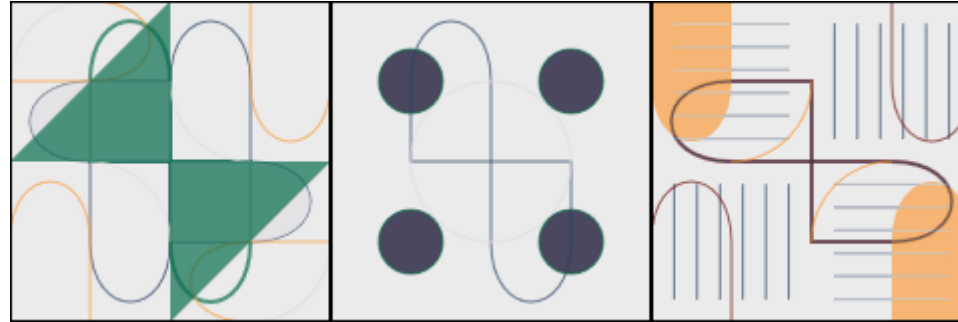


## **manifest**

### Doordachte Eenvoud in het Hoger Onderwijs



**Verminderen van de complexiteit  
van onze onderwijssystemen  
zodat we meer tijd hebben  
voor betekenisvolle interactie  
met studenten en elkaar.**

# ‘Wat loop-ie nou moeilijk te doen, joh!?’

---

## Een manifest voor doordachte eenvoud in onderwijs

Mark Smit

*Ik ben een Rotterdammer. Ik werk bij een hogeschool in Rotterdam. Naar verluidt, houden we in Rotterdam niet zo van gelul. Een cliché, maar nog wel vaak waar. We verstaan hier de kunst om op een charmante manier te zeggen waar het op staat. De titel van dit manifest is daar een mooi voorbeeld van.*

*Natuurlijk: platslaan van alles dat neigt naar filosofisch of genuanceerd denken, brengt ons niet altijd waar we wezen willen, maar na al die jaren in het onderwijs heb ik ontdekt dat het bestrijden van onnodige complexiteit een cruciale succesfactor is voor motiverend, effectief en efficiënt onderwijs. Om te ‘geven’ en om te ‘krijgen’.*

*Onderwijs eenvoudig maken is – paradoxaal genoeg – niet eenvoudig. Het vergt een professionele cultuur waarin complexiteit van nature wordt bestreden en waar permanent wordt gezocht naar doordachte eenvoud.*

*In dit manifest breek ik daarvoor een lans. Dat gaat af en toe ten koste van de nuance. “Ja, maar dat is wel heel kort door de bocht...”, zul je vaak denken. En dat is goed - ik wil je aan het denken zetten.*

*Hopelijk heb je er wat aan. En anders doe je toch gewoon lekker je eigen ingewikkelde ding, ...joh! 😊*

---

## Over mij

Na een lange opleiding en een korte carrière als industrieel ontwerper heb ik me in het hbo gestort. In ruim 30 jaar heb ik bij verschillende opleidingen en hogescholen gewerkt als docent, onderwijsontwikkelaar, adviseur, manager, opleider, projectleider en onderzoeker. Het meest heb ik geleerd door de oprichting en doorontwikkeling van de opleiding Industrieel Product Ontwerpen van

Hogeschool Rotterdam, vijf jaar op rij bestempeld als ‘topopleiding’ door Keuzegids hbo. Daar heel veel uitgeprobeerd, ontwikkeld, weggegooid en opgebouwd. De schitterende complexiteit van het onderwijs in alle facetten ervaren en in alle valkuilen getrapt. Wat ik in die 30 jaar geleerd heb, vat ik samen in dit manifest.

*Voor de goede orde: ik schrijf dit manifest op eigen titel.*

*Mijn referentiekader is het hoger onderwijs, maar ik sluit niet uit dat een aantal zaken ook voor andere onderwijssoorten geldt.*

---

## Doordachte eenvoud

Dingen complex maken – complexe dingen maken; het ziet er interessant uit, maar het is niet zo moeilijk. Het recept: zoek zoveel mogelijk ingrediënten bij elkaar. Selecteer, schrap en prioriteer niets. Iedereen mag wat toevoegen, hoe meer hoe beter. Laat je vooral niet sturen door een hoofdgedachte of idee. Alles bij elkaar in de pan, even goed roeren en je hebt... oneetbare brij.

Dingen doordacht eenvoudig maken oogt minder spectaculair. Eindeloos selecteren, bijschaven, herontwerpen, heroverwegen... Steeds maar zoeken naar de essentie, steeds maar weer die lastige vragen stellen. Is het echt nodig? Zou dat echt werken? Gaan we nog naar het doel? En dan is het resultaat nog wat gewoontjes ook. Na al dat gepuzzel past het op een paar A4'tjes. En in een simpel schemaatje. Is dat nou alles?

---

## Wat is het gevaar van complexiteit?

Onderwijs is een complex systeem. Er zijn veel deelprocessen nodig om het goed te laten verlopen. Alles grijpt op elkaar in; als je ergens iets verandert, heeft dat effect op andere plaatsen in het systeem. Tot op zekere hoogte is die complexiteit ook wenselijk: het toelaten van toeval, ongrijpbare onderlinge verbanden en redundantie maken een systeem robuuster.

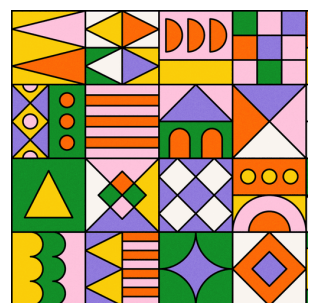
Niet alles is efficiënt organiseerbaar en rationaliseerbaar, gelukkig.

Maar risico's zijn er ook: in complexiteit kun je makkelijk verdrinken. Werken en studeren in een uit de hand gelopen systeem is uitputtend, inefficiënt, demotiverend en soms rondt gevaarlijk voor gezondheid en kwaliteit. Mensen die het water over de schoenen loopt, zijn niet creatief, sluiten zich af voor alles en iedereen, gaan in de overlevingsmodus, zijn prikkelbaar, worden ziek en vallen uit. Dat

geldt voor studenten, voor docenten en voor leidinggevend. Paniekvoetbal leidt tot meer complexiteit: nog een reparatietraject, nog een toets, nog een projectgroep. Die weer afleiden van het hoofddoel van je opleiding. Gevolg: teleurstelling omdat de doelen niet worden bereikt, frustratie over het systeem en elkaar, afnemende kwaliteit in een vicieuze cirkel.

Complexiteit in het onderwijs is niet te vermijden. Wat we moeten bestrijden is *onnodige of ondoordachte* complexiteit die het zicht vertroebelt op wat we willen bereiken en ons en onze studenten het leven zuur maakt. Effectieve bestrijding van complexiteit leidt tot doordachte eenvoud. Dat is het idee.

Deze Mondriaan is de 'zuivere' vorm van doordachte eenvoud. De regels zijn meteen duidelijk. Misschien wel té duidelijk: als we iets toevoegen of veranderen, verstoren we snel het beeld. De kleur- en vormkeuze is erg beperkt. Al metafoor voor complex onderwijs dus minder geschikt.



De illustratie hier links lijkt complex, maar er is wel degelijk samenhang. Er is een herkenbare, consequente toepassing van vormen en kleuren; er zijn keuzes gemaakt. We begrijpen de basisgedachte. Als we een blokje zouden moeten vervangen, kunnen we allemaal iets passends maken, zonder dat we er een uitgebreide set regels

naast hoeven te hebben. Vervolgens kan iedereen beoordelen of we een passend blokje hebben ontworpen of niet. Dat is het voordeel van doordachte eenvoud.

Aan dit 'object' rechts zouden we ook moeiteloos iets kunnen toevoegen. Bedenk maar wat, het maakt niet uit; een centrale idee ontbreekt. "Iets uit de tuin of de groentela", hooguit. Het is complex én ondoordacht - daarom 'werkt' het niet.



steeds beter voorspellen. En zo op tijd besluiten wat we doen bij verandering: het laten gebeuren, in actie komen of ontwijken.

Daarnaast zijn we erop uit om onze energie zoveel mogelijk aan te wenden voor dingen die we belangrijk vinden.

Complexe dingen zijn moeilijker te 'lezen' dan eenvoudige. Het kost moeite om ze te doorgronden. Soms hebben we die moeite ervoor over, maar liever niet de hele dag.

Daarom zitten koppeling, rempedaal en gaspedaal in alle auto's op dezelfde plek en werken ze hetzelfde. En gebruiken alle vliegvelden ter wereld ongeveer dezelfde pictogrammen en logistieke systemen.

We waarderen het als we bij een nieuw product niet eerst de gebruiksaanwijzing moeten bestuderen, maar het product ons door vorm, grootte, kleur en plaatsing van bedieningselementen al meteen duidelijk maakt wat we moeten doen. Apple-producten, hoe complex ook, zijn geliefd vanwege hun bedieningsgemak.

We noemen dat dan 'intuïtief'. Je hebt geen handleiding nodig om je weg op het vliegveld te vinden, met je huurauto weg te rijden of je nieuwe smartphone te bedienen.

Dat klinkt simpel, maar het heeft veel tijd en moeite gekost om die systemen en producten zo te krijgen.

Precies zo werkt het met het onderwijs dat we aan onze studenten geven. Als ze eerst door een cursuswijzer van 23 pagina's moeten worstelen, ze geconfronteerd worden met vijf pagina's rubrics en 30 leerdoelen, ze het lokaal moeten vinden via een ondoordachtelijk roostersysteem en vervolgens de onderwerpen in een raadselachtige volgorde en met een onduidelijk doel aan ze worden opgediend, dan is het niet zo raar dat de motivatie snel vervliegt.

Het is ook maar de vraag of we als docenten de weg nog kunnen vinden in deze complexiteit en of managers het kunnen sturen. Laat staan dat we het helder aan studenten kunnen overbrengen.

Het listige is: een complex systeem is op papier zó ontworpen.

Maak liefst met een zo klein mogelijk clubje collega's wat matrixen met leerlijnen, leerdoelen, periodes en nog wat kruistabellen met competenties, leeruitkomsten

---

## Wat is de belofte van 'doordachte eenvoud'?

Ons brein heeft zich ontwikkeld om onaangename verrassingen te kunnen vermijden. Door onze omgeving zo goed mogelijk te leren begrijpen, kunnen we die

en BoKS-onderwerpen<sup>1</sup>. Giet dit alles in een hip onderwijsmodel, om het onderbouwd te laten lijken. Gooi dit vervolgens over de muur naar je collega's en voilà! De onsamenhangende chaos is nabij.

Goed doordachte, door het team begrepen en gedragen eenvoud in onderwijs daarentegen, helpt studenten *impliciet* te laten begrijpen wat belangrijk is, wat er wanneer gedaan moet worden en waartoe het dient. Zonder afhankelijk te zijn van gedetailleerde, moeilijk te doorgronden informatie.

Begrijpen hoe je opleiding in de basis werkt, geeft rust en ruimte in het hoofd van student en docent voor waar het in essentie om gaat: het leren van een complex (!) beroep in een complexe (!) wereld.

Voor ons als docenten helpt doordachte eenvoud om onze eigen prioriteiten te stellen: waar besteden we tijd en aandacht aan en wat kan wel wat minder? Wanneer moeten we écht iets veranderen en wanneer kunnen we het schadevrij laten gaan? Wat is de essentie van wat we van studenten verwachten?

Zodat we wendbaar en creatief blijven als iets niet gaat zoals we het bedacht hadden.

Een beheersbaar systeem zorgt ook voor efficiënt gebruik van tijd en energie: een complex systeem is moeilijker te onderhouden dan een eenvoudig systeem. Er zijn minder onderdelen. Er gaat minder stuk. Je kan er makkelijker bij. Het is sneller duidelijk waar het aan ligt.

En hoewel een complex systeem vaak ontstaan is om bestand te zijn tegen onverwachte invloeden, kan een goed ontworpen, eenvoudig systeem dat ook zijn. In de natuur zijn de eenvoudigste levensvormen nog altijd ruim in de meerderheid. Als een meteoriet de aarde vernietigt, verdwijnen de complexe beesten en blijven de eencelligen over.

Uit de wetenschapsfilosofie kennen we 'Het scheermes van Ockham'. De hypothese met de minste onzekere aannames is 'de elegantste theorie'. In de wetenschap is het 'wegscheren' van alle onnodige ingewikkeldheden om bij de eenvoudigste verklaring uit te komen, gemeengoed. Laten we daar in het onderwijs wat van leren.

We beginnen met een Bingo van ondoordacht-complex makende factoren waar ik gaandeweg tegenaan ben gelopen.

Daarna komen ze een voor een aan de orde.

---

## Inhoud

Ingewikkelde toetsprogramma's en deelttoets-oerwouden .....	5
Angst voor onterechte voldoendes.....	6
Losse flodders - vakken zonder vervolg .....	7
Alles even serieus nemen en belangrijk vinden.....	8
Volgepropte programma's .....	9
Lange verslagen.....	11
Leerdoelenjungle en rubrics-terreur.....	12
Dwangmatige feedback.....	14
Giga-cursuswijzers.....	16
Onderwijs organiseren = LMS en roostersysteem vullen .....	17
7 vakken parallel met een toetsweek aan het eind .....	18
Reflectiedwang.....	19
Ongefundeerde beleidsvermoedens.....	20
Doorgesloten flexibilisering.....	21
Strikt volgen van 'grote' onderwijsconcepten .....	22
Overbodige centralisatie .....	23
Schijn-vereenvoudiging.....	24
Onwrikbare samenhang .....	25
Alle ballen op de organisatiestructuur .....	26
Epiloog.....	27
Goed onderwijs = .....	28

---

<sup>1</sup> Body of Knowledge & Skills

# Speel mee! Ingewikkeld Onderwijs Bingo!

Voor wie als eerste de kaart vol heeft, zijn er mooie prijzen te winnen:

- Lekker hoge uitval zodat je volgend jaar kleinere klasjes hebt!
- Geen last van andere collega's, want die hebben het veel te druk voor jou!
- Gegarandeerd warme aandacht van het bestuur!
- Misschien voorlopig niet hoeven werken door je burn-out!
- Steeds weer frisse nieuwe collega's en managers!
- En nog veel meer!

**Dus: doe mee en pak die prijzen!**

Ingewikkelde toetsprogramma's	Losse flodder-vakken	Alles serieus nemen	Volgepropte programma's	Blind geloof in flexibilisering
Lange verslagen	Leerdoelenjungle en rubrics-terreur	Overbodige centralisatie	Dwangmatige feedback	Gebrek aan toetsrelativering
Giga-cursuswijzers	Onderwijs organiseren = LMS vullen	7 vakken parallel	Reflectiedwang	Alle ballen op de organisatiestructuur
Ongefundeerde beleidsvermoedens	Schijn-vereenvoudiging	Achter alle onderwijsmodes aan	Rigide samenhang	??

# 1

## Ingewikkelde toetsprogramma's en deoltoets-oerwouden

Wat is er na een maand nog blijven hangen?

**“Toetsen stuurt het leren” wordt op sommige plekken wel heel serieus genomen. En faliekant mis-geïnterpreteerd. Bedoeld wordt: “De inhoud van de toets stuurt de inhoud van het onderwijs.” En niet: “Alleen door toetsen krijg je studenten aan het werk.”**

Dan nog rest de vraag: zijn studenten die hard aan het stampen zijn voor de toets ook daadwerkelijk iets aan het leren?

Alle lagen van het onderwijs worden geplaagd door een hardnekkige toetsverslaving. Het zijn vaak belangrijke rituelen, omgeven met veel magie. Toetsweken met nerveuze studenten op de gang. Streng rondbenende surveillanten. Identificatie. Fraudezaken. Deelcijferadministratie. Een waakzame examencommissie die klachten van studenten over de heimachine naast de tentamenzaal uitputtend behandelt.

We nemen het allemaal bijzonder serieus. Maar het kost ons bakken vol tijd. Met vaak een dubieus leereffect.

De meeste in de toets gevraagde kennis is al na een paar weken niet meer aanwezig. De in de laatste week uit het hoofd geleerde kennis is als eerste verdwenen. “Zweten, weten en vergeten”, heet dat. De kosten: verkeerd ingetraind studiegenot, frustratie, teleurstelling, herkansingen, een onterecht negatief beeld van de gemotiveerdheid van studenten, onterechte uitval, verloren nakijkavonden.

Is dit een pleidooi voor ‘assessment-achtige’ toetsvormen? Meer mondeling? Meer portfolio's? Meer schrijfp opdrachten? Nee, niet noodzakelijk. Ook hierin kun je volledig vastlopen. Eindeloos voorbeoordelen, veel te lange criterialijsten, te veel feedback willen noteren, te lange assessmentsessies met te veel assessoren voor een te gering leereffect.

De crux zit in het minder serieus nemen van je eigen toetsverslaving. Er is maar een belangrijke toets: de eindtoets; het afstuderen. Die moet goed in elkaar zitten, want er volgt een cruciale beslissing uit. De rest moet je kunnen relativiseren. Wat belangrijk is, is dat je onderwijs goed (= doordacht eenvoudig) in elkaar zit. Met veel feedback en bijstuurmogelijkheid tussendoor. Motiverend, onvermijdelijk zonder dwang.

Af en toe zul je moeten toetsen, want je wilt studenten objectieve informatie geven over hun voortgang en ze tijdig advies kunnen geven als het mis dreigt te gaan. Maar niet elke toets zou een juridische halszaak moeten zijn. Niet elke toets is een nauwkeurige voorspeller voor de geschiktheid van de student voor de arbeidsmarkt. Er mag best iets ontbreken aan het eind; de student heeft de rest van de studie en diens verdere leven nog om bij te leren. Moet je nu al alles dichttimmeren? Moet alles vanaf jaar 1 al een ‘geborgde’ voldoende zijn? Een waar is ooit bewezen dat veel toetsen leidt tot beter op de wereld voorbereide afgestudeerden?

# 2

## Angst voor onterechte voldoende

Mag koste wat kost voorkomen van onterechte voldoende voor een enkeling leiden tot onterechte uitval van velen?

**In het hbo is er maar een belangrijke toets: de eindtoets; het afstuderen. Die moet series genomen worden, goed in elkaar zitten en aansluiten bij het beroep waar je voor opleidt en de standaarden die we met elkaar hebben afgesproken. Want er volgt een cruciale beslissing uit. De rest moet je kunnen relativieren.**

Examencommissie, met toetscommissies in hun kielzog, besteden in de praktijk veel meer tijd aan het 'borgen' van de kwaliteit van toetsen tijdens de rit dan aan de belangrijkste eindtoets. Ongeacht het aantal studiepunten waar die toets voor staat. Een onregelmatigheid bij de afname van een Multiple Choicetoets ter waarde van 2 studiepunten? Een vermoeden van fraude door een paar studenten? Voor je het weet, wordt de toets ongeldig verklaard en moet alles over.

Het komt voort uit een fundamenteel angst voor het onterecht geven van voldoende aan studenten die dat niet verdienen. Vreemd genoeg is de angst voor het geven van onvoldoendes aan studenten die dat niet verdienen, veel minder groot. Een toets met een slagingspercentage van 98% wordt met wantrouwen bekeken; van een toets met een slagingspercentage van 30% kijken maar weinig examencommissies op.

Hier klopt iets niet. De schade die een toets die kennelijk niet aansluit bij de onderwijsinhoud of de geleverde didactische kwaliteit, is veel groter dan die van een paar onterechte voldoende - bij een toets die niet gaat over het eindniveau. Frustratie en demotivatie bij studenten. Onnodige nakijktijd. Studievertraging. Rommelige programma's waarin herkansingen maar blijven stapelen op het reguliere programma...

Nog afgezien van de schade door te volle programma's waarin het halen van 5 toetsen tegelijk alleen voor de uitverkorenen mogelijk is.

Er zijn wel degelijk belangrijke zak-slaagbeslissingen tijdens de studie: krijgt de student een bindend studieadvies? Mag je op stage? Mag je aan het afstuderen

beginnen?

Het is verleidelijk om die beslissing puur en alleen af te laten hangen van de behaalde cijfers. Dan lijkt het geborgd en te verantwoorden. Het heeft de schijn van objectiviteit. Maar hoe objectief is de kwaliteit van onze toetsprogramma's nou echt? Want zelfs al is de toets zelf betrouwbaar en valide: er speelt nog veel meer mee: interferentie met andere onderdelen, de kwaliteit van het onderwijs dat toeleidt naar de toets, de cultuur binnen de opleiding, de thuissituatie die helpt of juist tegenwerkt, enzovoort.

Het lijkt complex om dat allemaal mee te nemen in belangrijke zak-slaagbeslissingen. Maar het begint erbij dat je je realiseert dat niet elke toets een juridische halszaak is. En dat niet elke toets een nauwkeurige voorspeller voor de geschiktheid van de student voor de arbeidsmarkt is. Er mag best iets ontbreken tijdens het programma; de student heeft de rest van de studie en diens verdere leven nog om bij te leren. Moet je nu al alles dichttimmeren? Moet alles vanaf jaar 1 al een 'geborgde' voldoende zijn?

Of accepteer je de complexiteit die belangrijke beslissingen nu eenmaal met zich meebrengen, en relativiseer je de toetsen tussendoor?

Relativering houdt in: minder inspanning leveren om te bepalen of het een 8,3 of een 8,6 is (gewoon prima gedaan!) of een 3,6 of een 4,2 (gewoon zwaar onder de maat), geeft je ruimte om belangrijke beslissingen zorgvuldiger te nemen. En meer informatie over een student boven water te halen dan uit de cijfers blijkt.

Een student die ondanks een moeilijke privésituatie toch een 5 weet te halen, stuur je met een geruster hart op stage dan een student die met minimale inspanning een 7-tje haalt.

Toetsrelativering geeft ruimte om op de student toegesneden zak-slaagbeslissingen kunnen nemen. Dat is ook borging, maar met een heel andere intentie dan het voorkomen van onterechte voldoende.

# 3

## Losse flodders - vakken zonder vervolg

### Waarom geven we dit ook alweer?

**De trend is aan het keren, maar veel onderwijscurricula bestaan nog steeds uit een indrukwekkende lijst kleine en grotere vakken. Niet zelden zijn die programma's in de loop van de jaren langzaam geëvolueerd. Er is toegevoegd, er is geschrapt, er is samengevoegd of gesplitst. Soms goed doordacht vanuit heldere intenties. Veel vaker met het enige doel om een probleem op te lossen.**

Soms is het schrappen niet gelukt. Want de seniordocent die het geeft, lag dwars en was daarin standvastig. Een specialistische kennismodule waar maar een klein deel van de studenten in het beroep iets mee te maken krijgt. Een 'kroonjuweel': een in de tijd waarin de docenten studeerden legendarisch vak. Bijna niemand haalde het in een keer, maar als je het dan eenmaal had... Maar de tijden zijn veranderd; het beroep is veranderd. Of er is iets ingeslopen vanuit iets of iemand binnen of buiten de opleiding. Een losse module onderzoeksvaardigheden. Een multiple choicetoets over de geschiedenis van het beroep. Een losse cursus Engels.

Studenten volgen het, de meeste halen het. Maar het draagt niet wezenlijk bij aan de essentie van de beroepsvorming.

Hier gaat iets mis met de constructieve samenhang - de '*constructive alignment*'. Er zijn vakken en toetsen die niet wezenlijk bijdragen aan de essentiële einddoelen. Studenten voelen dat vaak aan hun water. Waarom doen we dit? Waarom moeten we dat (nu al) leren? Waar komt het in terug? Hoe erg is het als ik het met de minimale inspanning net haal?

Dat leidt tot lage toetsrendementen, tijdvreterende herkansingen en verloren aandacht en middelen. Ten koste van essentiële onderdelen.

Elk vak moet altijd ter discussie kunnen staan.

Wat draagt het bij aan het generieke einddoel? Moet het in de volle breedte en diepte worden aangeboden? Moet iedereen dit weten of is het facultatief? En

moet dat per se in deze fase van de studie? Is alles nog even relevant voor elke student in het hedendaagse beroepenveld?

Natuurlijk, er zijn vakken bij waar de docent al 30 jaar diens ziel en zaligheid in heeft gelegd, het onderwijsmateriaal en de lessen verfijnd tot hoge perfectie. De docent door studenten op handen gedragen.

Maar het enige steekhoudende argument om iets te behouden of toe te voegen ligt in de bijdrage van het vak aan de essentiële doelen achter het curriculumontwerp.

Zijn er geen steekhoudende argumenten om het vak te behouden, dan zul je het moeten schrappen, integreren in een ander onderdeel of het vak omvormen tot keuzemodule voor studenten bij wie het bij de persoonlijke ontwikkeldoelen past.



# 4

## Alles even serieus nemen en belangrijk vinden

Mag het gewoon een beetje leuk zijn?

**Onderwijs is een serieuze zaak. Het is ook nogal wat... jonge mensen voorzien van een waardevolle basis om iets nuttigs in de wereld te gaan doen. Ga er maar aanstaan. De druk is hoog, ook vanuit examencommissies en accreditende instanties.**

Jammer genoeg leidt al dat serieuze gedoe lang niet altijd tot het gewenste effect. Jong zijn betekent ook dat er allerlei andere dingen belangrijk zijn die niet per se met de opleiding te maken hebben. En dan heb je al minstens dertien jaar schoolbanken achter de rug - met mooie maar ook minder mooie herinneringen en ervaringen. Die neem je allemaal mee.

We moeten ook niet vergeten dat de hele dag nieuwe dingen leren bijzonder veel energie kost. Wie denkt dat leerlingen/studenten acht uur per dag, veertig uur per week aan kunnen staan om nieuwe kennis tot zich te nemen en nieuwe vaardigheden aan te leren, heeft het goed mis. Ga even bij jezelf te rade: lukt het je echt om op elk moment van de dag in de leerstand te staan, steeds te moeten bedenken wat je volgende stap gaat zijn, steeds het juiste te doen als voorbereiding op een toets die je nog nooit eerder gedaan hebt? Ik denk het niet. Toch is dat wat we impliciet van studenten verwachten: altijd aan staan, altijd serieus met de studie bezig.

Ik pleit voor meer geduld en meer lucht. Leren gebeurt niet ineens, het is onmogelijk om meteen het effect te zien van wat we in de klas behandelen. Elke docent die anders beweert, overschat zichzelf. Wanneer een klas actief aan het werk is, is dat nog geen garantie dat er geleerd wordt. Pas veel later, als studenten meer hebben geoefend in verschillende contexten, kun je zeggen wat er is blijven hangen. Je bent ook niet de enige factor in het leren geweest: ook de docent na jou, de stagebegeleider, een medestudent, een eigen ervaring en wie weet welke andere factor er nog meer mee heeft gespeeld. We zouden ons werk wat meer

moeten relativiseren en wat meer ruimte moeten geven aan het toeval. De tijd wat meer het werk laten doen. Laisser-faire, maar wel in een rijke context. Want uiteindelijk heeft werkplezier, motivatie, het gevoel van verbondenheid, vrijheid, veiligheid om te experimenteren en het gevoel iets nuttigs te doen voor jezelf en de wereld, altijd zijn oorsprong in het programma en de uitvoering ervan door docenten.

Waarom mag onderwijs niet gewoon 'leuk' en 'aantrekkelijk' zijn? Een opdracht die je zelf als student ook wel had willen doen, een klaslokaal waarin je zelf ook wel een dag in had willen verblijven, een voorbeeld dat grappig is, maar wel aan het denken zet?

Dit is geen pleidooi voor het geforceerd 'leuk' maken van elke studentervaring en het uit de weg gaan van elke negatieve ervaring. Het moet ook af en toe schuren, je moet leren om moeilijke dingen te overwinnen en om complexe, niet per se 'leuke' problemen aan te pakken. Maar laten we het serieuze, zware, moeilijke niet als uitgangspunt en als grondtoon nemen. Waarom zou je niet iets meer je best doen om je modulewijzer toegankelijk en aantrekkelijk te maken? Waarom zou je beoordelingscriteria niet wat meer in voor de student begrijpelijke taal opstellen? Waarom zou je een opdracht niet net iets meer naar de belevingswereld van de student toeschrijven? En waarom zou je aan het begin van de studie niet gewoon beginnen met een leuke – maar evengoed veelbetekenende en waardevolle opdracht of lessenserie?

En vooral: relativeer je rol in het leven van een student. Je bent bij lange na niet het enige kanaal, de enige bron van de ontwikkeling van de student. Zelfs niet als het gaat over het vak dat je geeft.

# 5

## Volgepropte programma's

### Mag het een onsje minder?

**Aan grote ambities in het onderwijs geen gebrek. De beroepen waar we voor opleiden zijn ingewikkeld en gevarieerd. De wereld waarin onze afgestudeerden terechtkomen is complex en onvoorspelbaar. Er moet dus ontzettend veel geleerd worden, voordat we onze studenten aan de buitenwereld toevertrouwen. Ze moeten ten slotte op alles voorbereid zijn, en het zal maar gebeuren dat een student de arbeidsmarkt betreedt met een stukje ontbrekende kennis. Maak een rondje beroepenveld en je komt zo thuis met een lange lijst met onderwerpen 'die echt meer aandacht moeten krijgen in het programma'**

Maar hoe realistisch is het om te verwachten dat studenten in vier jaar klaar zijn voor de volle breedte van de arbeidsmarkt? Competent en deskundig? En dan ook nog sociaal vaardig in de professionele samenwerking, kritisch informatiebewaam, ethisch handelend en maatschappijbewust?

Niet dus. We zullen moeten accepteren dat studenten na vier jaar niet volledig volgroeid zijn op alle aspecten die in onze eindtermen staan. Gelukkig hebben ze nog zo'n 40 jaar om door te leren en te groeien, dus dat zouden we moeten kunnen accepteren.

Maar waarom lezen dan zoveel afstudeercriteria als beschrijvingen van een expert met tien jaar werkervaring? En waarom verwachten we dan ook nog eens dat elk criterium bewezen voldoende is?

Daar komt ook nog eens bij dat we veel dingen die we vragen in het afstuderen niet eerder met studenten hebben geoefend. Een samenhangende scriptie van 80 pagina's schrijven. Zelfstandig een groot project of onderzoek uitvoeren in de buitenwereld. Een presentatie of een 'verdediging' houden voor een meerkoppige commissie...

En dan de inhoud van veel studieprogramma's: vol ingewikkelde onderwerpen die maar een keer worden aangeboden, getoetst en met grote waarschijnlijkheid niet

meer terugkomen in een vervolgvak of het afstuderen. En misschien niet eens in de hele toekomstige carrière van de afgestudeerde.

Kan het misschien een onsje minder?

Het streven naar doordachte eenvoud dwingt ons om keuzes te maken. Als we dat verstandig en onderbouwd willen doen zonder ellenlange discussie over elk detail, zullen we vooraf kraakhelder moeten hebben wat de essentie is. Wat is de kern van het beroep? Wat doet elke afgestudeerde in de praktijk en wat doet maar een enkeling? Wat maakt dat een opdracht op niveau is - dus niet te eenvoudig, maar zeker ook niet te complex voor een beginnend beroepsbeoefenaar. Schrappen kost tijd. Maar het betaalt zich terug in kwaliteit.

En dan het scheermes erover. Als een student een essentiële beroepstaak 'gewoon' goed heeft uitgevoerd - een professional ziet dat meteen - moet je dan nog met allerlei deelcriteria aan de slag om je oordeel te onderbouwen? Moet een student dan echt nog een lijst verbeterpunten toegeworpen krijgen? Of is oké gewoon oké en laat je het aan de student of die nog tips wil?

Vaak worden onderwerpen ook gewoon te vroeg aangeboden. Een toets over de onderzoeksagenda van het instituut voor studenten in het eerste semester. Welkom bij de opleiding... Serieus, ik heb het gezien. Waarom?? Het lastigste rekenvak meteen in het eerste jaar, want dat zou selecterend zijn..? onzin! Het is demotiverend en het leidt af van de essentie. En als het al selecteert, dan is dat op volstrekt onbewezen gevolgtrekkingen over het toekomstige vermogen van een student.

De lat iets lager leggen en het programma iets minder volproppen aan het begin kan ervoor zorgen dat studenten veel verder komen in dingen die relevant zijn voor de essentie van het beroep. Liever daar nog een keer extra mee oefenen dan meteen de diepte in met kennis die je later in het programma waarschijnlijk veel makkelijker kunt aanleren. Omdat je leergedrag is ontwikkeld en omdat je het geheel al beter overziet.

Je zult verbaasd zijn over het versnellingsvermogen in de laatste jaren van studenten met een solide basis in 'slechts' de essentie van het vak en een gezonde, niet primair op het volgende tentamen gerichte studiehouding.

# 6

## Lange verslagen

Hoe vaak gaan ze dat in de praktijk nog doen?

**Ergens heeft in het onderwijs de overtuiging postgevat dat het schrijven van een verslag het summum is van geëtaleerde kennis en diepgaand begrip. En dat we het werk- en denkniveau van een student bijna volledig kunnen beoordelen op basis van dat verslag. Vooruit, we doen nog een korte presentatie erbij met wat vervelende vragen, maar eigenlijk weten we het al. Want we hebben het verslag gelezen en van commentaar voorzien.**

Dit klopt – zeker in het hbo – niet. Het vermogen van een student om op niveau in de praktijk te functioneren, etaleert zich op veel meer manieren dan alleen in het verslag te vatten is.

Hoe werkt een student samen met collega's? Hoe ging de communicatie met cliënten? Hoe wordt er gehandeld bij veranderde of onverwacht omstandigheden? Hoe kijkt de student zelf tegen het eigen proces en de resultaten aan? Het paardenmiddel dat we hiervoor hebben is 'de reflectie' of 'de zelfevaluatie'. Ook in verslagvorm, uiteraard. En alweer niet relevant voor de beroepspraktijk. Hoe vaak heb je zelf na je studie nog een reflectieverslag over je eigen functioneren geschreven? En als dat toch een keer moest, hoe leerzaam vond je dat?

We doen studenten dus enorm tekort met onze *hang-up* met schriftelijke presentatievormen. Als verdediging wordt vaak aangevoerd dat we ons niveau extern moeten kunnen verantwoorden. En dat we verslagen nodig hebben om dat mee te kunnen doen.

Maar gelukkig is dat allang niet meer de praktijk (zie 'zelfbedacht beleid'). Gevarieerdere vormen waarmee eindniveau wordt aangetoond, worden juist op prijs gesteld, mits ze recht doen aan de essentie van de beroepsbeoefening. Denk aan video, illustratief beeldmateriaal, demonstraties, testimonials van collega's of cliënten.

En vooral: een open gesprek met een student waarin die de kans krijgt duidelijk te maken wat er is gedaan en waarom. Dus geen 'verdediging' (was er een aanval, dan?) maar een positief ingezet gesprek tussen een deskundige en een bijna-

deskundige.

Het vreemde is dat dit soort beoordelingsvormen vaak worden afgeserveerd met: 'kost veel te veel tijd.' Terwijl het nakijken van een matig geschreven verslag en het invullen van criterialijsten elke beoordelaar ook uren kost. Met een zeer beperkt en onbetrouwbaar beeld van wat de student écht kan en een hoop stress vooraf als resultaat. Dat vinden we kennelijk minder een probleem.

Ik beweer niet dat schriftelijke uitdrukkingsvaardigheid onbelangrijk is voor een afgestudeerde hbo'er. En er zijn wel degelijk opleidingen waar uitgebreid rapporteren tot de essentiële beroepstaken behoort. Maar voor veruit de meeste hbo'ers is de professionele schrijfvaardigheid uitstekend - en misschien wel meer valide - te beoordelen op basis van veel kortere tekstuele uitingen, die daadwerkelijk relevant zijn voor beroepspraktijk. Een cliëntrapportage. Een overdrachtsdocument. Een advies.

Zodat we ons kunnen bezighouden met het bespreken en beoordelen van waar het in het beroep echt om gaat.

# 7

## Leerdoelenjungle en rubrics<sup>2</sup>-terreur

Wie snapt nog wat de essentie is?

**Nog niet zo lang geleden geloofden we dat we de beoordeling van onderwijsonderdelen, vooral het afstuderen, konden dichttimmeren met zo gedetailleerd en uitgebreid mogelijke leerdoelen- en criterialijsten, beoordelingsrubrics en toetsmatrijzen. Het is een beetje een cultus geworden: de onderwijskwaliteit wordt afgemeten aan het detailniveau van de rubrics en de nauwkeurigheid van de formuleringen. Vaak wordt ook beweerd dat studenten recht zouden hebben op zo precies mogelijke informatie over waarop zij beoordeeld gaan worden.**

Dat laatste is op zich terecht. Je mag studenten bij de toets niet verrassen. Ook wil je dat het een student vanaf het begin duidelijk is waar het naartoe gaat. Het is alleen de vraag of je dat doel bereikt met een 5-punts rubric van 3 pagina's. Ook is het de vraag of de beoordeling er betrouwbaarder op wordt.

Nee dus. Lange, gedetailleerde rubrics zijn niet hanteerbaar voor studenten. En ze leiden af van de essentie van wat ze moeten kunnen: in de praktijk integreren van kennis, vaardigheid en competentie.

Hooguit een enkele calculerende student gebruikt 'm als een checklist, om het werk nog vlug op details aan te passen en zo een hoger cijfer binnen te slepen. Voor docenten is het beoordelen op zo'n waslijst veel te veel werk. Uiteindelijk ga je intuïtief vakjes in de rubric omcirkelen. En ja hoor... met een handig excelletje ernaast rolt het cijfer er op de tiende achter de komma uit.

Het heeft de schijn van betrouwbaarheid en nauwkeurigheid, maar het is in de praktijk niet betrouwbaarder dan holistisch oordelen op je eigen professionele gevoel. Je beoordeelt met een gedetailleerde rubric namelijk niet het bovenliggende begrip, maar alleen de onderdelen.

Het kost alleen veel meer tijd en de student leert er niet meer of beter van. Weg dus met die priegel-rubrics.

---

<sup>2</sup> Een "rubric" is een tabel waarin de niveaus van elk beoordelingscriterium worden beschreven, doorgaans 'onvoldoende', 'voldoende' en 'goed'. In extreme gevallen zelfs per

Maar hoe geef je een student dan wel bruikbare informatie over wat je verwacht? En hoe baseer je daar dan je oordeel op?

Het toverwoord is hier: "Voorbeelden". Laat zien wat je vraagt. Het helpt om zowel een voorbeeld te geven van n t voldoende en zeer goed werk. Doe dat samen met collega's. Zo slijp je je eigen kwaliteitsstandaard en behoed je elkaar voor het stellen van onrealistische eisen. Je ontdekt dan ook waarop je impliciet beoordeelt; vaak zijn dat niet veel meer dan drie punten. Die kun je als leidraad voor studenten zo algemeen mogelijk opstellen.

Nog mooier is het om studenten die zelf te laten ontdekken, of hen zelf aan te laten geven waarin het verschil tussen het goede werk en het net voldoende werk zit. Zo kweek je *kwaliteitsbesef*, bij studenten en bij jezelf. Dat is een veel productievere manier om studenten duidelijk te maken wat er verwacht wordt. Met een rubric als 'instructie' gaat je dat nooit lukken, hoe gedetailleerd en zorgvuldig geformuleerd ook.

Een andere manier om doordachte eenvoud in het beoordelen te bereiken, is door handig gebruik te maken van het gegeven dat studenten met een voldoende of goed resultaat over het algemeen niet geïnteresseerd zijn in een uitgebreide onderbouwing.

Behaald is behaald, en dat is een plausibele gedachte die iedereen tijd en moeite bespaart. Dat geldt ook voor studenten die duidelijk te weinig hebben gedaan. Zij zullen niet verrast zijn met een onvoldoende. Het heeft geen enkele zin om uitgebreid terug te geven wat er allemaal ontbreekt en welke lichtpuntjes er misschien nog zijn. Daarmee feedback je de student alleen maar verder de put in. Het enige nuttige gesprek moet gaan over het studiegedrag: hoe voorkom je dit in de toekomst?

Een zorgvuldiger aanpak is alleen van belang wanneer het gaat om een zak-slaagbeslissing. Is het een 5 of een 6? Een O of een V? Je kunt jezelf veel tijd besparen door de inspanning op die studenten te richten. En daarbij (alleen daarbij!) een collega mee te laten kijken.

Voor een student is een 'net-onvoldoende' veel beter te verkroppen als die weet dat er zorgvuldig naar is gekeken. En dat de vergelijking met een student die een

cijfer. Ze worden gebruikt als informatie naar de student en als maatstaf voor de beoordeling.

'net-voldoende' haalt eerlijk is gemaakt en helder uitgelegd wordt waarin dat verschil 'm zat. Een 3-pagina rubric waar net een 5,4 uitkomt, eventueel op gevoel wat gecorrigeerd waardoor het 'duidelijk' een 5,3 is, heeft dat effect niet.

Al die inspanning om het verschil tussen een 7,7 of een 8,1 uit te leggen... het is de moeite echt niet waard.

# 8

## Dwangmatige feedback

### Hoeveel feedback kan een mens verwerken?

**Het is hét toverwoord in modern onderwijs: feedback. Feed-forward en feed-up hebben we ook. De meeste docenten weten inmiddels ook dat je feedback op meerdere niveaus kunt geven, zoals op het resultaat, op de aanpak, op het leerproces en op de persoon als geheel<sup>3</sup>.**

Het geloof in het leereffect van feedback is inmiddels zo groot, dat we erin zijn doorgeslagen. Een beoordeling is niet af zonder een uitgebreide lijst met feedback. Bij voorkeur op alle niveaus en zowel kritisch als 'opbouwend'. Als het even kan doen we dat ook nog een paar keer tijdens de rit, zodat we ook 'formatief' aan het werk zijn.

Teleurstelling volgt wanneer we constateren dat studenten nauwelijks iets met al onze goedbedoelde feedback hebben gedaan. Of dat er bij navraag van de tien feedbackpunten er maar twee zijn blijven hangen. Of dat je merkt dat studenten een beetje wanhopig worden van zo'n lange lijst. Of – het allerergste – als de feedback die je zo mooi hebt opgeschreven, helemaal niet is gelezen.

Maar eigenlijk is dit – bezien vanuit het streven naar doordachte eenvoud - goed nieuws.

Studenten blijken beperkt behoefte te hebben aan feedback. Of, positiever gesteld: ze kunnen maar een beperkt aantal feedbackpunten in hun leerproces meenemen. Hooguit een of twee.

Studenten zijn daarin niet anders dan wij: als we na een evaluatiegesprek acht boodschappen meekrijgen, kunnen we in de praktijk maar met een of twee daarvan aan de slag.

Daar zit dus een enorm besparingspotentieel. Als we onze inspanningen richten op een of twee voor de student op dat moment bruikbare punten, dan is ons doel bereikt in veel minder tijd.

Ook daarin kun je overigens nog de mist in gaan. Feedback is alleen bruikbaar als de student er op korte termijn iets mee kan doen. Feedback over wat een student beter had kunnen doen (maar voorlopig niet meer *gáát* doen), heeft geen enkel effect, behalve misschien een gevoel te hebben gefaald. "Had ik maar..."

Minder – maar goed geplaatste - feedback is dus beter. En het kan nog doordacht-eenvoudiger: een hardnekkig misverstand is dat feedback per definitie door de docent aan elke individuele student gegeven moet worden. Veel beter is het om even terug te gaan naar wat ook alweer het doel van feedback is: de student tot *inzicht* te laten komen over diens leer- en werkproces, waardoor die *zichzelf* kan bijsturen.

Er zijn veel meer mogelijkheden om dat inzicht te laten groeien dan alleen ongevraagd gegeven schriftelijke feedback.

Een bekende is peer-feedback: studenten helpen elkaar bij het ontwikkelen van inzicht in hun leerproces. Hetzelfde effect heeft zelfbeoordeling, met als overtreffende trap: zelf tot kwaliteitseisen komen.

Je kunt studenten bij peer- en zelfbeoordeling helpen met voorbeelden. Hoe vergelijk je jouw werk met het voorbeeld? Wat staat je nog te doen?

Het volstaat dan overigens niet om studenten het bos in te sturen met een paar voorbeelden en een puntenlijstje. En dan te verwachten dat ze met elkaar het geanimeerde feedbackgesprek aangaan. Want dat gebeurt niet vanzelf; je moet erbij blijven. Maar die tijd heb je ruimschoots als je het uitgebreide schriftelijke, individuele feedbackproces zoveel mogelijk achterwege laat.

Een andere efficiënte manier is het geven van klassikale feedback. Bespreek veelgemaakte fouten, laat voorbeelden zien van wat er goed is gegaan. Bespreek dit met de klas en stel de vraag: wat is van toepassing op jouw werk en wat kun je zelf doen om het te verbeteren?

Dit kost niet alleen veel minder tijd, het brengt studenten ook sneller naar waar je

<sup>3</sup> Feedback op de persoon: "je bent een slimme student", heeft zelfs een negatief effect op het leren.

naar toe wilt: zélf kunnen beoordelen hoe je voortgang is op basis van zélfverworven kwaliteitsbesef.

Dat klinkt al een stuk professioneler dan passief opvolgen van gedetailleerdere feedbackaanwijzingen.



# 9

## Giga-cursuswijzers

### Wie leest ze eigenlijk?

**Professionaliteit, kwaliteit en verantwoordingsplicht zouden elkaar prachtig kunnen versterken. In de praktijk zitten ze elkaar vaak lelijk in de weg. Dikke cursus- of modulewijzers zijn hiervan een illustratie.**

Het - vaak door docenten zelfbedachte - beeld is dat een dikke cursuswijzer garant staat voor goed doordacht onderwijs. Dat het studenten helpt te begrijpen wat ze te wachten staat en wat er van hen verwacht wordt. En dat het accreditende instanties het vertrouwen geeft dat het wel goed zit met het onderwijs bij deze opleiding.

Geen van deze vermoedens is waar. Diepgaande begripsvorming over het cursusonderwerp gebeurt tijdens de lessen, de opdrachten, de feedbacksessies en de begeleiding in een slim vormgegeven, maar interactief en met de praktijk meebewegend proces tussen docent en studenten. Niet door het lezen van dikke cursuswijzers.

In de praktijk is het voorgenomen onderwijs, zoals in de cursuswijzer zo minutieus beschreven, altijd anders dan het uiteindelijk uitgevoerde en ervaren onderwijs. Dat weet ook elke visitatiecommissie.

Studenten willen vooraf maar een paar dingen weten: Waar gaat het ongeveer over, wanneer moet ik verschijnen, waar kan ik de studie-informatie vinden en hoe word ik ongeveer getoetst. 'Ongeveer' is hier een belangrijk woord. De student gaat er - terecht - vanuit dat de rest van de informatie tijdens de lessen, wanneer het aan de orde is, tot je zal komen. Niet veel eerder, niet te laat. Hier zit de sleutel voor doordachte eenvoud bij het maken van cursuswijzers en het geven van gedetailleerdere informatie tijdens de rit: leef je in in wat de student per fase nodig heeft en lever precies die informatie. Dat vergt wat planning en inlevingsvermogen, maar het voorkomt cognitieve overbelasting en overbodig werk.

Natuurlijk is het niet verboden om de cursus voor jezelf en voor je collega's wat gedetailleerder uit te schrijven. Effectief voorbereiden van lessen en opdrachten vergt meer voorkennis dan het volgen ervan.

Maar ook hier geldt de regel van de doordachte eenvoud: als je het niet kort en bondig aan je collega's kunt uitleggen, heb je de essentie kennelijk nog niet helder.

Nog niet doordacht genoeg, dus. Terug naar de tekentafel.

# 10

## Onderwijs organiseren = LMS en roostersysteem vullen

Sinds wanneer gaan technische randvoorwaarden boven onderwijskundige principes?

**Learning Management Systemen (LMS) zoals Blackboard en Brightspace, zijn de afgelopen decennia steeds veelzijdiger, slimmer, gebruiksvriendelijker en visueel aantrekkelijker geworden. Grote internationale bedrijven hebben miljarden geïnvesteerd in de ontwikkeling ervan. Onderwijsinstellingen besteden er miljoenen aan. De belofte is dat ze helpen de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Doordat informatie beter toegankelijk wordt, studenten – ook in flexibele studieroutes - beter gevolgd kunnen worden en de communicatie rondom leerprocessen – feedback, beantwoorden van vragen, samenwerking tussen studenten, etc. – beter kan verlopen.**

Tegelijk zorgen ze voor een enorme vergroting van de complexiteit van het onderwijssysteem. Het omgaan met het LMS moet worden getraind. Studenten moeten er de weg in leren vinden. Er moeten 'key users' worden aangesteld en opgeleid. De privacy moet worden bewaakt. Toegangsrechten moeten worden toegekend, deelnemerslijsten aangeleverd. Eenmaal ingericht, is een digitale studieomgeving niet zo makkelijk meer aan te passen. En als er iets misgaat, zijn de gevolgen groot en kost het veel tijd om het op te lossen.

Hetzelfde geldt voor roostersystemen: ze dwingen van alles af, ze stimuleren een klassiek onderwijsritme. Onderwijs = klaslokaal + vak + docent + groep studenten + aantal uren/week. Organiseer je het anders, dan krijg je klachten. Het past niet.

Deze complexiteit leidt ertoe dat studieomgevingen binnen het LMS en het roostersysteem zorgvuldig moeten worden ingericht. Dat gaat gepaard met een flinke lijst randvoorwaarden, beperkingen en dwingende werkprocessen. Alles moet ruim op tijd worden aangeleverd, ingericht en klaargezet. Er verschijnen herinneringsmails als je te laat bent. De neiging is om zoveel mogelijk van vorig jaar te hergebruiken; misschien staat de kopie van vorig jaar al automatisch klaar. Het levensgrote gevaar is dat het echt goed doordenken van het optimale

leerproces hierdoor wordt overschaduwd. In het ergste geval vervalt dat volledig: wanneer het LMS eenmaal is ingericht, de lessen zijn gepland, de opdrachten klaar staan en de groepen zijn aangemaakt, lijkt het onderwijs 'klaar'. Nog een keer goed nadenken of alle onderwerpen even belangrijk zijn vanuit de inmiddels misschien aangescherpte essentie van het vak, heeft eigenlijk geen zin meer. Het staat er al in. Veranderen op het laatste moment is lastig en ongewenst.

In de ideale wereld ontwikkelen we het onderwijs ruim op tijd, zodat het kan rijpen, er gelegenheid is om het mooi af te stemmen op de hoofddoelen van de opleiding en de andere onderwijsonderdelen. Dan pas vullen we het LMS. Dan pas bedenken we hoe we docenten en studenten samenbrengen. In de praktijk laten we het LMS en het roostersysteem dicteren wat we wanneer doen.

Ik pleit – zeker bij locatiegebonden voltijdopleidingen – voor een kritische en omzichtige omgang met LMS'en. Elegant eenvoudig ontworpen onderwijs heeft eigenlijk niet zoveel digitaal geweld nodig.

Als de studie-informatie kort en krachtig is, zijn er genoeg andere mogelijkheden om die met studenten te delen. Als studenten zelf verantwoordelijk zijn voor het bijhouden van feedback, dan is daar geen LMS-module voor nodig. Als het onderwijs niet bestaat uit een kluwen van deeltoetsen en mega-rubrics, dan is er weinig ICT nodig om dat allemaal te administreren. Als je de beschikking hebt over een overzichtelijk aantal 'eigen' leslokalen, dan kan het roosterproces veel eenvoudiger. En kun je wijzigingen in onderling overleg oplossen. Als onderwijs vooral gebeurt in de klas, in gesprek met elkaar en met directe begeleiding van docenten, dan zijn er geen online communicatiesystemen nodig. Als studenten dan toch digitaal met elkaar willen communiceren over studieopdrachten, dan gebruiken ze daarvoor veel liever de middelen die op dat moment gangbaar zijn. Dat is over het algemeen niet het LMS.

Laat de didactisch/pedagogische uitgangspunten en de kern van de beroepsuitoefening leidend zijn bij de vormgeving van het onderwijs. Niet de (on)mogelijkheden van het LMS en het roostersysteem.

# 11

## 7 vakken parallel met een toetsweek aan het eind

Vind je het gek dat de helft moet herkansen?

**Menig curriculumschema ziet eruit als een door een kleuter gebouwd Lego-kasteel: bontgekleurde grote en kleine blokjes die min of meer een geheel vormen.**

**Vaak is er wel een structuur te herkennen. Verticale stroken geven de toetsperiodes aan, waarin alle blokjes tot een afronding komen. Aan het eind van het jaar zijn die stroken nog wat breder, want er moet ruimte zijn voor herkansing. In de lesroosters zie je dat ook terug: door de week verspreide lesblokken met totaal verschillende vakken, werkcolleges, hoorcolleges, werkgroepen, etc. Een week of acht hetzelfde, en dan een week vol toetsen. Daar tussendoor uren, dagen of dagdelen met niets erin. Die zijn voor “zelfstudie”.**

Voor de meeste studenten is dit niets nieuws: ze zijn dat gewend vanuit het voortgezet onderwijs. Zo gaat het nu eenmaal.

Maar waarom is dit eigenlijk de norm geworden? Waarom verwachten we dat studenten in staat zijn om gedurende een dag meerdere keren te switchen tussen onderwerp, lesvorm en werkvorm? Waarbij er onvermijdelijk verschillen optreden in aandacht en motivatie.

Als je al vol zit met het vorige werkcollege, wordt het lastig om je aan het eind van de dag nog op iets totaal anders te focussen. Er ontstaat onvermijdelijk concurrentie: voor welke les bereid je je wel voor, welke kan nog wel even wachten? Waar zet je jezelf wel in de leerstand, waar doe je het even rustig aan?

We vergeten weleens dat nieuwe dingen leren veel inspannender is dan dingen op routine doen. Voor ons als docent is de dag meestal goed door te komen omdat we een groot deel van de werkzaamheden al eerder hebben gedaan. Af en toe leren we bedoeld of onbedoeld wat nieuws. Maar het meeste is routine. Voor een student is dat anders. Vrijwel alles is nieuw, je doet het voor het eerst en zonder zicht op waar je aan het eind staat. Dat is mentaal behoorlijk inspannend.

Een doordacht eenvoudig onderwijsontwerp houdt hier rekening mee. Het programma zit niet overvol, want er is nagedacht over de essentie. Er is ruimte voor oefenen, voor het opbouwen van routine. Je hoeft niet nét als je het een beetje denkt te snappen, over naar de volgende les of het volgende onderwerp. Jazeker, er is tijd nodig om nieuwe dingen te laten bezinken, te laten indalen. Bezinktijd is essentieel om kennis te laten beklijven. Maar dat pleit niet voor totale versnippering - even iets uitleggen en dan maar laten indalen. Voordat iets kan indalen, moet het wel goed geoefend zijn. Dat kost tijd en aandacht.

Het pleit voor een eenvoudig gestructureerd onderwijsprogramma waarin studenten langere tijd, minstens een dagdeel, liever een dag, met hetzelfde bezig kunnen zijn. Maar dan wel in afwisselende werkvormen. Tijd nemen om voorkennis te activeren. Korte instructies afwisselen met begeleid oefenen. Overleg in kleine groepen. Tijd voor pauzes. En vooral: niet te veel onderwerpen stapelen in een week. Liever een week met een of twee onderwerpen aan de slag in een kortere periode dan gedurende een lange periode constant switchen tussen onderwerpen. Daarna een week wat anders, zodat de vorige week kan indalen. En dan weer verder.

Als je in een nieuw, onzeker leerproces zit, is het prettig om regelmatig delen af te kunnen ronden. In een geconcentreerd onderwijsprogramma kan dat: aan het eind van een week is er duidelijk voortgang geboekt in dat onderwerp. Je kunt nieuwe dingen, je hebt nieuwe inzichten. Die zijn zichtbaar te maken in presentaties of tussenproducten. In een versnipperd programma komt de ‘beloning’ pas aan het eind: toets gehaald, missie geslaagd.

Maar wel tegelijk met de afronding van die 6 andere vakken...

Het is ook niet verrassend dat toetsweken niet goed werken, en dat een of twee keer herkansen voor veel studenten de norm is geworden. Zeker de vakken die je in het versnipperde programma even wat minder aandacht had gegeven.

Natuurlijk, studenten moeten leren omgaan met het verdelen van tijd over meerdere activiteiten. Maar nieuwe dingen leren is al moeilijk genoeg, en je hoeft niet meteen alles tegelijk te kunnen.

# 12

## Reflectiedwang

Hoe zou je het zelf vinden als je op alles wat je doet schriftelijk moet reflecteren?

**Ons doel op aarde als docenten is om leerprocessen op gang te brengen. We doen dat door studenten met nieuwe kennis te confronteren en opdrachten te geven. We laten ze dingen opleveren om te kunnen zien op welk niveau dat gedaan is. We accepteren daarbij dat nog niet alles perfect is gedaan; ten slotte zijn ze nog aan het leren. Maar we willen wel weten of studenten ook echt iets geleerd hebben van wat er goed en minder goed is gegaan. Daarvoor hebben we het wondermiddel 'reflectieverslag' uitgevonden.**

Voor de meeste studenten is dit een gruwel. Op zijn best ontdekken ze gaandeweg een aantal standaardformuleringen die de suggestie wekken dat er een bewust leerproces is doorgemaakt, met daarbij een paar vlug uit de mouw geschudde 'verbeterpunten'. "Beter plannen." "Meer feedback vragen." Zodat je in elk geval geen onvoldoende voor 'reflecteren' oploopt. Wanneer je echt met een student in gesprek gaat over diens leerproces (Hoe ga je zorgen dat je eerder begint? Waaróver zou je meer feedback vragen?), blijkt het zelfinzicht toch tegen te vallen. Het was een 'moetje'.

Zelf ervaren we ook – op zijn best - frisse tegenzin wanneer we ons in het jaarlijkse functionerings- en beoordelingsritueel moeten verantwoorden met een zelf-evaluatie of -reflectie. Er wordt een zinvolle interne dialoog verwacht, die voor de meesten van ons lastig is. Laat staan voor onze studenten.

In het ideale geval laat je je in een zelfreflectieproces voeden door indrukken en oordelen van mensen om je heen. De term die we daarvoor hebben bedacht: '360°-feedback'. Als je apetrots bent op je werk en je functioneren in de groep dan gaat het nog wel. Maar als je al wat onzeker bent over je functioneren en je resultaat, dan is het een ware verschrikking. Zorgvuldig bouwen aan je eigen schavot. Want ze zeggen wel dat fouten maken mag, maar je weet uit ervaring wel beter.

Wat mij betreft stoppen we vanaf morgen met schriftelijk reflecteren. Het is onveilig, het stimuleert nep-reflecties waar je nog zelf in gaat geloven ook en het is zonde van de tijd. Het past niet bij doordacht eenvoudig ontworpen en uitgevoerd onderwijs.

Wat dan wel?

Echt reflecteren gaat alleen in dialoog. Met de gedachte achter de 360°-feedback is niets mis. Zo open mogelijk in gesprek gaan met mensen die iets verstandigs over jouw resultaten en functioneren kunnen zeggen, levert hoe dan ook nuttige informatie op. Het gaat mis als je het allemaal moet opschrijven. Dan ligt het vast, zit je eraan vast en kan het later tegen je gebruikt worden.

Er is niets mis mee om studenten te vragen zichzelf te beoordelen op de criteria. Maar ook dan geldt: als je het laat inleveren en het ligt zwart-op-wit vast, dan kun je verwachten dat er ongewenste processen op gang komen. Studenten hebben al snel in de gaten dat je beter niet té negatief over jezelf kunt oordelen en zeker niet té positief, want dan krijg je lastige vragen. Een beetje aan de veilige kant gaan zitten dus.

Met het kweken van diepgaand zelfinzicht heeft dat allemaal weinig te maken.

Echt in gesprek met studenten over leren, dus.

Jezelf als docent de gesprekstechnieken aanleren om het een open gesprek te laten zijn, waarin het gaat over de essentie. En waar nuttige inzichten uitkomen voor de student, maar ook voor jezelf: hoe heeft mijn onderwijs gewerkt? Wat had ik zelf beter kunnen doen?

Dat kost tijd. Die heb je als de rest van je onderwijs doordacht eenvoudig is.

# 13

## Ongefundeerde beleidsvermoedens

---

Of heb je meer vrijheid dan je stiekem hoopt?

**“Nee, dat krijgen we nóóit langs de examencommissie.” “De hogeschool werkt nou eenmaal in kwartalen.” “Een assessment moet *van de wet* altijd met 2 assessoren worden afgenomen.”**

**Ik hoor dit soort uitspraken veel te vaak. Heel veel ‘dwingend beleid’ ontstaat in onze eigen hoofden. Kennelijk is er een mechanisme waardoor inmiddels herzien of allang afgeschaft beleid hardnekkig blijft kleven. Of waarin ‘geruchten’ over niet bestaand beleid snel serieus genomen worden. Liever nog dan even te checken of het vermoede beleid nog geldt, en wat nu precies de intentie van het beleid is, wijzen we elkaar erop terecht.**

**Het lijkt wel of we in de complexe onderwijswereld snakken naar kaders en regels, zelfs als we er last van hebben.**

**Je kunt het *beleidsmasochisme* noemen.**

Beleidsvermoedens liggen vaak bovenop dingen die je als opleiding zélf hebt bedacht vanuit eigen behoefte en ervaring. Je gaat jezelf in bochten wringen om aan de vermoede regels te voldoen. Nog een paar beoordelingscriteria erbij (want dat moest toch?). Nog een beoordelingsstap aan de afstudeerprocedure toegevoegd. Beleidsvermoedens zijn gevaarlijk, want ze maken je onderwijs complexer en ze leiden af van de essentie.

Laten we dit bestrijden. Aan beleids*vermoedens* hebben we niets.

Hooguit vind je weer eens een reden om het examenreglement, de wet op het hoger onderwijs of het hogeschoolbeleid er nog eens goed op na te pluizen, inclusief de inleiding: wat was de intentie? En druist wat we van plan waren nou écht in tegen die intentie?

Zo nee: gewoon doen waar je echt in gelooft. Als je het kunt uitleggen met door-dachte argumenten, dan kom je verder dan je dacht.

# 14

## Doorgeschooten flexibilisering

Welk doel dient eigenlijk het middel?

**Hogescholen buitelen over elkaar heen met hun beloften aan studenten dat zij 'hun programma naar eigen inzicht kunnen invullen', dat je 'je studie kunt vormgeven naar je eigen wensen en vermogens'.**

**Leeruitkomsten, programmatisch toetsen, uitwisselbare onderwijsblokken, blended learning, keuzehulpen, professionele ontwikkelcoaches en handige keuzehulpen moeten dat allemaal mogelijk maken.**

De flexibiliseringsnoodzaak wordt stevast beargumenteerd vanuit de grote ontwikkelingen op de arbeidsmarkt. Die schijnt tegenwoordig te vragen om uiterst wendbare professionals, met een hoog ontwikkeld zelfstandig leervermogen, zodat ze kunnen gaan functioneren in beroepen waarvan we nu het bestaan niet eens kunnen bevroeden. En die complexe, 'weerbarstige' uitdagingen van de toekomst te lijf kunnen gaan.

Daar zit natuurlijk een kern van waarheid in. Maar ondertussen haal je nogal wat overhoop met al dat flexibiliseren. Onderwijseenheden moeten vergroot of verkleind. Competenties of leerdoelen moeten naar leeruitkomsten vertaald. Er moet generiek onderwijs worden gemaakt dat ook te volgen is voor studenten van andere opleidingen. LMS'en moeten op de schop, toetsprogramma's en examenreglementen moeten worden aangepast, zodat onderdelen in andere volgorde te volgen zijn. Het onderwijssysteem wordt er onvermijdelijk complexer van; onbeheersbaarheid en verdwaalkansen liggen op de loer.

Het grote probleem is: veel flexibiliseringsmaatregelen staan haaks op de kern van goed hbo-onderwijs: een samenhangende, zorgvuldig opgebouwde leer- en toetsomgeving die is ontworpen vanuit heldere doelen die specifiek zijn voor elk beroep. Ik pleit zeker niet voor een dichtgetimmerd curriculum waarbinnen niets te kiezen is en waarin geen enkele afwijking van de standaardroute mogelijk is. Want studenten hebben voldoende autonomie nodig, om zich eigenaar te voelen

van hun leerproces. Maar dat kan ook zonder een enorme keuze in routes, leerwegen en keuzemodules en zelfgeresigseerde toetsmomenten.

Bijvoorbeeld door ruimte te geven in opdrachten: op welke organisatie wil je je adviesvaardigheid oefenen? Met welke oplossingsrichting wil je individueel aan de slag? Welke presentatievorm wil je gebruiken?, etc. Of door studiemateriaal aan te bieden dat voor of na de 'les' ook te bekijken is.

Vereenvoudiging van je toetscriteria, waardoor die minder specifiek zijn en niet precies meer voorschrijven wat je precies hoe moet doen, kan al heel wat flexibiliteit en autonomie mogelijk maken.

En dan zijn er al heel wat keuzes die je toch al moet maken: welke stage? Welk afstudeeronderwerp? Welke specialisatierichting? Welk minorprogramma?

Voor veel studenten zijn dat al meer dan genoeg complexe keuzeprocessen.

Van ons als docenten mag verwacht worden dat we studenten ook gewoon een beetje de weg kunnen wijzen. Vanuit ons verleden en/of heden in de beroepspraktijk en vanuit onze interactie met de actuele praktijk tijdens stagebegeleiding, onderzoek, met externe opdrachtgevers, etc.

Door studenten niet in alles keuzevrijheid te bieden, maar juist door ze vanuit onze expertise te laten kennismaken met de essentiële beroepstaken. Soms juist met dingen die studenten niet uit zichzelf zouden kiezen. Juist om hen in staat te stellen om daarna verstandige keuzes te maken, op basis van echte ervaring.

De vraag is dus: willen we studenten opleiden tot specialisten in het zelfsturend acteren in flexibele leerroutes, of is het opleiden in slechts 4 jaar tot een beginnend beroepsbeoefenaar - met alle keuzes die daar al bij horen – al complex genoeg?

En staan de enorme inspanningen die voor écht werkend flexibel onderwijs nodig zijn, in redelijke verhouding tot de onbestemde vraag naar ultra-flexibele 'kennisswerkers'?

Ik vrees van niet.

# 15

## Strikt volgen van 'grote' onderwijsconcepten

Maar wat willen we zelf?

**Bij elke opleiding is een permanent proces van kleinschalige curriculumontwikkeling aan de gang. In complexe systemen valt nu eenmaal altijd iets te verbeteren. Omstandigheden veranderen voortdurend. Studentenaantallen dalen of stijgen plotseling. Er is ontevredenheid over een vak. Er zijn te veel langstudeerders. Er is een planningsprobleem.**

Eens in de zoveel tijd loop de emmer over. Er spelen dan zoveel dingen tegelijk dat het tijd is voor de grote schoonmaak: de curriculumvernieuwing. Daarbij is de stille hoop dat alle problemen tegelijk uit de weg geruimd zullen zijn zodra het nieuwe curriculum is ingevoerd.

De opleiding bevindt zich dan in een kritieke en kwetsbare fase. Er is een 'alles-of-niets-gevoel': áls we het doen, moeten we het meteen goed doen. Er wordt een projectgroep opgericht. Studiedagen gepland.

In die fase blijken opleidingen zeer gevoelig voor onderwijsmodes: grootse, meeslepende concepten die ergens zijn ontstaan en daar geweldige resultaten hebben opgeleverd. 'Evidence based', wordt er gesuggereerd. Er is een goeroe met volgelingen die het kunnen komen uitleggen. Er kunnen boeken en cursussen worden besteld. Het ontwikkelteam is in de wolken: we hebben het recept. We weten wat we moeten doen. We kunnen het onze collega's uitleggen.

Bijna altijd valt het resultaat tegen. Lang niet alle problemen blijken opgelost. Er zijn nieuwe problemen bijgekomen; in de praktijk is het allemaal wat ingewikkelder dan het leek.

En: hoe keuriger het recept is gevolgd, des te meer het resultaat tegenvalt.

De riskantste versie hiervan: een onderwijsconcept dat groter veranderingen bij alle opleidingen impliceert en hogeschoolbreed wordt doorgevoerd. Gedwongen 'innoveren'. Allemaal!

Het gaat mis omdat een belangrijk deel van een goed ontwerpproces is overgeslagen.

Want met de keuze voor een onderwijsconcept komen heel veel onderliggende keuzes 'gratis' mee. Die komen dus niet voort uit een zelf doorleefd proces van afwegingen, twijfels en discussies. Juist die zijn belangrijk om tot een doordacht eenvoudig onderwijsontwerp te komen.

Doordacht eenvoudig onderwijs ontwikkel je zelf. Met de beroepspraktijk waarvoor je opleidt als basis. En de kennis en ervaring in het team en de specifieke omstandigheden in je instituut en omgeving als randvoorwaarden.

"Grote" onderwijsconcepten zijn zonder meer de moeite van het bestuderen waard. Ze kunnen je helpen om je uitgangspunten kritisch te bekijken en op andere ideeën te komen. Misschien zijn er elementen die je kunt toepassen in je eigen ontwerp.

Maar ze kritiekloos doorvoeren is vragen om ongelukken.

# 16

## Overbodige centralisatie

Kunnen we niet beter zelf leren sturen?

**Als bestuurder heb je in een grote organisatie slechts indirect invloed op wat er op 'de werkvloer' gebeurt. Voor directe invloed is de organisatorische en fysieke afstand nu eenmaal te groot.**

**Je belangrijkste stuurinstrumenten zijn beleid en (re)organisatie. Wanneer er iets grootschalig misgaat, dan wordt er meestal ingegrepen met nieuw beleid: aangescherpte regels, ver- en geboden, of veranderingen op organisatieniveau: een nieuwe managementlaag. Een projectorganisatie.**

**Ook op lagere niveaus is er een onweerstaanbare neiging aanvullend beleid te maken.**

**Een probleem dat ergens is ontstaan, wordt opgelost met beleid dat opeens ook geldt op plekken waar dat probleem niet bestaat. Roosterdiensten komen met extra regels en beperkingen. Een instituut/cluster/faculteit bedenkt eigen regels om bepaalde interne processen te 'stroomlijnen'.**

**Er komt eerder beleid bij dan er wordt geschrapd. Niet zelden ontstaan er daardoor nieuwe problemen op plekken waar het eerder gewoon goed ging.**

Ik pleit voor 'beleidsbeheersing', ter bestrijding en voorkoming van ongewenste complexiteit.

Het streven zou moeten zijn dat er op een zo laag mogelijk niveau wordt gestuurd, op basis van deskundigheid en doordachte afwegingen.

Dat kan natuurlijk niet met alles. Op sommige vlakken is er op docent- of opleidingsniveau nu eenmaal te weinig kennis. Docenten hoeven zich niet te bemoeien met de manier waarop onze gebouwen worden verwarmd en hoe de centrale server met back-ups moet omgaan.

Maar – zeker in het hoger onderwijs – zijn er weinig andere zaken waarover we als hoogopgeleid team niet grotendeels of helemaal de verantwoordelijkheid in zouden moeten kunnen nemen. Of zouden moeten leren nemen.

Juist doordat er veel gecentraliseerd is, ontnemen we onszelf de mogelijkheid om zelf dingen te regelen en daarvan te leren. Daar hebben we ook geen tijd en geld voor, want een groot deel van het opleidingsbudget is al afgeroomd naar de centrale diensten.

Omdat we niet meer zelfredzaam zijn, gaan er te veel dingen mis. Dat wordt vervolgens centraal opgelost. Nog een project, nog een systeem, nog een adviseur... En de vraag is of het dan overall is opgelost, en er ergens anders geen nieuwe problemen zijn ontstaan.

In zo'n complex systeem zie je al snel iets over het hoofd.

In de gedachte van de 'doordachte eenvoud' past het om verantwoordelijkheid zo dicht mogelijk bij de plek te leggen waar 'het' gebeurt.

De complexiteit van een opleidingssysteem is – mits voldoende doordacht ontworpen – voor elke medewerker van die opleiding te doorzien. Voor een buitenstaander is dat al veel moeilijker, zeker als er tientallen opleidingen met elk hun eigen complexiteit aan het werk zijn.

Dit is geen pleidooi voor totale autonomie van opleidingen. Een bepaalde mate van centrale ondersteuning en regie kan behulpzaam zijn en is ook vaak nodig.

Maar de sturing zou als hoofddoel moeten hebben: de zelfredzaamheid van opleidingsteams duurzaam te vergroten.



# 17

## Schijn-vereenvoudiging

Of maken grote onderwijseenheden het juist ingewikkelder?

**Veel opleidingen zijn bezig met het vergroten van onderwijsonderdelen. Soms tot hele semesters of studie jaren. Dit vanuit de gedachte dat versnippering van een curriculum in allemaal kleine stukjes niet werkt, omdat het veel tijd kost, er concurrentie tussen vakken bestaat en dat per vak te weinig docenten betrokken zijn, wat het systeem kwetsbaar maakt.**

Die basisgedachte lijkt prima te passen in het streven naar doordachte eenvoud. 'Less is more', tenslotte... Mits verstandig toegepast, want het vergroten van onderdelen heeft als levensgroot risico dat de interne complexiteit juist toeneemt.

Een grote onderwijsmodule is per definitie lastiger te organiseren dan een kleine. Je hebt er een groter team van docenten voor nodig. Die moeten met elkaar op een lijn zien te komen. Er moet worden overlegd. Er moet meer worden vastgelegd. Er ontstaan verschillen in inzicht.

Voor docenten die bijna volledige autonomie in de planning, uitvoering en toetsing van hun vak gewend waren, is het een enorme opgave om die autonomie op te geven. Dat is een leerproces dat soms ook te veel gevraagd is.

Vaak komen er dan kristallisatieprocessen op gang: in het ontwerp was een fluide samenhang voorzien, waarin het onderwijs in gezamenlijkheid zou worden vormgegeven, zodat alles mooi op elkaar afgestemd zou blijven en er echte integratie zou ontstaan. Maar al snel ontstaan er nieuwe onderverdelingen, uitgevoerd door subteams of individuele docenten. Integraal toetsen van een grote eenheid blijkt toch wel erg ingewikkeld, dus de toets wordt in stukjes geknipt, uitgevoerd door aparte docenten. Feitelijk zijn het losse deeltoetsen die apart worden geadmineistreerd en misschien zelfs kunnen worden herkanst.

Alleen op papier is het één toets. Voor studenten voelt het nog even versnipperd als daarvoor.

Nog voordat het team het productief samenwerken en slim integreren onder de knie heeft, is de noodzaak hiertoe weggeorganiseerd.

Ik vermoed dat er een optimum bestaat voor de grootte van een onderwijseenheid. In de eerste jaren ligt dat optimum lager dan in de hogere.

Zijn de eenheden te klein, dan krijg je versnippering, eilandjes en concurrentie. Zijn ze te groot, dan worden ze on-organiseerbaar en ontstaat interne versnippering.

Een opleidingsteam kan gaandeweg leren om met grotere onderwijseenheden om te gaan. Maar radicale vernieuwingen, waarbij zowel de structuur als de organisatiecultuur ingrijpend veranderen, zijn moeilijk en riskant.

Het is een proces van jaren. En misschien is geen enkele opleiding in staat om onderwijseenheden van 60 EC écht geïntegreerd te organiseren. Omdat het gewoon te complex is. En omdat het misschien gewoon niet hoeft.

Vergroten van onderwijsonderdelen moet geen doel op zich zijn. Je moet het doen als het klopt met wat je wilt bewerkstelligen.

Beroepstaken die je wilt aanleren zijn mogelijk zó groot, dat je er een onvermijdelijk lange periode voor nodig hebt. Of: de onderwerpen die je wilt integreren, zijn zó met elkaar vervlochten dat je ze simpelweg niet los aan kunt bieden.

Integratie is dan logisch en onvermijdelijk. Studenten en docenten begrijpen de noodzaak en nemen de toegenomen complexiteit voor lief.

In andere gevallen krijg je vanzelf schijn-vereenvoudiging. En geen doordachte eenvoud.

# 18

## Onwrikbare samenhang

### Hoe kwetsbaar kun je een programma maken?

**Doordachte eenvoud wordt makkelijk verward met organisatorische perfectie. In een perfect georganiseerd systeem grijpt alles keurig op elkaar in. Zolang je alles maar goed ingevet houdt, loopt alles gesmeerd en kan er eigenlijk nooit iets misgaan.**

**Totdat er ergens wél iets misgaat. Het weigeren van een onderdeel zorgt ervoor dat het hele mechanisme stopt. Opeens werkt er niets meer.**

In een complex onderwijssysteem kan het precies zo gaan: als alles van elkaar afhankelijk is, is het kwetsbaar.

Wanneer je bijvoorbeeld nastreeft dat kennis precies op tijd is aangeboden om het te kunnen toepassen in een project. Of als je programma vol zit met bindende ingangsvoorwaarden voor vakken. Of als je strikte volgordes hanteert voor wanneer dingen moeten worden gedaan en kunnen worden ingeleverd.

Het vreemde is dat veel van die voorwaarden en regels juist bedacht zijn om het onderwijs beheersbaar te maken.

Door te voorkomen dat studenten zonder de juiste voorkennis aan een vervolgvak deelnemen, hopen we dat studenten niet vastlopen. Door kennis en praktijk just-in-time te laten aansluiten, hopen we dat de kennis nog niet vervlogen is als die moet worden toegepast, en dat studenten in het project precies de juiste kennis voorhanden hebben.

Helaas leidt dat streven naar precisie en perfectie vaak tot het tegenovergestelde: juist dóór het woud aan voorwaarden lopen studenten vast. Juist door het just-in-time laten aansluiten van kennis en toepassing lopen studenten die net niet bij zijn, direct achterstanden op.

Bovendien maakt het de organisatie star: als kennis en project naadloos moeten aansluiten, timmer je zowel het project als de kennisvakken dicht. Een van beide veranderen leidt direct tot falende aansluiting.

Enige redundantie maakt een systeem robuust. Dat komt mooi uit, want herhaling is belangrijk voor duurzaam leren, mits gevarieerd opgediend.

Aan het begin van elk onderdeel klassikaal voorkennis ophalen, helpt zowel de student die het programma in de juiste volgorde doorloopt, als de student die voorkennis mist. Kennislacunes bij enkele uit de pas lopende studenten kun je ook aanvullen met online onderwijsmateriaal. In plaats van just-in-time kennis aan proberen te bieden, kun je een stukje toepassing ook al oefenen in het kennisvak.

Daarmee versterk je het kennisvak, omdat je context aan de kennis geeft. En je zorgt dat de kennis langer houdbaar is, zodat het ook wat later kan worden toegepast.

Helemaal loslaten van volgordelijkheid en ingangsvoorwaarden is een utopie en is ook niet wenselijk. De extra problemen die je krijgt door niveauverschillen van deelnemers maken je onderwijs dan weer zó complex dat de doordachte eenvoud tenietgedaan wordt.

Maar in de meeste gevallen levert het loslaten van onnodige afhankelijkheden en voorwaarden uiteindelijk een eenvoudiger en robuuster onderwijsprogramma op.

# 19

## Alle ballen op de organisatiestructuur

En de cultuur onveranderd laten?

**Veranderingen in het onderwijs worden vaak ‘afgedwongen’ met het veranderen van de organisatie of het curriculum als geheel. Maar als je een ander curriculum gaat draaien met dezelfde collega’s, die hetzelfde kunnen, hetzelfde denken en zicht hetzelfde gedragen, dan is de kans op succes klein.**

**Wil je echt wat veranderen en verbeteren, dan zul je vooral iets moeten veranderen aan de cultuur en aan de vaardigheden van de docenten die het onderwijs gaan uitvoeren. En het goede nieuws is: misschien hoeft je de structuur helemaal niet te veranderen, maar brengt het anders omgaan met studenten, met elkaar en met de lesstof al genoeg verbetering.**

Een nieuw curriculum en onderwijsorganisatie kunnen er indrukwekkend uitzien op papier. Kleurige schema’s, nauwkeurige beschrijvingen van onderwijsonderdelen en leerlijnen, gestructureerde leerdoelen, leeruitkomsten en competenties. Alles degelijk verantwoord en gebaseerd op betrouwbare bronnen.

Maar of het ook een succes wordt, hangt toch vooral af van de manier waarop docenten het in de dagelijks praktijk uitvoeren. Hoe mooi en verantwoord de structuur ook, als docenten het niet kunnen of willen, dan doe je uiteindelijk toch weer hetzelfde als je altijd al deed. En heeft De Grote Verbouwing vooral veel tijd en inspanning gekost.

Terwijl bekend is dat veruit de belangrijkste factor in de onderwijskwaliteit en het studiesucces de kwaliteit van de docenten is.

Het lijkt zo logisch: als er wat mis gaat, los dat dan in eerste instantie op met beter (leren) lesgeven. En zorg voor een betere sfeer in de school of opleiding. Veiliger, prettiger, motiverender, uitdagender,... Pas als dat allemaal niet lukt kun je eens fundamenteel aan het programma gaan sleutelen.

Dat klinkt natuurlijk makkelijker dan het is. Beter leren lesgeven behelst een hele hoop en vergt tijdsinvestering van alle docenten. Je moet af en toe op cursus, hier

en daar een artikel of een boek lezen en je zult er wat studiedagen voor moeten inruimen. Dat kost tijd, waaraan in een niet zo goed draaiende opleiding nou juist chronisch gebrek is. Maar waar komt dan wel de tijd vandaan voor het doorvoeren van grote curriculumveranderingen?

Ook het veranderen van een niet-productieve opleidingscultuur is niet eenvoudig. Maar het maken van kleine stappen daarin is dan weer niet zo moeilijk. Duidelijkere afspraken over hoe je met en over studenten en elkaar praat. Elkaar niet afvallen tegenover studenten. Leren luisteren naar kritische opmerkingen van studenten en erop doorvragen, in plaats van direct in de verdediging te schieten. De menselijke maat hanteren als het gaat om gevoelige beslissingen voor studenten. Gewoon een beetje geduld en begrip tonen. Om er maar een paar te noemen, Het hoeft niet allemaal tegelijk. Want kleine veranderingen kunnen een kiem zijn voor grotere.

Waarom wordt er dan toch zo snel gegrepen naar het paardenmiddel van de organisatieverandering? Misschien wel omdat die meer houvast geeft: je kunt het plannen, je kunt het in schema’s vatten, je kunt er een projectleider opzetten. Beter leren lesgeven en verbeteren van je opleidingscultuur is veel minder organiseerbaar en planbaar. En je ziet niet meteen resultaat; het is een organisch groei-proces waar je het steeds weer met elkaar over moet hebben.

Maar de kans op succes is groter. En de inspanningen op de lange termijn kleiner.

# Epiloog

Dat waren ze dan. Mijn voorlopige *'lessons learned'* over doordacht eenvoudig onderwijs.

Zulk onderwijs ontstaat door:

- standvastig en vanuit een helder beeld te blijven schrappen van alles dat afleidt van de essentie;
- zodat je meer tijd overhoudt voor het instrueren van en oefenen met essentiële beroepstaken
- en voor het opbouwen van een productieve, motiverende en prettige onderwijscultuur waarin echte aandacht voor de student is.

Het is een selectie. Er zijn vast meer factoren die meespelen. Ze overlappen elkaar. Er is nog veel meer over elk aspect te zeggen en er is veel meer over geschreven en onderzocht. Niet alles geldt in jouw specifieke situatie. Je bent het vast niet met alles eens.

Maar ik hoop dat het je nieuwe inzichten geeft, zodat je doordacht kunt gaan schrappen. Ik garandeer je: elke oefening daarin betaalt zich terug. In beter onderwijs. In meer tijd voor studenten en elkaar. In meer autonomie en werkplezier.

Als afsluiter de essentie (op 1 A4) van mijn visie op goed onderwijs, dat daar het resultaat van zou kunnen zijn.

Het is een suggestie, doe ermee wat je wilt.

Met dank aan alle meelezers en meedenkers.

Mark Smit

Rotterdam, maart 2023

## Goed onderwijs =

1. Goede opdrachten
2. Effectief instrueren
3. Slim begeleiden
4. Weinig beoordelen

---

### Goede opdrachten

#### Waarom?

- **Je leert pas echt als je wat DOET (= maakt, creëert, realiseert).**
- **Opdrachten maken logisch en begrijpelijk wat je hoe en wanneer moet doen.**
- **Een goede opdracht motiveert en wekt nieuwsgierigheid.**
- **Een goede opdracht geeft context aan instructies en lessen.**

#### Hoe?

- Geef de opdracht massa; geen 'taakje'.
- Maak de opdracht levensecht.
- Maak het einddoel nastrevenswaardig: leuk, spannend, nieuwsgierigheid wekkend, actueel, nuttig of een combinatie daarvan.
- Timmer de opdracht niet te dicht; geef ruimte aan eigen interpretatie en inbreng.
- Plan de opdracht niet te gedetailleerd: geef de student de kans om zelf na te denken wat wanneer moet gebeuren.
- Richt alle inspanningen op het einddoel. Dus geen losse flodders; 'oh ja, .. moet ook nog even behandeld.'.
- Zorg dat er voor elk type student genoeg te

'halen' is.

- Communiceer duidelijk en just-in-time.
- Houd de opdrachtbeschrijving en de criteria bondig en helder. Focus op het 'grote doel'.

---

### Effectief instrueren

#### Waarom?

- **Moeilijke dingen moeten in brokjes geoefend worden.**
- **Goede instructie geeft het zetje om met verstuwen zelf aan de slag te gaan.**

#### Hoe?

- Deel instructies en materiaal op in hanteerbare onderwerpen.
- Zorg dat de toepassing snel volgt op de instructie. Maar zorg ook voor 'indaaltijd' tussen het oefenen en het toepassen.
- Zorg dat instructies later (of al eerder!) in eigen tempo na te lezen / kijken zijn
- Maak instructies voldoende generiek, niet te precies gericht op de opdracht maar ook in vergelijkbare beroepstaken toe te passen..
- Bouw instructies goed op, niet meteen in het diepe.
- Geef tijd aan lastige concepten en vaardigheden

---

### Slim begeleiden

#### Waarom?

- **In de persoonlijke interactie ontstaat het denken en het inzicht.**
- **Elke student wil worden gezien en gehoord.**
- **Goede begeleiding kweekt zelfvertrouwen en motiveert.**

### Hoe?

- Organiseer zoveel mogelijk begeleiding als in de tijd past. Win hiervoor tijd door van toets- en individuele feedbacktijd te beperken.
- Gebruik afwisselende begeleidingsvormen: 1:1; groepsgewijs; klassikaal, online; presenterend; op aanvraag; ...
- Begeleid 'met het einddoel in de hand': (bondige) toetscriteria; doelen; eindresultaten.
- Begeleid met oog voor de verschillen tussen individuele studenten. Neem jezelf niet als norm.
- Pas op voor 'over-begeleiding', die de student te afhankelijk maakt van de docent.

---

### Weinig beoordelen

#### Waarom?

- **Beoordeling kost veel tijd die beter aan begeleiding kan worden besteed.**
- **Beoordeling creëert onnodige stress en verstoort het echte leren.**

#### Hoe?

- Maak substantiële onderwijsonderdelen (maar overdrijf niet!) en vermijd deeltoetsen.
- Zorg voor goede opdrachten en vertrouw de studenten en de begeleiders in hun professionaliteit of hun leervermogen daarin.
- Geef studenten tijdens de rit échte informatie over hun voortgang, dus niet met deeltijfers.
- Beperk het aantal te beoordelen criteria.
- Beperk individuele feedback, maar werk met vergelijking met voorbeelden, zelfbeoordeling, peer feedback, klassikale resultaatbespreking, etc.