcepten, volgens Keulen (Keulen, 2013). De laatste stap in de flexibilisering van het onderwijs die Nikolova en Collis (1998) onderscheiden, 'pedagogische herinrichting', is dus wederom nog niet voltooid. Toch is het interessant dat Van Dijck et al. (2016, p.127) opmerken dat de visie van efficiëntie en maatwerk die verankerd zit in de architectuur van MOOC's, "wel degelijk impact heeft op het traditioneel hoger onderwijs: in Nederland wordt sinds 2016 geëxperimenteerd met het volgen van (en betalen voor) onderwijs per module."

Waar de basis voor de ontwikkeling van *learning management systems* al gedurende het eerste decennium van de eeuw werd gelegd, begonnen *online learning platforms* vanaf ongeveer 2008 aan een ontwikkeling. Het derde type educatieve technologie dat Williamson en Hogan (2020, p.19) onderscheiden, *live video communication platforms*, bevindt zich aan het einde van de onderzoeksperiode van deze scriptie nog steeds in de pioniersfase. Over deze technologie werd in de SURF-rapporten en krantenartikelen tot 2016 nog nauwelijks gesproken.⁹

4.2. Deelvraag 2: discours over flexibiliteit

Het hierboven gegeven antwoord op de eerste deelvraag staat in dienst van de tweede deelvraag, waarmee wordt gepoogd te onderzoeken of de waarde 'flexibiliteit' een aanjager kan zijn geweest achter de private digitalisering van het Nederlandse hoger onderwijs. De tweede deelvraag van deze scriptie luidde: *welk discours over de waarde 'flexibiliteit' komt naar voren uit krantenartikelen en SURF-rapporten waarin werd geschreven over de private digitalisering van het Nederlandse hoger onderwijs in relatie tot flexibiliteit?* Om een antwoord te geven op deze deelvraag is een *discoursanalyse* uitgevoerd, waarbij *interpretatieve repertoires* zijn geconstateerd. Naarmate de analyse van het corpus vorderde, kwamen er 3 interpretatieve repertoires naar voren. Het eerste

⁸ De opkomst van MOOC's in Nederland vanaf 2008 verliep snel. In 2013 had de Universiteit Leiden zich aangesloten bij het uit de Amerikaanse universiteit Stanford voorgekomen platform Coursera, de TU Delft had zich aangesloten bij het door Harvard en MIT opgerichte edX, de VU Amsterdam gebruikte het door Stanford ontwikkelde platform iTunes U om colleges per podcast te verspreiden en de UvA en Universiteit Tilburg hadden eigen MOOC's ontwikkeld (Dittrich & Mulder, 2013; Verkade, 2011). In 2014 begon de Hogeschool van Amsterdam als eerste Nederlandse hogeschool met een MOOC die werd ondergebracht bij het platform Iversity (Metro, 2014).

⁹ In een krantenartikel uit 2010 werd kort opgemerkt dat "studenten en de docent in theorie achter hun laptop, voorzien van microfoon en webcam, een succesvolle interactie tot stand zouden kunnen brengen, maar dat dit in de praktijk erg moeilijk blijkt" (Postma & Van den Herik, 2010a). In het SURF-rapport uit 2016 stond verder vermeld dat de Open Universiteit wel gebruik maakte van Blackboard Collaborate om online bijeenkomsten met videoverbinding te organiseren, maar in het reguliere hoger onderwijs werd van een dergelijke technologie nog geen gebruik gemaakt (SURF, 2016, p.24).

betreft de (1) 'meest genoemde behoeftes aan (dimensies van) flexibiliteit, die dienden als drijfveer achter het investeren in een ICT-infrastructuur'. Het tweede betreft de constatering dat (2) 'flexibiliteit niet alleen een interne behoefte was, maar ook werd gedreven door de private digitalisering'. Het derde betreft de (3) 'vraagstelling waarom universiteiten en hogescholen niet inspelen op de digitalisering, zoals private partijen doen'. Hieronder zal op elk van de repertoires worden ingegaan.

4.2.1. Meest genoemde behoeftes aan dimensies van flexibiliteit

"Het ontstaan van nieuwe maatschappelijke behoeften en de technische invulling om daaraan tegemoet te komen is doorgaans een klassiek kip/ei-verhaal," staat er in het SURF-rapport uit 1999 (Melief, 1999, deel 2, p.46). Dit geldt ook voor de maatschappelijke behoefte aan meer flexibiliteit in het hoger onderwijs en de technische invullingen om daaraan tegemoet te komen. Al in de jaren '90 bestond er een maatschappelijke behoefte aan flexibiliteit. Deze behoefte vormde één van de drijfveren achter het investeren in een ICT-infrastructuur, want - zo werd in de SURF-rapporten geredeneerd - zolang de technologie nog niet toereikend was of de infrastructuur om andere redenen gebrekkig werkte, kon er geen fundamentele verandering in de onderwijspedagogiek plaatsvinden (Van Ingen Schenau, 1995, deel 2, p.40 en p.51; Van Ingen Schenau & Buitelaar, 1991, p.28).

Het SURF-rapport uit 1998 vermeldde dat 'flexibiliteit van het onderwijs verhogen' samen met 'efficiëntie verhogen/kosten verlagen' en 'het nastreven van inhoudelijke onderwijsdoelen' het meest genoemde motief was van universiteiten en hogescholen om ICT-toepassingen te gaan gebruiken (De Wolf, 1998, pp.22-23). Het SURF-rapport uit 1999 meldde zelfs dat flexibilisering van onderwijs het belangrijkste motief was van instellingen om ICT-gebruik in te voeren (Melief, 1999, p.160). Het verhogen van flexibiliteit was met name gewenst voor ondersteunende processen, zoals bij het elektronisch communiceren tussen studenten en docenten en bij het kunnen inzien van informatie uit het studievolsysteem (De Wolf, 1998, p.23).

In het algemeen werd er in rapporten en krantenartikelen vanuit gegaan dat meer technologische vernieuwingen altijd zouden leiden tot meer flexibiliteit. Deze redenering komt overeen met die van onderwijswetenschappers Collis en Moonen (2001, p.31), die betoogden dat het realiseren van het flexibiliteit-ideaal investeringen in technologie vereiste. Enkele rapporten erkenden echter wel dat er geen eenzijdige, causale relatie bestond tussen de hoeveelheid technologische vernieuwingen en de hoeveelheid flexibiliteit. Het zou deterministisch zijn om aan te nemen dat technologie automatisch het vermogen heeft om het onderwijs te veranderen (Selwyn, 2014, p.17). In het SURF-rapport uit 2003 werd bijvoorbeeld betoogd dat infrastructuurvorming ook kon leiden tot een *afname* aan flexibiliteit, doordat gebruikers van gestandaardiseerde gebruikersomgevingen minder goed hun persoonlijke voorkeuren konden volgen (SURF, 2003, p.57). Ook benadrukte het SURF-rapport uit 1995 dat de komst van nieuwe technologieën het überhaupt *denkbaar* maakten om het onderwijs anders, bijvoorbeeld flexibeler, in te richten (Van Ingen Schenau, 1995, p.17). Het ideaal van 'flexibiliteit' werd dus ook aangewakkerd dóór de ontwikkeling van de ICT-infrastructuur – en niet alleen andersom.

1. Behoefte aan studeren op wisselende tijden en plaatsen

In de gehele periode van 1991 tot 2016 wordt de maatschappelijke behoefte benoemd aan het studeren op wisselende tijden en plaatsen. Deze behoefte past binnen twee van de vijf categorieën van flexibiliteit die Nikolova en Collis (1998, p.61) onderscheiden: *time of course participation* en

course delivery and logistics. In het SURF-rapport uit 1991 werd benadrukt dat “van groot belang voor de universiteiten en hogescholen het werken zonder gebondenheid aan tijd en plaats is” (Van Ingen Schenau & Buitelaar, 1991, p.28). De verwachting was dat een goede ICT-infrastructuur deze dimensies van flexibiliteit kon realiseren (Ibidem, p.9). In een krantenartikel uit 2015 benadrukte de toenmalige minister van onderwijs Jet Bussemaker dat online leren flexibiliteit kon bieden. Zij suggereerde dat dit een mooie aanleiding kon zijn voor universiteiten om zich te bezinnen op de rol van docenten (Financieel Dagblad, 2015). Onafhankelijkheid van tijd en plaats zou daarmee kunnen leiden tot een pedagogische herinrichting van het onderwijs.

2. Behoeftte aan ‘onderwijs op maat’

“Een van de belangrijkste kenmerken van de moderne onderwijsorganisatie is flexibiliteit. Daarin passen geen jaarklassen en eenduidige examenprogramma’s. Daarentegen bestaat er veel keuzevrijheid in samenstelling van het programma en tijdstip van volgen,” zo staat te lezen in het SURF-rapport uit 1991 (Van Ingen Schenau & Buitelaar, 1991, pp.40-41). De behoefte aan meer keuzevrijheid in de samenstelling van onderwijsprogramma’s werd veelvuldig uitgesproken in rapporten en krantenartikelen uit de gehele onderzoeksperiode. Deze behoefte past binnen de flexibiliteit-categorie *content in the course*, die Nikolova en Collis (1998, p.61) onderscheiden.

Auteurs spraken over ‘onderwijs op maat’ (zie bijvoorbeeld Janssen, 1999) waarbij de voortgang van studenten kon worden afgestemd op hun capaciteiten, voorkennis en voorkeuren voor manieren van leren (Van Ingen Schenau, 1995, deel 2, p.X; SURF, 2003, p.160). De behoefte bestond, volgens een van de krantenartikelen, niet alleen bij bestuurders, maar ook bij studenten zelf: “De eenheidsworst aan studies voldeed allang niet meer aan de wensen van studenten. Instellingen zullen zich nu veel meer moeten richten op de vraag” (Kamerman, 1999a).

In het SURF-rapport uit 1998 werd meegedeeld dat de introductie van ICT al had geleid tot een meer flexibele opzet van het onderwijs, onder andere wat betreft zelfwerkzaamheid, ruimte voor individuele tempoverschillen en mogelijkheden tot afstandslernen (De Wolf, 1998, p.32). Toch bleef de behoefte aan onderwijs op maat nog tot aan het einde van de onderzoeksperiode bestaan. Het SURF-rapport uit 2008 noemt ontwikkelingen die de wens voor onderwijs op maat weer hadden aangewakkerd, zoals de toenemende diversiteit van studenten en het feit dat levenslang leren een steeds belangrijker fenomeen werd, waardoor de leerbehoeftes van studenten ook meer divers werden (Plugge, 2008, p.30 en p.108).

Naarmate er steeds meer MOOC’s werden ontwikkeld, spraken rapporten en krantenartikelen in relatie tot ‘onderwijs op maat’ ook steeds vaker over ‘modularisering’. Al in 1991 werd dit beschouwd als het meest extreme geval van keuzevrijheid in de samenstelling van het onderwijspakket (Van Ingen Schenau & Buitelaar, 1991, p.51). In 1999 werd voorspeld dat het onderwijs onherroepelijk in de richting van een vouchersysteem zou gaan: “... hierbij krijgt de student bonnen die hem het recht geven om een bepaalde tijd onderwijs te volgen. Wanneer en bij welke instelling mag de student zelf bepalen” (Kamerman, 1999a). In 2016 werd in het SURF-rapport een heel hoofdstuk gewijd aan *microcredentialing*: wanneer onderwijsinstellingen hun onderwijs opknippen in kleine modulen en hieraan een beoordeling of waardering koppelen (SURF, 2016, pp.30-31).

Er werd overwegend positief over modularisering geschreven: modularisering zou het mogelijk maken dat studenten studiepunten krijgen voor onderwijseenheden die passen bij hun eigen achtergrond en leerpad (SURF, 2016, pp.31-32). Critici wezen er echter wel op dat de universiteit geen supermarkt moest worden “waar iedereen naar believen in- en uitwandelt om iets

van zijn gading te halen” (Kamerman, 1999a). Deze kritiek kan gerelateerd worden aan de kritiek op de private digitalisering, waarbij private bedrijven allerlei losse online cursussen en modules aanbieden.

3. Behoeftte aan toegankelijk onderwijs(materiaal) voor iedereen

Gedurende de onderzoeksperiode lijkt de maatschappelijke behoefte steeds meer te ontstaan om onderwijsmateriaal flexibel en daarmee toegankelijker te maken voor zoveel mogelijk mensen. Waar het flexibiliseren van het onderwijs in 1991 nog vooral werd gezien als een verdienste voor deeltijdstudenten (Van Ingen Schenau & Buitelaar, 1991, p.9), werd het geleidelijk aan belangrijker gevonden om onderwijs ook flexibel te maken voor voltijdstudenten. Deze behoefte past binnen de flexibiliteit-categorie *instructional approaches and learning materials* die Nikolova en Collis (1998, p.61) onderscheiden.

In 1999 voorzag het programma SURF Educatie in verschillende initiatieven om de verspreiding van kennis te bevorderen en om educatieve software gemakkelijker beschikbaar te maken (Melief, 1999, pp.18-19). Volgens een krantenartikel uit 2007 was er op dat moment een wereldwijde trend om voor iedereen gratis en goed toegankelijk lesmateriaal op het internet te plaatsen (Mulder, 2007). Deze trend zou kunnen zijn aangewakkerd door de toenemende privatisering en bijkomende marketisering in Nederland (Verger et al., 2016, p.7). Het concurrentiegevoel tussen onderwijsinstellingen en private partijen en tussen onderwijsinstellingen onderling zou zijn vergroot, waardoor onderwijsinstellingen de druk voelden om in navolging van private partijen onderwijsmateriaal online te plaatsen (Hesselmans, 2010). Vele krantenartikelen beschouwden dit ook als de ‘taak’ en ‘verplichting’ van onderwijsinstellingen (Postma & Van den Herik, 2010b; Kooper, 2010).

4.2.2. Behoeftte aan flexibiliteit door externe druk van privatisering

Verger et al. (2016, p.19) betogen dat er bij veranderingen in het onderwijsbeleid altijd sprake is van een wisselwerking tussen interne en externe drijfveren. Interne drijfveren zijn de oprechte verlangens en behoefttes naar verandering die binnen een onderwijsinstelling aanwezig zijn, externe drijfveren zijn het resultaat van de druk die onderwijsinstellingen voelen om te voldoen aan geaccepteerde (internationale) normen.

De behoefte aan flexibiliteit bestond niet alleen omdat er een oprecht verlangen was om het onderwijssysteem te verbeteren, maar werd ook gedreven door de globalisering, digitalisering en bijkomende privatisering in het hoger onderwijs. Al vanaf 1995 beschreven rapporten en krantenartikelen de behoefte aan flexibiliteit om te kunnen aansluiten bij een steeds flexibelere economie en arbeidsmarkt. Zo werd in een krantenartikel uit 1997 geschreven:

“De oprukkende globalisering en digitalisering van de economie veranderen de inhoud van veel beroepen, en eisen een groter aanpassingsvermogen van werknemers. De toekomst vereist daarom ook afgestudeerden die flexibel zijn en zich permanent bij- en omscholen” (Van der Ploeg, 1997).

De digitalisering van het hoger onderwijs moet daarom in het licht van een ‘destructurering van de samenleving langs flexibele lijnen’ worden gezien, aldus onderwijswetenschapper Neil Selwyn. Volgens hem streefden beleidsmakers van onderwijsinstellingen neoliberale idealen na, zoals efficiëntie, marketisering en privatisering (Selwyn, 2014, p.15). Veel krantenartikelen die in dezelfde

tijd als deze publicatie van Selwyn verschenen, rond 2013 en 2014, beaamden dit. Collis en Moonen (2001, p.39) signaleerden al in 2001 dat er een gevoel van onvermijdelijkheid om te flexibiliseren heerste, dat zij het 'you can't not do it'-thema noemden. Ook uit de krantenartikelen die in 2013 en 2014 verschenen, blijkt dit gevoel van onvermijdelijkheid:

“Dit is een ontwikkeling die essentieel is voor de kenniseconomie ... We winkelen online, we boeken reizen online, we lezen kranten online, nu is het onderwijs aan de beurt” (Dittrich en Mulder, 2013)

“De constante beschikbaarheid van informatie – zowel geografisch als tijd-technisch – verschaft een flexibiliteit die vroeger niet mogelijk was. Men leert niet alleen op school maar evenzeer buiten school. Dergelijke ontwikkelingen dwingen het onderwijs simpelweg mee te groeien” (Riezebos, 2014)

“Als we werkelijk een lerende economie willen zijn, dan moeten we in gesprek durven gaan over hoger onderwijs dat letterlijk en figuurlijk nieuwe combinaties maakt” (Bussemaker, 2014)

“Het hoger onderwijs houdt geen gelijke tred met de sociaaleconomisch flexibiliserende samenleving ... De overheid maakt zich ongeloofwaardig als het nu niet spoedig tot een voortvarende flexibilisering van het onderwijs komt ... Dat begint met een snelle en maximale digitalisering van het onderwijsaanbod (De Vries, 2014)

4.2.3. Vraagstelling waarom universiteiten en hogescholen niet inspelen op digitalisering, zoals private partijen doen

In 1999 voorspelde het SURF-rapport al dat het aanbod aan onderwijstoepassingen door private instituten alleen maar zou groeien en dat de concurrentie ook vanuit het buitenland zou komen (Melief, 1999, pp.22-23). Tot dan toe was SURF goed in staat gebleken om flexibel op de marktvrage te kunnen inspelen (Ibidem, p.33), maar enkele jaren later, in 2003, uitten de auteurs van het SURF-rapport hun zorgen over het toenemende aantal commerciële buitenlandse partijen dat de markt domineerde. Zij vonden dat de onderwijsinstellingen te veel afhankelijk werden van leveranciers en te weinig ruimte kregen om keuzes te maken voor applicaties op basis van de gewenste functionaliteiten (SURF, 2003, pp.118-119).

Deze zorgen werden in de volgende jaren steeds opnieuw uitgesproken. Zo verkondigde hoogleraar Mediastudies José van Dijck dat zij bang was “dat vooral commerciële partijen hier brood in zien terwijl het eigenlijk de universiteiten en hbo-instellingen zijn die op deze digitale revolutie moeten inspelen” (Baars, 2012). Studenten zouden de dienstverlening van hogeronderwijsinstellingen omzeilen, omdat zij werden verleid door een groter en flexibeler aanbod van diensten (namelijk de cloudservices) uit de markt (Plugge, 2012, Hoofdstuk 1, p.5).

Gedurende de gehele onderzoeksperiode besteedden rapporten en krantenartikelen steeds vaker aandacht aan de vraagstelling waarom universiteiten en hogescholen niet zo flexibel inspeelden op de digitalisering, zoals private partijen dat wel deden. De drie voornaamste verklaringen die in het corpus werden genoemd, waren dat een vergaande digitalisering, en daarmee flexibilisering, van het hoger onderwijs ten eerste (1) niet wenselijk was, ten tweede (2)

niet mogelijk was en ten derde (3) niet noodzakelijk was. Deze verklaringen die in het corpus werden genoemd zullen hieronder worden toegelicht.

1. Niet wenselijk

Een vergaande digitalisering en flexibilisering van het hoger onderwijs is niet wenselijk, zo blijkt uit de discoursanalyse van rapporten en krantenartikelen. In de bronnen uit de jaren 1991 tot 2003 werd de tegenzin bij docenten om hun onderwijs te veranderen meermaals genoemd als barrière voor het verder digitaliseren en flexibiliseren van het onderwijs.

Volgens Wiersema (Financieel Dagblad, 2001) ervoer “de grootste groep docenten het implementeren van ICT niet anders dan de vraag hun onderwijs alweer aan te passen, iets waar ze op voorhand geen enkele behoefte aan hebben.” En volgens Kuijper (2003) vormde “de huiver en onwil van docenten om met Blackboard te werken, een van de grootste hobbels in de ontwikkeling van het systeem.”¹⁰

Vanaf 2003 ging men zich realiseren dat digitaal onderwijs nooit het traditionele onderwijs kon vervangen. Het SURF-rapport uit 2003 beschreef dat “het vertrouwen in volledig digitaal afstandsonderwijs sterk is afgenomen, vooral door tegenvallende leerprestaties” (SURF, 2003, p.153). Er ontstond een steeds duidelijker verlangen naar ‘gemengd leren’ (*blended learning*) waarin *face-to-face*-onderwijs verrijkt is met *e-learning* componenten (Plugge, 2008, p.49). Ook Collis en Moonen (2011, p.18) merkten op dat onderwijsbestuurders in 2001 nog streefden naar een zo digitaal mogelijke universiteit, maar dat zij in 2011 de voorkeur gaven aan een combinatie tussen digitale en fysieke leerplekken. De verklaring voor deze mentaliteitsverandering is volgens hen niet alleen ideologisch – om nieuwe onderwijsvormen mogelijk te maken – maar ook instrumenteel: flexibel gebruik van fysieke plekken bespaart ook kosten (Ibidem, p.22). In ieder geval zette het afgenomen verlangen naar volledig digitaal onderwijs een rem op een verdere digitalisering en flexibilisering van het hoger onderwijs.

2. Niet mogelijk

Een vergaande digitalisering en flexibilisering van het hoger onderwijs werd behalve niet wenselijk ook niet mogelijk bevonden, zo blijkt uit de discoursanalyse van rapporten en krantenartikelen. Er werden twee praktijken genoemd die een vergaande digitalisering en flexibilisering niet mogelijk zouden maken: de (over)regulering van het onderwijs door de overheid en het willen inpassen van ICT in klassieke referentiekaders van het onderwijs.

In het SURF-rapport uit 1995 stond dat “de overregulering van het onderwijs door de overheid sterke beperkingen legt op de mogelijkheden om ICT toe te passen.” De overheid definieerde hoe het onderwijs diverser moest worden en liet de inkoop van applicaties niet volledig over aan de markt (Van Ingen Schenau, 1995, deel 2, p.X; Van Ingen Schenau, 1995, p.101 en p.25-26). Tussen 1995 en 2014 werd overheidsregulering nauwelijks aangehaald als praktijk die het niet mogelijk maakte om een vergaande digitalisering en flexibilisering te realiseren, maar in 2014 kreeg het thema hernieuwde aandacht. Krantenartikelen vermeldden dat een flexibilisering van het onderwijs ook flexibiliteit van de politiek en het ministerie vereiste (Bussemaker, 2014). Een artikel uit het Financieel Dagblad verwoordde dit standpunt helder:

¹⁰ Het SURF-rapport uit 2003 wees niet alleen naar docenten, maar benoemde ook het feit dat uitgevers vaak weinig geneigd waren om docenten en onderwijsinstellingen te helpen met het inpassen van ICT in reguliere curricula, waardoor dit op de docenten zelf aankwam (SURF, 2003, p.162).

“Belemmeringen die onderwijsinnovatie in de weg staan moeten worden weggenomen. Onze wetgeving voor hoger onderwijs is gebaseerd op stenen gebouwen, Nederlandstalig onderwijs en een onderwijsmarkt die stopt bij de Nederlandse grens. Kortom: de dwangbuis Wet op het Hoger Onderwijs moet op de schop” (Broekhuizen, 2014)

In 2016 werd de wet wat versoepeld. Hbo-onderwijs mocht toen gaan experimenteren met flexibelere opleidingen waarbij cursussen ‘gestapeld worden’ (De Stentor, 2016). De Wet op het hoger onderwijs stond het echter nog niet toe om onderdelen van opleidingen van verschillende instellingen te combineren, laat staan dat een student zelf zijn curriculum mocht samenstellen op basis van *microcredentials* (SURF, 2016, p.7). Vanwege deze wetgeving konden onderwijsinstellingen het flexibele model waarop het digitale onderwijs van private partijen is gestoeld dus (nog) niet overnemen.

De auteurs van de SURF-rapporten achtten een vergaande digitalisering en flexibilisering ook niet mogelijk, omdat flexibiliteit niet eigen zou zijn aan onderwijsinstellingen:

“Om echt onderwijs op maat te bieden is een bedrijfsmatige flexibiliteit nodig. Die is niet eigen aan onderwijsinstellingen, met hun tamelijk gedetailleerde onderwijsprogramma's, hun trimester indelingen, hun collegeroosters, hun (hierop gebaseerde) berekeningen van onderwijslast en onderzoekslast voor individuele medewerkers, en hun beperkte mogelijkheden om medewerkers directe opdrachten te geven en ze af te rekenen op concrete producten” (Melief, 1999, deel 2, p.197)

Een vergaande flexibilisering van het onderwijs botste dus steeds op het willen inpassen van ICT in de klassieke referentiekaders die het hoger onderwijs definiëren (Plugge, 2008, pp.50-51). Zolang het onderwijs voornamelijk op dezelfde manier wordt georganiseerd als traditioneel het geval was, zouden volgens het SURF-rapport uit 1998 de actoren niet allemaal tegelijk baat vinden bij de inzet van ICT. De verschillende belangen van studenten, docenten, instellingen en overheid, zitten dan een stelselmatige toepassing van ICT in de weg (De Wolf, 1998, p.11).

Het willen inpassen van ICT in klassieke referentiekaders is een belemmering die ook in de wetenschappelijke literatuur wordt genoemd; Verger et al. (2016, p.26) betoogt dat de meeste beleidsveranderingen in een geleidelijk tempo plaatsvinden, doordat institutionele standaarden en eerder gevestigd beleid bemiddelen bij het goedkeuren en implementeren van nieuw beleid. Oliver (2015, p.3) merkt daarnaast op dat technologieën weliswaar werden beschouwd als een belofte naar een nieuw, open alternatief voor het gevestigde systeem, maar ook als een bedreiging voor het traditionele systeem.

3. Niet noodzakelijk

Een vergaande digitalisering en flexibilisering van het hoger onderwijs was ten slotte niet noodzakelijk, zo blijkt uit de discoursanalyse van rapporten en krantenartikelen. In het SURF-rapport uit 1995 werd genoemd dat voor veel docenten en onderwijsbestuurders de noodzaak of het onmiddellijke voordeel van het gebruik van ICT ontbreekt. Deze noodzaak zou kunnen liggen in het kunnen oplossen van bepaalde problemen of in het verbeteren van kwaliteit of kwantiteit (Van Ingen Schenau, 1995, deel 2, p.39 en p.51). Private bedrijven hebben wel een duidelijke noodzaak of onmiddellijk voordeel: zij kunnen winst behalen door technologieën te ontwikkelen en te

distribueren. Publieke onderwijsinstellingen worden niet gedreven door het streven om winst te behalen. Het ontbreken van een noodzaak is een argument dat ook Collis en Moonen (2011) aandragen om te verklaren waarom het onderwijs nog niet verder is gedigitaliseerd en geflexibiliseerd. "It is not uncommon for institutions to make a commitment to new technologies in their strategy documents but in reality they are watching the field and hope they are ready to 'switch on' quickly if and when necessary," stellen zij (p.17).

5. Conclusie en discussie

De onderzoeksvraag van deze scriptie luidde: hoe verhoudt de private digitalisering van het Nederlandse hoger onderwijs zich tot het normaliseren van 'flexibiliteit' als kernwaarde in dit onderwijs? Om deze vraag te beantwoorden is in de eerste deelvraag op basis van een infrastructurele analyse beschreven hoe de privatisering en flexibilisering van het hoger onderwijs in de periode 1984-2016 is verlopen. Uit deze beschrijving kan geconcludeerd worden dat onderwijsinstellingen in eerste instantie zelf probeerden digitaal onderwijsmateriaal te ontwikkelen, maar dat zij dit al snel overlieten aan private partijen. De ontwikkeling van de ICT-infrastructuur werd beschouwd als wegverbreider voor een doorbraak in het flexibiliseren van het onderwijs. Gelijktijdig met de ontwikkeling van een ICT-infrastructuur, raakte het onderwijs meer en meer geprivatiseerd, hetgeen als een opmaat fungeerde voor de latere platformisering. De laatste stap in het flexibiliseren van het onderwijs, 'pedagogische herinrichting' (Nikolova & Collis, 1998), is in 2016 echter nog niet voltooid.

Met de tweede deelvraag is onderzocht of de publieke waarde 'flexibiliteit' een aanjager kan zijn geweest voor de digitalisering en daarmee gepaard gaande privatisering van het Nederlandse hoger onderwijs. Op basis van een discoursanalyse van krantenartikelen en SURF-rapporten zijn drie interpretatieve repertoires onderscheiden. Tezamen vormen deze repertoires het discours dat in het geanalyseerde corpus bestond over de private digitalisering in het Nederlandse hoger onderwijs in relatie tot de waarde 'flexibiliteit':

(1) De in het corpus meest genoemde behoeftes aan dimensies van flexibiliteit dienden als drijfveer achter het ontwikkelen van een ICT-infrastructuur: de behoefte aan studeren op wisselende tijden en plaatsen, de behoefte aan 'onderwijs op maat' en de behoefte aan toegankelijk onderwijsmateriaal. De behoeftes dienden echter niet als directe drijfveer achter privatisering; de privatisering was slechts een bijkomende ontwikkeling van de beoogde digitalisering.

(2) Het ideaal van flexibilisering werd niet alleen gedreven door interne behoeftes, maar ook juist dóór de ontwikkeling van de ICT-infrastructuur, die hand in hand ging met privatisering. Publieke onderwijsinstellingen voelden de onvermijdelijke druk om hun onderwijs te digitaliseren en flexibiliseren, onder andere doordat private partijen dit ook waren gaan doen. De private digitalisering versterkte zo de behoefte aan flexibiliteit.

(3) Gedurende de onderzoeksperiode stelden rapporten en krantenartikelen steeds vaker de vraag waarom universiteiten en hogescholen niet zo flexibel inspeelden op de digitalisering, zoals private partijen dat deden. In de rapporten en krantenartikelen werden verschillende verklaringen aangedragen, die erop neerkwamen dat een vergaande flexibilisering van het digitale hoger onderwijs niet wenselijk, niet mogelijk en niet noodzakelijk was.

Al met al kunnen de private digitalisering en de flexibilisering niet als oorzaak en gevolg van elkaar worden gescheiden, maar is het duidelijk geworden dat er een wisselwerking tussen deze ontwikkelingen bestaat met een langere geschiedenis dan tot nu toe door wetenschappers als Williamson (2018, 2020), Van Dijck et al. (2016), Verger et al. (2016) en Collis en Moonen (2011) is erkend. Met dit inzicht heeft deze scriptie daarom een bijdrage geleverd aan de discussie over het juiste evenwicht tussen publieke en private investeringen in het hoger onderwijs.

In verband met de afbakening van dit onderzoek heb ik mij gericht op de periode tot 2016, het jaar waarin het laatste SURF-rapport verscheen, maar het zou zeker interessant zijn – met name in het licht van de recente coronacrisis – om ook de private digitalisering van het hoger onderwijs na

2016 te onderzoeken. Er zou dan onderzocht kunnen worden of de ontwikkelingen, behoeftes en discussies die in deze scriptie gevonden zijn ook een rol spelen bij de opkomst van *live video communication platforms*.

In vervolgonderzoek zou er ook voor kunnen worden gekozen om een meer open benadering te kiezen ten aanzien van de vraag welke aanjagers er waren achter de private digitalisering van het hoger onderwijs. Vanwege de praktische haalbaarheid van dit onderzoek heb ik mij gefocust op de waarde flexibiliteit, maar wellicht heb ik deze waarde als drijfveer bevestigd zien worden, omdat ik vond waar ik naar zocht. Het zou relevant zijn om hetzelfde bronmateriaal te bestuderen vanuit een open benadering die niet gefocust is op één waarde. Hierbij zou het bijvoorbeeld ook boeiend zijn om interviews te houden met de belanghebbenden die betrokken zijn of waren bij de SURF-rapporten.

Hopelijk kan in vervolgonderzoek naar de private digitalisering van het hoger onderwijs gebruik worden gemaakt van deze suggesties en van de bevindingen die in deze scriptie zijn gedaan. Het is in ieder geval zeker dat de discussie nog niet is afgerond. Momenteel worstelen onderwijsinstellingen nog steeds met de inmenging van private partijen in het digitale onderwijs. Als het onderwijs niet snel de flexibiliteit gaat bieden die studenten willen, dan blijven platformen dit organiseren binnen de gesloten omgeving van het eigen platform. En dat is, volgens SURF-medewerker Christien Bok, “precies niet de flexibilisering waar we naar op zoek zijn. Het onderwijs wil juist een open leeromgeving bieden” (Bok, 2019, p.5).

Bibliografie

- Bakker, P., Scholten, O., & Dijks, B. (2003). *Communicatiekaart van Nederland: overzicht van media en communicatie*. Nederland, Deventer: Wolters Kluwer Nederland B.V.
- Bok, C. (2019). *Samenscholen of verslonden worden: hoe beschermen we publieke waarden in het onderwijs in tijden van platformisering?* [keynote speech] Geraadpleegd op <https://www.linkedin.com/pulse/samenscholen-verslonden-woorden-christien-bok/>
- Castañeda, L., & Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1). doi:10.1186/s41239-018-0109-y
- Collis, B., Moonen, J. (2001). *Flexible learning in a digital world: experiences and expectations*. London, UK: Kogan Page Limited.
- Collis, B., & Moonen, J. (2011). Flexibility in Higher Education: Revisiting Expectations. *Comunicar*, 19(37), 15–25. doi:10.3916/c37-2011-02-01
- Crnković, B., & Požega, Ž. (2001). Causes and models of privatization in higher education. *Interdisziplinäre managementforschung iv interdisciplinary management research iv*, 39(2), 124. Geraadpleegd op https://www.researchgate.net/profile/Jennifer_Chandler_PhD/publication/23535849_Measuring_the_Value_of_Ingredient_Brand_Equity_at_Multiple_Stages_in_the_Supply_Chain_a_Component_Supplier's_Perspective/links/55c4e3c408aeb9756741ec4c/Measuring-the-Value-of-Ingredient-Brand-Equity-at-Multiple-Stages-in-the-Supply-Chain-a-Component-Suppliers-Perspective.pdf#page=124
- Droste, J., Stichting SURF & SURF Educatie (2001). *Teleleerplatforms in Nederland: quickscan keuze, implementatie en gebruik in het hoger onderwijs*. Utrecht, Nederland: Gong Reflections.
- Fairclough, N. (2002). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In Wodak, R.P., & Meyer, M. (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp.123-125). Geraadpleegd op <http://ebookcentral.proquest.com>
- Jessop, B. (2010). Cultural political economy and critical policy studies. *Critical policy studies*, 3(3-4), 336-356. doi: 10.1080/19460171003619741
- Kolster, R., De Boer, H., Westerheijden, D.F., & Vossensteyn, H. (2017). *Een verkenning van de kennisinfrastructuur onderwijsinnovaties in het Nederlandse hoger onderwijs: Rapportage voor het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek*. Geraadpleegd op <https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten/verkenning-kennisinfrastructuur-onderwijsinnovaties-het-nederlandse-hoger>
- Lam, I., Rubens, W. & Simons, P.R.-J. Hebben elektronische leeromgevingen hun langste tijd gehad of toch niet? *Tijdschrift voor Hoger onderwijs & Management*, 13(2) (2006), 35-39. Geraadpleegd op <https://www.te-learning.nl/blog/artikelen/>

- Lubberman, H. J. H., & Klein, A. S. (2001). *ICT in het hoger onderwijs: een quickscan naar het gebruik van ICT en elektronische leeromgevingen in het Nederlandse hoger onderwijs: eindrapport*. Research voor Beleid [gedrukt]
- Maex, K., Van Dijck, J., Prins, C., & Poell, T. (2019, 23 december). Digitalisering bedreigt onze universiteit. *De Volkskrant*. Geraadpleegd via Nexis Uni.
- McKenzie, P.J. (2005). Interpretative repertoires. In Fisher K, Erdelez S, McKechnie E.F, editors. *Theories of information behavior: a researcher's guide* (pp. 221–4). Medford, NJ: Information Today.
- Nikolova, I., & Collis, B. (1998). Flexible learning and design of instruction. *British Journal of Educational Technology*, 29(1), 59–72. doi:10.1111/1467-8535.00046
- Oliver, M. (2015). From openness to permeability: reframing open education in terms of positive liberty in the enactment of academic practices. *Learning, Media and Technology*, 40(3), 365–384. doi:10.1080/17439884.2015.1029940
- Perrotta, C. (2020). Programming the platform university: Learning analytics and predictive infrastructures in higher education. *Research in Education*, 003452372096562. doi:10.1177/0034523720965623
- Poell, T., Nieborg, D., & van Dijck, J. (2019). Platformisation. *Internet Policy Review*, 8(4). doi:10.14763/2019.4.1425
- Poell, T., van Dijck, J., & De Waal, M. (2016). *De platformsamenleving: Strijd om publieke waarden in een online wereld*. Amsterdam, Nederland: Amsterdam University Press.
- Rogers, E. M. (1962). *Diffusion of Innovations*. New York, US: Free Press of Glencoe.
- Selwyn, N. (2014). *Digital technology and the contemporary university: Degrees of digitization*. London and New York, United Kingdom and United States: Routledge.
- SURF, VSNU & Vereniging Hogescholen (2020). *Versnellingsplan Onderwijsinnovatie met ICT*. Geraadpleegd op <https://versnellingsplan.nl/>
- Van Dijck, J. (2020). Seeing the forest for the trees: Visualizing platformization and its governance. *New Media & Society*, 146144482094029. doi:10.1177/1461444820940293
- Van Dijk, T. A. (1993). Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 249–283. doi:10.1177/0957926593004002006
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. New York, US: Teachers College Press.

- VSNU (2017, 4 september). *Digitalisering in universitair onderwijs: onze agenda voor een toekomstbestendig onderwijsaanbod*. Geraadpleegd van https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjw8tOOoKXuAhXS-KQKHeVbBs4QFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.vsnul.nl%2Ffiles%2Fdocumenten%2FVSNU-agenda-digitalisering-in-universitair-onderwijs.pdf&usg=AOvVaw34xtkA4c4QRic49_JRli7U
- Wetherell, M., Taylor, S., & Yates, S. J. (2001). *Discourse theory and practice: A reader*. London, UK: Sage Publications Ltd.
- Williamson, B. (2018). The hidden architecture of higher education: building a big data infrastructure for the “smarter university.” *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1). doi:10.1186/s41239-018-0094-1
- Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223–235. doi:10.1080/17439884.2020.1798995
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114. doi:10.1080/17439884.2020.1761641
- Williamson, B., & Hogan, A. (2020). Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19. *Education International Research*. Geraadpleegd op <https://issuu.com/educationinternational>
- Yu, J., & Couldry, N. (2020). Education as a domain of natural data extraction: analysing corporate discourse about educational tracking. *Information, Communication & Society*, 1–18. doi:10.1080/1369118x.2020.1764604

Bijlage A: bronnencorpus

Auteur	Titel	Jaartal	Uitgever	Type bron
ANP	25 miljoen voor digitale universiteit	2001	ANP	Krantenartikel
ANP	Drie hogescholen stappen uit Digitale Universiteit	2001	ANP	Krantenartikel
Baars, R.	Hoger onderwijs benut de kansen van internet niet'	2012	AD	Krantenartikel
Beijen, F.	Wedloop online cursussen barst los	2013	Leidsch Dagblad	Krantenartikel
Berkhout, K.	Als een dorpsplein op de campus; Universiteitsbibliotheken worden drukker bezocht dan ooit tevoren	2011	NRC	Krantenartikel
Broekhuizen, B.	Uni@internet ; Digitaal	2003	De Volkskrant	Krantenartikel
Broekhuizen, R.	Maak ruim baan voor topsector online onderwijs	2014	Financieel Dagblad	Krantenartikel
Brouwer, E.	Studeren met E-Connect	2012	Haarlems Dagblad	Krantenartikel
Bussemaker, J.	Colleges gaan digitaal	2013	NRC	Krantenartikel
Bussemaker, J.	Onderwijs verdeeld in sectoren is niet meer van deze tijd	2014	NRC	Krantenartikel
De Bruin, E.	Lagere prestaties in online onderwijs	2013	NRC	Krantenartikel
De Stentor	Scholen beproeven Teletop	2004	De Stentor	Krantenartikel
De Stentor	E-learning aan de winnende hand	2008	De Stentor	Krantenartikel
De Stentor	Traditionele student moet plaats delen advies SER: investeer extra in onderwijs	2016	De Stentor	Krantenartikel
De Volkskrant	Open Universiteit gaat elektronisch lesgeven	2001	De Volkskrant	Krantenartikel
De Vries, M.	Ook online moet college punten opleveren	2014	Trouw	Krantenartikel
De Vries, M.	Statisch onderwijs	2014	Leeuwarder Courant	Krantenartikel
De Wolf, H.	ICT in het hoger onderwijs	1998	SURF	Rapport
Dijke, J.	Universiteit Leiden breidt online colleges uit	2014	Leidsch Dagblad	Krantenartikel
Dittrich, K. en Mulder, A.	Doe als Harvard en Stanford, zet die colleges online	2013	NRC	Krantenartikel
Fahner, J.	Niet alles hoeft op hoogste niveau	2014	Nederlands Dagblad	Krantenartikel
Financieel Dagblad	Disruptiemeter Onderwijs	2015	Financieel Dagblad	Krantenartikel
Funnekotter, B.	Een lege zaal_ Nee, dertig zalen vol!	2013	NRC	Krantenartikel
Hesselmans, M.	Gratis colleges volgen via internet	2010	NRC	Krantenartikel
Janssen, M.	Traditionele student moet plaats delen advies SER	1999	De Telegraaf	Krantenartikel
Kamerman, S.	Flexibele student vergt aanpassing van opleidingen	1999a	NRC	Krantenartikel
Kamerman, S.	Het einde van de huisvrouwenacademie	1999b	NRC	Krantenartikel
Keulen, B.	Veertigduizend studenten in de zaal; De online universiteit	2013	De Groene Amsterdammer	Krantenartikel
Koldenhof, R.	Stap uit de trein en ga op de fiets'	2015	Leidsch Dagblad	Krantenartikel

Kooper, A.	College volgen aan de universiteit, in je pyjama	2010	De Gelderlander	Krantenartikel
Kuijpers, J.	Leuk, spannend, toekomstgericht	2003	NRC	Krantenartikel
Melief, A.B.M.	Werk in uitvoering : informatie- en communicatietechnologie in het Hoger Onderwijs	1999	SURF	Rapport
Metro	HvA is eerste hbo met gratis online cursussen	2014	Metro	Krantenartikel
Meulpolder, M.	Digitijdperk vereist andere koers van onderwijs	2011	Financieel Dagblad	Krantenartikel
Mulder, F.	Gratis schoolboeken;denktank	2007	Trouw	Krantenartikel
Plugge, L.A.	ICT, fundament voor vernieuwing : WTR trendrapport 2008 SURF	2008	SURF	Rapport
Plugge, L.A.	De bakens verzetten: trendrapport 2012 Wetenschappelijke Technische Raad SURF	2012	SURF	Rapport
Postma, E., en Van den Herik, J.	De slimme studentstudeert thuis online	2010a	Noordhollands Dagblad	Krantenartikel
Postma, E., en Van den Herik, J.	Online college wordt de norm	2010b	Brabants Dagblad	Krantenartikel
PR Newswire Europe	Blackboard Inc. and Open Universiteit Nederland Announce Strategic Alliance	2004	PR Newswire Europe	Krantenartikel
Reydon, T.	Blackboard	2003	NRC	Krantenartikel
Riezebos, P.	Onderwijs moet flexibeler	2014	Twentsche Courant	Krantenartikel
Rueb, T.	Hoorcollege_ Dat kan anders	2013	NRC	Krantenartikel
SURF	Teleleerplatforms in Nederland. Quickscan keuze, implementatie en gebruik in het hoger onderwijs	2001	SURF	Rapport
SURF	De Vruchten plukken: trends en visie. Informatie-en communicatietechnologie voor het onderwijs.	2003	SURF	Rapport
SURF	Trendrapport 2016: hoe technologische trends onderwijs op maat mogelijk maken	2016	SURF	Rapport
Van der Kloor, R.	Iedereen gratis studeren	2013	Eindhovens Dagblad	Krantenartikel
Van der Ploeg, R.	Beurs ontmoedigt levenslang leren	1997	De Volkskrant	Krantenartikel
Van Ingen Schenau, A.D.	Trends en visie : informatietechnologie in het hoger onderwijs = Trends and vision : information technology in higher education	1995	SURF	Rapport
Van Ingen Schenau, A.D., & Buitelaar, W.G.	IT in perspectief : toepassing van informatietechnologie in universiteit en hogeschool.	1991	SURF	Rapport
Van Kleeff, J., en Kortlever, J.W.	Webcolleges bedreigen de universiteiten	2015	Trouw	Krantenartikel
Van Trigt, M.	Neem een kijkje in de black box	2016	Vrij Nederland	Krantenartikel
Verkade, T.	Gratis naar een Amerikaanse topuniversiteit	2011	NRC	Krantenartikel
Vissers, P.	Hoger onderwijs zet in op verbetering kwaliteit	2016	Trouw	Krantenartikel
Vissser, D.	Naar de virtuele universiteit	2000	De Gelderlander	Krantenartikel
Wiersema, B.	Voorsprong E-ducation staat op het spel	2001	Financieel Dagblad	Krantenartikel
Zuidweg, M.	Hoorcollege volgen in pyjama	2008	NRC	Krantenartikel

Bijlage B: totstandkoming van het bronnencorpus (krantenartikelen)

Het krantenarchief Nexis Uni bevat artikelen vanaf 1990 uit nationale, regionale en buitenlandse kranten en uit enkele opiniebladen. Het voordeel van het gebruik van Nexis Uni is dat met één zoekopdracht alle beschikbare content uit het krantenarchief kan worden doorzocht. Zo kunnen zeer snel mogelijk relevante artikelen gevonden worden. Nadelen van het gebruik van Nexis Uni zijn dat de volledigheid van het krantenarchief niet is na te gaan en dat zoektermen een subjectieve keuze blijven van de onderzoeker.

Er zijn verschillende zoektermen geprobeerd om de voor deze scriptie relevante krantenartikelen te bemachtigen. De artikelen die uiteindelijk bruikbaar bleken voor deze scriptie, heb ik verkregen met de zoektermen <(digitale leeromgeving OR Blackboard) AND (hoger onderwijs OR digitale universiteit)> en <online college AND (hoger onderwijs OR universiteit)> en <learning analytics AND hoger onderwijs> en <leerplatform AND (hoger onderwijs OR universiteit)> en <digitalisering AND flexib* AND hoger onderwijs> en <onderwijs op maat AND (hoger onderwijs OR universiteit) AND flexib*> en <e-learning AND flexib* AND onderwijs>. Ik heb ook nog andere zoektermen geprobeerd, zoals <platformisering AND hoger onderwijs> of <(online video OR live video) AND (hoger onderwijs OR universiteit)>, maar deze leverden geen extra artikelen op.

Beoordelingsformulier eindwerkstuk/scriptie

De eindwerkstuk- of scriptiebegeleider treedt op als eerste beoordelaar en is verantwoordelijk voor: de communicatie tussen beoordelaars, de administratie van de beoordelingsformulieren, de registratie van het eindcijfer in Osiris en de rapportage aan de afstudeerder (cijfer en motivatie).

Het beoordelingsproces kent 4 stappen:

- (1) Eerste en tweede beoordelaar beoordelen onafhankelijk van elkaar het werkstuk of de scriptie. Zij vullen daartoe een beoordelingsformulier in en formuleren hun **voorlopige oordeel**.
- (2) De beoordelaars bepalen in overleg het **eindcijfer**. Dat overleg vindt plaats op instigatie van de eerste beoordelaar en binnen **10 werkdagen** nadat de student het werkstuk of de scriptie heeft ingeleverd bij de begeleider. In bepaalde gevallen kan een derde beoordelaar worden ingeschakeld (zie 'procedure derde beoordelaar'). In dat geval wordt het eindcijfer bepaald binnen **20 werkdagen** na inlevering. De eerste beoordelaar stelt de student van deze verlenging op de hoogte. Nadat de beoordelaars tot een gezamenlijk oordeel zijn gekomen, vullen de beoordelaars hun definitieve formulier in. Zij passen daarbij hun eerdere oordeel aan, wanneer het overleg daartoe aanleiding heeft gegeven. De tweede (en derde) beoordelaar sturen hun formulieren naar de eerste beoordelaar. De eerste beoordelaar controleert deze en wijzigt de voorlopige cijfers in definitieve.
- (3) De eerste beoordelaar informeert de student over het eindoordeel en geeft daarbij een onderbouwing door:
 - a. een e-mail te sturen met cijfer en onderbouwing en/of
 - b. een eindgesprek te voeren waarin mondeling de onderbouwing wordt verstrekt en/of
 - c. de definitieve beoordelingsformulieren toe te sturen.
- (4) De eerste beoordelaar legt het cijfer vast in Osiris en stuurt de beoordelingsformulieren naar het Studiepunt.

BEOORDELINGSFORMULIER EINDWERKSTUK/SCRIPTIE

STUDENT
Naam:
Studentnummer:
Opleiding/programma:
ECTS:
Titel eindwerkstuk/scriptie:
Inleverdatum:
EERSTE BEOORDELAAR
Naam:
Departement:
TWEEDE BEOORDELAAR (niet betrokken bij begeleiding)
Naam:
Departement:
INGEVULD DOOR: <input type="checkbox"/> Begeleider <input type="checkbox"/> 2 ^e Beoordelaar
Voorlopig cijfer: Definitief cijfer: (gezamenlijk bepaald door begeleider en 2e beoordelaar)
Datum:

FORMELE RANDVOORWAARDEN

RANDVOORWAARDEN		Commentaar
Correct taalgebruik (zinsbouw, spelling, interpunctie)	<input type="checkbox"/> voldaan <input type="checkbox"/> niet voldaan	
Inhoudsopgave en samenvatting	<input type="checkbox"/> voldaan <input type="checkbox"/> niet voldaan	
Annotatie en literatuurlijst volgens de formele regels van het vakgebied	<input type="checkbox"/> voldaan <input type="checkbox"/> niet voldaan	
Vormgeving en afwerking volgens de richtlijnen van de opleiding	<input type="checkbox"/> voldaan <input type="checkbox"/> niet voldaan	

NB: Indien aan één van deze formele randvoorwaarden niet voldaan is, kan de begeleider/eerste beoordelaar besluiten het werkstuk niet inhoudelijk te beoordelen. De student krijgt een reparatiemogelijkheid. De grensbepaling voldaan/niet voldaan aan de randvoorwaarden ligt bij de opleiding (bijv. aantal taalfouten dat getolereerd wordt).

INHOUDELIJK OORDEEL

De beoordelaar bepaalt in hoeverre het werkstuk of de scriptie aan de *inhoudelijke* randvoorwaarden voldoet. Daarvoor geldt dat voorwaarden **1 t/m 6** in elk geval **voldoende** moeten zijn. De onderbouwing van het eindoordeel volgt aan het einde van het formulier bij 'Onderbouwing van het eindoordeel'. Daar reflecteert de beoordelaar op de sterke en zwakke punten van het eindwerkstuk of de scriptie.

1. ONDERZOEKSVRAAG/VRAGEN	<input type="checkbox"/> onvoldoende	<input type="checkbox"/> voldoende
2. ACADEMISCHE INBEDDING/ RELEVANTIE	<input type="checkbox"/> onvoldoende	<input type="checkbox"/> voldoende
3. METHODE	<input type="checkbox"/> onvoldoende	<input type="checkbox"/> voldoende
4. ANALYSE	<input type="checkbox"/> onvoldoende	<input type="checkbox"/> voldoende
5. CONCLUSIES/DISCUSSIE	<input type="checkbox"/> onvoldoende	<input type="checkbox"/> voldoende
6. BRONGEBRUIK/VERWIJZINGEN	<input type="checkbox"/> onvoldoende	<input type="checkbox"/> voldoende
7. STRUCTUUR VAN HET BETOOG	<input type="checkbox"/> onvoldoende	<input type="checkbox"/> voldoende
8. LEESBAARHEID EN STIJL	<input type="checkbox"/> onvoldoende	<input type="checkbox"/> voldoende
9. ZELFSTANDIGHEID (naar oordeel van begeleider)	<input type="checkbox"/> onvoldoende	<input type="checkbox"/> voldoende

NB: Bij de onderbouwing van eindcijfer kan desgewenst gebruik gemaakt worden van de volgende beoordelingsvragen:

- (1) Onderzoeksvraag/vragen: zijn de onderzoeksvragen helder geformuleerd? Zijn de deelvragen logisch afgeleid van de hoofdvraag? Is het onderzoek afgebakend en is deze afbakening onderbouwd?*
- (2) Academische inbedding: wordt de wetenschappelijke relevantie van het onderzoek duidelijk gemaakt? Is de gebruikte literatuur relevant, representatief en van voldoende wetenschappelijke kwaliteit? Wordt de literatuur adequaat en kritisch besproken? Sluiten de gekozen theorieën en/of analytische concepten aan bij de onderzoeksvraag? Zijn de centrale concepten/termen duidelijk gedefinieerd?*
- (3) Methode: is de keuze voor de onderzoeksmethode voldoende verantwoord? Zijn de gebruikte onderzoeksmethoden adequaat om de probleemstelling te beantwoorden? Worden zij op de juiste manier ingezet? Wordt de wijze van gegevensverzameling zorgvuldig beschreven en verantwoord?*
- (4) Analyse: wordt de vakkennis voldoende en adequaat ingezet? Is er een goede balans tussen beschrijving en analyse? Is er voldoende terugkoppeling tussen de eigen (empirische) onderzoekresultaten en de literatuur/theorie?*
- (5) Conclusie/discussie: wordt in de conclusie een antwoord gegeven op de onderzoeksvragen? Overstijgt de conclusie het niveau van een samenvatting? Wordt er kritisch gereflecteerd op de eigen aanpak? Worden er suggesties gedaan voor verder onderzoek?*
- (6) Brongebruik: wordt het onderscheid tussen eigen analyse en de analyse van anderen duidelijk aangegeven? Is de bronvermelding adequaat en zorgvuldig? Worden citaten juist ingezet? Wordt er kritisch omgegaan met de literatuur en andere bronnen?*
- (7) Structuur van het betoog: wordt de informatie in een logische volgorde gepresenteerd (bijvoorbeeld: inleiding/theoretisch kader, vraagstelling, methode, resultaten, discussie)? Leesbaarheid en stijl: is er een duidelijke hoofdstuk- en alinea-indeling? Is de argumentatie helder en coherent? Zijn paragrafen en alinea's coherent en inhoudelijk goed afgebakend?*
- (8) Opbouw & stijl: Is het verslag leesbaar en begrijpelijk? Wordt de terminologie uit het vakgebied precies en specifiek gehanteerd?*
- (9) Zelfstandigheid: werd de feedback zorgvuldig verwerkt? Werden afspraken en deadlines gerespecteerd? Heeft de student veel hulp nodig gehad tijdens het traject? Zo ja, op welke punten (bijv. formulering van de onderzoeksvragen, inkadering in de literatuur, opbouw van het betoog, taalgebruik.)*