Amsterdam University of Applied Sciences

Maatwerk? Met mate!

onderzoek naar flexibilisering van deeltijdopleidingen van de Faculteit Onderwijs en Opvoeding

Author(s)
van Diepen, Mieke; Reumerman, Rene

Publication date
2018

Document Version
Final published version

Link to publication

Citation for published version (APA):
van Diepen, M., & Reumerman, R. (2018). *Maatwerk? Met mate! onderzoek naar flexibilisering van deeltijdopleidingen van de Faculteit Onderwijs en Opvoeding*. Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.

General rights
It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations
If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: https://www.amsterdamuas.com/library/contact, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Creating Tomorrow

Download date:09 Sep 2026

Hogeschool van Amsterdam

Maatwerk? Met mate!

Onderzoek naar flexibilisering van deeltijdopleidingen van de Faculteit Onderwijs en Opvoeding

Mieke van Diepen, Rene Reumerman
Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding
Hogeschool van Amsterdam

CREATING TOMORROW

© Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding / HvA Publicaties, Amsterdam 2018

Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding
Hogeschool van Amsterdam
Wibautstraat 2-4
1091 GM Amsterdam

Mieke van Diepen
Rene Reumerman

Hogeschool van Amsterdam
Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding Amsterdam 2018

ISBN 978-94-92497-06-2

Deze studie is uitgevoerd in opdracht van de Faculteit Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam.

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave 1
Inleiding 3
Aanleiding 3
Theoretisch kader 4
Onderzoeksvragen 5
Methode 6
Vragenlijst 6
Interviews 7
Resultaten 9
Onderzoeksvraag 1 9
Deelvraag 1.1: In welke mate percipieren en wensen deeltijdstudenten keuzemogelijkheden op het gebied van onderwijs en toetsing? 9
Deelvraag 1.2: In hoeverre zijn perceptie en wens van invloed op de mate waarin studenten zich thuisvoelen? 11
Deelvraag 1.3: Welke factoren beïnvloeden de behoefte van studenten aan flexibilisering? 14
Onderzoeksvraag 2 20
Deelvraag 2.1: Hoe ervaren studenten de individuele leerroutes? 20
Deelvraag 2.2: Wat hebben deeltijdstudenten nodig om een individuele leerroute te kunnen uitstippelen? 22
Conclusie en discussie 25
Reflectie op onderzoeksvragen 25
Kunnen en willen studenten kiezen? 25
Hangt maatwerk samen met thuisvoelen? 25
Wat beïnvloedt de beleving en wens van studenten? 26
Hoe beleven deeltijdstudenten de individuele leerroutes? 27
Reflectie op de besluiten van het MT in december 2015 28
Beperkingen van het onderzoek en aanbevelingen toekomstig onderzoek 29
Aanbevelingen voor de verdere flexibilisering van het deeltijdonderwijs 30
Literatuurlijst 32
Bijlage 1: Verslag kwantitatief onderzoek 34
Omschrijving van de variabelen 34
Schaalscores 35
Resultaten 35
Steekproef en respons 35
Vergelijking tussen gepercipieerde en gewenste flexibiliteit 36
Resultaten: Rekening houden met startniveau bij onderwijsaanbod 37
Resultaten: Rekening houden met startniveau bij toetsing 38
Resultaten: keuze hoeveel tijd besteed aan verwerking onderwijsaanbod 39
Resultaten: Keuze van datum bij toetsing 40

Resultaten: Keuze in volgorde onderwijs 41
Resultaten: Keuze in volgorde toetsing 42
Resultaten: Keuze in wijze verwerking onderwijsaanbod 43
Resultaten: Keuze in aantonen vereisten 44
Resultaten: Keuze in docenten bij onderwijsaanbod 45
Resultaten: Keuze in docenten bij toetsing 46
Resultaten: Keuze in medestudenten bij verwerking onderwijsaanbod 47
Resultaten: Keuze in medestudenten bij toetsing 48
Resultaten: keuze in locatie bij onderwijsaanbod 49
Resultaten: keuze in locatie bij toetsing 50
Bijlage 1a: Items vragenlijst flexibiliteit opleiding: perceptie en wens 51
Bijlage 1b: Tabel respons vragenlijst 54
Bijlage 2: Methode kwalitatief onderzoek: interviews studenten en docenten 55
Studenten 55
Docenten 56
Over de auteurs 57

Inleiding

Aanleiding

De Hogeschool van Amsterdam is al lange tijd bezig met flexibilisering van het onderwijs. De achterliggende gedachte? Het HvA-programma 'Flexibel, studeerbaar en robuust onderwijs' streeft naar flexibel onderwijs in een studeerbaar en robuust curriculum in 2020 in alle opleidingen[1]. Door flexibiliteit verbetert de onderwijskwaliteit, want het onderwijs sluit beter aan bij de behoeften, kennis en ervaring van studenten. Het gaat om wendbaar onderwijs dat snel inspeelt op veranderingen, recht doet aan verschillen tussen studenten, en studenten meer eigenaarschap geeft over hun studie.

Uit onderzoek van Ruigrok (Van Teeffelen en McDougal, 2016) blijkt dat 'de behoefte van de HvA-student' als het gaat om de flexibilisering van het onderwijs niet eenduidig in kaart is te brengen. Het studiejaar speelt een belangrijke rol: hoe verder studenten zijn in hun studie, hoe meer behoefte zij hebben aan flexibiliteit, hoe minder flexibel ze hun opleiding en de HvA ervaren, en hoe vaker zij ontevreden zijn over de flexibiliteit van hun opleiding. Als het gaat om het onderwijs zelf vinden studenten met name het minder plaatsgebonden studeren aansprekend, alhoewel zij het beperkte sociale contact wel als nadeel zien. Als het gaat om individuele leerroutes willen studenten graag (tijdelijk) kunnen versnellen of vertragen om hun opleiding uitdagender voor zichzelf te maken, ruimte te creëren voor andere activiteiten, eerder klaar te zijn met studeren, of extra stage te lopen.

In januari 2015 is de Faculteit Onderwijs en Opvoeding (FOO) gestart met een project ten behoeve van flexibilisering van de deeltijdopleidingen. Deze doelgroep vroeg het meest om flexibilisering en maar liefst 40% van de studenten studeerde in deeltijd. Hoofddoel van het project was het ontwerpen en aanbieden van onderwijs dat aansloot bij de diversiteit aan instroom in de deeltijd. Hierbij werd getracht rekening te houden met de wensen van de studenten: wat, wanneer en waar zij wilden leren.

Er is in het flexibiliseringsproject onderscheid gemaakt tussen twee soorten maatregelen: op de eerste plaats werden *individuele trajecten* bevorderd en op de tweede plaats werden *nieuwe vormen van deeltijdonderwijs* ontwikkeld. De opleidingen zouden hierin faciliteren middels begeleiding, transparante modules, opdrachten, toetsen, en feedback.

Bij de *individuele trajecten* van studenten gaat het om trajecten die passen bij de startsituatie (denk aan vooropleiding, leeftijd, werkervaring) en bij de situatie tijdens de opleiding (denk aan de combinatie studeren, werken, gezin). Voorbeelden van maatregelen zijn een vernieuwde intakeprocedure uitmondend in studiecontracten en -plannen; een vaste studiebegeleider gedurende de gehele opleiding; en flexibele roosters waarbinnen het mogelijk is keuzes te maken in onderwijs- en toetsmomenten.

Bij de *nieuwe vormen van deeltijdonderwijs* gaat het om een 'diverse, functionele en efficiënte mix van fysiek onderwijs en online onderwijs dat tijd- en plaatsonafhankelijk is', ook wel *blended learning* genoemd. Hierbij kan worden gedacht aan webcolleges in combinatie met werkcolleges (*flipping the classroom*), diagnostische digitale toetsen, en take-home-tentamens.

In het studiejaar 2016-2017 is het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding gestart met een onderzoek naar de flexibilisering van de deeltijdopleidingen FOO. Op dat moment was nog niet

[1] In het HvA-programma 'Flexibel, studeerbaar en robuust onderwijs' zijn twee programma's (flexibilisering en studeerbaar & robuust) samengevoegd: https://az.hva.nl/medewerkers/staven-en-diensten/az-lemmas/medewerkers/hva-breed/communicatie/ambities-hva/flexibilisering/flexibilisering.html?origin=EYPxGBCiReW4zt5jgW0eJw

systematisch in kaart gebracht wat de percepties en de behoeften waren van deze doelgroep. De vraag in hoevere de studenten de opleiding voldoende flexibel vonden, en of ze behoefte aan meer flexibiliteit. Ook riep de roep om flexibilisering de vraag op of studenten wel voldoende betrokken blijven als ze steeds meer individueel en thuis kunnen studeren.

Theoretisch kader

Voor de theoretische legitimering van flexibilisering gaan we uit van twee populaire theorieen die deels overlappen en in elkaars verlengde liggen: zelfdeterminatie (*self determination*) (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2012) en zelfgereguleerd leren (*self-regulated learning and performance*) (Zimmerman & Schunck, 2011). De kern van de zelfdeterminatietheorie wordt gevormd door drie natuurlijke basisbehoeften: autonomie, relatie, en competentie. Pas wanneer deze bevredigd worden, kan iemand optimaal functioneren en groeien. Vormen van controle op het gedrag van anderen frustreert deze basisbehoeften. Door een student keuzes te laten maken die voor hem relevant zijn, voelt hij zich meer autonoom (Reeve , Nix & Hamm, 2003). Relaties kunnen tot stand komen wanneer een student zich thuisvoelt. In dit kader wordt ook gesproken over *sense of belonging* (Baumeister & Leary, 1995; Elffers, 2016), *sense of community (*Rovai & Wighting, 2005; Gökçearslan & Alper, 2015), *connectedness* (Rovai, 2002), en *engagement* (Holley & Oliver, 2010). De basisbehoefte competentie of *self-efficacy* (Bandura, 1993) wordt voornamelijk bevredigd door heldere informatie over het leerproces en adequate feedback (Hattie & Timperley, 2007).

Dus, hoe beter de drie basisbehoeften worden bevredigd, hoe beter studenten zelfgereguleerd kunnen leren. Dit houdt in dat studenten zelf hun kennis, houdingen en gedragingen reguleren die systematisch gericht zijn op het bereiken van persoonlijke doelen (Zimmerman & Schunck, 2011). Zij zijn dan in staat de onderwijsdoelen in een beroepsperspectief te plaatsen: “als professional moet je dit kunnen”. Het kiezen van die persoonlijke doelen zorgt voor proactief handelen en motivatie. Desalniettemin gaat het bij zelfgeruguleerd leren niet uitsluitend om individualistisch leren, maar juist ook om het initiatief tot sociaal leren. Broadbent & Poon (2015) onderzochten in een review hoe studenten hun zelfregulerende strategieën konden toepassen binnen een online omgeving. Het bieden van verschillende keuzes binnen het onderwijsleerproces blijkt een belangrijke verklaring te zijn voor de variatie in zelfgereguleerd leren. Deze keuzes zijn typerend voor gepersonaliseerd onderwijs.

Een match danwel mismatch tussen de behoeften van de studenten en het onderwijsaanbod, kan leiden tot studiesucces danwel uitval (*dropout*) (Tinto, 1995; Rovai, e.a., 2002, 2005; Zimmerman e.a., 2011). Zimmerman (2011) wijst op problemen zoals uitstelgedrag, demotivatie en uitval van studenten als er sprake is van een discrepantie (*mismatch*) tussen perceptie en wens. Naarmate meer keuzes en heldere informatie worden geboden in een veilige leeromgeving met sociale contacten (Hadwin, Järvelä & Miller, 2011), is de kans op een match groter. In dit onderzoek wordt in kaart gebracht in hoeverre studenten keuzemogelijkheid ervaren en wensen in potentieel relevante onderdelen zoals “wat”, “wanneer”, “hoe”, “met wie” en “waar” zij leren en worden getoetst.

Bij flexibilisering wordt vaak snel gedacht aan afstandsleren met behulp van digitale middelen, of een mix hiervan met contactonderwijs (*blended learning*). Uit verschillende onderzoeken blijkt dat het percentage uitvallers bij afstandsonderwijs groter is dan bij contactonderwijs (Rovai e.a., 2005; Rovai & Downey, 2010) en dat het risico’s met zich meebrengt zoals gevoelens van eenzaamheid en afstandelijkheid ten aanzien van de klasomgeving bij studenten (Holley & Oliver, 2010; Gökçearslan & Alper, 2015). Om succesvol te leren in “*online communities*” is het belangrijk dat studenten wel het gevoel hebben dat ze ergens bij horen (*sense of belonging*) (Top, 2012; Deschacht & Goeman).

Mogelijk betalen de studenten voor hun individuele keuzes een prijs in de vorm van *alienation*: vervreemding door afwezigheid van sociale ondersteuning en betekenisvolle relaties (Rovai & Wighting, 2005). Studenten moeten zich kunnen identificeren met de onderwijsomgeving en ervaren dat zij volwaardig deel uitmaken van de schoolgemeenschap (Elffers, Oort & Karsten, 2012). Dit wordt ook wel een *sense of belonging* genoemd, wat in dit onderzoek wordt vertaald in Thuisvoelen.

In dit onderzoek wordt het verband gelegd tussen ervaren en gewenste flexibiliteit en *sense of belonging* (Thuisvoelen). Hierbij beperken wij ons dus niet tot afstands- en online onderwijs of een mix (*blend*) hiervan met contactonderwijs. Immers, als afstandsleren of *blended learning* het gevoel van betrokkenheid kan aantasten, dan is dat zeker ook niet uit te sluiten bij alle andere onderdelen van flexibilisering. Hierbij wordt wederom gekeken naar de keuzemogelijkheid in “wat”, “wanneer”, “hoe”, “met wie” en “waar” studenten leren en worden getoetst. In deze onderscheidingen is onder meer de plaats-, tijd-, en docentonafhankelijkheid verwerkt.

Onderzoeksvragen

In opdracht van de Faculteit (FOO) heeft het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding onderzoek gedaan naar de flexibilisering van de deeltijdopleidingen FOO. Hiermee is antwoord gezocht op de volgende onderzoeksvragen.

Onderzoeksvraag 1:

Hoe denken deeltijdstudenten van de Bacheloropleidingen van de Faculteit Onderwijs en Opvoeding over de flexibiliteit van hun opleiding en hoe hangt dit samen met de mate waarin ze zich Thuisvoelen?

Deelvraag 1.1:

In welke mate percipieren en wensen deeltijdstudenten keuzemogelijkheden op het gebied van onderwijs en toetsing?

Deelvraag 1.2:

In hoeverre zijn perceptie en wens van invloed op de mate waarin studenten zich thuisvoelen?

Deelvraag 1.3:

Welke factoren beïnvloeden de behoefte van studenten aan flexibilisering?

Onderzoeksvraag 2:

Hoe denken deeltijdstudenten van de Bacheloropleidingen van de Faculteit Onderwijs en Opvoeding over de individuele leerroutes?

Deelvraag 2.1. Hoe ervaren deeltijdstudenten de individuele leerroutes?

Deelvraag 2.2. Wat hebben deeltijdstudenten nodig om een individuele leerroute te kunnen uitstippelen?

Methode

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van een mixed method design: kwantitatieve en kwalitatieve dataverzameling. Voor de kwantitatieve dataverzameling is gebruik gemaakt van een flexibiliteitsvragenlijst en van de schaal Thuisvoelen (*Sense of Belonging*) uit het meetinstrument studentbetrokkenheid van het lectoraat Beroepsonderwijs. Tevens zijn enkele achtergrondvragen gesteld. Voor de kwalitatieve dataverzameling is gebruik gemaakt van interviews van studenten en docenten. In Bijlage 1 is een uitgebreid verslag opgenomen van het kwantitatieve onderzoek met een gedetailleerde beschrijving van de methode en de resultaten uiteengezet per opleiding. In Bijlage 2 is een beschrijving opgenomen van de methode van het kwalitatieve onderzoek.

Vragenlijst

Vragen over flexibiliteit

Voor de kwantitatieve dataverzameling is een vragenlijst ontwikkeld waarmee de ervaren en gewenste flexibiliteit worden gemeten. Deze vragenlijst is getest in het voorjaar van 2017 (bij 91 studenten) en naar aanleiding van deze pilot aangepast. In het najaar is de definitieve versie van de vragenlijst voorgelegd aan deeltijdstudenten in het tweede jaar of hoger. In totaal zijn data geanalyseerd van 84 studenten van de verschillende opleidingen (zie voor nauwkeurige aantallen Bijlage 1b). De flexibiliteitsvragenlijst bestaat uit 14 thema's, die in Tabel 1 worden beschreven. Voor een volledig overzicht van de items verwijzen we naar Bijlage 1a.

Tabel 1: Namen van de schalen

onderdelen	onderwijs	toetsing
Wat?	Rekening houden met startniveau bij inhoud onderwijsaanbod	Rekening houden met startniveau bij toetsing
Wanneer? (tempo)	Keuze hoeveel tijd besteed aan verwerking onderwijsaanbod	Keuze van datum bij toetsing
Wanneer? (volgorde)	Keuze in volgorde onderwijs	Keuze in volgorde toetsing
Hoe?	Keuze in wijze verwerking onderwijsaanbod	Keuze in aantonen vereisten
Met wie? (docenten)	Keuze in docenten bij onderwijsaanbod	Keuze in docenten bij toetsing
Met wie? (medestudenten)	Keuze in medestudenten bij verwerking onderwijsaanbod	Keuze in medestudenten bij toetsing
Waar?	Keuze in locatie bij onderwijsaanbod	Keuze in locatie bij toetsing

Bij elk van de veertien thema's worden steeds vier stellingen weergegeven, bijvoorbeeld: 'Ik heb keuze in hoeveel tijd ik onderwijs volg om een module te kunnen afronden'. Bij elke stelling worden de volgende twee vragen gesteld met antwoordopties op een negenpuntsschaal:

a. In hoeverre is dit in jouw beleving op dit moment het geval? (antwoordopties: altijd/ 2/ 3/ 4/ ongeveer de helft/ 6/ 7/ 8/ nooit)
b. Wil je hiervan meer of minder? (antwoordopties: veel minder/ 2/ 3/ 4/ het is goed zoals het nu is/ 6/ 7/ 8/ veel meer)

Voor elk thema zijn twee schaalscores berekend: (a) gepercipieerd en (b) gewenst. De betrouwbaarheid van de schalen (Cronbach's Alpha) is over het algemeen hoog tot zeer hoog (>.75). Dit wil zeggen dat de verschillende items binnen de schaal onderling goed samenhangen. Een enkele schaal heeft een wat lagere betrouwbaarheid, maar deze is voor onderzoeksdoeleinden ruim voldoende (>.60).

Vragen over Thuisvoelen (Sense of Belonging)

Tevens zijn vragen gesteld over de mate waarin studenten zich thuisvoelen op de HvA. Hiervoor is gebruik gemaakt van de schaal Thuisvoelen of *Sense of Belonging* uit het meetinstrument studentbetrokkenheid hbo dat is ontwikkeld door het Lectoraat Beroepsonderwijs van de HvA. Studenten konden per item aangeven of ze het helemaal oneens (1) of helemaal eens (5) waren:

(1) Ik voel me thuis op de HvA.
(2) De HvA past goed bij mij.
(3) Ik zit op de HvA goed op mijn plek.
(4) Ik voel me verbonden met de HvA.
(5) Ik ben er trots op dat ik op de HvA studeer.

De Cronbachs alpha is hoog (.90), dit wil zeggen dat de items onderling goed samenhangen dus dat de schaal betrouwbaar is.

Model met ervaren en gewenste flexibiliteit als voorspeller van Thuisvoelen

Om een model te ontwikkelen met ervaren en gewenste flexibiliteit als voorspeller van Thuisvoelen (zie figuur 3) is de volgende strategie gebruikt. Eerst zijn de schalen die "gepercipieerd" meten gebruikt als voorspeller voor Thuisvoelen. De belangrijkste variabelen op basis van verklaarde variantie zijn gebruikt in het eindmodel. Hetzelfde is gedaan voor de schalen die "gewenst" meten. In het eindmodel staan slechts de variabelen die overgebleven zijn als verklaring voor Thuisvoelen gegeven hun onderlinge relaties. Dat betekent dus dat in het eindmodel de effecten gecorrigeerd zijn voor alle andere gemeten effecten.

Achtergrondvragen individuele leerroute

Met betrekking tot de individuele leerroute zijn de volgende vragen gesteld met telkens antwoordopties ja/nee:

- Heb je voordat je met de opleiding startte een intakegesprek gehad?
- Volg je een persoonlijke leerroute waardoor je afwijkt van het standaard onderwijsaanbod?
- Volg je een persoonlijke leerroute waardoor je afwijkt van de standaard toetsing (bijv. versnelling/ vrijstellingen)?
- Heb je een individueel studieplan? (studiecontract)

Interviews

Kwalitatieve dataverzameling heeft plaatsgevonden met interviews van studenten en docenten. In de vragenlijst is aan alle studenten gevraagd of ze bereid waren te zijn deel te nemen aan een interview. In december 2017 zijn alle 9 studenten die hiertoe bereid waren geïnterviewd. In januari en februari 2018 zijn alle 11 opleidingscoordinatoren en 3 voorzitters examencommissies geïnterviewd. Deze interviews zijn gecodeerd en geclusterd, op basis waarvan de bepalende factoren zijn gedefinieerd (deelvraag 1.3 en onderzoeksvraag 2). In Bijlage 2 is een uitgebreidere beschrijving opgenomen van de methode van kwalitatief onderzoek[2].

[2] Een volledig verslag van het kwalitatieve onderzoek is op te vragen bij lectoraatberoepsonderwijs@hva.nl .

Resultaten

In deze paragraaf worden de resultaten per onderzoeksvraag besproken. Hierbij worden zowel kwantitatieve als kwalitatieve data gebruikt.

Onderzoeksvraag 1

De eerste onderzoeksvraag luidt: 'Hoe denken deeltijdstudenten van de Bacheloropleidingen van de Faculteit Onderwijs en Opvoeding over de flexibiliteit van hun opleiding en hoe hant dit samen met de mate waarin ze zich thuisvoelen?'

Deelvraag 1.1: In welke mate percipieren en wensen deeltijdstudenten keuzemogelijkheden op het gebied van onderwijs en toetsing?

Gemiddelde schaalscore en standaarddeviatie per thema

In deze paragraaf worden de centrale resultaten over alle opleidingen heen besproken. Voor een uitsplitsing naar opleidingen verwijzen we naar Bijlage 1.

Voor elk thema zijn twee schaalscores berekend: (a) gepercipieerd en (b) gewenst. In Tabel 2 staan de gemiddelden per schaal weergegeven met de standaarddeviaties. De data zijn gebaseerd op een dataset met 66 studenten. Onder de Tabel staat een toelichting op de resultaten met daarbij in Figuur 1 een visuele weergave van Tabel 2.

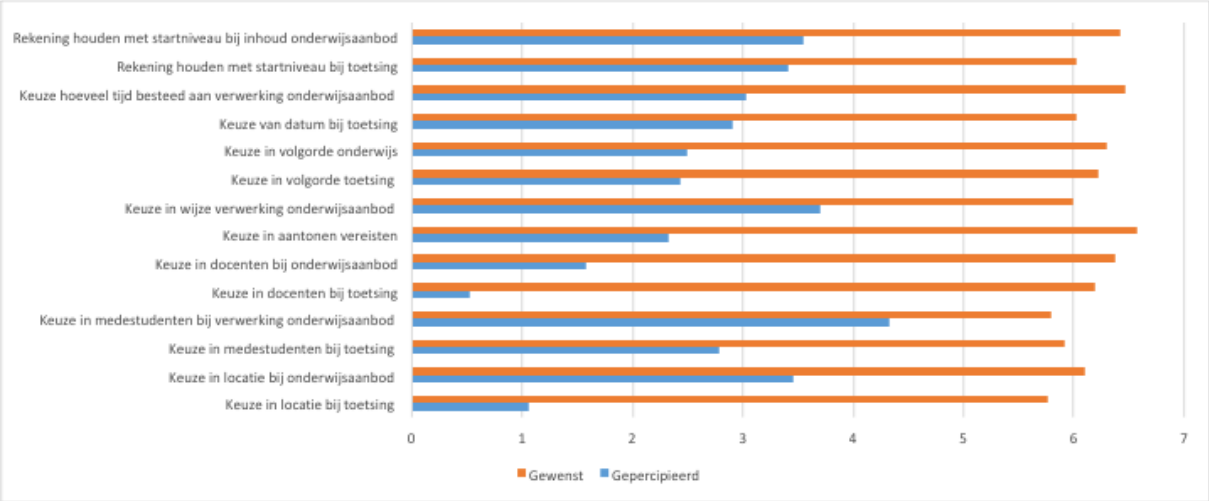
Tabel 2: gemiddelde schaalscore en standaarddeviatie per thema

		Gepercipieerd	Gewenst
Wat?	Rekening houden met startniveau bij inhoud onderwijsaanbod	3,5 (1,5)	6,4 (1,2)
	Rekening houden met startniveau bij toetsing	3,4 (1,7)	6,0 (1,1)
Wanneer? (tempo)	Keuze hoeveel tijd besteed aan verwerking onderwijsaanbod	3,0 (1,9)	6,5 (1,3)
	Keuze van datum bij toetsing	2,9 (1,9)	6,0 (1,1)
Wanneer? (volgorde)	Keuze in volgorde onderwijs	2,5 (2,1)	6,3 (1,1)
	Keuze in volgorde toetsing	2,4 (2,2)	6,2 (1,3)
Hoe?	Keuze in wijze verwerking onderwijsaanbod	3,7 (1,6)	6,0 (1,0)
	Keuze in aantonen vereisten	2,3 (1,9)	**6,6** (1,3)
Met wie? (docenten)	Keuze in docenten bij onderwijsaanbod	1,6 (1,6)	6,4 (1,4)
	Keuze in docenten bij toetsing	**0,5** (1,2)	6,2 (1,5)
Met wie? (medestudenten)	Keuze in medestudenten bij verwerking onderwijsaanbod	**4,3** (1,9)	5,8 (1,0)
	Keuze in medestudenten bij toetsing	2,8 (1,7)	5,9 (1,1)
Waar?	Keuze in locatie bij onderwijsaanbod	3,5 (2,1)	6,1 (1,2)
	Keuze in locatie bij toetsing	1,1 (1,6)	**5,8** (1,3)

Gepercipieerde flexibiliteit

Studenten konden aangeven of ze keuze ervaren (percipieren) in de verschillende thema's. De scores zijn gehercodeerd waardoor 0 = nooit, 8 = altijd en 4 = ongeveer de helft. Wat opvalt is dat de gemiddelden bijna allemaal beneden de 4 liggen. Dit betekent dat de studenten bij minder dan de helft van het onderwijsaanbod en de toetsing keuze ervaren. Veel van de gemiddelden liggen zelfs onder de 3. Hoogst wordt gescoord op keuze in medestudenten bij verwerking onderwijsaanbod: voor deze schaal geldt dat bij iets meer dan de helft keuze wordt ervaren. Laagst wordt gescoord op keuze in docenten bij toetsing (dus door wie de student wordt beoordeeld).

Figuur 1: Gepercipieerde en gewenste flexibiliteit: gemiddelden en standaarddeviaties (zie Tabel 2)



Gewenste flexibiliteit

Studenten konden aangeven of ze meer of minder keuze wensten in de verschillende thema's, waarbij 1 = veel minder, 5 = 'het is goed zoals het nu is', en 9 = veel meer. Alle gemiddelden liggen iets boven de 5, wat wil zeggen dat ze op alle gebieden gemiddeld iets meer keuze zouden willen. Er zijn geen studenten die ergens minder keuze in zouden willen. De standaarddeviatie is echter steeds vrij hoog, wat wil zeggen dat er dus studenten zijn die het goed vinden zoals het nu is, maar ook studenten die veel meer keuze zouden willen.

Het hoogste gemiddelde is 6,6 bij keuze in hoe wordt getoetst. Studenten willen meer vrijheid in de manier waarop ze aantonen dat ze aan de vereisten voldoen. Het laagste gemiddelde is 5,8 bij keuze in waar wordt getoetst. Ze wensen nauwelijks meer keuze in de locatie waar ze hun toetsen maken.

Samenhang tussen gepercipieerde en gewenste flexibliteit

In Tabel 3 staat steeds de correlatie weergegeven tussen gepercipieerde flexibiliteit en gewenste flexibiliteit.

Tabel 3: correlatie tussen gepercipieerd en gewenst[3]

Wat?	**Rekening houden met startniveau bij inhoud onderwijsaanbod**	**-.45****
	Rekening houden met startniveau bij toetsing	**-.41****
Wanneer? (tempo)	**Keuze hoeveel tijd besteed aan verwerking onderwijsaanbod**	**-.43****
	Keuze van datum bij toetsing	-.18
Wanneer? (volgorde)	**Keuze in volgorde onderwijs**	**-.31***
	Keuze in volgorde toetsing	-.20
Hoe?	**Keuze in wijze verwerking onderwijsaanbod**	**-.32***
	Keuze in aantonen vereisten	**-.50****
Met wie? (docenten)	Keuze in docenten bij onderwijsaanbod	-.20
	Keuze in docenten bij toetsing	-.20
Met wie? (medestudenten)	**Keuze in medestudenten bij verwerking onderwijsaanbod**	**-.51****
	Keuze in medestudenten bij toetsing	**-.53****
Waar?	**Keuze in locatie bij onderwijsaanbod**	**-.42****
	Keuze in locatie bij toetsing	-.22

Een significant negatieve correlatie betekent dat wanneer studenten meer keuze ervaren (dus hoger scoren op gepercipieerd), minder behoefte hebben aan meer keuze (dus lager scoren op gewenst). Dus wanneer er meer keuze is, vinden studenten het ook vaker goed zoals het nu is. Dit geldt voor de vetgedrukte thema's in de Tabel. Voor de thema's die niet vet gedrukt zijn geldt dat perceptie en wens niet significant met elkaar correleren. Bijvoorbeeld voor de keuze door welke docenten ze worden onderwezen en getoetst geldt dat de perceptie gemiddeld extreem laag is en de wens vrij hoog, maar uit de correlatie blijkt dat het dus niet zo is dat studenten die lager scoren op het een ook hoger scoren op het ander.

Uitspraak van een student, passend bij de samenhang tussen wens en perceptie.

Je moet op een bepaald moment iets inleveren. Volgens mij kom je daar niet onderuit. Je moet toch iets aantonen. Je moet soms wel op school zijn. Je kan ook zeggen ik schuif wel door. Maar mijn ervaring is dat de berg dan steeds groter wordt. Dan kies je daarvoor. Ik denk dat mensen soms niet van tevoren weten hoeveel werk het is.

Deelvraag 1.2: In hoeverre zijn perceptie en wens van invloed op de mate waarin studenten zich thuisvoelen?

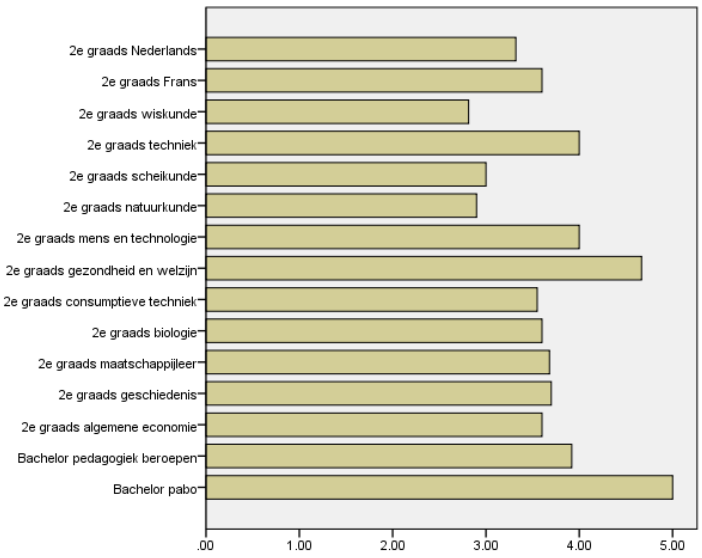
Mate waarin studenten zich Thuisvoelen (Sense of Belonging)

Studenten hebben gereageerd op vijf stellingen met betrekking tot de mate waarin ze zich thuisvoelen op de HvA. De studenten hebben een gemiddelde schaalscore van 3.5. Zij zijn dus positief over de mate waarin ze zich thuisvoelen (3 = neutraal). Er zijn studenten die zich niet echt thuisvoelen en studenten die zich in hoge mate thuisvoelen (sd = .78). In Figuur 2 staat de

[3] Pearson correlation, missings deleted pairwise, ** significant 0.01, * significant 0.05

gemiddelde score per opleiding weergegeven. Hierbij moet wel de kanttekening worden geplaatst dat het aantal respondenten per opleiding soms erg laag is (zie Bijlage 1a).

Figuur 2: gemiddelde mate van thuisvoelen van studenten



Uit de interviews blijkt dat studenten zich soms minder thuisvoelen ten gevolge van flexibel onderwijs of individuele leerroutes, omdat ze minder contact hebben met medestudenten. Over het algemeen hebben studenten geen gelegenheid voor contact buiten de opleidingsdag, maar waarderen ze elkaars hulp en feedback wel. Docenten ervaren deeltijders als zeer betrokken studenten die 'gewoon komen', zelfs als ze een vrijstelling hebben. Het groepsproces is wel anders dan in de voltijd: deeltijders zitten er meer voor zichzelf, voltijders zitter er ook voor de gezelligheid.

Uitspraken studenten

Ik denk dat dat voor iedereen die leert belangrijk is, dat je je thuis voelt en veilig. Je hoeft geen ontzettende dikke maatjes te zijn, maar dat je wordt gezien is wel belangrijk ja.

De connectie verlies je een beetje als je thuis gaat leren. (…) Het gebouw zegt iets over 'je bent er mee bezig'. Het groepsgevoel geeft je binding met een opleiding.

Uitspraken docenten

Deeltijders zijn er altijd. De betrokkenheid is groot. Dit staat eigenlijk haaks op de behoefte aan versnelling wat juist ten koste kan gaan van het groepsproces. Ik zie het nu gebeuren: een student die zelf aangeeft: laat me volgend semester maar even gewoon meegaan met de groep. Dat kan dan.

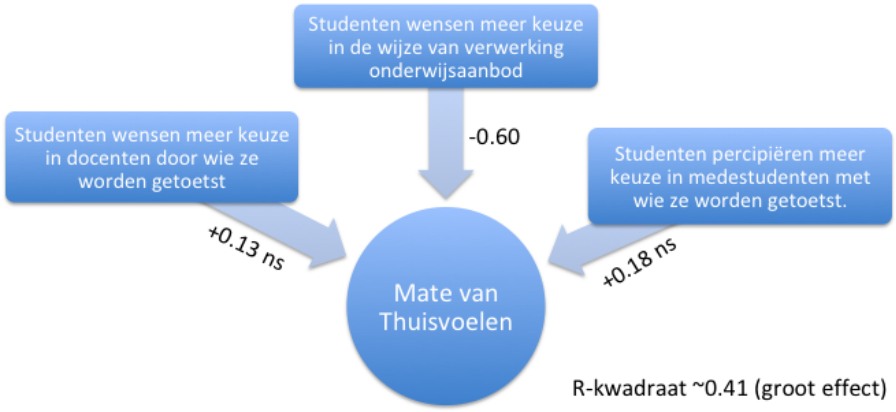
We streven niet perse naar 'meer NCOI'; dat kan NCOI zelf erg goed. Mensen vinden het fijn om een klas te hebben en van elkaar te leren.

Model: ervaren en gewenste flexibiliteit als voorspeller van Thuisvoelen (Sense of Belonging)

In Figuur 3 staan de drie thema's met de grootste onafhankelijke bijdrage aan Thuisvoelen. Deze variabelen hebben ongeacht significantie een sterke relatie met de mate waarin studenten zich thuisvoelen op de HvA. De gezamenlijke verklaarde variantie (R-kwadraat = .41) van de afgebeelde onafhankelijke variabelen is groot, en wel het grootst voor de keuze in wijze van verwerking

onderwijsaanbod (R-kwadraat=.34). De overige 21 thema's leveren dus geen bijdrage aan de mate waarin studenten zich thuisvoelen.

Figuur 3: Model: ervaren en gewenste flexibiliteit als voorspeller van Thuisvoelen (Sense of Belonging)



Keuze in wijze verwerking onderwijsaanbod

Bij de volgende zes stellingen hebben de studenten aangegeven of ze hiervan meer of minder zouden willen of dat ze het goed vinden zoals het nu is.

1. Om stof tot me te nemen of te verwerken heb ik de keuze lessen te volgen.
2. Om stof tot me te nemen of verwerken heb ik de keuze schriftelijke bronnen te lezen (papier of digitaal).
3. Om stof tot me te nemen of verwerken heb ik de keuze digitale producten te raadplegen (denk aan webcolleges, kennisclips).
4. Om stof tot me te nemen of verwerken heb ik de keuze te doen wat bij me past.
5. Om stof tot me te nemen of verwerken heb ik de keuze het advies van mijn docenten wel of niet te volgen.
6. Om stof tot me te nemen of verwerken heb ik de keuze de studiehandleiding wel of niet te volgen.

De schaal is het gemiddelde van deze zes antwoorden. Uit het model (Figuur 3) blijkt dat deze schaal het sterkst bijdraagt aan de mate van Thuisvoelen. De sterkte (.34) en richting (negatieve beta=-.60) voor de gewenste keuze in verwerking van het onderwijsaanbod kan als volgt worden uitgelegd. Als de studenten minder keuze willen, dan neigen zij meer naar "het is goed zoals het nu is" en dat is een lagere score. Dus een lagere score op deze variabele hangt samen met een hogere score op mate van thuisvoelen. Naarmate de manier waarop studenten het onderwijsaanbod verwerken beter bij hen past, voelen ze zich meer thuis op de HVA. Dezelfde redenering, maar dan omgekeerd, geldt voor een lage mate van Thuisvoelen: naarmate studenten meer keuze zouden willen, voelen ze zich minder thuis. De keuze in verwerking van het onderwijsaanbod is gezien de sterkte van het effect het meest relevant voor de mate van thuisvoelen. Ook uit de interviews blijkt dat keuze in verwerking van het onderwijsaanbod een belangrijke bepalende factor is. Daarom verwijzen we voor meer duiding van wat studenten precies wensen op dit gebied naar Figuur 4 waarin de bepalende factoren voor het al dan niet slagen van flexibel onderwijs staan weergegeven, en de toelichting hierbij met voorbeelden van uitspraken van studenten en docenten.

Keuze in medestudenten bij toetsing

Bij de volgende vier stellingen hebben de studenten aangegeven of ze hiervan meer of minder zouden willen of dat ze het goed vinden zoals het nu is.

1. Ik heb keuze of ik samenwerk aan een toets (bijvoorbeeld groepsproduct/ -presentatie).
2. Ik heb keuze met wie ik samenwerk aan een toets.
3. Ik heb keuze of ik individueel of als groep word beoordeeld.
4. Ik heb keuze welke student mij (mee)beoordeelt.

De schaal is het gemiddelde van deze vier antwoorden. Uit het model (Figuur 3) blijkt dat deze schaal bijdraagt aan de mate van Thuisvoelen. Voor de perceptie van keuze in medestudenten bij toetsing is de uitleg voor de sterkte en richting het volgende: naarmate de studenten meer keuze ervaren in medestudenten bij toetsing dan is hun emotionele betrokkenheid bij de HvA hoger. Ofwel: studenten die mogen kiezen of en met wie ze samenwerken aan toetsen, voelen zich meer thuis. Over keuze in óf en met wie studenten willen samenwerken zeggen studenten bijvoorbeeld: ‘Als mensen je minder liggen in de groep is dat lastiger. Ik werk nu samen met een klasgenoot, we hebben veel contact via mail en telefoon, we bekijken elkaars werk’ en ‘Ik ben geen voorstander van het ultiem flexibele want dan doe je alles zelf. Ik vind groepsgevoel belangrijk en we geven veel feedback aan elkaar. Daarom ben ik ook geen thuisstudie gaan doen’.

Keuze in docenten bij toetsing

Bij de volgende vier stellingen hebben de studenten aangegeven of ze hiervan meer of minder zouden willen of dat ze het goed vinden zoals het nu is.

1. Ik heb keuze welke docent mijn tentamens beoordeelt.
2. Ik heb keuze welke docent mijn producten beoordeelt.
3. Ik heb keuze welke docent mijn mondelinge toetsen beoordeelt.
4. Ik heb keuze welke docent mijn praktijkbeoordeling doet.

De schaal is het gemiddelde van deze vier antwoorden. Uit het model (Figuur 3) blijkt dat deze schaal bijdraagt aan de mate van Thuisvoelen. De sterkte en richting bij de gewenste keuze in docenten bij toetsing zou als volgt uitgelegd kunnen worden. Studenten die meer keuze wensen in door welke docenten ze worden beoordeeld, voelen zich meer thuis. Mogelijk kennen studenten die zich meer thuisvoelen hun docenten beter, waardoor ze beter weten door wie ze beoordeeld willen worden. Een student zegt hierover het volgende: ‘Er was een toets waarbij ik wilde dat een andere docent het nakeek. Ik heb dit gevraagd en kreeg pas na een half jaar reactie. Het ging om filosofie en dat gaat over interpretatie. Die ene docent kon mij niet volgen en ik hem niet. Het was een leuke vent maar we raakten elkaar niet. Toen een andere docent het nakeek had ik wel een voldoende. Uiteindelijk is het toch gelukt.’

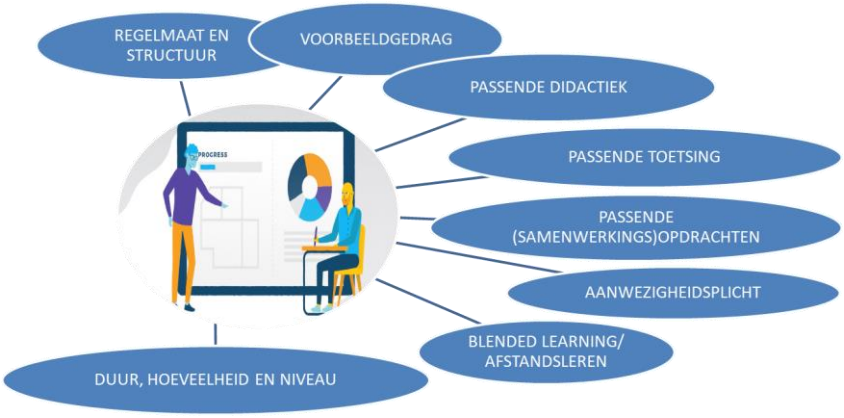
Deelvraag 1.3: Welke factoren beïnvloeden de behoefte van studenten aan flexibilisering?

In deze paragraaf worden eerst factoren beschreven die in de ogen van docenten en studenten bepalend zijn voor het al dan niet slagen van flexibel onderwijs. Hier gaat het echt om kenmerken van het onderwijs zelf. Daarna worden er vier contextfactoren beschreven die in de ogen van docenten bepalend zijn voor de flexibilisering van het onderwijs. In de volgende paragraaf bij onderzoeksvraag 2 wordt verder ingegaan op bepalende factoren bij de individuele leerroutes.

Kenmerken flexibel onderwijs

Op basis van de interviews zijn acht factoren gedefinieerd die in de ogen van docenten en studenten bepalend zijn voor het al dan niet slagen van flexibel onderwijs: regelmaat en structuur; voorbeeldgedrag docenten; passende didactiek, toetsing en (samenwerkings)opdrachten; aanwezigheidsplicht; blended learning/ afstandsleren; en duur, hoeveelheid en niveau van de opleidingen (zie Figuur 4).

Figuur 4: Bepalende factoren voor het al dan niet slagen van flexibel onderwijs



1. Regelmaat en structuur

   De deeltijdstudenten hechten veel waarde aan regelmaat en structuur in het onderwijs. Veel studenten vinden een lange dag college juist fijn, en vinden dat de HvA zich eigenlijk helemaal niet hoeft aan te passen aan individuele behoeften ten aanzien van de roostering en digitalisering. Ze verwachten hierin niet veel flexibiliteit van de HvA.

   Uitspraken studenten*:*

   Ik denk toch dat een opleiding een visie heeft en een opbouw en een structuur. Ik begin nooit met het toetje bij een diner.

   Als er geen deadline gesteld wordt, wordt de berg gewoon te groot.

   Uitspraken docenten:

   Onze studenten zijn frontale instructie ook gewend vanuit hun eigen onderwijsverleden.

   Als je werk en een gezin hebt, dat is al een grote lappendeken, dat je dan zegt van: laat dat laken van de opleiding maar gewoon 1 lap blijven.

2. Voorbeeldgedrag van docenten (lerarenopleidingen)

   Deeltijdstudenten in lerarenopleidingen vinden voorbeeldgedrag van docenten belangrijk: dit noemen ze de ‘dubbele laag’ van onderwijs op lerarenopleidingen. Dit vinden ze leerzamer dan de onderwijskundige of didactische vakken die ze moeten volgen; deze zien ze vaak meer als ballast. Volgens docenten zien ze na hun afstuderen met terugwerkende kracht vaak wel het nut in van deze vakken.

   Uitspraken studenten:
   Ik leer ook als ik docenten aan het werk zie. Een student techniek zal het niet interesseren welke werkvorm er gebruikt wordt in de les.

Uitspraken docenten:
Studenten vinden het fijn om geïnspireerd te worden door onze werkvormen. Er zullen daarom ook altijd colleges blijven.

3. Passende didactiek en begeleiding

Flexibilisering van het onderwijs vraagt didactiek en begeleiding die passend is voor de specifieke doelgroep: leergierige volwassenen met veel levenservaring en een druk bestaan buiten de opleiding. Hiervoor dient de docent over specifieke didactische vaardigheden te beschikken. Deeltijdstudenten willen over het algemeen in zo weinig mogelijk tijd zoveel mogelijk aangeboden krijgen en zo weinig mogelijk tijd besteden aan het zelf uitzoeken. Studenten die meer moeite hebben met de stof hechten aan gelegenheid om samen met docenten langer stil te blijven staan.

Uitspraken studenten:

Ik zou het persoonlijk prettiger vinden dat ik de opdracht krijg uitgelegd in de eerste lessen en dat je dan daarna zelf kunt beslissen of je wel of niet naar de les komt of naar een spreekuur of op een andere manier contact hebt met de docent.

Uitspraken docenten:

De voltijd is leidend, deeltijders krijgen een theezakjesmodel.

Deeltijders vinden hoorcolleges wel lekker. De opleiding vindt dat ze mee moeten in de activerende didactiek. Dit vinden studenten niet altijd prettiger.

4. Passende toetsing

De toetsvorm is zelden flexibel. Er wordt in principe niet afgeweken van de toetsvorm om het mogelijk te maken flexibel te studeren. Waar dit wel gebeurt zijn studenten afhankelijk van de welwillendheid (en soms ongehoorzaamheid) van docenten. Eén docent geeft aan dat studenten wel formeel een eigen opdracht kunnen krijgen die sneller kan en anders is; dit is echt maatwerk. De toetscriteria en het niveau zijn dan niet anders, alleen de opdracht. Bij deelvraag 2.2 wordt ingegaan op wat studenten nodig hebben om individuele leerroutes te kunnen uitstippelen. Hier wordt ingegaan op toetsmomenten en hogere orde toetsing.

Uitspraken studenten:
Mijn slb'er geeft me wel de mogelijkheid deze situaties te gebruiken in mijn portfolio, maar officieel mag dat niet.
Ik zou liever naar een ander onderdeel kijken omdat dat voor mijn werk nu relevanter is. Daar is niet altijd ruimte voor, dat verschilt per docent.

Uitspraken docenten:
De examencommissie denkt niet pro-actief mee over flexibilisering.
Er is angst dat dan niet alles gedekt is maar ik denk dat veel docenten dit prima kunnen.

5. Passende (samenwerkings)opdrachten

Om flexibel door de opleiding te kunnen helpt het als (huiswerk)opdrachten hier geschikt voor

zijn. Met name samenwerken is voor deeltijders moeilijk te organiseren, maar ook andere tijdrovende opdrachten zoas het interviewen van een adolescent of het bezoeken van een school. Studenten voelen het vaak als opdrachten die voor voltijders zijn bedacht en ongewijzigd aan deeltijders worden gegeven.

Uitspraken studenten:
Het is moeilijk want iedereen zit in het hele land en ik ben niet zo van het online overleggen, met skype ofzo. Dus je hebt alleen deze ene dag om te overleggen.
Ik snap dat je ook moet kunnen samenwerken maar ik denk dat het een beetje wordt overschat wat het effect is van samen een les voorbereiden.
Ik ben 60, ik heb al een kind opgevoed. Zo'n interview met een puber kost ontzettend veel tijd en uitzoekwerk. Dat is een grote belasting.

Uitspraken docenten:
Bij samenwerkingsopdrachten zijn we allemaal wel flexibel: je mag het ook alleen doen, maar dat is meer werk. Vaak werken deeltijders met een taakverdeling in plaats van dat ze echt samenwerken.
Samenwerking is nergens onderdeel van de toetscriteria.

6. Aanwezigheidsplicht

Veel studenten en docenten benoemen dat aanwezigheidsplicht onnodig is voor deeltijders. Over het algemeen zijn ze gemotiveerd om te komen, en als ze niet kunnen of willen komen zijn ze in staat de stof zelf te verwerken. Sommige docenten houden hier nog wel aan vast, of geven vervangende opdrachten, maar niet allemaal. Er zijn er ook die juist aangeven dat het niet mogelijk is studenten te verplichten om te komen. De examencommissies zeggen hierover het volgende:

- Lerarenopleidingen: Er is wel aanwezigheidsplicht in de voltijd, maar niet in de deeltijd. Dit is wel een knelpunt.
- Pabo: Bij ons is nu in de OER een schema opgenomen van vakken waarvan de doelstellingen alleen behaald kunnen worden door fysiek aanwezig te zijn (bijv. bij gym en beeldende vorming).
- Pedagogiek: Alleen als het echt nut heeft, dus de doelen in de lessen worden behaald, is er aanwezigheidsplicht, dit geldt voor de voltijd en de deeltijd.

Uitspraken studenten:
Ik werk wel liever hier dan thuis op de computer. Omdat er dan ook de mogelijkheid is om vragen te stellen en niet de afleiding van dingen om je heen.
Thuis zie ik de troep die ik moet opruimen en weet mijn dochter me toch te vinden.

Uitspraken van docenten lopen sterk uiteen:

Er heeft een omslag plaatsgevonden. Als een student het ook alleen thuis kan, hoeft hij niet te komen. Studenten worden hier niet meer negatief op aangesproken.
De 'loners' lopen het risico dat ze het zo druk hebben met hun werk dat het ten koste gaat van de opleiding. Misschien zou voor deze mensen aanwezigheidsplicht wel helpen.

7. Blended learning/ afstandsleren

Bij flexibilisering van het onderwijs wordt snel gedacht aan de mogelijkheden die blended learning en afstandsleren bieden. De uitdaging hierbij is verschillende typen studenten te

bedienen. De ene student heeft meer behoefte dan de andere student aan frontaal onderwijs, uitleg, verdieping, interactie, sturing en zelfstudie. Studenten en docenten gaan desgevraagd vooral in op de digitale leeromgeving en afstandsonderwijs op zichzelf en zelden op de mix tussen fysiek onderwijs en afstandsonderwijs. Studenten vinden het vooral heel belangrijk dat informatie goed te vinden is in de digitale leeromgeving. Aan het volgen van colleges of overleggen via internet lijkt nauwelijks behoefte te bestaan. Maar 'goed aanbod kan vraag creëren', aldus een docent. De ervaringen en behoeften van studenten en docenten lopen sterk uiteen. Dit wordt geillustreerd in onderstaande uitspraken.

Uitspraken studenten van positief naar negatief:
Bij sommige vakken kun je thuis kennisclips kijken en voor problemen kom je dan naar het werkcollege. Daar kun je vragen stellen en extra oefenopgaven maken. Dit is ideaal voor deeltijders.
Ik heb uitleg nodig maar er zijn mensen die niet naar colleges komen, omdat het in de elo goed te vinden is en ze alles al snappen. Dan schrijven ze zich in voor de toets en komen misschien naar 1 college.
Jonge docenten doen veel meer flipping the classroom. Dat is niet zo prettig. Je moet alles zelf uitzoeken terwijl je geen kennisclip hebt. Bij deeltijders ontbreekt die tijd.
Even een grap maken, doe je niet via e-mail.
Een school is een instituut, een gebouw, daar ga je naartoe. Dat is waar je onderwijs krijgt. Ik ben natuurlijk ook van een andere generatie.

Uitspraken docenten:
Veel hoorcolleges zijn webcolleges geworden. Hierdoor kun je tijdens de reguliere contacttijden anders met de stof omgaan.
Bij ons wordt er hard gewerkt aan blended learning met het R2D2-format: Read Reflect Display Do. Je mag ervoor kiezen om niet te komen. Het is flexibel voor studenten maar juist heel inflexibel voor docenten, omdat alles al klaar moet staan in de elektronische leeromgeving voordat de module begint.
Mijn indruk is dat studenten op de HvA kiezen voor klassikaal onderwijs. Enthousiasme voor blended learning valt tegen.

8. Duur, de hoeveelheid en het niveau

Studenten zijn vaak ontevreden over de duur, de hoeveelheid en het niveau. Ze zouden willen dat de opleiding minder lang en intensief zou zijn. Docenten kunnen onderbouwen waarom het zo lang en intensief is. Sommige lerarenopleidingen hebben last van 'groenpluk': daar is zoveel vraag uit het beroepenveld dat studenten al tijdens de studie een baan aangeboden krijgen.

Uitspraken studenten:

Dertig uur per week vier jaar lang: waar gaat dat over? Mijn stageschool zegt dat ik eind van het jaar voor de klas kan staan.

Na je afstuderen maak je pas je uren, net als bij je rijbewijs. Je kunt acht jaar lang zinvolle dingen blijven doen.

Ik snap nu wel dat het zo lang is. Het is zo complex. Ze moeten ons zoveel leren.

Ik voel een spagaat. Ik kan nu ook voor de klas staan, zonder diploma. Dat is toch niet wat de HvA wil.

Uitspraken docenten:

Een schooldirectie zal misschien denken dat als iemand orde kan houden en de kinderen rustig zijn, hij voor de klas mag. Dit is in strijd met de discussie over of leerlingen wel genoeg leren op school. Een professional met te weinig bagage kan niet meedoen in deze discussie.

Een tweedegraadsdocent moet zich kunnen verhouden in een schoolorganisatie met mensen met eerstegraads denkniveau.

Studenten zijn vaak zelf niet verder dan dat ze snappen dat de Duitsers zijn binnengevallen in 1940 en in 1945 zijn vertrokken. Om te begrijpen wat het betekende in die tijd en wat het betekent voor de huidige tijd heb je vlieguren nodig.

Contextfactoren

Docenten noemen de volgende contextfactoren die in hun ogen invloed hebben op flexibiliseringsmogelijkheden.

1. SIS en elektronische leeromgeving
   Het studenteninformatiesysteem SIS en de elektronische leeromgeving zijn soms bepalend voor wat wel en niet kan. Het digitale systeem wordt ontoereikend gevonden voor blended learning. Door overstap naar andere systemen gaat vaak werk, en movivatie, verloren. Bij sommige opleidingen mogen studenten niet van tevoren de toets maken omdat SIS dit niet ondersteunt en een schaduwboekhouding nodig zou zijn. Dit geldt ook voor flexibele toetsmomenten, alhoewel dit bij beoordeling van stage of werkplekleren wel lijkt te kunnen.
2. Aantal studenten.
   Opleidingen met meer deeltijdstudenten hebben meer mogelijkheden om te flexibiliseren, omdat studenten hier meer keuzemogelijkheden hebben in wanneer ze een les volgen. Sommige opleidingen zijn zo klein dat ze deels samen met de voltijders worden ingeroosterd. Soms krijgen VT-studenten hoorcolleges en werkcolleges en DT-studenten alleen werkcolleges; hoorcolleges kunnen ze online bekijken. Reacties van studenten zijn wisselend. Soms zeggen studenten liever les in de klas te hebben, maar dat kan niet overal omdat dat te duur is. Ook kunnen grotere opleidingen meer investeren in passend onderwijsaanbod, didactiek, toetsing en blended learning.
3. Visie en/of draagvlak.
   Gebrek aan visie en/of draagvlak wordt door sommige opleidingen als een probleem ervaren. Hierbij wordt ook genoemd dat niet altijd duidelijk is wat wel en wat niet mag. Voor sommige docenten voelt flexibilisering als ‘opgedrongen’ en niet als noodzakelijk of nuttig. Soms bestaat het gevoel dat flexibilisering per definitie ten koste gaat van contact en samenwerking, hetgeen

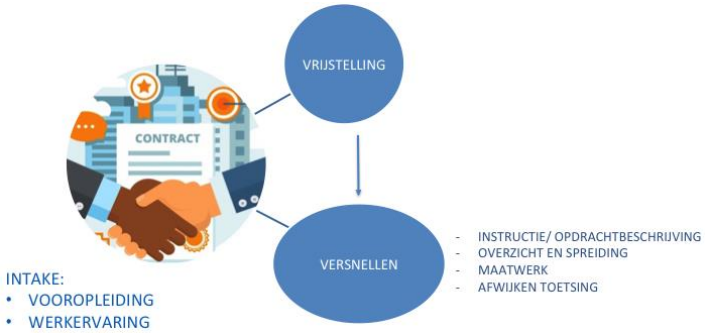
juist heel belangrijk wordt gevonden. Iedereen ziet wel het nut in van versnellen maar er bestaat soms weerstand tegen het publiceren van proeftoetsen en voorbeeldproducten. Ook hebben docenten soms moeite met blended learning door de inhoudelijke overtuiging dat je voor onderwijs bij elkaar moet komen.

4. Samenwerking tussen opleidingen
   Sommige opleidingen geven aan dat de ervaringen onvoldoende worden gedeeld tussen opleidingen. Voor de beoordeling van gemeenschappelijke toetsen worden er voor sommige opleidingen kalibreer-sessies en georganiseerd. Er zijn wel uitwisselingsbijeenkomsten op domeinniveau geweest, maar dit voelde niet altijd zinvol.

Onderzoeksvraag 2

De tweede onderzoeksvraag luidt: 'Hoe denken deeltijdstudenten van de Bacheloropleidingen van de Faculteit Onderwijs en Opvoeding over de individuele leerroutes?'. In figuur 5 wordt weergegeven hoe vorm wordt gegeven aan individuele leerroutes en wat studenten hiervoor nodig hebben.

Figuur 5: Individuele leerroutes



Deelvraag 2.1: Hoe ervaren studenten de individuele leerroutes?

Bij de start van de opleiding worden met de studenten afspraken gemaakt over een individuele leerroute. Deze worden vastgelegd in een studiecontract. Bij sommige opleidingen heeft elke student een intake (gesprek/ assessment), bij andere opleidingen alleen die studenten die in aanmerking komen voor vrijstelling en/of versnelling. Vrijstelling op voorhand gebeurt alleen op basis van vooropleiding (erkende diploma's). Werkervaring kan wel leiden tot versnelling maar niet tot vrijstelling. Studenten, met of zonder studiecontract, kunnen versnellen en vrijstellingen aanvragen, terwijl ze al met de opleiding bezig zijn.

In Tabel 4 staan de antwoorden van de studenten weergegeven op vragen over het intakegesprek en studiecontract. Driekwart van de studenten geeft aan een intakegesprek te hebben gehad. Ongeveer een derde wijkt af van het standaard onderwijsaanbod en ongeveer de helft wijkt af van de standaard toetsing. Blijkbaar is er dus een groep studenten die wel afwijkt van de toetsing maar niet van het onderwijsaanbod. Ook uit de vragenlijst bleek al dat studenten zouden willen dat dat er meer rekening wordt gehouden met hun startniveau, zowel bij het onderwijs dat ze moeten volgen als de toetsen die ze moeten maken (zie eerste twee schalen in Figuur 1). Ze ervaren bij minder dan de helft van het aanbod keuze op dit gebied. De helft van de studenten geeft aan een individueel studieplan of studiecontract te hebben.

Tabel 4: Antwoorden op vragen over intakegesprek en studiecontract

	ja	nee
Heb je voordat je met de opleiding startte een intakegesprek gehad?	75%	25%
Volg je een persoonlijke leerroute waardoor je afwijkt van het standaard onderwijsaanbod?	36%	64%
Volg je een persoonlijke leerroute waardoor je afwijkt van de standaard toetsing (bijv. versnelling/ vrijstellingen)?	49%	51%
Heb je een individueel studieplan? (studiecontract)	51%	49%

Studenten geven in de interviews aan dat ze het fijn vinden als er een intake is om een studiecontract samen te stellen. Sommige docenten geven aan dat er soms te veel wordt gestuurd tijdens de intake en dat versnellen eigenlijk te zwaar is als studenten geen vrijstellingen hebben. Aanwezigheidsplicht belemmert vaak de versnellingsmogelijkheden.

Er worden vrijstellingen gegeven op basis van erkende diploma's of cijfers. Sommige studenten zouden ook op een andere manier vrijstelling willen kunnen krijgen, bijvoorbeeld op basis van werkervaring of andere aantoonbare leerervaringen. Bij de tweedegraads lerarenopleidingen hebben bijna alle deeltijdstudenten vrijstellingen, daarom is hier het werken met een vrijstellingenmatrix noodzakelijk en efficient. Bij de pabo en pedagogiek is meer sprake van maatwerk. Deze studenten geven aan wel behoefte te hebben aan een dergelijk overzicht. Bij de pabo worden alleen mensen toegelaten in de deeltijd die een diploma hebben op hbo-niveau of hoger: zij kunnen de opleiding in drie jaar doen. Elk vrijstellingsverzoek is anders en wordt individueel behandeld. Dit geldt ook voor pedagogiek, waar geen sprake is van een ingangseis. Deze opleiding is ook financieel niet aantrekkelijk voor mensen met een vooropleiding op hbo-niveau omdat ze extra veel collegegeld betalen. De vrijstellingsprocedure is voor zowel deeltijdstudenten als voltijdstudenten gelijk.
Eén docent van de lerarenopleiding signaleert dat deeltijders met veel vrijstellingen meer moeite hebben met de landelijke kennistoets en is hierdoor geneigd terughoudender te worden met vrijstellingsadviezen. Dit (landelijke) probleem wordt niet (h)erkend door de examencommissies van de lerarenopleidingen en de pabo (pedagogiek heeft geen landelijke kennistoets).

Studenten waarderen het als de geplande leerroute makkelijk kan worden aangepast gedurende de rit. Het is voor studenten van tevoren vaak moeilijk in te schatten hoeveel ze tegelijk aan kunnen. Soms kunnen ze zelfs moeilijk inschatten op welke vrijstellingen ze recht hebben. Aanpassen is echter niet altijd eenvoudig. Dit hangt ook samen met wat er in het contract is vastgelegd. Soms is de snelheid waarmee ze door het contract gaan helemaal niet vastgelegd en wordt daar sowieso flexibel mee omgesprongen, waar anderen voor elke afwijking toestemming nodig hebben van de examencommissie.

Docenten zijn niet altijd tevreden over de mate waarin de examencommissie meedenkt of het advies van docenten opvolgt. De examencommissies zelf geven aan studenten tegemoet te komen waar mogelijk, bijvoorbeeld wanneer de moduleomschrijvingen niet op tijd zijn gepubliceerd of wanneer studenten er pas na de tweede les achter komen dat ze een vak al gehaald hebben in een andere opleiding: '*En dan zijn ze daar en denken ze: oh ja, dat boek heb ik al gehad. Maar dan heette het bij die andere opleiding anders. Daarom zijn we soepel: ze mogen in de eerste twee weken ook nog vrijstelling aanvragen*'.

Uitspraken van studenten:

Afwijken van het gebaande pad kost veel extra inspanning, bijvoorbeeld als je vakken in een andere volgorde doet waardoor je de voorkennis nog niet hebt. Hier ben ik niet goed voor gewaarschuwd tijdens de intake.

In welke volgorde ik de theorievakken doe, daar bemoeit de school zich niet mee.

Uitspraken van docenten:

Het versnellingsadvies loopt nog niet helemaal vloeiend. De examencommissie moet het goedkeuren en dan moet het ook nog in het rooster van de student passen, dat is complex.

We proberen oplossingen te vinden voor mensen die vastlopen, bijvoorbeeld omdat 2 vakken op hetzelfde moment zijn ingeroosterd: dan mogen ze vervangende opdrachten maken, of zelfstandig dingen doen.

Deelvraag 2.2: Wat hebben deeltijdstudenten nodig om een individuele leerroute te kunnen uitstippelen?

Studenten hebben behoefte aan duidelijke instructie en opdrachtbeschrijving, een overzichtelijk en gespreid programma, intake en begeleiding op maat, en toestemming om te mogen afwijken van de toetsing (zie Figuur 5).

Duidelijke instructie en opdrachtbeschrijving

Als studenten niet perse naar de lessen hoeven te komen, kunnen ze meer vakken tegelijkertijd volgen (uit verschillende studiejaren) waardoor ze kunnen versnellen. Als niet duidelijk staat beschreven wat er van studenten wordt verwacht, is het noodzakelijk om naar de lessen te komen. Studenten kunnen nu soms moeilijk inschatten of ze de lessen nodig hebben. Proeftoetsen en voorbeeldproducten kunnen hierbij helpen. Niet alle docenten zijn hier voorstander van.

Uitspraken van studenten:

Het is fijn als in de eerste les de opdracht duidelijk wordt uitgelegd zodat je daarna zelf kunt beslissen of je wel of niet naar (alle) lessen komt.

Ik heb een vak in zelfstudie gevolgd waardoor ik lessen bij een andere docent kon volgen.

Overzichtelijk en gespreid programma en rooster

Als het programma en rooster van de hele opleiding inzichtelijk is, kunnen studenten zien welke vakken ze tegelijkertijd met elkaar kunnen combineren. Nu is het voor veel studenten moeilijk uit te zoeken wanneer een les nog meer gegeven wordt. Bij veel opleidingen bestaat geen helder overzicht. Dit uit zich bijvoorbeeld in het feit dat studenten zich op zeven verschillende plekken moeten inschrijven, aldus een docent.

Als al het onderwijs tegelijkertijd op dezelfde dag gegeven wordt is het extra lastig om vakken uit verschillende jaren tegelijk te volgen. Er zijn opleidingen die hier al oplossingen voor hebben ingevoerd zoals het overzichtelijke blokkenschema bij het cluster maatschappij, de sandwichprogrammering (BO-vak-BO), en de verdeling van de jaren over twee lesdagen (zie uitspraken docenten hieronder).

Uitspraken van docenten:

Het is mogelijk om de opleiding in twee jaar te volgen, omdat wij slim colleges geven: jaar 1 en 3 op dinsdag en jaar 2 en 4 op donderdag.

Studenten kunnen alvast modules van het volgende studiejaar volgen, dit mag. Maar die lessen worden wel op dezelfde dag gegeven dus het moet toevallig in het rooster passen of ze moeten bereid zijn aan te sluiten bij de voltijd.

Intake en begeleiding op maat

Studenten waarderen het als ze bij hun keuzes en planning worden begeleid door iemand die goed op de hoogte is van de mogelijkheden en van de achtergrond van de student. Bij sommige opleidingen houden versnellers dezelfde begeleider gedurende de hele opleiding, soms zelfs degene die de intake heeft gedaan. Sommige studiebegeleiders sturen studenten tijdig door naar de decaan als ze voorzien dat dit nodig is, bijvoorbeeld om een verzoek in te dienen bij de examencommissie voor afwijken van toetsrooster. Anderen zijn hier (te) terughoudend in.

Toestemming afwijken toetsing en hogere orde toetsing

Om sneller door het programma heen te gaan is het soms nodig af te wijken van de toetsing, bijvoorbeeld door toetsen op een ander moment te maken of in te leveren. Sinds dit jaar zijn er bij een aantal opleidingen meer inlevermomenten voor werkstukken en meer toetsmomenten bij een aantal andere toetsen. Studenten mogen dan nog steeds maximaal 2 keer deelnemen maar kunnen kiezen uit 3 momenten.

Studenten geven aan dat ze het fijn vinden als ze een toets kunnen maken voorafgaand aan de lessen, zodat ze -als ze die halen- de lessen niet hoeven te volgen.' Maar een nadeel vinden ze dat als ze dit doen en ze halen het niet, dat ze dan een kans hebben verspeeld. Docenten geven dan ook aan dat van deze mogelijkheid nog (bijna) niemand gebruik maakt. '*Maar'*, zeggen ze, '*misschien is dat volgend jaar wel anders want dan kennen ze het spelletje en het ritme, dus leidt dat tot ander studiegedrag'.* Docenten geven ook aan dat er misschien zo weinig gebruik van wordt gemaakt omdat het door verschillende docenten niet wordt gepromoot. '*Deze docenten gaan toch wel uit van het gegeven dat studenten hun lessen nodig hebben om de toetsing goed te kunnen doen. Iedereen moet nog wennen aan tijd- en plaatsonafhankelijk studeren*.' Ook de examencommissies van de lerarenopleidingen en de pabo benoemen dat de mogelijkheid wel wordt aangeboden maar dat er weinig tot geen gebruik van wordt gemaakt. Bij pedagogiek bestaat deze mogelijkheid niet.

Ook kunnen studenten bij sommige opleidingen tijdens de opleiding vrijstelling krijgen op grond van hogere orde toetsing. Dit kan niet bij alle opleidingen. Hier valt veel winst te behalen in de ogen van studenten, met name bij beroepsopdrachten (BO) en stage (werkplekleren: WPL). Voor vakken waar onderdelen van de kennisbases worden getoetst is het niet mogelijk een mooie geintegreerde hogere-orde-toets in te voeren.

Uitspraken van studenten:

Ik zou willen dat je in stage bepaalde dingen kunt aantonen en laten beoordelen en dat je dan zelf mag aangeven wanneer je toe bent aan een beoordeling met een HvA-docent.

Het is een beetje kinderachtig dat er zo spastisch wordt gedaan met tentamens, dat er geen fraude gepleegd mag worden. (…) Ik zou bijvoorbeeld een geheimhoudingsverklaring kunnen tekenen ofzo.

Onze docenten zijn best flexibel. Het maakt niet uit wanneer ik herkansingen van opdrachten inlever. Dat is heel prettig. Officieel mag dat niet.

Uitspraken van docenten:

Vrijstelling op basis van hogereordetoetsing kan niet. De examencommissie is hierin heel star.

Maar een andere docent zegt:

Je mag bijv. beginnen met BO3 en als je dat haalt krijg je vrijstelling voor BO1 en 2. Ook bij werkplekleren is hoger instappen mogelijk. Als je 2 haalt kun je vrijstelling voor 1 aanvragen. Dit moet wel via de examencommissie in SIS worden ingevoerd.

En weer een ander:
Bij werkplekleren beoordeelt een instituutsopleider van de HvA of een student de volgende stap mag maken. Je moet alles doorlopen maar je mag wel sneller. Dit zou wel anders mogen, bijvoorbeeld door gewoon meteen 3 te beoordelen en dan hoeven 1 en 2 niet. Dat kan nu nog niet. De examencommissie wil dit niet.

Examencommissies

Lerarenopleidingen*: Wij vinden het prima als iemand wil versnellen: vraag het assessment maar aan. Dat past ook bij een competentiegericht curriculum. Vaak is het de opleiding die dit organisatorisch onmogelijk maakt.*

Pabo: *Dit is anders bij de pabo omdat studenten bij ons alle bouwen moeten hebben gedaan.*

Pedagogiek*: Beoordeling van pedagogiekstage gebeurt door de stagedocent in samenspraak met de praktijk-begeleider. Dus er is geen procedure waarbij versnellen via assessments mogelijk is. Bij de lerarenopleiding pedagogiek worden stages wel met een assessments afgerond. Daar zijn we bezig met een pilot met een versneld assessment maar toestemming daarvoor loopt via de examencommissie.*

Conclusie en discussie

In dit onderzoek is antwoord gezocht op de vraag hoe deeltijdstudenten van de Bacheloropleidingen van de Faculteit Onderwijs en Opvoeding (hierna 'studenten') denken over de flexibiliteit van hun opleiding en over de individuele leerroutes. Ook is het verband gelegd met de mate waarin studenten zich thuisvoelen op de opleiding. In de volgende paragrafen wordt eerst stilgestaan bij de antwoorden op de onderzoeksvragen. Daarna wordt ingegaan op beperkingen van het onderzoek en aanbevelingen voor toekomstig onderzoek. Tot slot worden enkele aanbevelingen voor de flexibilisering van het deeltijdonderwijs geformuleerd.

Reflectie op onderzoeksvragen

Kunnen en willen studenten kiezen?

Uit dit onderzoek blijkt dat studenten beperkt keuzemogelijkheden ervaren op het gebied van onderwijs en toetsing. De meeste keuze wordt ervaren met betrekking tot de medestudenten met wie en de wijze waarop ze het onderwijsaanbod kunnen verwerken, maar ook op deze punten wordt studenten nog lang niet altijd keuze geboden. Studenten geven aan dat er bij verwerkingsopdrachten vaak onvoldoende rekening wordt gehouden met het drukke bestaan van de deeltijdstudent, met name wanneer samenwerking met medestudenten wordt verwacht.

Studenten zouden op alle onderzochte gebieden meer keuzeruimte willen. Ze zouden vooral meer keuze willen krijgen in de wijze waarop ze worden getoetst. Op dit moment is in hoge mate voorgeschreven wat studenten moeten doen om aan te tonen dat ze aan de vereisten voldoen, zowel qua vorm als qua inhoud. Studenten zouden willen dat hier flexibeler mee wordt omgegaan. Ze zouden bijvoorbeeld vaker gebruik willen maken van ervaringen in vorige opleidingen en werksituaties om bepaalde competenties aan te tonen.

Naarmate studenten meer keuzeruimte ervaren, zijn ze ook meer geneigd om tevreden te zijn met hoe het nu is. Dit is echter niet het geval voor de keuze in tempo, volgorde, en locatie van toetsing, en voor de keuze in docenten bij onderwijs en toetsing. Hier hangen ervaring en tevredenheid niet met elkaar samen. Opvallend is dat dit aspecten zijn waar keuze moeilijk is te organiseren. Het lijkt erop dat studenten berusten in het feit dat ze hierin weinig te kiezen hebben. Natuurlijk zouden ze best thuis een tentamen willen maken, maar ze begrijpen heel goed dat dit niet haalbaar is en geven dan ook nauwelijks aan hier meer keuze in te willen. Tijdens de interviews laten studenten ook zien heel realistisch te zijn in wat ze van hun opleiding kunnen verwachten. Vaak hebben ze zelfs bewust gekozen voor de HvA omdat de manier van opleiden structuur en houvast geeft. Dit maakt de combinatie met werk en gezin juist ook beter te organiseren.

Hangt maatwerk samen met thuisvoelen?

Om succesvol te studeren is het belangrijk dat studenten zich thuisvoelen, dat zij het gevoel hebben volwaardig deel uit te maken van de schoolgemeenschap. De vraag is of studenten zich thuis blijven voelen op een opleiding met veel individuele keuzeruimte. Uit onderzoek blijkt dat afstandsleren kan leiden tot vervreemding (Gökçearslan & Alper, 2015). Dit blijkt ook te gelden voor andere aspecten van flexibilisering. Maatwerk kan ten koste gaan van de mate waarin studenten zich thuisvoelen, ook wel *sense of belonging* genoemd (Elffers, Oort & Karsten, 2012). Uit dit onderzoek blijkt dat van de 28 onderzochte flexibiliseringsthema's er drie zijn die ervoor zorgen dat studenten zich meer of minder thuisvoelen.

Op de eerste plaats is het zo dat studenten die zelf willen kiezen welke lessen ze volgen en welke bronnen ze gebruiken, zich minder thuisvoelen. Als we dit in verband brengen met het gegeven dat studenten niet veel keuzes mogen maken op dit gebied en dat ze wel meer keuze zouden willen, en met het gegeven dat wens en perceptie met elkaar samenhangen, dan kunnen we concluderen dat hier veel winst valt te behalen. Immers, studenten die meer mogen kiezen, hebben minder behoefte aan meer keuzeruimte. En studenten die deze behoefte minder hebben, voelen zich meer thuis. Hier

wordt dieper op ingegaan bij de aanbevelingen voor de verdere flexibilisering van het deeltijdonderwijs.

Op de tweede plaats zien we dat studenten die meer keuze ervaren in de medestudenten met wie ze worden getoetst, zich meer thuisvoelen. Studenten die het prettig vinden om samen te werken aan toetsen, benoemen in de interviews de positieve werkhouding van de medestudenten in de deeltijd en de meerwaarde van het leren van en met elkaar. Studenten die liever alleen werken benadrukken de organisatorische belemmeringen van deeltijders.

Tot slot weegt de gewenste keuze in docenten bij de beoordeling van toetsen mee in de mate waarin studenten zich thuisvoelen. Studenten die zich meer thuisvoelen, wensen meer keuze. Mogelijk kennen zij hun docenten beter, waardoor ze beter weten door wie ze beoordeeld willen worden. Het gaat hierbij om tentamens, producten, mondelinge toetsen, en praktijkbeoordelingen.

Dus hangt maatwerk samen met thuisvoelen? Er zijn wel degelijk signalen dat maatwerk ertoe kan leiden dat studenten zich minder thuisvoelen, zeker wanneer onvoldoende keuzemogelijkheden worden geboden in de wijze waarop studenten het onderwijsaanbod verwerken, en in docenten en studenten bij toetsing.

Wat beïnvloedt de beleving en wens van studenten?

Uit de interviews blijkt dat de volgende factoren van invloed zijn op de mate waarin opleidingen tegemoetkomen aan de behoefte aan flexibilisering van studenten.

Flexibel onderwijs

Door flexibiliteit verbetert de onderwijskwaliteit, want flexibel onderwijs sluit aan bij de behoeften, kennis en ervaring van studenten. Dat is de gedachte achter alle investeringen in flexibilisering van het onderwijs. Echter, uit dit onderzoek blijkt dat de huidige deeltijdstudenten FOO veel waarde hechten aan regelmaat en structuur. Ze vinden het vaak fijn om een bepaalde routine te kunnen volgen en niet binnen hun opleiding voortdurend keuzes te hoeven maken. Bovendien hecht de groep studenten die later zelf ook voor de klas gaat staan veel waarde aan het voorbeeldgedrag van de docenten op de HvA. Ze leren hier veel van voor hun eigen lesgeven. Studenten willen graag een overzichtelijk rooster en les op de HvA.
Willen ze dan helemaal geen flexibel onderwijs? Nee, zo is het niet. Ze willen heel graag dat de didactiek en opdrachten worden aangepast aan specifieke kenmerken van deeltijdstudenten. Deeltijdstudentenzijn vaak leergierige volwassenen met veel levenservaring en een druk bestaan buiten de opleiding. Ze zijn vaak zeer gemotiveerd om leerervaringen op te doen, maar willen en moeten wel efficiënt met hun tijd omgaan. Ze willen hun tijd en energie steken in het behalen van de leerdoelen en niet in allerlei ‘bijdoelen’ zoals samenwerken, organiseren en communiceren. Hierin lijken ze te verschillen van de meeste voltijders. Hetzelfde geldt voor de toetsing: ze willen worden beoordeeld op doelen en inhoud en niet op vorm. Zij kunnen vaak putten uit een breed repertoire aan ervaring, maar mogen hier vaak te weinig gebruik van maken. Of een docent flexibel omgaat met de manier waarop competenties mogen worden aangetoond, is nu vaak afhankelijk van de persoon van de beoordelaar en dat leidt tot ongelijkheid. Niet elke docent wil en durft flexibel om te gaan met toetsopdrachten. Hetzelfde geldt voor hoe docenten omgaan met aanwezigheidsplicht; de één geeft aan dat het niet bestaat, de ander vertelt dat studenten vervangende opdrachten moeten maken als ze afwezig zijn geweest.

Blended learning en afstandsleren.

Bij flexibilisering van het onderwijs wordt al snel gedacht aan digitaal afstandsonderwijs of een mix (of *blend*) hiervan met contactonderwijs. Uit onderzoek blijkt dat instructie in de klas tot betere resultaten leidt dan online instructie (Glass & Sinha, 2018). Met afstandsleren en *blended learning*

lopen we echter het risico dat studenten zich eenzaam gaan voelen of afstand voelen (Holley & Oliver, 2010; Gökçearslan & Alper, 2015). Om succesvol te leren in "*online communities*" is het belangrijk dat studenten wel het gevoel hebben dat ze ergens bij horen (*sense of belonging*) (Top, 2012; Deschacht & Goeman). Uit dit onderzoek blijkt dat de huidige deeltijdstudenten veel waarde hechten aan contactonderwijs en dat ze de digitale leeromgeving meer zien als aanvulling hierop. Ze vinden het belangrijk dat deze toegankelijk en overzichtelijk is, zodat ze hier verschillende bronnen kunnen raadplegen of terugkijken. Ze erkennen in dit kader dat ze misschien 'ouderwets' zijn (*'Ik ben een beetje uit de prehistorie he'*) en liever op een ouderwetse manier leren. Docenten geven hierbij aan dat goed aanbod vraag kan creëren. Zolang digitaal onderwijs gepaard gaat met veel digitaal ongemak of gebrekkige begeleiding zal de behoefte eraan niet snel toenemen. Er zijn voorbeelden van deeltijdopleidingen bij FOO waar de digitale leeromgeving en fysiek onderwijs elkaar echt versterken. Een voorbeeld hiervan is het R2D2-format dat bij Engels wordt gebruikt (*Read Reflect Display Do*): studenten mogen ervoor kiezen om niet naar de lessen te komen en beschikken over de informatie om een weloverwogen keuze te kunnen maken. Als aan deze voorwaarde is voldaan, is blended learning mogelijk. Een docent merkt echter op dat deze manier van werken heel flexibel is voor studenten, maar juist heel inflexibel voor docenten. Alles moet klaarstaan voordat de module begint en je kunt niet langzamer of sneller door de stof gaan als je merkt dat studenten het sneller of langzamer oppikken dan je had verwacht.

Context

Bij flexibilisering van het onderwijs lopen docenten tegen een aantal contextfactoren aan. Op de eerste plaats is het voor opleidingen met lage studentenaantallen moeilijk keuzemogelijkheden te bieden omdat hiervoor de middelen ontbreken.

Ten tweede zijn digitale systemen vaak ontoereikend en aan verandering onderhevig. Meerdere docenten geven aan dat het studenteninformatiesysteem SIS en de elektronische leeromgeving vaak bepalend zijn voor wat wel en niet kan. Om deze reden wordt soms gewacht met bijvoorbeeld het invoeren van pretoetsing en flexibele toetsmomenten. Er zijn echter wel opleidingen waar dit wel mogelijk is en waar succesvol wordt gewerkt met blended learning.

Ten derde wordt het gebrek aan visie en draagvlak onder docenten regelmatig genoemd als belemmerend voor flexibilisering, alsmede het gebrek aan samenwerking binnen en tussen opleidingen. Het idee dat het wordt 'opgedrongen' zit in de weg om nut en noodzaak van flexibilisering in te zien. Soms bestaat het gevoel dat flexibilisering per definitie ten koste gaat van contact en samenwerking, hetgeen juist heel belangrijk wordt gevonden. Keuzevrijheid is dus niet alleen van belang voor studenten, maar ook voor docenten.

Hoe beleven deeltijdstudenten de individuele leerroutes?

Studenten vinden het prettig om individuele leerroutes uit te kunnen stippelen. Er is voor gekozen deze vast te stellen in een studiecontract bij de start van de opleiding. Het is echter de vraag in hoeverre studenten (en ook docenten) op het moment dat het contract wordt opgesteld in staat zijn om in te schatten wat mogelijk is. Studenten geven aan dat een contract veel dynamischer ingezet zou kunnen worden. Hierbij hebben ze wel goede begeleiding nodig. Afhankelijk van hoe studenten zich ontwikkelen, zou in veel gevallen vaker gekeken kunnen worden naar wat mogelijk is. Hierbij zouden proeftoetsen, pre-toetsen, en hogere-orde-toetsing meer benut kunnen worden. Dat deze middelen weinig worden benut, wordt toegeschreven aan twee factoren. Op de eerste plaats zijn docenten soms overtuigd van het feit dat studenten naar hun lessen moeten komen om goede leerkrachten of pedagogen te worden. Ze zijn dan ook niet bereid om studenten te helpen om in te kunnen schatten of het volgen van hun lessen wel nodig is. Ten tweede is het in enkele gevallen wel mogelijk om de toets te maken voorafgaand aan het onderwijsaanbod (pre-toetsen), maar hiermee

lopen studenten het risico een 'toetskans' te verspillen. Dit houdt nu nog veel studenten tegen, mede omdat de gelegenheid ontbreekt om in te kunnen schatten hoe reëel de kans is dat je het kunt halen. Hierbij zouden bijvoorbeeld proeftoetsen kunnen helpen. Er lijkt nu sprake te zijn van een impasse: er is niet veel aanbod en wat er mogelijk is, wordt weinig benut. Hierdoor worden docenten niet gemotiveerd om er energie te steken in het organiseren en ontwikkelen van proeftoetsen, pre-toetsen, en hogere-orde-toetsen.

Om individuele leerroutes te kunnen uitstippelen hebben studenten en docenten een overzichtelijk en gespreid programma en rooster nodig. Er zijn voorbeelden van opleidingen die met een blokkenschema heel inzichtelijk hebben weten te maken wat wanneer waar wordt aangeboden, waardoor studenten kunnen puzzelen welke vakken in een periode kunnen combineren. Ook zijn er opleidingen die het lesaanbod gespreid hebben over twee avonden, waardoor studenten twee avonden in de week les kunnen volgen en zo dus vakken uit twee studiejaren tegelijk kunnen volgen. Tot slot zijn er opleidingen die werken met een *sandwich*-programmering, waarbij studenten kunnen kiezen een extra lange dag onderwijs te volgen en zo te versnellen (ochtend beroepsopdrachten - middag inhoud - avond beroepsopdrachten). Men was voornemens om de ervaringen met het blokkenschema, het gespreide lesaanbod en de sandwich-programmering na afloop van van het studiejaar systematisch te evalueren.

Reflectie op de besluiten van het MT in december 2015

In december 2015 heeft het MT elf besluiten genomen met betrekking tot flexibilisering. In deze paragraaf volgt bij elk besluit een korte beschrijving van de stand van zaken in maart 2018.

Ten eerste dienden alle opleidingen te werken met een (competentiegerichte) intakeprocedure. In de uitwerking daarvan moet in ieder geval voor studenten met een route die afwijkt van de standaardroute (al dan niet via vrijstellingen) een studiecontract worden opgesteld. Bij de uitwerking van het studiecontract moet de examencommissie worden betrokken. Uit dit onderzoek blijkt dat dit nog niet altijd gebeurt bij alle opleidingen. Waar het wel gebeurt, is men hier tevreden over. Wel geeft men aan dat er flexibel omgegaan moet worden met de afspraken die voortvloeien uit de intake.

Ten tweede krijgen studenten met een individuele leerroute (studiecontract) een vaste begeleider gedurende de hele opleiding. Hier zijn nog niet veel ervaringen mee opgedaan door de respondenten in dit onderzoek, maar het idee wordt wel omarmd.

Ten derde hanteren alle opleidingen per collegejaar één startmoment (op 1 september). Dit startmoment is door de respondenten niet genoemd; noch in positieve zin noch in negatieve zin.

Het vierde en vijfde besluit waren dat tenminste een derde van het aanbod aan modules/andere onderwijseenheden een blended karakter moesten krijgen, en dat alle opleidingen het mogelijk zouden maken om modulen/andere onderwijseenheden op verschillende manieren te volgen. Ervaringen met deze twee besluiten zijn zeer wisselend, zoals is toegelicht in de vorige paragrafen. Geen van de respondenten heeft uit zichzelf aangegeven dat in de studiegids duidelijk staat beschreven in hoeverre deze tijd- en plaatsonafhankelijk te volgen zijn. Dit soort instructies werden door enkele respondenten echt gemist.

Ten zesde krijgen alle studenten mogelijkheden om binnen het programma te versnellen en vertragen. De respondenten geven aan dat de voorwaarden hiervoor nog niet altijd voldoende op orde zijn. Wel zijn er goede voorbeelden met overzichtelijke blokkenschema's, sandwichprogrammering, en spreiding van onderwijsaanbod over twee avonden.

Ten zevende moeten alle studenten zichzelf inschrijven voor toetsen en modules/andere onderwijseenheden. Inschrijven voor toetsen en onderwijseenheden is nodig in verband met tempodifferentiatie, aldus het MT. Het inschrijven is door 1 docent in negatieve zin genoemd, omdat voor verschillende onderdelen op verschillende plekken moet worden ingeschreven, waardoor het moeilijk is overzicht te houden. De overige respondenten hebben niets gezegd over inschrijven.

Ten achtste moeten opleidingen koersen op het inrichten van een toetsprogramma met voldoende spreiding van het aantal toetsmomenten. De opleidingen die van plan zijn om drie momenten voor een toets te plannen (waarvan de studenten er conform de OER twee mogen benutten) kunnen hiermee experimenteren. De respondenten waren niet altijd positief over de spreiding van de toetsmomenten. Studenten zouden graag meer keuze hebben in wanneer ze toetsen maken, maar daar waar extra momenten worden aangeboden worden ze volgens docenten weinig benut (zie ook voorgaande paragraaf).

Op de negende plaats zouden alle opleidingen–in samenspraak met de examencommissie- nagaan of via het afleggen van een 'hogere orde'-toets ook toetsonderdelen van 'lagere' orde kunnen worden afgesloten. Met de examencommissies moet worden afgesproken op welke wijze dit in de OER kan worden opgenomen. Waar opleidingen gebruik maken van deze werkwijze is men er erg tevreden over. Waar het nog niet mogelijk is, is er veel behoefte aan. Met name bij toetsen van werkplekleren en beroepsopdrachten zien studenten kansen die beter benut kunnen worden.

Het tiende besluit van het MT is grote onderwijseenheden in de propedeuse niet aan te bevelen, met het oog op de BSA-norm van 50 ec. De grootte van onderwijseenheden is door geen enkele respondent genoemd als knelpunt of als succesfactor. Studenten en docenten gaven uit zichzelf niet aan dat flexibiliteit van het onderwijs samengaat met grotere of kleinere onderwijseenheden

Tot slot moesten alle opleidingen onderzoeken welke onderwijseenheden zich lenen voor compensatie tussen de deeltoetsen. Ook dit is niet genoemd in de interviews.

Beperkingen van het onderzoek en aanbevelingen toekomstig onderzoek

Voor dit onderzoek zijn data verzameld bij studenten die al voor de HvA hebben gekozen. Daarmee geeft dit onderzoek geen inzicht in de afwegingen van studenten die voor een andere hogeschool hebben gekozen. De respons op de vragenlijst was bij sommige opleidingen laag. Waar klassikale afnames zijn georganiseerd, was de respons hoger. Triangulatie met behulp van student- en docentinterviews gaf echter de mogelijkheid om de diepte in te gaan en verschillende inzichten te kunnen duiden. In de interviews waren studenten van de pabo en talen niet vertegenwoordigd. Voor dit rapport zijn geen verschillen tussen opleidingen geanalyseerd. Een dergelijke analyse zou mooie aanknopingspunten kunnen geven om van elkaar te leren. De gegevens in Bijlage 1 zouden kunnen worden benut om deze analyse alsnog te doen.
Ten aanzien van het oorspronkelijke onderzoeksplan zijn noodgedwongen twee aanpassingen gedaan. Op de eerste plaats bleek het niet mogelijk een relatie te leggen tussen de verzamelde data en de NSE-gegevens, omdat deze laatste niet op individueel niveau kunnen worden gekoppeld, maar alleen op cohort-niveau. Hiervoor was de respons te laag. Op de tweede plaats kon in dit onderzoek geen vergelijking worden gemaakt tussen een cohort dat nog niet en een cohort dat al wel het vernieuwde flexibiliseringsprogramma had ondergaan. Deze cohorten bleken niet goed te onderscheiden: verschillende opleidingen hebben op verschillende manieren en op verschillende momenten flexibiliseringsmaatregelen doorgevoerd.

Op basis van dit onderzoek kunnen enkele aanbevelingen worden gedaan voor toekomstig onderzoek. De samenhang die dit onderzoek aantoont tussen flexibilisering en studentbetrokkenheid zou in vervolgonderzoek nader kunnen worden uitgediept. In dit onderzoek is de analyse van

betrokkenheid beperkt tot Sense of Belonging. Het meetinstrument studentbetrokkenheid geeft echter ook de mogelijkheid verbanden te leggen met Sense of Valuing (vindt een student het waardevol wat hij op de opleiding doet en leert?) en gedragsmatige betrokkenheid (gedraagt een student zich betrokken, bijvoorbeeld door naar de les te komen en mee te doen?). Ook zouden in longitudinaal onderzoek verbanden gelegd kunnen worden met studiesucces. Met dit correlationeel design met kwantitatieve data en kwalitatieve data is nog geen sprake van sterk bewijs voor causaliteit van de factoren. Aanpassing van het design in de zin van longitudinaal onderzoek zal ook hier meer helderheid in geven. Desondanks zijn de gevonden eenrichtings-beinvloedingsrelaties plausibel en relatief eenvoudiger te verklaren dan de omgekeerde of reciproke relaties.

Aanbevelingen voor de verdere flexibilisering van het deeltijdonderwijs

Uit dit onderzoek blijkt dat het loont te investeren in flexibilisering van het deeltijdonderwijs, maar met mate, en mits rekening wordt gehouden met de betrokkenheid van deeltijdstudenten. Op basis van het onderzoek kunnen we de volgende tien aanbevelingen formuleren.

1. Zorg ervoor dat ook deeltijdstudenten die hechten aan regelmaat en frontale instructie aan hun trekken blijven komen bij de doorontwikkeling van flexibeler onderwijs.
2. Zorg ervoor dat deeltijdstudenten ook bij toenemend plaats- en tijdonafhankelijk leren hun rolmodellen in actie blijven zien.
3. Zorg ervoor dat de didactiek van het deeltijdonderwijs echt aansluit bij de doelgroep van deeltijdstudenten: behoud het goede uit de voltijd, laat werkvormen die veel tijd kosten en waarbij deeltijdstudenten niet gericht met hun eigen vragen bezig zijn vaker achterwege en voeg er iets specifieks aan toe voor deze groep. Zorg ervoor dat deeltijdstudenten het gevoel hebben dat de lestijd optimaal is benut, door veel aanbod (expertise van de docent) en persoonlijke feedback en antwoorden te geven.
4. Zorg ervoor dat deeltijdstudenten al hun tijd en energie kunnen steken in het behalen van de leerdoelen en niet in allerlei ‘bijdoelen’ zoals samenwerken, organiseren en communiceren, zoals bijvoorbeeld het regelen van interviews en schoolbezoeken en het voorbereiden van een presentatie samen met een medestudent. Daar waar het deeltijdonderwijs is afgeleid van het voltijdonderwijs, is het aan te raden dit soort ‘bijdoelen’ te expliciteren zodat deze voor deeltijders kunnen worden vrijgesteld.
5. Wees flexibel in de wijze waarop deeltijdstudenten kunnen aantonen dat ze aan de criteria voldoen. Ook hier geldt dat studenten graag beoordeeld willen worden op de inhoud en niet op de vorm. Laat deeltijdstudenten gebruik maken van hun brede repertoire aan ervaringen en kennis. Wees transparant over de kaders waarbinnen bewogen kan worden en wat er allemaal mogelijk is, zodat docenten zich vrij voelen mee te denken met de studenten en niet ‘ongehoorzaam’ hoeven te zijn om deeltijdstudenten tegemoet te komen. Laat daarvoor de examencommissies de kaders te expliciteren. Soms is meer mogelijk dan wordt gedacht.
6. Zorg ervoor dat eenduidig wordt omgegaan met aanwezigheidsplicht en dat voor deeltijdstudenten duidelijk is welke regels gelden voor wie en waarom. Handhaaf alleen aanwezigheidsplicht waar het echt niet anders kan.
7. Zorg ervoor dat succeservaringen worden gedeeld en er zoveel mogelijk van elkaar wordt geleerd op het gebied van blended learning. Er zijn voorbeelden van vakken waar digitale leeromgeving en fysiek onderwijs elkaar duidelijk versterken. Goed aanbod kan zijn eigen vraag creëren.
8. Let er bij toename van afstandsonderwijs en *blended learning* op dat deeltijdstudenten niet de binding met de opleiding verliezen. Hierbij zijn begeleiding en contact cruciaal.
9. Creeër gelegenheid voor zinvolle samenwerking. Opleidingen zouden concrete dilemma’s met betrekking tot de vormgeving van flexibilisering voor kunnen leggen in een online platform of aan een centraal contactpersoon. Investeringen van grotere opleidingen in passend

onderwijsaanbod, didactiek, toetsing en blended learning zouden dan ook meer olievlekwerking kunnen hebben in de kleinere opleidingen.

10. En tot slot: voor het ontwikkelen van een gedeelde visie en draagvlak is het noodzakelijk transparant te communiceren over nut en noodzaak van flexibilisering. Hierdoor kunnen belemmerende overtuigingen worden blootgelegd en eventuele verkeerde beelden of ongegronde aannames worden weggenomen. Keuzevrijheid is niet alleen van belang voor studenten, maar cruciaal voor draagvlak bij docenten. Geef docenten keuzevrijheid bij het al dan niet doorontwikkelen van plaats- en tijdonafhankelijk leren. De uitkomsten van dit onderzoek kunnen een bijdrage leveren aan de discussie hieromtrent.

Kortom, maatwerk in het hbo biedt mooie kansen voor zowel studenten als docenten, mits doel, middel en mogelijkheden gericht op elkaar worden afgestemd. Van *one size fits all* is geen sprake. Wij besluiten dit rapport daarom met de conclusie: Maatwerk? Ja zeker, maar wel met mate!

Literatuurlijst

Aldridge, J.M., Fraser, B.J., Bell, l. &., Dorman, J. (2012). Using a new Learning environment questionnaire for reflection in Teacher action research. *Journal of Scientific Teacher Education, 23, 259-290.*

Bandura, A. (1993) Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist, 28, 117-148.*

Baumeister, R,F. , &., Leary, M,R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin. Vol.117, No. 3, 497-529.*

Holley, D., & Oliver, M., (2010). Student engagement and blended learning: Portraits of risk. *Computers & Education 54, 693–700.*

Broadbent, J. &., Poon W.L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *Internet and Higher Education, 27, 1–13.*

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The ‘‘what’’ and ‘‘why’’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry, 11, 227–268.*

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory pp.85–107. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation.* New York: Oxford University Press.

Deschacht, N. &., Katie Goeman, K. (2015). The effect of blended learning on course persistence and performance of adult learners: A difference-in-differences analysis. *Computers & Education, 87, 83-89.*

Elffers, L. (2016). *Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het HBO.* Lectorale rede, Amsterdam University Press.

Elffers, L., Oort, F.J., & Karsten, S. (2012). Making the connection: the role of social and academic school experiences in students’ emotional engagement with school in post- secondary vocational education. *Learning and Individual Differences, 22 (2), 242-250*.

Glass, A. & Sinha, N. (2018): Classroom instruction results in better exam performance than online instruction in a hybrid course, *The Journal of General Psychology*. Raadplegen via: https://doi.org/10.1080/00221309.2018.1494128

Gökçearslan, Ş. &., Alper, A. (2015). The effect of locus of control on learners' sense of community and academic success in the context of online learning communities. *Internet and Higher Education, 27, 64–73.*

Hadwin, A. F., Järvelä, S., &., Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance (65–86)*. New York: Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of feedback. *Review of Educational Research, 77*. Raadplegen via: https://doi.org/10.3102/003465430298487.

Rovai, A.P. (2002). Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *Internet and Higher Education, 5, 319–332.*

Rovai, A. P., &., Wighting, M. J. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *The Internet and Higher Education, 8, 97–110*.

Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology, 95, 375–392.*

Teeffelen, van. C. & Mcdougal, F. (2016). *Flexibilisering van het onderwijs. Een kwantitatief onderzoek naar de behoeften van HvA-studenten*. Raadplegen via: https://www.hvastudentenpanel.nl/wp-content/uploads/2016/09/HvA_flexibilisering_van_het_onderwijs_rapportage.pdf

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition (2nd edition ed.).* Chicago: The University of Chicago Press.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities. *Journal of Higher education, 68 (6), 599-623*.

Top , E. (2012). Blogging as a social medium in undergraduate courses: sense of community best predictor of perceived learning. *The internet and Higher education, 15, (1), 24-28*.

Zimmerman B.J. (2011). Motivational Sources and Outcomes of Self-regulated Learning and Performance. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunck (eds.) (2011). *Handbook of Self-regulation of learning and Performance (49-64)*, NY: Routledge.

Zimmerman B.J., &., Schunck D.H. (2011). Self regulated Learning and Performance an introduction and overview. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunck (eds.) (2011). *Handbook of Self-regulation of learning and Performance (1-12)*, NY: Routledge.

Bijlage 1: Verslag kwantitatief onderzoek

Omschrijving van de variabelen

In de onderstaande Tabel staan de differentiatie- of flexibiliseringsprincipes in kolom 1 (wat, tempo, volgorde, hoe, met welke docenten, met welke medestudenten en waar). Deze vormen de richtlijnen voor de inhoud van de schalen (als operationalisaties). Die schalen zijn weer te onderscheiden in onderwijsaanbod (kolom 2) en toetsing (kolom 3).

Bij elk afzonderlijk item op basis waarvan de schaal is opgebouwd wordt gevraagd naar hoe de studenten de thema's nu *percipiëren* en hoe zij het zouden *wensen.* Wij geven van de schalen telkens het gemiddelde per opleiding. De volgorde van behandeling van de resultaten stemt overeen met elke regel van Tabel 1. Dat gemiddelde per opleiding is gebaseerd op de gegevens van de respondenten binnen elke opleiding. Elke schaalscore is weer gevormd op basis het gemiddelde (mean) over de afzonderlijke items die het construct betrouwbaar bedoelden te meten. Voor de 28 te behandelen schalen wat betreft flexibilisering geldt een range van Cronbachs alpha (Ca) voor *gepercipieerd* van .69 - .93, terwijl die voor *gewenst*. 62 - .95 is. Voor betrokkenheid is de Ca .90. Als in de resultaten vermeld staat dat een item verwijderd is (tekst in het rood) dan is dat gebeurd op basis van twee redenen: 1) de Ca voor de schaal is met het item te laag voor onderzoeksdoeleinden en/of 2) de inhoud van de schalen tussen perceptie en wensen moet inhoudelijk gelijk blijven.

Tabel 1: flexibiliseringsthema's en de namen van de schalen

Flexibiliseringsthema	Naam schaal onderwijsaanbod	Naam schaal toetsing
Wat	Rekening houden met startniveau bij inhoud onderwijsaanbod	Rekening houden met startniveau bij toetsing
Wanneer (tempo)	Keuze hoeveel tijd besteed aan verwerking onderwijsaanbod	Keuze van datum bij toetsing
Wanneer (volgorde)	Keuze in volgorde onderwijs	Keuze in volgorde toetsing
Hoe	Keuze in wijze verwerking onderwijsaanbod	Keuze in aantonen vereisten
Met wie docenten	Keuze in docenten bij onderwijsaanbod	Keuze in docenten bij toetsing
Met wie medestudenten	Keuze in medestudenten bij verwerking onderwijsaanbod	Keuze in medestudenten bij toetsing

Waar	Keuze in locatie bij onderwijsaanbod	Keuze in locatie bij toetsing

Schaalscores

Bij elke stelling, zoals bijvoorbeeld: 'Ik heb keuze in hoeveel tijd ik onderwijs volg (les/ begeleiding) om een module te kunnen afronden', worden twee vragen gesteld. De eerste vraag gaat over perceptie en de tweede over wens.

Range van scores voor de schalen "gepercipieerd"

Bij elke stelling wordt eerst de volgende vraag gesteld: In hoeverre is dit in jouw beleving op dit moment het geval? De student kan kiezen uit negen antwoordopties: altijd/ 2/ 3/ 4/ ongeveer de helft/ 6/ 7/ 8/ nooit (deze opties zijn naderhand 'omgescoord' of gespiegeld).

Het minimum voor de schalen voor percipiëren is ongeveer 1. Het mogelijk maximum van de schalen per onderwerp die gepercipieerd meten is ongeveer score 9. De uiteindelijke schaalscores voor gepercipieerd loopt dus ongeveer van 1 t/m 9 (ongeveer nooit t/m altijd).

Range van scores voor de schalen "gewenst"

Bij elke stelling wordt vervolgens de volgende vraag gesteld: Wil je hiervan meer of minder? De student kan kiezen uit negen antwoordopties: veel minder/ 2/ 3/ 4/ het is goed zoals het nu is/ 6/ 7/ 8/ veel meer.

Omdat slechts een enkele student onder de score "het is goed zoals het nu is (5) heeft aangekruist, is besloten om de scores 1-4 niet te gebruiken. Daarom lopen de uiteindelijke schaalscores voor gewenst vanaf ongeveer 5 t/m ongeveer 9 (goed t/m veel meer).

Range van scores voor de schaal "betrokkenheid bij de HVA"

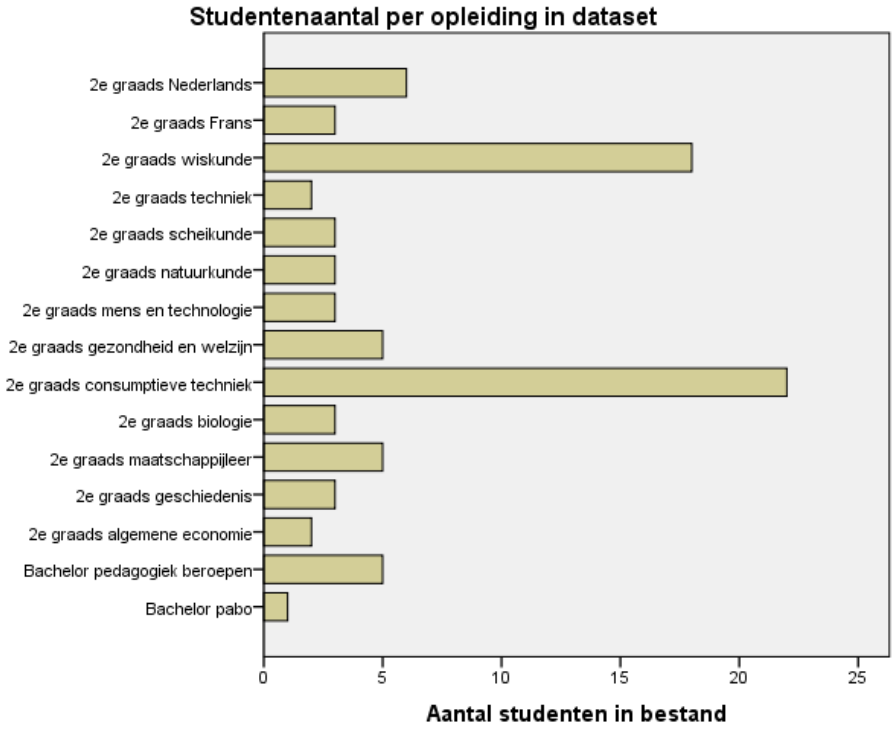
In het meetinstrument studentbetrokkenheid HBO dat is ontwikkeld en gevalideerd door het Lectoraat Beroepsonderwijs van de HvA, wordt betrokkenheid gedefinieerd als een interactie tussen emoties en gedrag. Ook wordt de ervaren aansluiting met een aantal factoren in kaart gebracht. De items worden per blok weergegeven. Antwoorden worden gescoord op een 5-punts-Likert-schaal (helemaal mee oneens – helemaal eens). Het minimum voor de schaal betrokkenheid is ongeveer 1, terwijl het maximum ongeveer waarde 5 is.

Resultaten

Steekproef en respons

De respons bij de FOO-deeltijd-opleidingen is ongeveer 80 respondenten met een responspercentage van 20% Dit percentage verschilt per opleiding. Bij opleidingen met een relatief grote N is de afname met de computer centraal geweest bijvoorbeeld door een SLB coördinator of mentor. Zo is te zien in Figuur 1 en Bijlage 1 dat de 2de graads wiskunde opleiding N=18 heeft. Bij de meeste opleidingen is er slechts maar toch herhaaldelijk gevraagd om het invullen van de vragenlijst. Door een niet centrale afname is er versnippering in het responspatroon te zien. De deelname op vrijwillige basis heeft dus zijn prijs.

Tegen de bedoeling en instructies in, zijn abusievelijk ook gegevens verzameld van studenten die ongeveer 2 maanden in het eerste jaar zaten. Wij hebben die gegevens niet in de analyse opgenomen omdat deze studenten nog geen valide oordeel kunnen geven van hun opleiding. Dit houdt in dat wij van de 21 opleidingen met gegevens van in totaal 84 studenten de data gebruiken voor specifieke informatie. Zie voor nauwkeurige aantallen Bijlage 1a.

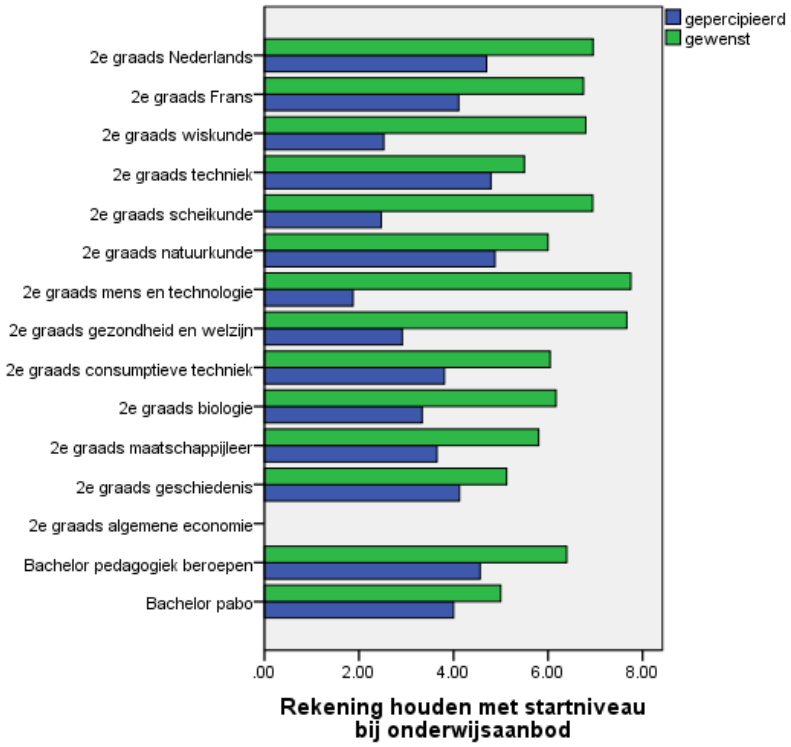


Vergelijking tussen gepercipieerde en gewenste flexibiliteit

Bij alle resultaten worden het gemiddelde (in staafhoogte) van de desbetreffende schaal per opleiding vermeld met daaronder de Cronbach's alpha's (CA), en de items die deel uitmaken van de schaal.

Resultaten: Rekening houden met startniveau bij onderwijsaanbod

In de onderstaande Figuur staan de resultaten wat betreft het rekening houden met het startniveau van de student bij het onderwijsaanbod. Dit zoals tot nu toe ervaren door de student (gepercipieerd) en zoals het door hem of haar gewenst is.

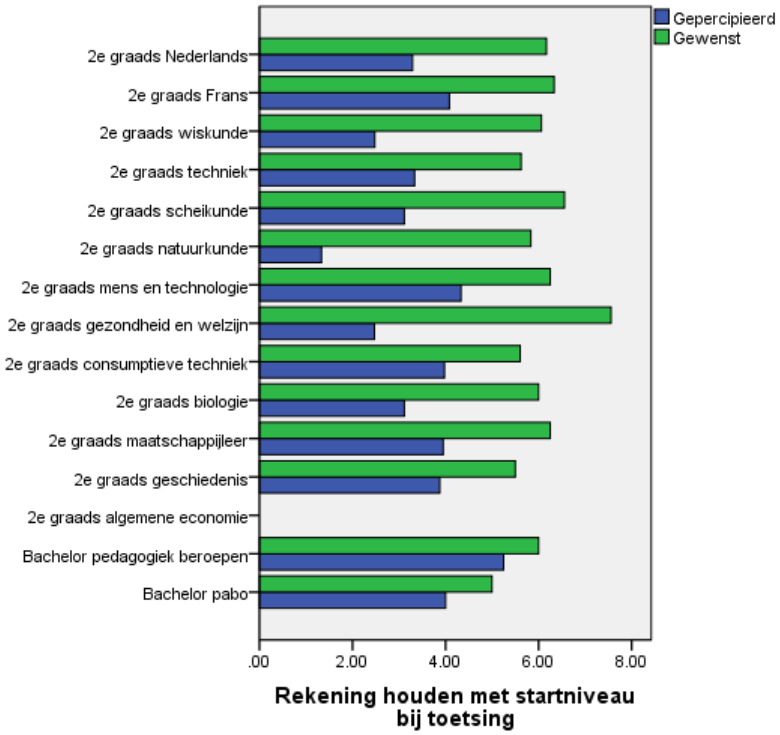


Gepercipieerde situatie: mogelijke range van nooit(1) - altijd (9) Ca=.83
Gewenste situatie: mogelijke range van " het is goed zoals het nu is (5) - veel meer (9)" Ca=.87
De schaal "Rekening houden met startniveau bij inhoud onderwijsaanbod" is gemeten met de volgende items:
(1) Bij het onderwijsaanbod wordt rekening gehouden met mijn (voor)kennis
(2) Bij het onderwijsaanbod wordt rekening gehouden met mijn vaardigheden.
(3) Bij het onderwijsaanbod wordt rekening gehouden met mijn werkervaring.
(4) Bij het onderwijsaanbod wordt rekening gehouden met mijn vooropleiding(en).

Er bestaat voor de drie studenten van de 2de graads opleiding mens en technologie een grote discrepantie tussen wat zij ervaren en wat zij wensen met betrekking tot het rekening houden met het startniveau bij de inhoud van het onderwijsaanbod.

Resultaten: Rekening houden met startniveau bij toetsing

In de onderstaande Figuur staan de resultaten wat betreft het rekening houden met het startniveau van de student bij toetsing. Dit zoals tot nu toe ervaren door de student en zoals het door hem of haar gewenst is.



Gepercipieerde situatie: mogelijke range van nooit(1) - altijd (9) Ca=.90
Gewenste situatie: mogelijke range van het is goed zoals het nu is (5) - veel meer (9) Ca=.81

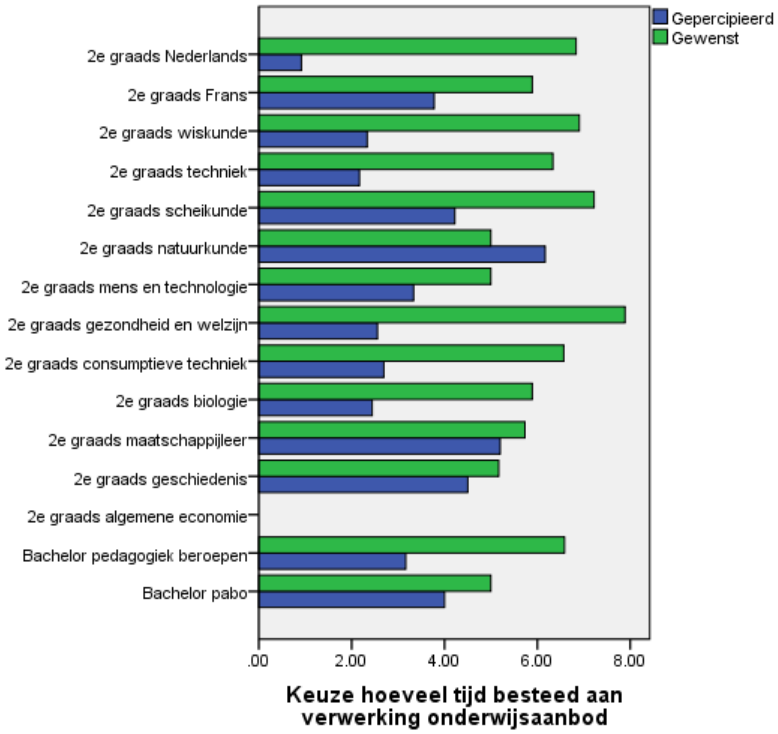
Schaalgemiddelde "Rekening houden met startniveau bij toetsing" bestaat uit de volgende items:

(5) Bij de inhoud van tentamens wordt rekening gehouden met mijn kennis voorafgaand aan de opleiding (bijv. gedeeltelijke vrijstelling).
(6) Bij de inhoud van producten wordt rekening gehouden met mijn competenties voorafgaand aan de opleiding (kennis, vaardigheden, attitude).
(7) Bij de inhoud van mondelinge toetsen wordt rekening gehouden met mijn competenties voorafgaand aan de opleiding (kennis, vaardigheden, attitude).
(8) Bij de inhoud van praktijkbeoordelingen wordt rekening gehouden met mijn competenties voorafgaand aan de opleiding (kennis, vaardigheden, attitude).

Er bestaat voor de drie studenten van de 2de graads natuurkunde een grote discrepantie tussen wat zij ervaren en wat zij wensen met betrekking tot het rekening houden met het startniveau bij toetsing. Waarom die discrepantie zo groot is is nog onduidelijk. Bij de twee bachelor opleidingen is de discrepantie veel kleiner.

Resultaten: keuze hoeveel tijd besteed aan verwerking onderwijsaanbod

In de onderstaande Figuur staan de resultaten wat betreft hun keuze in hoeveel tijd zij kunnen besteden aan verwerking onderwijsaanbod. Dit zoals tot nu toe ervaren door de student en zoals het door hem of haar gewenst is.



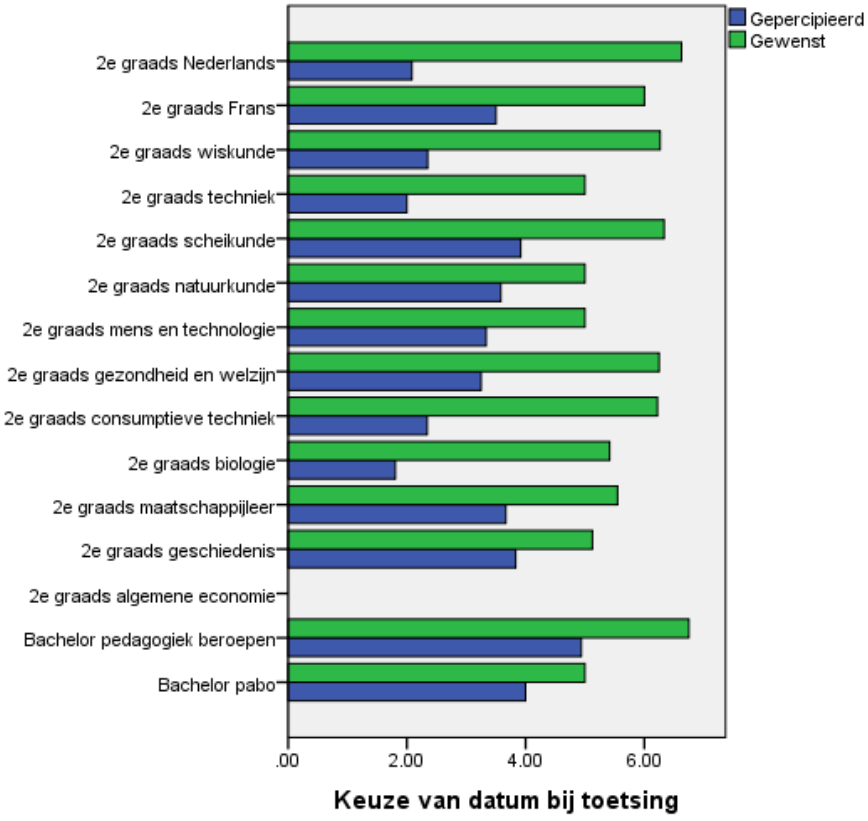
Gepercipieerde situatie: mogelijke range van nooit(1) - altijd (9) Ca=.69
Gewenste situatie: mogelijke range van het is goed zoals het nu is (5) - veel meer (9) Ca=.73

Schaalgemiddelde "Keuze hoeveel tijd besteed aan verwerking onderwijsaanbod" bestaat uit de volgende items:
(9) Ik heb keuze in hoeveel tijd ik onderwijs volg (les/ begeleiding) om een module te kunnen afronden.
(10) Ik heb keuze in hoeveel tijd ik besteed aan informatieverwerking (bijv. huiswerk, lezen) om een module te kunnen afronden.
(11) Ik heb keuze in hoeveel tijd ik besteed aan het opdoen van praktijkervaring (stage). (verwijderd)
(12) Ik heb keuze in hoe lang ik doe over het inleveren van tussenproducten/ verwerken van feedback.

Er bestaat voor de zes studenten van de 2de graads Nederlands een grote discrepantie bestaat tussen wat zij ervaren en wat zij wensen met betrekking tot de keuze hoeveel tijd besteed aan verwerking onderwijsaanbod. Waarom die discrepantie zo groot is is nog onduidelijk. Bij de drie studenten 2de graads natuurkunde ligt de perceptie hoger dan wat zij wensen voor dit thema.

Resultaten: Keuze van datum bij toetsing

In de onderstaande Figuur staan de resultaten wat betreft hun keuze van datum bij toetsing. Dit zoals tot nu toe ervaren door de student en zoals het door hem of haar gewenst is.



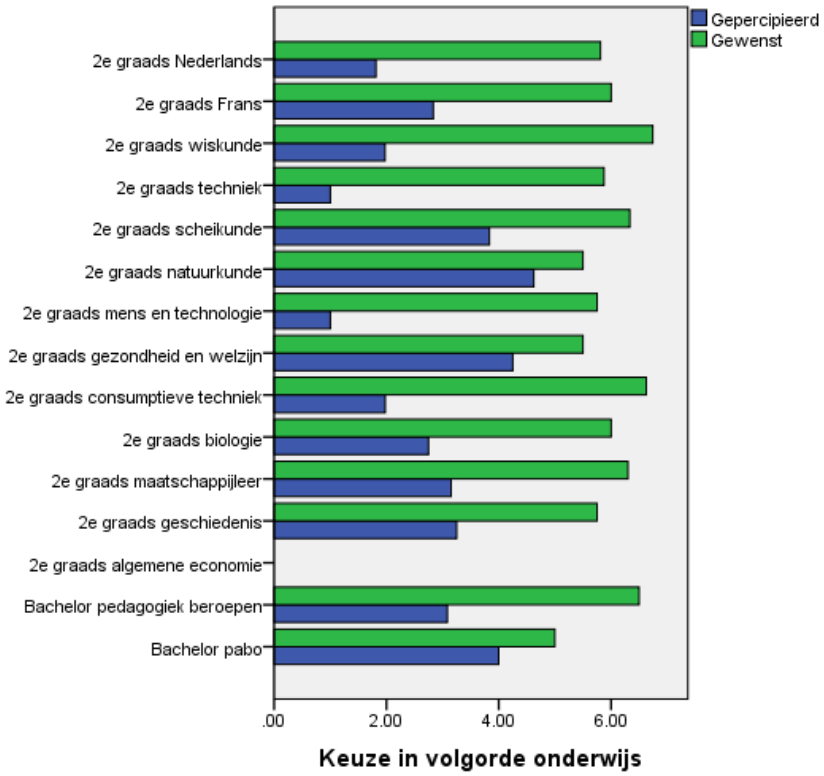
Gepercipieerde situatie: mogelijke range van nooit(1) - altijd (9) Ca=.75
Gewenste situatie: mogelijke range van het is goed zoals het nu is (5) - veel meer (9) Ca=.77

Schaalgemiddelde "Keuze van datum bij toetsing" bestaat uit de volgende items:
(13) Ik heb keuze in wanneer ik een tentamen maak.
(14) Ik heb keuze in wanneer ik een product inlever.
(15) Ik heb keuze in wanneer ik een mondelinge toets doe.
(16) Ik heb keuze in wanneer ik een praktijkbeoordeling krijg.

Er bestaat voor de zes studenten van de 2de graads Nederlands en de drie studenten 2de graads biologie een grote discrepantie tussen wat zij ervaren en wat zij wensen met betrekking tot Keuze van datum bij toetsing. Waarom die discrepantie zo groot is is nog onduidelijk. Bij bacheloropleidingen (n=6) is de discrepantie kleiner.

Resultaten: Keuze in volgorde onderwijs

In de onderstaande Figuur staan de resultaten wat betreft hun keuze in volgorde om onderwijs te volgen. Dit zoals tot nu toe ervaren door de student en zoals het door hem of haar gewenst is.



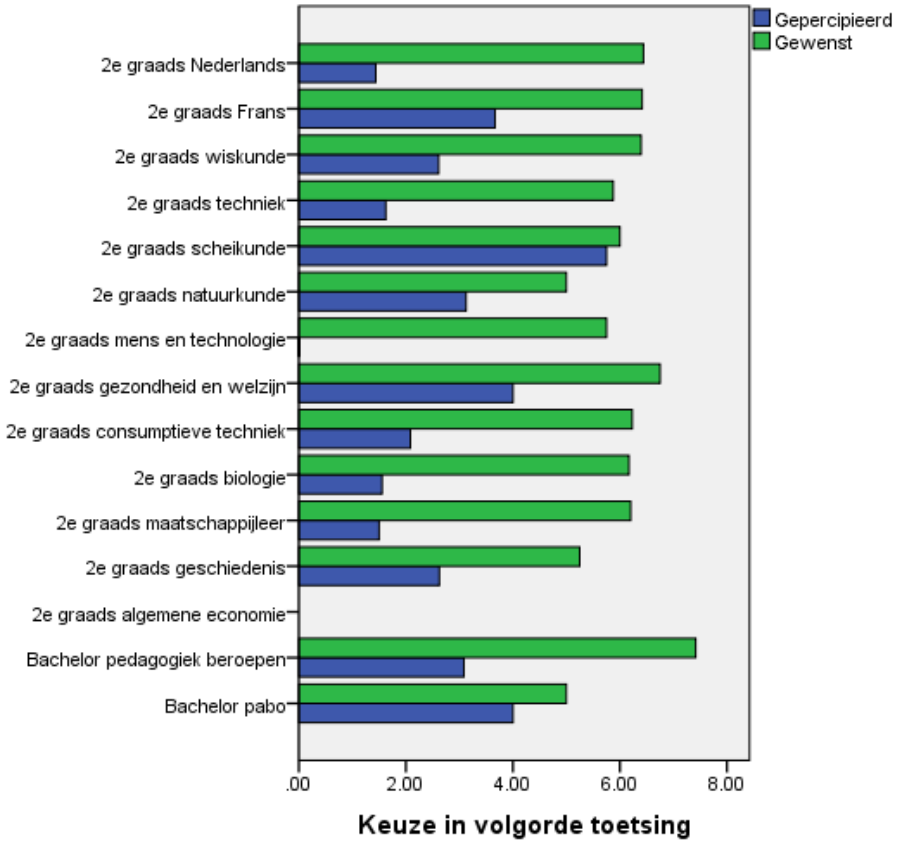
Gepercipieerde situatie: mogelijke range van nooit(1) - altijd (9) Ca=.81
Gewenste situatie: mogelijke range van het is goed zoals het nu is (5) - veel meer (9) Ca=.71

Schaalgemiddelde "Keuze in volgorde onderwijs" bestaat uit de volgende items:
(17) Ik heb keuze in welke volgorde ik modules volg.
(18) Binnen een module heb ik keuze in welke volgorde ik informatie tot me neem.
(19) Binnen een module heb ik keuze in welke volgorde ik informatie verwerk (bijv. huiswerk, lezen).
(20) Binnen een module heb ik keuze tussen momenten waarop lessen volg (flexibel rooster).

Er bestaat voor de twee studenten van de 2de graads techniek en de drie studenten 2de graads mens en technologie een grote discrepantie tussen wat zij ervaren en wat zij wensen met betrekking tot keuze in volgorde van onderwijsaanbod. Waarom die discrepantie zo groot is is nog onduidelijk. Bij de ene student van de bachelor pabo is de discrepantie kleiner.

Resultaten: Keuze in volgorde toetsing

In de onderstaande Figuur staan de resultaten wat betreft hun keuze in volgorde om de toetsen te doen. Dit zoals tot nu toe ervaren door de student en zoals het door hem of haar gewenst is.



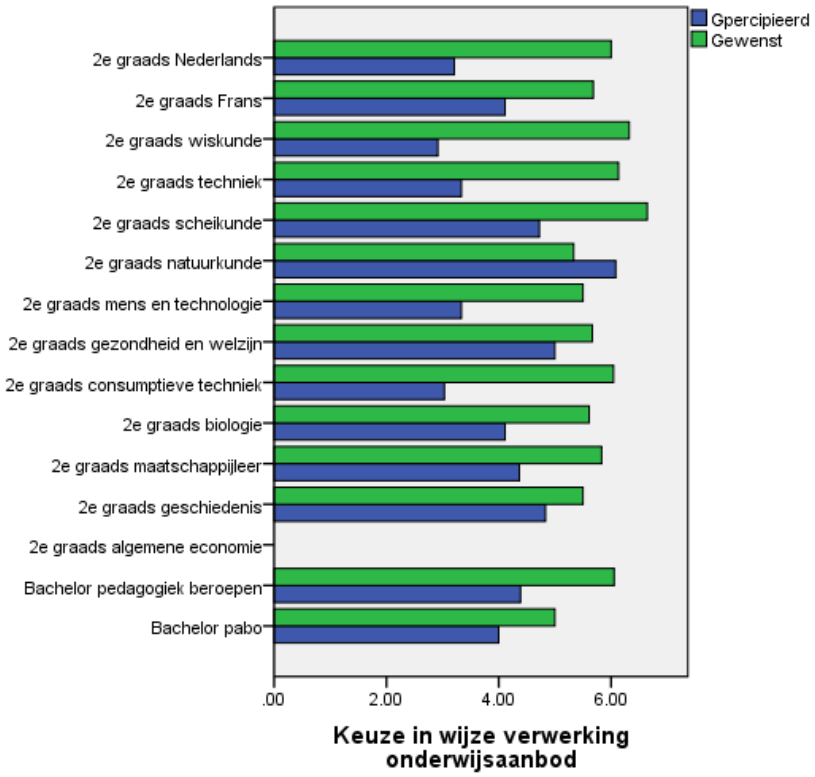
Gepercipieerde situatie: mogelijke range van nooit(1) - altijd (9) Ca=.84
Gewenste situatie: mogelijke range van het is goed zoals het nu is (5) - veel meer (9) Ca=.80

Schaalgemiddelde "Keuze in volgorde toetsing" bestaat uit de volgende items:
(21) Ik heb keuze in welke volgorde ik alle toetsen doe/inlever.
(22) Ik heb keuze in welke volgorde ik tentamens maak.
(23) Ik heb keuze in welke volgorde ik producten inlever.
(24) Ik heb keuze in welke volgorde ik mondelinge toetsen doe.

Er bestaat voor de zes studenten van de 2de graads Nederlands een grote discrepantie tussen wat zij ervaren en wat zij wensen met betrekking tot de keuze in de volgorde van toetsing. Waarom die discrepantie zo groot is is nog onduidelijk. Bij die ene student bachelor pabo en bij de drie studenten van 2de graads scheikunde is de discrepantie aanzienlijk kleiner.

Resultaten: Keuze in wijze verwerking onderwijsaanbod

In onderstaande Figuur staan de resultaten wat betreft hun Keuze in de wijze van verwerking van het onderwijsaanbod. Dit zoals tot nu toe ervaren door de student en zoals het door hem / haar gewenst is.



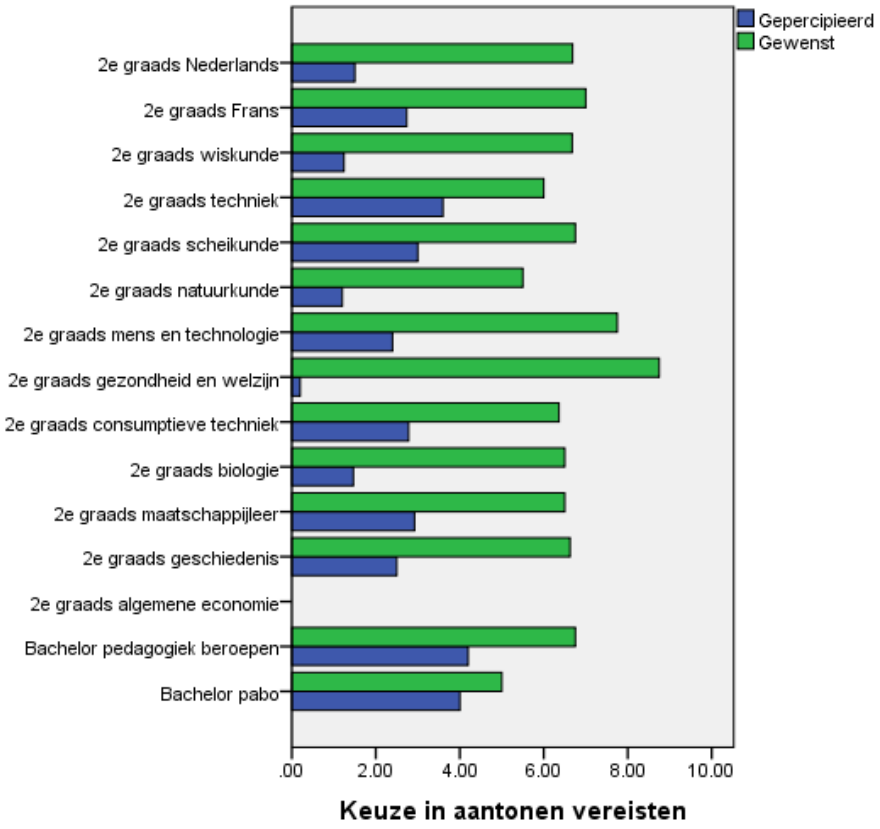
Gepercipieerde situatie: mogelijke range van nooit(1) - altijd (9) Ca=.74
Gewenste situatie: mogelijke range van het is goed zoals het nu is (5) - veel meer (9) Ca=.74

Schaalgemiddelde "Keuze in wijze verwerking onderwijsaanbod" bestaat uit de volgende items:
(25) Om stof tot me te nemen of te verwerken heb ik de keuze lessen te volgen.
(26) Om stof tot me te nemen of verwerken heb ik de keuze schriftelijke bronnen te lezen (papier of digitaal).
(27) Om stof tot me te nemen of verwerken heb ik de keuze digitale producten te raadplegen (denk aan webcolleges, kennisclips).
(28) Om stof tot me te nemen of verwerken heb ik de keuze te doen wat bij me past.
(29) Om stof tot me te nemen of verwerken heb ik de keuze het advies van mijn docenten wel of niet te volgen.
(30) Om stof tot me te nemen of verwerken heb ik de keuze de studiehandleiding wel of niet te volgen.

Er bestaat voor de 18 studenten van de 2de graads wiskunde en 22 studenten van de 2de graads consumptieve techniek een grote discrepantie tussen wat zij ervaren en wat zij wensen met betrekking tot keuze in de wijze van verwerking van het onderwijsaanbod. Waarom die discrepantie zo groot is is nog onduidelijk. Bij de andere opleidingen is de discrepantie niet groot.

Resultaten: Keuze in aantonen vereisten

In de onderstaande Figuur staan de resultaten wat betreft hun keuze in aantonen vereisten. Dit zoals tot nu toe ervaren door de student en zoals het door hem of haar gewenst is.



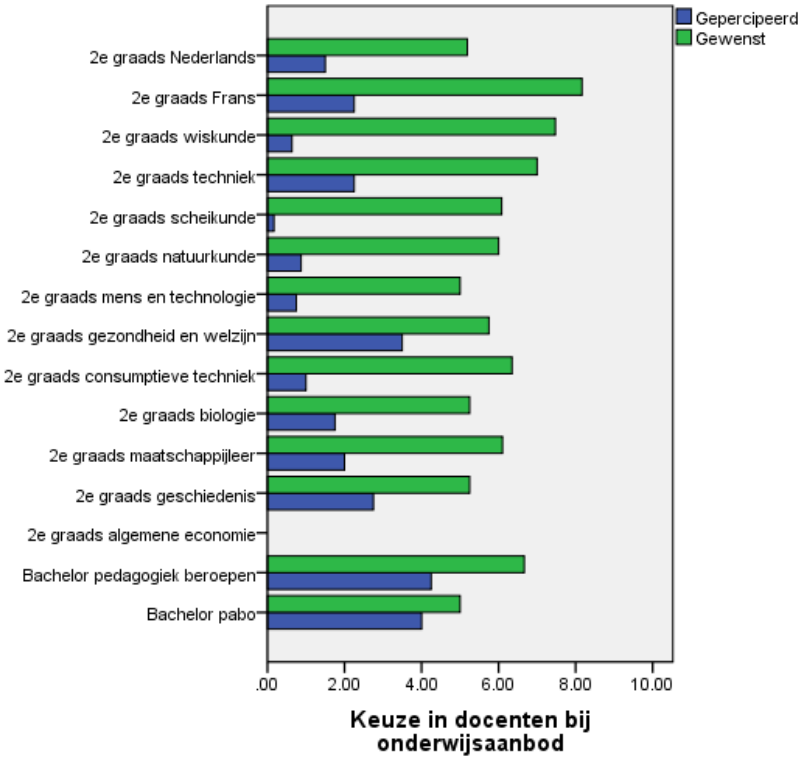
Gepercipieerde situatie: mogelijke range van nooit(1) - altijd (9) Ca=.89
Gewenste situatie: mogelijke range van het is goed zoals het nu is (5) - veel meer (9) Ca=.91

Schaalgemiddelde "Keuze in aantonen vereisten" bestaat uit de volgende items:
(31) Ik heb keuze hoe ik aantoon dat ik de stof beheers (denk aan keuze tussen toetsvormen/ opdrachten).
(32) Ik heb keuze hoe ik aantoon dat ik vaardigheden beheers.
(33) Ik heb keuze hoe ik aantoon dat ik een beroepsidentiteit heb (ontwikkeld) (beroepsopvatting/ houding/ visie).
(34) Ik heb keuze hoe ik aantoon dat ik competent ben.
(35) Ik heb keuze hoe ik aantoon dat ik hbo-niveau heb. (verwijderd)

Er bestaat voor studenten van nagenoeg alle opleidingen een behoorlijk grote discrepantie tussen wat zij ervaren en wat zij wensen met betrekking tot keuze in het aantonen van vereisten. Het meest extreem is de discrepantie bij de vijf studenten van de 2de graads gezondheid en welzijn . Waarom die discrepantie zo extreem is is nog onduidelijk.

Resultaten: Keuze in docenten bij onderwijsaanbod

In de onderstaande Figuur staan de resultaten wat betreft de keuze in docenten bij onderwijsaanbod. Dit zoals tot nu toe ervaren door de student en zoals het door hem of haar gewenst is.



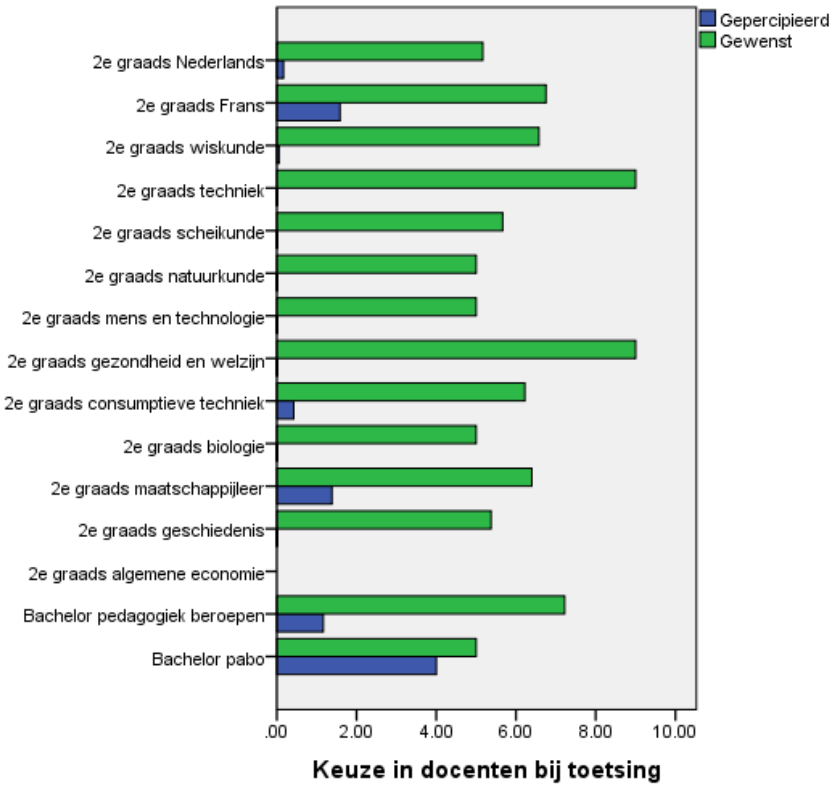
Gepercipieerde situatie: mogelijke range van nooit(1) - altijd (9) Ca=.82
Gewenste situatie: mogelijke range van het is goed zoals het nu is (5) - veel meer (9) Ca=.93

Schaalgemiddelde "Keuze in docenten bij onderwijsaanbod" bestaat uit de volgende items:
(36) Ik heb keuze bij welke docent ik lessen volg.
(37) Ik heb keuze wie mij begeleidt bij het verwerken/ begrijpen van de stof.
(38) Ik heb keuze wie mij begeleidt (feedback geeft, meedenkt) bij mijn persoonlijke ontwikkeling.
(39) Ik heb keuze wie mij begeleidt (feedback geeft, meedenkt) bij het werken aan toetsen.

Er bestaat voor studenten van alle opleidingen, op de 6 studenten van bacherlor opleidingen na, een behoorlijk grote discrepantie tussen wat zij ervaren en wat zij wensen met betrekking tot keuze in docenten bij onderwijsaanbod. Het meest extreem is die bij de drie studenten 2de graads scheikunde en de 18 studenten van de 2de graads wiskunde. Waarom die discrepantie zo extreem is is nog onduidelijk.

Resultaten: Keuze in docenten bij toetsing

In de onderstaande Figuur staan de resultaten wat betreft de keuze in docenten bij toetsing. Dit zoals tot nu toe ervaren door de student en zoals het door hem of haar gewenst is.



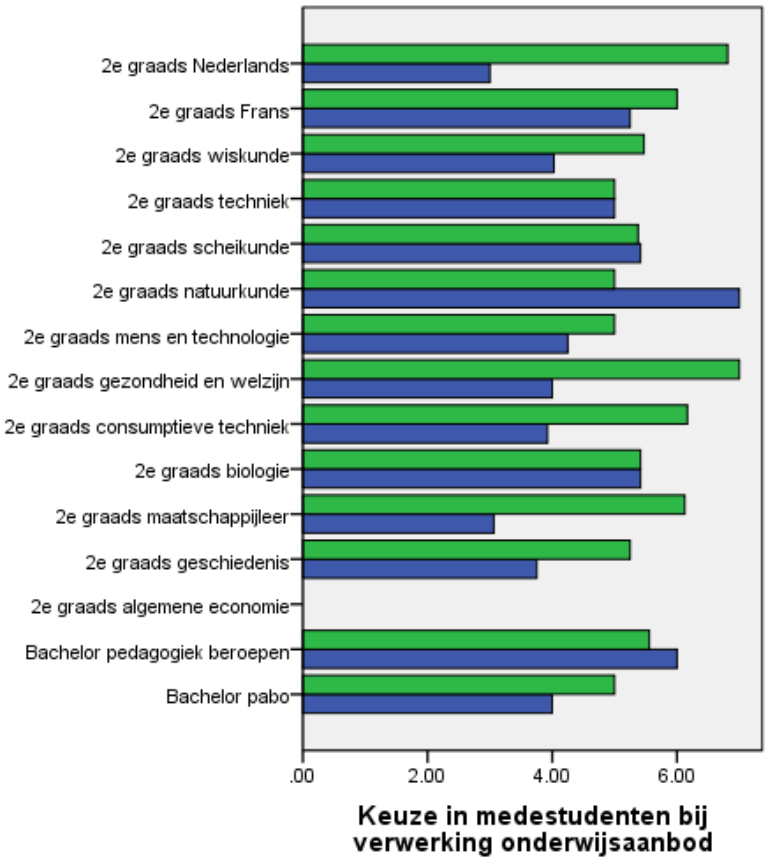
Gepercipieerde situatie: mogelijke range van nooit(1) - altijd (9) Ca= .93
Gewenste situatie: mogelijke range van het is goed zoals het nu is (5) - veel meer (9) Ca=.95

Schaalgemiddelde "Keuze in docenten bij toetsing" bestaat uit de volgende items:
(40) Ik heb keuze welke docent mijn tentamens beoordeelt.
(41) Ik heb keuze welke docent mijn producten beoordeelt.
(42) Ik heb keuze welke docent mijn mondelinge toetsen beoordeelt.
(43) Ik heb keuze welke docent mijn praktijkbeoordeling doet.

Er bestaat voor studenten van alle opleidingen extreem grote discrepantie tussen wat zij ervaren en wat zij wensen met betrekking tot keuze in docenten bij toetsing. Blijkbaar komt de mogelijkheid tot keuze van docenten bij toetsing nauwelijks voor terwijl het wel gewenst is, behalve bij de student die de bachelor pabo opleiding volgt.

Resultaten: Keuze in medestudenten bij verwerking onderwijsaanbod

In de onderstaande Figuur staan de resultaten wat betreft de Keuze in medestudenten bij verwerking onderwijsaanbod. Dit zoals tot nu toe ervaren door de student en zoals het door hem of haar gewenst is.



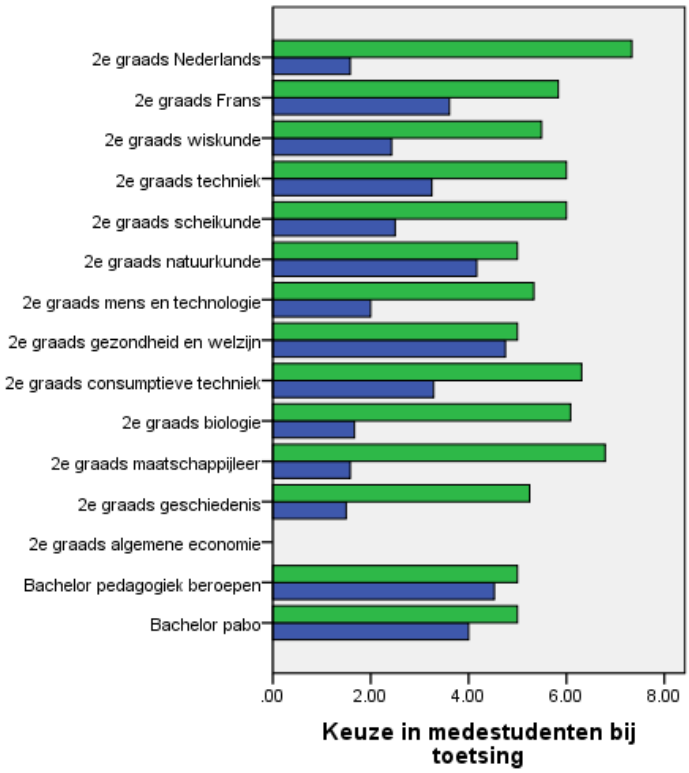
Gepercipieerde situatie: mogelijke range van nooit(1) - altijd (9) Ca=.70
Gewenste situatie: mogelijke range van het is goed zoals het nu is (5) - veel meer (9) Ca=.62

Schaalgemiddelde "Keuze in medestudenten bij verwerking onderwijsaanbod" bestaat uit de volgende items:
(44) Ik heb keuze of ik de stof samen met medestudenten verwerk of alleen.
(45) Ik heb keuze met wie ik samen de stof verwerk.
(46) Ik heb keuze of ik peer feedback uitwissel indien dit in een module wordt geadviseerd.
(47) Ik heb keuze met wie ik peer feedback uitwissel indien dit in een module wordt geadviseerd.

Er bestaat voor studenten een relatief kleine discrepantie tussen wat zij ervaren en wat zij wensen met betrekking tot keuze in de wijze van verwerking van het onderwijsaanbod. Voor de zes studenten 2de graads Nederlands lijkt die discrepantie groot. Waarom die zo groot is is nog onduidelijk.

Resultaten: Keuze in medestudenten bij toetsing

In de onderstaande Figuur staan de resultaten wat betreft de Keuze in medestudenten bij toetsing. Dit zoals tot nu toe ervaren door de student en zoals het door hem of haar gewenst is.



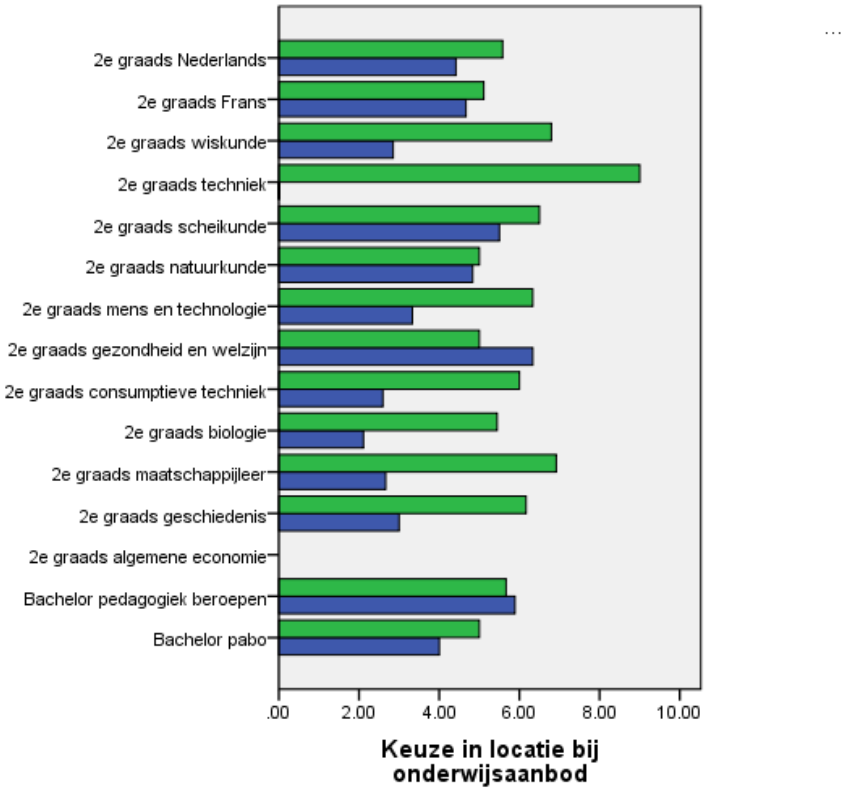
Gepercipieerde situatie: mogelijke range van nooit(1) - altijd (9) Ca=.72
Gewenste situatie: mogelijke range van het is goed zoals het nu is (5) - veel meer (9) Ca=.81

Schaalgemiddelde "Keuze in medestudenten bij toetsing" bestaat uit de volgende items:
(48) Ik heb keuze of ik samenwerk aan een toets (bijvoorbeeld groepsproduct/ -presentatie).
(49) Ik heb keuze met wie ik samenwerk aan een toets.
(50) Ik heb keuze of ik individueel of als groep word beoordeeld.
(51) Ik heb keuze welke student mij (mee)beoordeelt.

Er bestaat voor studenten van nagenoeg alle opleidingen grote discrepantie tussen wat zij ervaren en wat zij wensen met betrekking tot keuze in medestudenten bij toetsing. Opvallend is de nagenoeg ontbrekende discrepantie bij de vijf studenten van de 2de graads opleiding gezondheid en welzijn.

Resultaten: keuze in locatie bij onderwijsaanbod

In de onderstaande Figuur staan de resultaten wat betreft de keuze in locatie bij onderwijsaanbod. Dit zoals tot nu toe ervaren door de student en zoals het door hem of haar gewenst is.



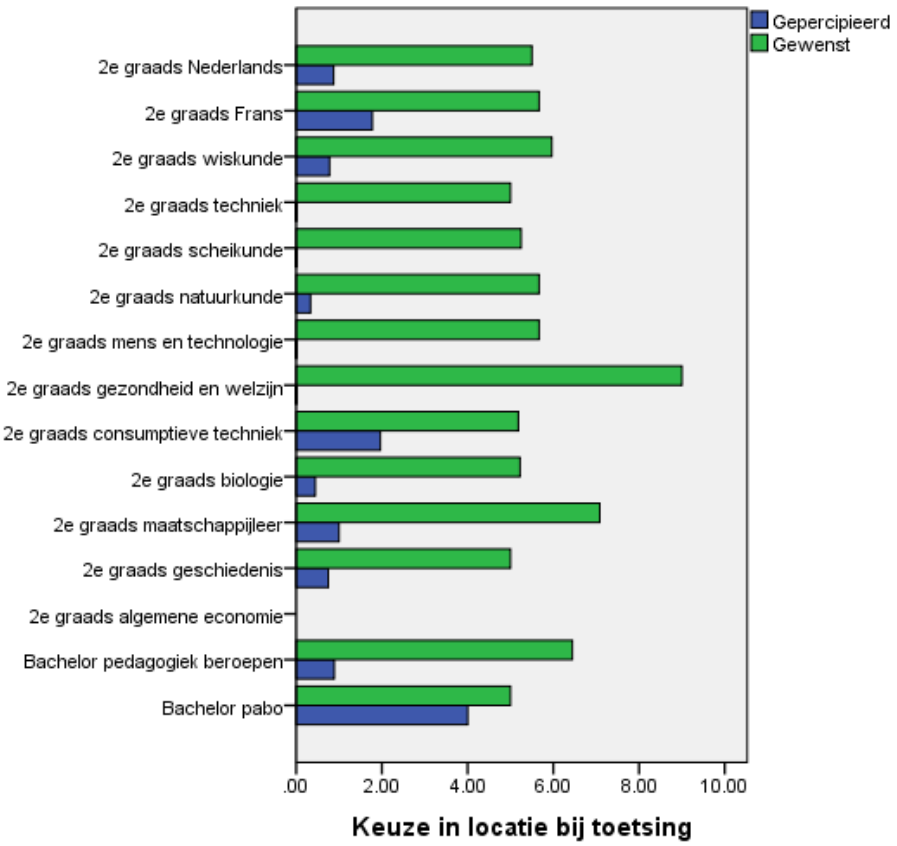
Gepercipieerde situatie: mogelijke range van nooit(1) - altijd (9) Ca= .70
Gewenste situatie: mogelijke range van het is goed zoals het nu is (5) - veel meer (9) Ca=.72

Schaalgemiddelde "Keuze in locatie bij onderwijsaanbod" bestaat uit de volgende items:
(52) Ik heb keuze op welke locatie ik de stof tot me neem (bijv. lessen op de HvA of digitaal).
(53) Ik heb keuze op welke locatie ik de stof verwerk (bijv. opdrachten uit de studiehandleiding maak).
(54) Ik heb keuze op welke locatie ik contact heb met docenten/ studenten (bijv. overleg of feedback via Skype, e-mail of op de HvA).
(55) Ik heb keuze op welke locatie ik praktijkervaring opdoe (stage).(verwijderd)

Er bestaat voor studenten over het algemeen en relatief kleine discrepantie tussen wat zij ervaren en wat zij wensen met betrekking tot keuze in locatie bij het onderwijsaanbod. Voor de twee 2de graads techniek studenten lijkt die discrepantie extreem groot. Mogelijk komt dat omdat de instrumenten waarmee de opleiding werkt nauwelijks verplaatsbaar en duur zijn waardoor meerdere locaties zeer onrendabel zijn. Desondanks wensen de studenten meer keuze met betrekking tot dit thema.

Resultaten: keuze in locatie bij toetsing

In de onderstaande Figuur staan de resultaten wat betreft de keuze in locatie bij toetsing. Dit zoals tot nu toe ervaren door de student en zoals het door hem of haar gewenst is.



Gepercipieerde situatie: mogelijke range van nooit(1) - altijd (9) Ca= .80
Gewenste situatie: mogelijke range van het is goed zoals het nu is (5) - veel meer (9) Ca=.85

Schaalgemiddelde "Keuze in locatie bij toetsing" bestaat uit de volgende items:
(56) Ik heb keuze op welke locatie ik een tentamen maak.
(57) Ik heb keuze op welke locatie ik producten maak. (verwijderd)
(58) Ik heb keuze op welke locatie ik mondelinge toetsen maak (bijv. Skype).
(59) Ik heb keuze op welke locatie mijn praktijkbeoordeling plaatsvindt (denk aan live stream).

Er bestaat voor studenten van alle opleidingen een extreem grote discrepantie tussen wat zij ervaren en wat zij wensen met betrekking tot keuze in locatie bij toetsing. Blijkbaar komt de mogelijkheid tot keuze van locatie bij toetsing nauwelijks voor terwijl het wel gewenst is. Opvallend is dat bij de student van de bachelor pabo die discrepantie klein is: Het komt in diens ogen dus voor en het lijkt bij hem of haar nauwelijks meer wensen daaromtrent op te roepen.

Bijlage 1a: Items vragenlijst flexibiliteit opleiding: perceptie en wens

Hieronder zijn de 59 stellingen weergegeven zoals de studenten deze kregen te zien als ze de vragenlijst invulden. Na elke stelling heeft de student twee vragen beantwoord. De eerste vraag betreft de perceptie en luidt: 'In hoeverre is dit in jouw beleving op dit moment het geval?' Antwoordopties zijn:

1. altijd

2.

3.

4.

5. ongeveer de helft

6.

7.

8.

10. nooit

Deze toetsvorm wordt bij ons niet gebruikt (alleen bij vragen over toetsvormen)

De tweede vraagt betreft de wens en luidt: Wil je hiervan meer of minder? Antwoordopties zijn:

1. veel minder

2.

3.

4.

5. het is goed zoals het nu is

6.

7.

8.

9. veel meer

Bij elk van de 14 thema's staat de betrouwbaarheid (Cronbachs Alpha) van de schalen weergegeven, gebaseerd op de antwoorden van de studenten in dit onderzoek, waarbij Ca*p* = Cronbachs Alpha perceptie en CA*w* = Cronbachs Alpha wens.

Wat? (onderwijsaanbod) (CA*p*=.83, CA*w*=.87)

1. Bij het onderwijsaanbod wordt rekening gehouden met mijn (voor)kennis.
2. Bij het onderwijsaanbod wordt rekening gehouden met mijn vaardigheden.
3. Bij het onderwijsaanbod wordt rekening gehouden met mijn werkervaring.

4. Bij het onderwijsaanbod wordt rekening gehouden met mijn vooropleiding(en).

Wat? (toetsing) (CA*p*=.90, CA*w*=.81)

5. Bij de inhoud van tentamens wordt rekening gehouden met mijn kennis voorafgaand aan de opleiding (bijv. gedeeltelijke vrijstelling).
6. Bij de inhoud van producten wordt rekening gehouden met mijn competenties voorafgaand aan de opleiding (kennis, vaardigheden, attitude).
7. Bij de inhoud van mondelinge toetsen wordt rekening gehouden met mijn competenties voorafgaand aan de opleiding (kennis, vaardigheden, attitude).
8. Bij de inhoud van praktijkbeoordelingen wordt rekening gehouden met mijn competenties voorafgaand aan de opleiding (kennis, vaardigheden, attitude).

Wanneer? (tempo onderwijsaanbod) (CA*p*=.69, CA*w*=.73)

9. Ik heb keuze in hoeveel tijd ik onderwijs volg (les/ begeleiding) om een module te kunnen afronden.
10. Ik heb keuze in hoeveel tijd ik besteed aan informatieverwerking (bijv. huiswerk, lezen) om een module te kunnen afronden.
11. Ik heb keuze in hoeveel tijd ik besteed aan het opdoen van praktijkervaring (stage).
12. Ik heb keuze in hoe lang ik doe over het inleveren van tussenproducten/ verwerken van feedback.

Wanneer? (tempo toetsing) (CA*p*=.75, CA*w*=.77)

13. Ik heb keuze in wanneer ik een tentamen maak.
14. Ik heb keuze in wanneer ik een product inlever.
15. Ik heb keuze in wanneer ik een mondelinge toets doe.
16. Ik heb keuze in wanneer ik een praktijkbeoordeling krijg.

Wanneer? (volgorde onderwijsaanbod) (CA*p*=.81, CA*w*=.71)

17. Ik heb keuze in welke volgorde ik modules volg.
18. Binnen een module heb ik keuze in welke volgorde ik informatie tot me neem.
19. Binnen een module heb ik keuze in welke volgorde ik informatie verwerk (bijv. huiswerk, lezen).
20. Binnen een module heb ik keuze tussen momenten waarop lessen volg (flexibel rooster).

Wanneer? (volgorde toetsing) (CA*p*=.80, CA*w*=.80)

21. Ik heb keuze in welke volgorde ik alle toetsen doe/ inlever.
22. Ik heb keuze in welke volgorde ik tentamens maak.
23. Ik heb keuze in welke volgorde ik producten inlever.
24. Ik heb keuze in welke volgorde ik mondelinge toetsen doe.

Hoe? (onderwijsaanbod) (CA*p*=.74, CA*w*=.74)

25. Om stof tot me te nemen of te verwerken heb ik de keuze lessen te volgen.
26. Om stof tot me te nemen of verwerken heb ik de keuze schriftelijke bronnen te lezen (papier of digitaal).
27. Om stof tot me te nemen of verwerken heb ik de keuze digitale producten te raadplegen (denk aan webcolleges, kennisclips).
28. Om stof tot me te nemen of verwerken heb ik de keuze te doen wat bij me past.
29. Om stof tot me te nemen of verwerken heb ik de keuze het advies van mijn docenten wel of niet te volgen.
30. Om stof tot me te nemen of verwerken heb ik de keuze de studiehandleiding wel of niet te volgen.

Hoe? (toetsing) (CA*p*=.89, CA*w*=.91)

31. Ik heb keuze hoe ik aantoon dat ik de stof beheers (denk aan keuze tussen toetsvormen/ opdrachten).
32. Ik heb keuze hoe ik aantoon dat ik vaardigheden beheers.

33. Ik heb keuze hoe ik aantoon dat ik een beroepsidentiteit heb (ontwikkeld) (beroepsopvatting/ houding/ visie). 34. Ik heb keuze hoe ik aantoon dat ik competent ben. 35. Ik heb keuze hoe ik aantoon dat ik hbo-niveau heb.
Met wie? (onderwijsaanbod docenten) (CA*p*=.82, CA*w*=.93) 36. Ik heb keuze bij welke docent ik lessen volg. 37. Ik heb keuze wie mij begeleidt bij het verwerken/ begrijpen van de stof. 38. Ik heb keuze wie mij begeleidt (feedback geeft, meedenkt) bij mijn persoonlijke ontwikkeling. 39. Ik heb keuze wie mij begeleidt (feedback geeft, meedenkt) bij het werken aan toetsen.
Met wie? (toetsing docenten) (CA*p*=.93, CA*w*=.95) 40. Ik heb keuze welke docent mijn tentamens beoordeelt. 41. Ik heb keuze welke docent mijn producten beoordeelt. 42. Ik heb keuze welke docent mijn mondelinge toetsen beoordeelt. 43. Ik heb keuze welke docent mijn praktijkbeoordeling doet.
Met wie? (onderwijsaanbod medestudenten) (CA*p*=.70, CA*w*=.62) 44. Ik heb keuze of ik de stof samen met medestudenten verwerk of alleen. 45. Ik heb keuze met wie ik samen de stof verwerk. 46. Ik heb keuze of ik peer feedback uitwissel indien dit in een module wordt geadviseerd. 47. Ik heb keuze met wie ik peer feedback uitwissel indien dit in een module wordt geadviseerd.
Met wie? (toetsing medestudenten) (CA*p*=.72, CA*w*=.81) 48. Ik heb keuze of ik samenwerk aan een toets (bijvoorbeeld groepsproduct/ -presentatie). 49. Ik heb keuze met wie ik samenwerk aan een toets. 50. Ik heb keuze of ik individueel of als groep word beoordeeld. 51. Ik heb keuze welke student mij (mee)beoordeelt.
Waar? (onderwijsaanbod) (CA*p*=.70, CA*w*=.72) 52. Ik heb keuze op welke locatie ik de stof tot me neem (bijv. lessen op de HvA of digitaal). 53. Ik heb keuze op welke locatie ik de stof verwerk (bijv. opdrachten uit de studiehandleiding maak). 54. Ik heb keuze op welke locatie ik contact heb met docenten/ studenten (bijv. overleg of feedback via Skype, e-mail of op de HvA). 55. Ik heb keuze op welke locatie ik praktijkervaring opdoe (stage).
Waar? (toetsing) (CA*p*=.80, CA*w*=.85) 56. Ik heb keuze op welke locatie ik een tentamen maak. 57. Ik heb keuze op welke locatie ik producten maak. 58. Ik heb keuze op welke locatie ik mondelinge toetsen maak (bijv. Skype). 59. Ik heb keuze op welke locatie mijn praktijkbeoordeling plaatsvindt (denk aan live stream).

Bijlage 1b: Tabel respons vragenlijst

Tabel over respons

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bachelor pabo	1	1.2	1.2	1.2
	Bachelor pedagogiek beroepen	5	6.0	6.0	7.1
	2e graads algemene economie	2	2.4	2.4	9.5
	2e graads geschiedenis	3	3.6	3.6	13.1
	2e graads maatschappijleer	5	6.0	6.0	19.0
	2e graads biologie	3	3.6	3.6	22.6
	2e graads consumptieve techniek	22	26.2	26.2	48.8
	2e graads gezondheid en welzijn	5	6.0	6.0	54.8
	2e graads mens en technologie	3	3.6	3.6	58.3
	2e graads natuurkunde	3	3.6	3.6	61.9
	2e graads scheikunde	3	3.6	3.6	65.5
	2e graads techniek	2	2.4	2.4	67.9
	2e graads wiskunde	18	21.4	21.4	89.3
	2e graads Frans	3	3.6	3.6	92.9
	2e graads Nederlands	6	7.1	7.1	100.0
	Total	84	100.0	100.0	

Bijlage 2: Methode kwalitatief onderzoek: interviews studenten en docenten

Deze Bijlage bevat een weergave van de methode van het kwalitatieve onderzoek. Inzage in alle uitgeschreven interviews met coderingen kan worden opgevraagd via lectoraatberoepsonderwijs@hva.nl.

Studenten

In december 2017 zijn 9 studenten geïnterviewd.

	Opleiding	**Jaar**	**Geslacht**
1.	Consumptieve techniek (Horeca en voeding)	Jaar 1	Man
2.	Wiskunde	Jaar 1	Vrouw
3.	Wiskunde	Jaar 1	Man
4.	Consumptieve techniek (Horeca en voeding)	Jaar 2	Vrouw
5.	Maatschappijleer	Jaar 2	Vrouw
6.	Natuurkunde	Jaar 3	Man
7.	Consumptieve techniek (H&V)	Jaar 3	Man
8.	Pedagogiek	Jaar 3	Man
9.	Wiskunde	Jaar 4	Man

Procedure interviews studenten:

1. De studenten die in de vragenlijst hadden aangegeven bereid te zijn deel te nemen aan een interview, zijn per e-mail benaderd.
2. Met deze studenten zijn individuele afspraken gemaakt.
3. Van deze studenten zijn profielen uitgedraaid. Deze profielen bestonden uit de scores die de studenten zelf hadden ingevuld in de vragenlijst en de gemiddelde scores van de eigen opleiding.
4. Tijdens het interview werd per onderdeel gevraagd: ‘Herken je je in deze score? Kun je toelichten waarom jij deze score hebt gegeven? Kun je plaatsen waarom je medestudenten deze score hebben gegeven?’
5. De interviews zijn in hoofdlijnen uitgeschreven (dus niet altijd woordelijk).
6. Aan de hand van de besproken thema’s is een coderingsschema opgesteld.
7. De uitspraken van de studenten zijn vervolgens gecodeerd.
8. De besproken onderwerpen zijn aan de hand van deze codes planmatig samengevat.

Docenten

In januari en februari 2018 zijn 11 opleidingscoordinatoren geinterviewd:

1. Pabo	1
2. Pedagogiek	1
3. Tweedegraads lerarenopleidingen:	
a. Exacte vakken en beroepsonderwijs	2 personen tegelijk geinterviewd
b. Maatschappijvakken:	
i. Aardrijkskunde	1
ii. Algemene economie en bedrijfseconomie	1
iii. Geschiedenis	1
iv. Maatschappijleer	1
c. Talen:	
i. Engels	1
ii. Frans	1
iii. Nederlands.	1
	11

Tevens zijn de drie voorzitters van de betreffende examencommissies geinterviewd:

1. Pabo
2. Pedagogiek
3. Tweedegraads lerarenopleidingen.

Procedure interviews docenten en voorzitters examencommissie:

- Op basis van de thema's die naar voren kwamen in de studentinterviews is een interviewleidraad gemaakt voor de opleidingscoordinatoren.
- In de interviews is om een reactie en toelichting gevraagd op alle hoofdthema's uit de studentinterviews.
- Deze interviews zijn in hoofdlijnen uitgeschreven (dus niet altijd woordelijk).
- Deze verslagen zijn ter verificatie voorgelegd aan de geïnterviewde docenten. Zij hebben soms nuanceringen of toelichtingen toegevoegd.
- Op basis van de interviews is het coderingsschema aangepast.
- De uitspraken in de interviews met zowel docenten als studenten zijn volgens de nieuwe codes gecodeerd.
- Op basis van de bevindingen in deze interviews is een interviewleidraad opgesteld voor de examencommissies.
- De drie voorzitters zijn tegelijkertijd geinterviewd.
- Dit interview is in hoofdlijnen uitgeschreven (dus niet altijd woordelijk).
- Dit verslag is ter verificatie voorgelegd aan de geinterviewde voorzitters. Ook zij hebben soms nuanceringen of toelichtingen toegevoegd.

Over de auteurs

Dr. Mieke van Diepen werkt als onderzoeker bij het Lectoraat Beroepsonderwijs aan de HvA. Het Lectoraat Beroepsonderwijs onderzoekt schoolloopbanen in en op weg naar het hbo, ter ondersteuning van de ontwikkeling van praktijken die deze schoolloopbanen kunnen bevorderen. In samenwerking met de verschillende faculteiten en opleidingen van de HvA én in samenwerking met het toeleverend onderwijs (VO en MBO) tracht het lectoraat door middel van praktijkgericht onderwijsonderzoek bij te dragen aan het faciliteren van kansrijke schoolloopbanen van hbo-studenten met verschillende onderwijs- en thuisachtergronden. Mieke doet onder meer onderzoek naar hbo-docenten die onderzoekend werken aan studiesucces-verbetering, keuzedelen in het mbo die voorbereiden op het hbo, het mbo-pabo-schakelprogramma, de rol van taalvaardigheid van hbo-studenten, en de validering van een meetinstrument om de betrokkenheid van studenten in het hbo te meten.

René Reumerman is werkzaam op de HVA FOO als onderzoeker bij het Kenniscentrum. De thema's zijn flexibilisering in het hoger onderwijs en excellentie in het MBO. Daarnaast is hij docent onderzoekstechnieken bij de masters lerarenopleiding en docent statistiek en onderzoeksbegeleider bij de master eerste graadsopleiding Wiskunde. Aan de UVA heeft hij als post doc gewerkt aan een instrument om burgerschap te meten. Hij is aan de UVA gepromoveerd op onderzoek naar hoe expertleerkrachten omgaan met probleemgedrag. Bij Psychologie van de UVA onderdeel Psychometrie en methodenleer is hij afgestudeerd op een werkstuk over het empirisch bewijs voor de 'duality paradox'.

KENNISCENTRUM ONDERWIJS EN OPVOEDING
Hogeschool van Amsterdam
Wibautstraat 2-4
1091 GM Amsterdam