

## De brede inzetbaarheid van René

*Onlangs publiceerde onderwijscolumnist Leo Prick een sketch voor twee heren (NRC 14-4-07).<sup>1</sup> Een ziekenhuismanager klaagt over de 'eilandencultuur' van de professionals, ieder gevangen in hun eigen specialisme. De doelmatigheid in een ziekenhuis gebiedt volgens hem dat een hartspecialist ook voor het opereren van heupfracturen kan worden ingezet. En dan komt de pointe. Al die wijsheid had hij in zijn vorige baan vergaard, als onderwijsmanager in een hogeschool. Zomaar een luchtig fantasietje? Wie de didactische autobiografie van René van Kralingen leest, krijgt de stellige indruk dat 'alvakkigheid' bij HBO-docenten gemeengoed is.<sup>2</sup>*

Uit zijn 54 autobiografische schetsen, komt René naar voren als een hardwerkende professional, die serieus probeert kwaliteit te leveren aan zijn studenten. Van nature is hij een perfectionist, en dat maakt hem het leven niet gemakkelijker binnen de moderne hogeschool. Drie van zijn cases gaan over de brede inzetbaarheid die tegenwoordig van HBO-docenten gevraagd wordt (casusnummers 3.2, 3.3 en 4.9). Ik ben niet erg thuis in het HBO en weet dus niet op hoeveel HBO-sectoren of -instellingen de door hem gerapporteerde ervaringen van toepassing zijn, maar bij mij als buitenstaander komt het volgende beeld over.

A. Onderwijsmanagers in een hogeschool zijn gecharmeerd van 'scientific management'. Het ontwerpen van onderwijsmodules wordt losgekoppeld van de uitvoering ervan (casus 3.2). De ontwerper voert de module misschien een aantal keren zelf uit, maar vervolgens zijn andere collega's aan de beurt om de module conform het geconsolideerde ontwerp te verzorgen.

B. Over een loopbaantraject van tien jaar gerekend heeft een docent alle modules van de opleiding wel één of meer keren verzorgd (casus 4.9). Deze norm van brede inzetbaarheid komt niet alleen voort uit overwegingen van doelmatige arbeidsdeling (zie A), maar is ook ingegeven door drie andere factoren:

- de onderwijsmanager moet telkens een 'fit' zien te vinden tussen het aantal onderwijsvragenden, de beschikbare menskracht (ook van parttimers??) en de beschikbare voorzieningen; dat leidt tot een tombola waarvan de uitslag pas enkele weken vóór de aanvang van het onderwijssemester bekend is; dan pas hoort de docent welke modules hij of zij het komende trimester moet geven (casus 3.3, 4.9);
- afhankelijk van hun persoonlijke geartheid hebben vele docenten zelf behoefte aan afwisseling in hun takenpakket (casus 4.9): een zekere taakrotatie wordt op prijs gesteld; misschien kun je in eerste instantie nog niet de kwaliteit leveren waarop studenten aanspraak mogen maken, maar zo'n nieuwe module houdt je wel scherp en verbreedt je horizon!
- docent René voelt weerstand tegen de norm van brede inzetbaarheid, maar hij geneert zich ook een beetje voor dat gevoel; hij wil niet worden beschuldigd van een gebrek aan professionele flexibiliteit en teamgeest (die vermaledijde eilandencultuur!) of van een gebrek aan professionele leergierigheid (casus 4.9).

C. Een veelvoorkomend probleem is dat docenten te weinig tijd hebben om zich goed op een nieuw-toegewezen module voor te bereiden; de overdracht door de ontwerper of door ervaren collega's schiet vaak tekort, adequate inwerk- of supervisieprocedures ontbreken, je wordt gewoon in het diepe gegooid en daarbij gaat vaak het één en ander mis (casussen 3.2, 3.3, 4.9). [Dat geldt overigens niet voor alle modules; bij sommige modules wordt door de onderwijsmanager onderkend dat het te riskant is ze aan onervaren docenten toe te delen (casus 4.9).]

D. Vooral jonge of nieuw-binnengekomen docenten (casussen 3.2, 3.3) verliezen hun professionele moed in deze hectische werkomgeving, ze voelen zich overgeleverd aan de grillen van het management en durven (nog) niet voor de belangen van hun studenten en van henzelf op te komen; wie assertief is, bluft zich erdoorheen, ten koste van de studenten, maar wie aan professionele eerlijkheid vasthoudt, moet jegens studenten erkennen dat hij (zij) nog niet erg boven de stof staat en dus eigenlijk in hetzelfde lerende schuitje zit als zij (casus 4.9).

In zijn *Eerste hulp bij didactische ongelukken* (2006) beschrijft Van Kralingen deze drie casussen en geeft er ook uitgebreid commentaar op. Hij wijst het streven naar bredere inzetbaarheid van docenten niet af, maar stelt er wel grenzen aan. Onderwijsmanagers en docenten moeten er samen voor zorgen dat studenten onderwijs van voldoende kwaliteit krijgen en dat hun studieresultaten behoorlijk getoetst worden. En 'bepaalde studieonderdelen vooronderstellen specialistische ervaringskennis of vakkennis', zo stelt hij vast; 'in zo'n studieonderdeel moet een expert opereren die in staat is om studenten inhoudelijk te begeleiden en beoordelen. De vraag rijst of onervaren docenten niet moeten weigeren bepaalde studieonderdelen

te geven. Niet omdat ze geen zin hebben in dit studieonderdeel, maar omdat ze nog geen kwaliteit kunnen bieden' (p.183).

Een basisprincipe van de onderwijsethiek is dat docenten het vertrouwen niet mogen beschamen dat in hen als deskundigen op een bepaald vakgebied gesteld is (Holleman 2006, hoofdstukken 1 en 2).<sup>3</sup> Anders ontardt onderwijs in kwakzalverij. Dat is ook de centrale boodschap van de STLHE-code die in het Canadese hoger onderwijs ontwikkeld is;<sup>4</sup> de ethische principes die daar als eerste genoemd worden zijn *content competence* en *pedagogical competence*. Van Kralingen staat dus geenszins alleen in zijn oordeel dat er duidelijke grenzen behoren te worden gesteld aan het streven naar brede inzetbaarheid van HBO-docenten.

Terug naar de sketch van Leo Prick. Hij suggereert dat de onderwijsmanagers in het HBO welbewust naar 'alvakkigheid' van hun onderwijspersoneel streven en dat ze de weerstanden tegen een dergelijk beleid menen te mogen afdoen als reactionaire achterhoedegevechten van rigide professionals. Gesteld dat Prick gelijk heeft, welke *onderwijsvisie* zouden die onderwijsmanagers dan moeten omarmen om hun beleid te rechtvaardigen? Ik zal proberen advocaat voor de duivel te spelen. For the sake of argument permitteer ik me een enigszins malicieuze, vertekende weergave van leerpsychologische noties die momenteel opgeld doen.

### **De paradigma shift: we willen geen competente docenten maar competente studenten ...**

1. In het Oude Leren werd van docenten verwacht dat ze boven de stof stonden, maar in het Nieuwe Leren is er geen stof meer die moet worden overgedragen. De maatschappij verwacht van de gediplomeerden dat ze de start-competenties voor hun beroep verworven hebben. Het gaat niet om stofbeheersing maar om bekwaamheden.
2. Bekwaamheden laten zich niet in het keurslijf van vakgebieden persen. Het aanleren van competenties vereist een interdisciplinaire structurering van het curriculum. De traditionele vakken moeten dus worden afgeschaft, want die staan het aanleren van competenties in de weg.
3. Aanstaande beroepsbeoefenaren moeten tot levenslang lerende professionals worden gevormd. Studenten moeten dus leren zelfstandig te leren en zelf literatuur te vinden om hun leerdoelen te bereiken; aan de docenten komt slechts de taak toe de zelfsturing in het leerproces te faciliteren.
4. Levenslang leren is: leren van ervaring. Er moeten dus zinvolle (praktijk-)ervaringen worden aangeboden, waarop studenten vervolgens reflecteren. Het komt erop aan, leeromgevingen te ontwerpen die leerzame ervaringen kunnen opleveren. De taak van studenten is: learning by doing and learning by discovery. De docent beperkt zich daarbij tot de rol van procesbegeleider.
5. Als studenten het HBO binnenkomen, treden ze tot de 'community van levenslang lerende professionals' toe. De docenten hebben misschien wat meer in hun mars, maar ze hebben de waarheid niet in pacht. Ze zijn deelgenoten in het leerproces: ze zijn niet meer dan senior-leerlingen.
6. Leren is niet het opslorpen van aangeboden boekenkennis. Van echt leren is pas sprake als studenten hun eigen kennis construeren. Dat kan de docent niet voor hen doen.
7. Objectieve kennis bestaat niet. Kennisconstructie is een sociaal proces dat (aanstaande) beroepsbeoefenaars in onderlinge interactie moeten doorlopen. Het enige wat de docent kan doen is de voorwaarden scheppen voor samenwerkend leren.
8. HBO-instellingen moeten ontschoold worden. Ze moeten zich ontwikkelen tot centra van kennisproductie ten behoeve van (en in interactie met) de maatschappij. Studenten worden bejegend als junior-medewerker van een kennisproducerend bedrijf. Binnen dat bedrijf is voor docenten geen plaats.
9. Concluderend geldt als centrale eis dat onze docenten toegewijde deelgenoten zijn in het leren van de autonome student. Daar hebben ze noch vakinhoudelijke noch vakdidactische expertise voor nodig. *Quod erat demonstrandum.*

De lezer heeft inmiddels begrepen dat ik persoonlijk nog lang niet toe ben aan de 'paradigma shift' die hierboven geschetst is. Ik ben nog van de oude stempel. Ik heb niks tegen herijking van de eindtermen van een opleiding. Maar zorg wel dat er heldere eindtermen zijn die richting kunnen geven aan het curriculum. Kies eindtermen die haalbaar zijn: niet alleen theoretisch haalbaar maar ook haalbaar voor dit concrete opleidingsinstituut. Zorg voor eindtermen waarvan kan worden vastgesteld dat studenten ze gehaald hebben op het moment dat hun het diploma wordt uitgereikt. En misschien wel 't allerbelangrijkst: zorg dat het opleidingsbeleid niet gedomineerd wordt door kortzichtige managers of bouwers van luchtkastelen maar gevoerd wordt door pragmatische bestuurders die ook de concrete doelen van de opleiding en de belangen van de studenten in het oog houden.

Wes Holleman  
weblog onderwijs 23-4-2007  
www.onderwijsethiek.nl

>>> Eindnoten >>>

- 
- <sup>1</sup> <http://www.beteronderwijsnederland.nl/?q=node/2119>
- <sup>2</sup> R. van Kralingen (2006). *Eerste hulp bij didactische ongelukken voor professionals in onderwijsorganisaties*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. Zie ook de bijbehorende webpagina: [http://home.bsl.nl/boek/9789031347520/Eerste\\_hulp\\_bij\\_didactische\\_ongelukken](http://home.bsl.nl/boek/9789031347520/Eerste_hulp_bij_didactische_ongelukken).
- <sup>3</sup> <http://www.onderwijsethiek.nl/wp-content/uploads/2007/04/onderwijsethieknov2006.pdf>
- <sup>4</sup> STLHE, Society for Teaching and Learning in [Canadian] Higher Education (1996). *Ethical principles in university teaching*. Auteurs: H. Murray, E. Gillese, M. Lennon, P. Mercer, M. Robinson. URL: <http://www.umanitoba.ca/uts/documents/ethical.pdf> (download 6-4-2006); <http://www.onderwijsethiek.nl/wp-content/uploads/2007/04/stlthecode.pdf>