



# SLIMMER ORGANISEREN IN HET HBO

KNELPUNTEN EN OPLOSSINGEN BIJ  
WERKDRUK IN ONDERWIJSTEAMS

**Zestor is opgericht door sociale partners in het hbo:**



**UNIENFTO**

**AOB** Algemene Onderwijsbond



**Bevindingen uit het diagnostisch werkdrukinstrument  
'Aanpak werkdruk in onderwijsteams'**

**In opdracht van Zestor uitgevoerd door het lectoraat  
Arbeidsorganisatie en arbeidsproductiviteit van de  
Hanzehogeschool Groningen**

Het is toegestaan om (delen van) de informatie uit dit rapport te vermenigvuldigen voor gebruik in het hoger beroepsonderwijs. In alle andere gevallen is voorafgaande schriftelijke toestemming van Zestor vereist.

**April 2018**

# INHOUD

**INLEIDING 4**

**ANTICIPEREN OP WERKDRUKPROBLEMEN:  
EEN ALGEMENE REGEL 6**

***Thema 1:* ROOSTER- EN INZETPLANNING 7**

***Thema 2:* VERSNIPPERD TAKENPAKKET 11**

***Thema 3:* TOETSING EN ADMINISTRATIE RONDOM TOETSING 14**

***Thema 4:* STUDIELOOPBAANBEGELEIDING (SLB) 19**

***Thema 5:* STAGE- EN AFSTUDEERBEGELEIDING (JAAR 4) 22**

***Thema 6:* VERHOUDING STAF EN WERKVLOER 25**

***Thema 7:* PIEKBELASTING 29**

***Thema 8:* ONDERWIJSVERNIEUWING 32**

***Thema 9:* INTRANET EN DE ELEKTRONISCHE LEEROMGEVING (ELO) 35**

***Thema 10:* FYSIEKE OMGEVING 38**

**AFSTEMMEN VAN ONDERWIJS- EN  
ARBEIDSORGANISATORISCH BELEID 40**

# INLEIDING

Door het lectoraat Arbeidsorganisatie en arbeidsproductiviteit van de Hanzehogeschool is een werkdruginstrument ontwikkeld, oorspronkelijk voor de zorgsector. Dit richt zich op het inventariseren van regelproblemen, regelmogelijkheden en knelpunten van individuele werknemers en van teams. In opdracht van Zestor heeft het lectoraat het instrument hbo-specifiek gemaakt. Het resultaat is de handreiking *‘Aanpak werkdruk in onderwijsteams, diagnostisch werkdruginstrument onderwijsteams hbo’*.

De handreiking is gericht op de werkgebonden oorzaken van werkdruk. Dat wil zeggen dat persoonsgebonden oorzaken er wel kunnen zijn, maar niet in kaart worden gebracht. Hetzelfde geldt voor oorzaken van werkdruk die niet organisatiegebonden zijn, maar die voortkomen uit het beroep, de combinatie werk/privé of het personeelsbeleid. Het werkdruginstrument is een diagnostisch instrument: het eindigt met een overzicht van knelpunten waarvan het team zegt *“Daar hebben we last van, ze worden niet door ons veroorzaakt en als deze knelpunten gereduceerd worden zal onze werkdruk afnemen en zullen de processen efficiënter verlopen”*.

Een knelpunt definiëren we als:

- een verstoring die niet of alleen informeel opgelost kan worden;
- een verstoring die weliswaar opgelost kan worden, maar steeds terugkeert.

Knelpunten (onoplosbare verstoringen) zijn wat in de stressliteratuur dagelijkse irritaties (‘daily hassles’) genoemd worden en deze vormen een belangrijke (maar niet de enige) oorzaak van werkstress/ervaren werkdruk. Het reduceren van die knelpunten vermindert niet alleen de werkdruk, maar vergroot ook de efficiency van het onderwijsproces.

Binnen drie pilot-teams bij drie verschillende hogescholen (Hogeschool Rotterdam, Stenden en Hogeschool Utrecht) is het instrument met succes uitgetoetst. In dit document worden de meest voorkomende knelpunten geïnventariseerd, die naar boven komen bij de inzet van het diagnostisch instrument. Steeds wordt aangegeven welke oplossingsmaatregelen de opleidingen voor deze knelpunten hebben getroffen, overwogen te gaan treffen of zouden kunnen treffen op het gebied van ‘slimmer organiseren’ ter voorkoming van werkdruk.

## Behoeftte aan integrale aanpak

Nu hebben de oplossingsmaatregelen niet alleen gevolgen voor de werkdruk, maar ook voor de kwaliteit van het onderwijs en voor de organisatie van het werk. Bovendien lopen er bij hogescholen niet alleen projecten rond werkdrukvermindering, maar wordt er ook geëxperimenteerd met nieuwe onderwijsvormen, zoals vraaggestuurd onderwijs, probleemgestuurd leren, competentiegericht leren, 'blended learning' en dergelijke. En er wordt ook geëxperimenteerd met nieuwe organisatievormen, zoals zelfsturende teams. Doel daarvan is te kijken of de professionele autonomie van docenten weer versterkt kan worden. Deze is eerder onder druk komen te staan door schaalvergroting en toename van de regeldruk. Daardoor is er een behoefte ontstaan aan een integrale aanpak waarin tegelijkertijd gekeken wordt naar studeerbaarheid (voor studenten), werkbaarheid (voor docenten) en organiseerbaarheid (voor opleidingsorganisaties).

In de volgende paragrafen zijn de geïnventariseerde knelpunten en oplossingen opgenomen uit de drie pilots, die zijn uitgevoerd bij onderwijsteams in het hbo. Deze zijn ondergebracht bij de volgende tien thema's:

- 1 Rooster- en inzetplanning
- 2 Versnipperd takenpakket
- 3 Toetsing en administratie rondom toetsing
- 4 Studieloopbaanbegeleiding (SLB)
- 5 Stage- en afstudeerbegeleiding (jaar 4)
- 6 Verhouding staf en werkvloer
- 7 Piekbelasting
- 8 Onderwijsvernieuwing
- 9 Intranet en de elektronische leeromgeving (ELO)
- 10 Fysieke omgeving

Het lectoraat Arbeidsorganisatie en arbeidsproductiviteit van de Hanzehogeschool is bezig met een handreiking. Deze handreiking is op dit moment nog niet gepubliceerd. De handreiking structureert de discussie over het tegelijkertijd (integraal) verbeteren van studeerbaarheid, werkbaarheid en organiseerbaarheid van het onderwijs. Omdat van dit gedachtegoed gebruik is gemaakt bij het formuleren van oplossingsmaatregelen, presenteren we de contouren van deze handreiking in de afsluitende paragraaf (pagina 40).

# ANTICIPEREN OP WERKDRUKPROBLEMEN: EEN ALGEMENE REGEL

## Aard problematiek

Opleidingen nemen vaak beslissingen, maatregelen en initiatieven op het gebied van het onderwijs en de organisatie ervan, zonder goed naar de gevolgen voor de werkdruk te kijken. Dat leidt vervolgens tot problemen bij de uitvoering van die maatregelen.

## Achterliggende oorzaken

Opleidingen zijn het niet gewend om integraal naar voorgestelde maatregelen te kijken. Integraal wil zeggen dat maatregelen tegelijkertijd vanuit het perspectief van studeerbaarheid, werkbaarheid en organiseerbaarheid bekeken worden.

## Oplossingen

Bij een van de pilots is als oplossing de volgende regel afgesproken: kijk bij elke voorgestelde maatregel naar mogelijke gevolgen voor de werkdruk. Dat kan onverwachte inzichten opleveren en dwingt om integraal naar studeerbaarheid, werkbaarheid en organiseerbaarheid te kijken.

## EEN VOORBEELD

Docent A heeft cursus B ontwikkeld. Hij gaat die cursus niet geven (en verbeteren) omdat hij een aantal andere interessante taken heeft gekregen. Gevolgen werkdruk: werkdruk van de docenten, die de cursus moeten geven, neemt toe, omdat de ontwikkelaar niet deel uitmaakt van het cursusteam. Gevolgen kwaliteit onderwijs: cursus ontwikkelen, uitvoeren en verbeteren duurt 2 á drie jaar en dient zoveel mogelijk in één hand (van docent of cursusteam) te liggen: eenheid van ontwikkelen, uitvoeren en verbeteren. Die eenheid wordt nu doorbroken. Op grond van deze overwegingen is het besluit over de taaktoewijzing teruggedraaid: docent A gaat cursus B ook uitvoeren en verbeteren.

*Achterliggende principes:*

- > Eenheid van ontwikkelen, uitvoeren en verbeteren
- > Stabiele teams: in dit geval cursusteam
- > Stabiele taaklasttabel: niet te veel jaarlijkse veranderingen

# ROOSTER- EN INZETPLANNING

## AARD VAN PROBLEMATIEK

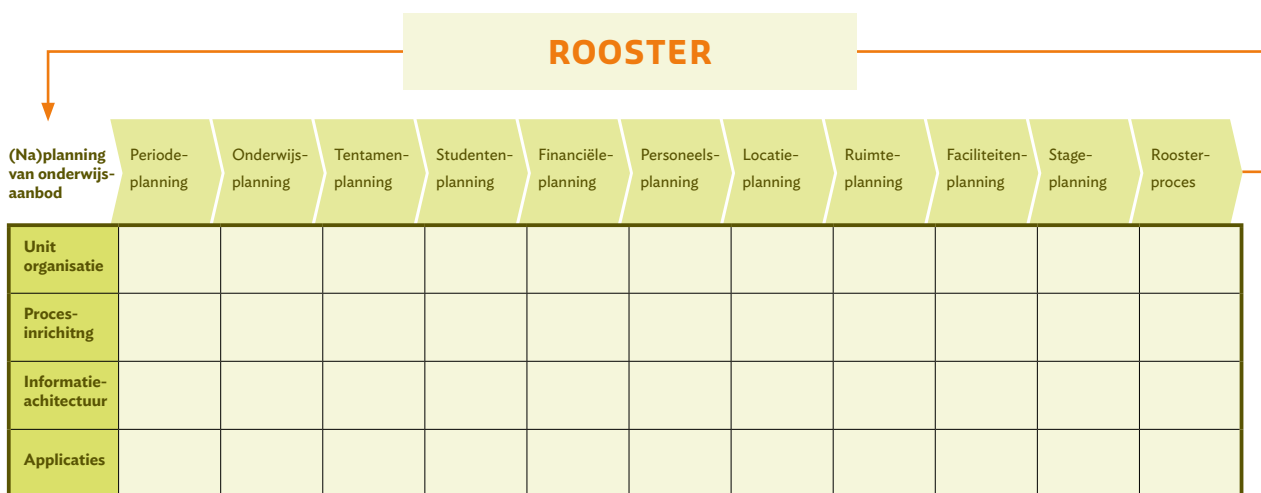
*Docenten verwijzen (onder de noemer van kwalitatieve werkdruk) naar de late beschikbaarheid van roosters, niet kloppende roosters en het gebrek aan flexibiliteit bij noodzakelijke wijzigingen:*

- *Roosters zijn soms laat beschikbaar. Voor docenten die naast het onderwijs andere werkzaamheden hebben, is dat knap lastig met het maken van externe afspraken.*
- *Soms kloppen roosters niet en is het lastig om in een laat stadium wijzigingen door te voeren. Dit veroorzaakt extra werk voor docenten, (cursus-, blok- of jaar-) coördinatoren, planners en roosteraars.*
- *Data voor gastcolleges en/of bedrijfsbezoeken wijzigen of zijn pas in een laat stadium bekend. Roosteraar en planner (en/of het systeem rondom roostering en planning) zijn niet altijd flexibel genoeg om deze wijzigingen/aanpassingen door te voeren.*

## ACHTERLIGGENDE OORZAKEN

### Onderwijstaken

Roosterplanning is een complex proces met veel schakels (docenten, teamleiders, planners, roosteraars), op veel niveaus, in verschillende fasen en met verschillende systemen:



Bron: Van 't Riet 2009: 15

Een dergelijk complex proces is erg storingsgevoelig. Algemeen gesproken geldt:

- (1) Over hoe meer stations een proces verloopt, des te langer zal de doorlooptijd zijn. De kans op verstoringen is dan ook groter, terwijl het tijdig corrigeren ervan moeilijk is.
- (2) Hoe meer gecentraliseerd de roostering en planning, des te complexer het netwerk van onderlinge afhankelijkheden. Roosteraars en planners zijn gekoppeld aan veel verschillende opleidingen, teamleiders en docenten en omgekeerd. Dat verhoogt de kans op verstoringen en maakt het tijdig oplossen ervan moeilijker.

In het roosterproces doen de volgende problemen zich voor:

- bij de afstemming tussen onderwijsplanning (opleiding) en roosterplanning: probleem van tijdig aanleveren en verwerken van correcte data.
- bij verschillen tussen onderwijsplanning en onderwijsuitvoering: probleem van tussentijdse aanpassingen.
- bij afstemming onderwijsontwikkeling en roosterplanning: leidt tot moeilijkheden wanneer roosterplanning te laat betrokken wordt.



## OPLOSSINGEN

Een mogelijke oplossing is nauwere samenwerking tussen de bij het proces betrokken actoren. Bij een pilot troffen we een planningsteam aan, bestaande uit blokcoördinatoren, teamleider en planner, met een vroegtijdige betrokkenheid van de logistiek coördinator. Deze is verantwoordelijk voor de coördinatie van alle logistieke processen, waaronder de afstemming tussen planning en roostering. Op deze wijze wordt bereikt dat planning en roostering fysiek dicht bij elkaar zitten, veel gebruik gemaakt wordt van face to face contact en feedback versneld wordt, hetgeen onder andere leidt tot vroegtijdig controleren van de roosters. In de pilots zien we dat centralisering van roostering vooral bij de grote hogescholen plaatsvindt (zie ook Van 't Riet, 2009). We lopen de opties die hogescholen hebben langs.

### Centraliseren roostering

Voorwaarden voor succes van centralisering zijn standaardisering (en stabiliteit):

- van onderwijsperioden (bijvoorbeeld in 4 blokken van 10 weken). Roosteren voor afwijkende onderwijsperioden maakt het roosteren complexer.
- van de administratieve organisatie van opleidingen. Anders worden roosteraars geconfronteerd met grote verschillen in de organisatie van het planningsproces bij de verschillende opleidingen.
- van regels en procedures. Idem
- van systemen en applicaties.

Centralisering vereist dus standaardisering in verschillende opzichten en discipline in het naleven van regels en procedures. Van beide is nu nog weinig sprake.

### Centraliseren plus interne segmentering

Centralisering van de roostering creëert een complex en dus storingsgevoelig netwerk in het roosterproces (vandaar de noodzaak tot standaardisering).

Segmentering is een middel om de complexiteit van het ondersteuningsnetwerk (in dit geval van het roosterproces) te reduceren. Binnen de afzonderlijke stafdiensten worden van elkaar onafhankelijke segmenten gecreëerd, die zich ieder specialiseren op een beperkt aantal soortgelijke opleidingen en/of instituten. Wanneer opleidingen – interne – klanten genoemd worden, gaat het dus om het vormen van klantgroepen. Dergelijke klantgroepen worden in Lean waardestromen of cellen genoemd. In zijn minimale vorm betekent dit dat accountmanagers benoemd worden. Deze vormen een soort verbindingspersoon tussen de aan hen toegewezen opleidingen en de ongewijzigde stafdienst. In een verdergaande vorm gaat het om op soortgelijke opleidingen gespecialiseerde klantenteams binnen de stafdienst.

Segmentering in de vorm van klantgroepen:

- reduceert de complexiteit van het netwerk: een beperkt aantal ondersteuners is gekoppeld aan een beperkt aantal soortgelijke opleidingen.
- reduceert de behoefte aan standaardisering, omdat rekening gehouden kan worden met de specifieke aard van de groep ondersteunde opleidingen.
- bevordert de opbouw van opleidingsspecifieke (“klantspecifieke”) kennis.
- versterkt het informele netwerk (minder verschillende mensen kunnen nu meer met elkaar samenwerken).
- stimuleert cross-training binnen de klantgroepen (T-shaped ondersteuners) en vergroot zo de flexibiliteit van de klantgroepen.
- maakt detachering naar opleidingen mogelijk.
- maakt integratie met het MT van de opleiding mogelijk (accountmanagers of team coördinatoren schuiven aan bij het MT overleg).

### **Decentraliseren**

Decentraliseren betekent de roostering zo dicht mogelijk bij de opleidingen leggen en – gedeeltelijk – integreren in het onderwijsplanningsproces. Opleidingen die werken met cross-functionele kernteams, vormen hiervoor een goed uitgangspunt. Het zijn immers al ‘opleidingen binnen de opleiding’. Bij het decentraliseren van roostering is het nuttig een onderscheid te maken tussen roostering op drie niveaus:

- Op operationeel niveau (roosteren plus oplossen operationele problemen): dicht bij opleiding, dus gedecentraliseerd.
- Op structureel niveau (ontwerpen structurele oplossingen voor onoplosbare operationele problemen): instituut/faculteit
- Strategisch (vaststellen doelen en kaders voor roosterproces): hogeschool, dus gecentraliseerd.

# VERSNIPPERD TAKENPAKKET



## AARD VAN PROBLEMATIEK

*Veel docenten hebben een versnipperd takenpakket. Een versnipperd takenpakket betekent dat de docent in hun taaklasttabel te maken krijgen met veel verschillende taken waaronder een groot aantal kleine taken. In de pilotstudies waren taken van 4 tot 16 uur geen uitzondering. Veel docenten komen met name bij die kleine taken niet uit met de uren die daarvoor staan. Dit leidt tot kwantitatieve werkdruk: de taak is niet te volbrengen in de uren die daarvoor staat.*

*Tegelijkertijd betekent een versnipperd takenpakket voor een docent een complex netwerk. Door de versnippering aan taken krijgt de docent te maken met veel verschillende docenten, coördinatoren, studenten, maar eventueel ook lectoraten, actoren uit het werkveld en andere partijen. De kans op verstoringen neemt toe in een complex netwerk. Tevens dient de docent met zo'n versnipperd takenpakket deel te nemen aan veel verschillende overleggen. Het complexe netwerk leidt tot een hoge kwalitatieve werkdruk.*

## ACHTERLIGGENDE OORZAKEN

Sommige opleidingen hebben een gefragmenteerd curriculum: een curriculum met daarin kleine onderwijseenheden of vakken van bijvoorbeeld 0,5 EC. In de praktijk treffen we op dit gebied een brede range aan. Aan de ene kant staan opleidingen die de 15 EC van een blok verdelen over drie vakken. En aan de andere kant staan blokken met nog acht of meer vakken, waaronder soms zelf vakken van 0,5 EC. Daartussen zitten opleidingen die het blok verdelen over zes of zeven vakken van verschillende omvang.

Neem deze twee blokken als voorbeeld.

- In het ene geval bestaat een blok uit twee grote inhoudelijke vakken van 5 EC en een integratieproject (IP) van 5 EC. Een stabiel blokteam werkt volgens een bepaald didactisch concept aan het integreren van de vakken in een integratieproject en differentieert in kennis-, toepassings- en reflectieopdrachten. Het blokteam functioneert als een schooltje binnen de school. Het zorgt ervoor dat een beperkt aantal docenten met verschillende expertise veel met elkaar (en niet met docenten van andere blokken) te maken hebben en veel met een studenten van dit blok (en niet van andere blokken) te maken hebben.
- In het andere geval bestaat het blok uit zeven verschillende vakken, waaronder een klein integratieproject (IP). Veel verschillende docenten leveren onafhankelijk van elkaar ieder hun eigen, vaak kleine bijdrage aan het blokonderwijs:

| Blok: twee vakken en IP |      | Blok: zes vakken en IP |      |
|-------------------------|------|------------------------|------|
| Vak A                   | 5 EC | Vak A                  | 3 EC |
| Vak B                   | 5 EC | Vak B                  | 3 EC |
| IP                      | 5 EC | Vak C                  | 2 EC |
|                         |      | Vak D                  | 2 EC |
|                         |      | Vak E                  | 1 EC |
|                         |      | Vak F                  | 1 EC |
|                         |      | IP                     | 3 EC |

De meeste onderwijsmensen die wij confronteren met deze twee blokken (een geïntegreerd en een gefragmenteerd blok), verwachten dat in het geïntegreerde blok de kwaliteit van het onderwijs hoog en de werkdruk laag zal zijn en dat in het gefragmenteerde blok de kwaliteit van het onderwijs laag en de werkdruk hoog zal zijn. Dat ligt ook voor de hand. Een gefragmenteerd curriculum leidt tot versnippering van onderwijstaken, waardoor docenten hun uren bij elkaar moeten sprokkelen in een mix met een hoog aandeel aan kleine bijdragen in veel verschillende blokken.

### Overige taken

In de taaklasttabel staan echter naast de onderwijstaken ook de coördinatietaken, ontwikkeltaken, bestuurlijke taken, onderzoekstaken, projectmatige taken, etc. Ook hier treffen we vaak taken van een paar uur aan. En ook dit leidt ertoe dat docenten met die uren moeilijk uitkomen en dat hun netwerk complexer wordt. Wanneer indirecte uren worden berekend als percentage van lesgevende taken, blijft er voor iemand met veel overige taken (onderzoek bijvoorbeeld) weinig over. Uren voor overleg en dergelijke heeft hij dan eigenlijk niet meer tot zijn beschikking.

### Variabele taaklasttabel

Sommige docenten krijgen te maken met een hoog aandeel jaarlijks wisselende taken. Daardoor missen ze de continuïteit die nodig is om expertise op te bouwen. Bovendien belemmert het de samenstelling van stabiele cursusteams, blokteams en andere samenwerkings- en overlegverbanden. Nieuwe docenten hebben over het algemeen meer last van een variabele taaklasttabel dan langer zittende docenten. Langer zittende docenten hebben zich in de loop der jaren bepaalde taken toegeëigend. Onderwijstaken die nog niet toebedeeld zijn, worden over het

algemeen toegeschoven naar nieuwkomers. Die nieuwkomers zijn veel tijd kwijt aan het voorbereiden van hun onderwijs en lopen daarnaast het risico dat ze een jaar later ingezet worden op ander onderwijs. Het kan enkele jaren duren voordat een nieuwkomer een passend, stabiel en werkbaar takenpakket heeft.

De gevolgen van een gefragmenteerde en variabele taaklasttabel zijn legio:

- De kans is groot dat docenten niet uitkomen met hun uren.
- Docenten geven les aan veel verschillende studenten in verschillende blokken, waardoor ze het zicht op de student kwijtraken, veel moeten overleggen en veel onderwijselementen moeten verbeteren en actualiseren.
- Studenten krijgen te maken met veel verschillende docenten, veel verschillende onderwijseenheden en veel verschillende toetsen en herkansingen, hetgeen de studeerbaarheid niet ten goede komt.
- Het “blokteam” (periodeteam) bestaat uit veel verschillende, jaarlijks wisselende docenten die in meerdere blokteams participeren, waardoor:
  - overleg moeilijk te organiseren valt;
  - integratie moeizaam tot stand komt;
  - evaluatie (de PDCA cyclus) niet consequent wordt uitgevoerd.

## OPLOSSINGSMATREGELEN

1

### **Grotere onderwijseenheden (vakken, cursussen)**

Meerdere opleidingen zijn gaan werken met een curriculum bestaande uit grote onderwijseenheden. Sommige opleidingen kiezen er zelfs voor om met eenheden van minimaal 5 EC te werken. Het is dan van belang om de toetsing te beperken en schaduwboekhouding<sup>1</sup> te voorkomen. Sommige instellingen werken al met richtlijnen voor het aantal toetsen dat maximaal is toegestaan per periode. Docenten krijgen hierdoor in ieder geval te maken met grotere onderwijstaken. De versnippering is tegengegaan.

2

### **Reduceren kleine taken**

#### **Onderwijstaken**

Verbied waar mogelijk kleine taken in onderwijseenheden. Het is beter weinig docenten veel taken in dezelfde onderwijseenheid te gunnen, dan veel docenten met weinig taken op te zadelen. Dat geldt zowel voor cursussen (zoveel mogelijk taken in dezelfde cursus) als voor blokken (zoveel mogelijk taken in hetzelfde blok).

<sup>1</sup> Aan een onderwijseenheid van 5EC kan één cijfer hangen. Het is echter heel goed mogelijk dat er onder dat cijfer heel wat schuilgaat. Het eindcijfer kan het product zijn van een schriftelijk tentamen (telt voor 60% mee) en vier tussenproducten (tellen voor 40% mee). De docent die deze onderwijseenheid geeft, kijkt niet slechts het tentamen na maar ook vier tussenopdrachten. De docent heeft dan zijn eigen schaduwboekhouding nodig om tot het eindcijfer te komen.

### VOORBEELD

Een opleiding werkt met een thema-opdracht van 5 EC in jaar 1. Studentengroepjes worden begeleid door coaches. De tussenopdrachten bij dit thema worden echter door afzonderlijke kennisdocenten beoordeeld, omdat die van mening zijn dat deze tussenopdrachten te specialistisch van aard zijn om door de coaches te laten beoordelen. Dergelijke constructies zijn niet wenselijk. Beter is het om óf coaches ook te laten beoordelen óf kennisdocenten ook te laten coachen.

### Overige taken

Probeer kleine taken te groeperen tot grotere eenheden en alleen deze eenheden over docenten te verdelen. Kijk daarnaast of kleine taken niet ondergebracht kunnen worden onder “indirecte uren”. Ze worden dan beschouwd als het vanzelfsprekende onderdeel van het werk van docenten, hogeschooldocenten en hogeschool hoofddocenten. Maar bekibbel dan niet op indirecte uren.

## 3

### *Verkleinen van het variabel deel van de taaklasttabel*

Sommige teamleiders/opleidingsmanagers betrekken de docenten nadrukkelijk bij het maken van de taaklasttabellen en geven aan dat per blok maximaal één nieuwe activiteit mag worden opgepakt. Voor nieuwe docenten is het helemaal zaak dat ze in het tweede jaar bij de opleiding met weinig wijzigingen te maken krijgen. Dit betekent dat langer zittende docenten af en toe ruimte moeten maken, zodat ook nieuwkomers een werkbaar takenpakket krijgen.

Sommige opleidingen spreken % regels af, zoals de 80% regel voor de individuele taaklasttabel: per jaar mag er slechts 20% veranderen. Cross-functionele kernteams (blokteams, semesterteams, propedeuseteams, etc.) hanteren vaak een driedubbele 60% regel:

- Ieder teamlid besteedt tenminste 60% van zijn aanstelling aan het teamwerk.
- Tenminste 60% van de lestijd van de studenten wordt gegeven door leden van het team.
- Tenminste 60% van het team blijft ieder jaar intact.

# TOETSING EN ADMINISTRATIE RONDOM TOETSING

## AARD VAN PROBLEMATIEK

*Binnen veel opleidingen wordt (te) veel getoetst, beoordeeld, geëvalueerd en geadministreerd. Dit leidt tot kwantitatieve werkdruk: deze werkzaamheden kunnen niet in de uren die daarvoor staan.*

*Er zijn vele actoren betrokken bij het toetsproces. Hierbij valt te denken aan de examinerator (docent), de collega-docent in het kader van het vier-ogen-principe, Tentamenbureau, Toetscommissie, onderwijsondersteuners van de opleiding, surveillanten, planner, roosterbureau, teamleider(s) en studenten. De kans op verstoringen neemt hierdoor toe. Dit leidt tot kwalitatieve werkdruk bij meerdere actoren, waaronder de docent.*

## ACHTERLIGGENDE OORZAKEN

Een gefragmenteerd curriculum leidt tot veel onderwijseenheden en vaak ook tot veel toetsen. Bij kleine onderwijseenheden (1 of 2 EC) neemt toetsing relatief veel tijd in beslag.

Meerdere docenten hebben de neiging om (te) veel te toetsen. Sommige docenten hanteren binnen hun kennisonderdeel meerdere toetsvormen: bijvoorbeeld een schriftelijk tentamen en een paper. Daarnaast wordt zo'n kennisvak nog toegepast in een project. Docenten overleggen onderling te weinig over hoe leeruitkomsten kunnen worden behaald. Hierdoor wordt vaak nog dubbel getoetst.

Het toetsproces is in de afgelopen jaren geprofessionaliseerd. Uitgangspunt vormt de toetscyclus. De toetscyclus bestaat uit:

1. Basisontwerp (leeruitkomsten, toetsplan);
2. Construeren van een toetsmatrijs;
3. Construeren van de toets/normeren;
4. Afnemen van de toets (afname protocol, surveillantprotocol, fraudeprotocol);
5. Beoordelen, verwerken en analyseren;
6. Registreren en communiceren;
7. Evalueren en verbeteren (verbeterplan).

Docenten volgen een verplichte scholing Basiskwalificatie Examinering (BKE), zodat men werkt conform deze toetscyclus. Het uiteindelijk doel van deze exercitie is de kwaliteit van de toetsing te waarborgen. Deze professionaliseringslag betekent echter wel dat de docent veel meer tijd kwijt is aan toetsing en alles wat daar bij komt kijken.

Doordat het toetsproces uit veel activiteiten bestaat en over veel schakels loopt, is de doorlooptijd lang en moeten docenten hun toetsen vroeg inleveren, bijvoorbeeld in de tweede week van hun cursus. In de toets kan zo niet verwerkt worden wat tijdens de cursus heeft plaatsgevonden (gastcolleges,

behandeling actualiteit, extra aandacht aan onderwerpen, enzovoort). Bovendien leveren examinatoren (docenten) mede daardoor hun toetsen (schriftelijke tentamens) niet tijdig, niet juist en/of niet volledig aan bij het Tentamenbureau en de Toetscommissie. Daardoor zijn extra activiteiten nodig om ervoor te zorgen dat de tentamenorganisatie volgens schema en protocol kan verlopen.

Binnen één opleiding waren in één studiejaar 482 schriftelijke tentamens waarvan 62 te laat waren aangeleverd en van de 420 tentamens die wel op tijd waren aangeleverd, waren 15% niet juist of volledig aangeleverd. Daar hebben uiteindelijk alle actoren, betrokken bij het toetsproces, in meer of mindere mate last van. Denk alleen al aan de kettingreactie van extra mailwisselingen. In het ergste geval kwam het voor dat een tentamen niet aanwezig was op het moment van afname. In dat geval moest een extra tentamen worden ingepland, kunnen docenten een nieuw tentamen maken en krijgen teamleiders en Examencommissie klachten te verwerken.

Binnen alle opleidingen is een discussie gaande over summatieve en formatieve toetsing. Alle opleidingen willen minder summatief toetsen en meer formatief toetsen. Aangetoond is dat formatief toetsen/evalueren kan bijdragen aan betere leerprestaties, hogere motivatie en meer eigenaarschap van studenten. Veel opleidingen zijn echter zoekende hoe (en hoeveel) formatieve toetsing kan worden geïmplementeerd in het onderwijs. In de wetenschappelijke literatuur is nog weinig bekend over het effect van formatief toetsen/evalueren op werkdruk, professionalisering en de rol van de docent. Implementeren van formatief toetsen kost nu veel (extra) tijd. Het levert op dit moment dus werkdruk op.



## OPLOSSINGSMAATREGELEN

### 1 *Grotere onderwijseenheden (cursussen)*

Grotere onderwijseenheden zorgen er in ieder geval voor dat er relatief gezien minder tijd wordt besteed aan toetsing en de organisatie ervan.

### 2 *Minder toetsen en het belang van cross-functionele teams (kernteams) en functionele teams (expertteams)*

In functionele teams wordt vanuit vakperspectief naar het toetsen gekeken, terwijl in cross-functionele teams per periode naar alle toetsen in onderlinge samenhang gekeken wordt. Dat vereist afstemming.

Binnen expertteams wordt gediscussieerd over de leerlijn en leeruitkomsten (en onderliggende onderwijseenheden) en wat, wanneer en waar getoetst kan/moet worden. Deze discussies kunnen ook gebruikt worden om het aantal toetsen per vak te reduceren. Tegelijkertijd is het van belang dat cross-functionele teams binnen onderwijsperiodes (blokken of semesters) afstemmen wat, wanneer en waar getoetst kan/moet worden. Leeruitkomsten worden op een efficiënte wijze gerealiseerd: dubbel toetsen wordt tegengegaan.

In het kader van de studeerbaarheid wordt gesuggereerd dat het sowieso goed is om slechts één schriftelijke toets per periode aan te bieden. Deze toets concurreert dan niet met andere toetsen om aandacht. Het buitenland experimenteert met het aanbieden van één kans per toets. Het blijkt dat het rendement in dergelijke gevallen vele malen hoger wordt. Eventueel kunnen enkele sleutelvakken aan het eind van het jaar herkanst worden.

### 3 *Het toetsproces*

Binnen de meeste opleidingen zien we dat de Toetscommissie op opleidingsniveau zit, maar dat het Tentamenbureau gecentraliseerd is naar faculteit of hogeschool.

#### **Tentamenbureau: centraal of decentraal?**

- **Centraliseren en standaardiseren**

Centralisering vereist standaardisering in verschillende opzichten en naleven van regels en procedures. Het protocol van het tentamenbureau is bij de meeste instellingen helder en gestandaardiseerd. Het naleven van regels en procedures is echter nog geen gemeengoed. Als voorbeeld dient de eerder genoemde opleiding waarbij 26% van de tentamens niet tijdig, niet juist en/of niet volledig bij het Tentamenbureau zijn aangeleverd.

- **Centraliseren plus interne segmentering**

Centralisering van het tentamenbureau creëert een complex en dus storingsgevoelig netwerk in het toetsproces. Segmentering is een middel om de complexiteit van dat netwerk te reduceren. Binnen het tentamenbureau worden segmenten gevormd, die zich ieder specialiseren op een beperkt aantal soortgelijke opleidingen. Dit reduceert de complexiteit van het netwerk, verkort de doorlooptijd en maakt overleg makkelijker.

- **Decentraliseren**

Binnen sommige opleidingen zien we een tendens om een deel van het toetsen in eigen beheer te houden. Dit zien we met name bij kleinere opleidingen en bij onderwijseenheden die in de hoofdfase zitten. De studentenaantallen zijn dan minder. Dat is overigens niet per definitie een oplossing, want dit brengt weer zijn eigen problemen met zich mee.

#### **4** *Summatief en formatief toetsen*

Meerdere opleidingen gaan bij summatief toetsen gedeeltelijk over op digitaal toetsen. Dit vereist een (eenmalige) inspanning aan de voorkant. Beoordelen, verwerken en analyseren van dergelijke toetsen gaat echter veel sneller. Enkele opleidingen bouwen ook gezamenlijk databases met vragen op. Dit kan binnen de instelling opgepakt worden door opleidingen binnen hetzelfde domein. Ook opleidingen die vallen onder hetzelfde CROHO zouden samenwerking kunnen opzoeken.

Andere opleidingen experimenteren met minder summatief en meer formatief toetsen. Zinvol en effectief formatief toetsen is echter niet makkelijk en vereist volgens Gulikers en Baartman (2017) docentcompetenties en docenthandelingen:

- doorleefd begrip van formatief evalueren hebben,
- vakinhoudelijk kennis en inzicht in leergroei toepassen,
- vakdidactisch handelingsrepertoire inzetten,
- student-docentrelaties expliciet aan de orde stellen,
- technologie gebruiken ter ondersteuning van formatieve toetsing.

Op korte termijn zal formatief toetsen door bovenstaande inspanningen geen werkdrukverlagend effect hebben.

# STUDIELOOPBAANBEGELEIDING (SLB)

## AARD VAN PROBLEMATIEK

*SLB bestaat uit drie begeleidingselementen, die uiteindelijk leiden tot persoonlijke ontwikkeling van de student: begeleiding studievoortgang, begeleiding loopbaanontwikkeling en begeleiding professionele ontwikkeling. SLB bestaat niet alleen uit drie elementen, maar wordt ook gegeven aan studenten die van elkaar verschillen: studenten met een complexe problematiek vereisen meer aandacht en uren dan de andere studenten.*

*Veel studieloopbaanbegeleiders geven aan dat ze niet uitkomen met de uren die er voor SLB staan, als ze de studenten die veel aandacht nodig hebben serieus nemen. Bovendien geven ze aan dat ze uren tekort komen wanneer ze alle begeleidingselementen – ook bij de studenten die weinig aandacht vragen – daadwerkelijk aan bod willen laten komen. Dit alles levert kwantitatieve werkdruk op.*

## ACHTERLIGGENDE OORZAKEN

Bij veel opleidingen krijgt een SLB-er 15 à 30 studenten toegewezen: een halve of hele klas. Op jaarbasis krijgt de SLB-er 4 tot 6 uur per student per jaar. Daarnaast ligt er de verplichting om studenten elke onderwijsperiode minimaal een keer individueel te spreken. De gesprekken moeten bovendien gedocumenteerd en geadmistreerd worden. Bij complexe gevallen komt een SLB-er niet uit met de uren die daarvoor staan.

Binnen meerdere opleidingen is er discussie of er al dan niet studiepunten aan SLB moeten worden toegewezen. Als er al studiepunten toegekend worden aan SLB dan gaat het om zeer kleine eenheden. Tegelijk staat, door de nadruk op studierendement, SLB wel degelijk hoog op de agenda van hogescholen.

SLB-ers worden binnen sommige opleidingen onvoldoende voorbereid op studieloopbaanbegeleiding en weten niet wat het centrale SLB-beleid is. Overleg tussen SLB-ers is niet altijd structureel geregeld. De student is hier niet mee geholpen.

SLB wordt binnen veel opleidingen als “restpost” gezien in de taaklast. Eerst worden docenten gekoppeld aan vakken, trainingen, projecten en afstudeerscripties. Bij sommige opleidingen gaat SLB naar docenten die nog gaten in hun taaklasttabel hebben. Echter, niet elke docent is geschikt voor studieloopbaanbegeleiding. Al met al zien we regelmatig dat SLB-ers hun SLB-activiteiten verwaarlozen. Dat heeft soms met ‘niet kunnen’ en soms met ‘niet willen’ te maken.

### OPLOSSINGSMAATREGELEN

- 1** ***Koppeling aan thema-opdracht***  
Binnen enkele opleidingen wordt SLB gekoppeld aan de thema-opdracht of het integratieve project in de onderwijsperiode. De versnippering wordt hiermee tegengegaan.
- 2** ***Reductie contactmomenten***  
Ook het reduceren van het aantal individuele contactmomenten of de duur van de individuele contactmomenten is een optie die sommige opleidingen kiezen. Die reductie van individuele contactmomenten wordt aangevuld met groepsgewijze SLB. Vaak is er voor studenten die meer aandacht vragen een vangnet. De SLB-er last voor dergelijke studenten een extra contactmoment in.
- 3** ***Alle docenten zijn SLB-er***  
Binnen sommige opleidingen moeten alle docenten SLB-er zijn. Binnen andere opleidingen kiest men ervoor om die docenten te vragen die hiermee affiniteit hebben. De SLB-coördinator zorgt ervoor dat SLB-ers op regelmatige basis worden gebriefd, waardoor ze op de hoogte blijven van het SLB-beleid en de wijze waarop dat uitgevoerd mag worden.
- 4** ***Decentraliseren naar cross-functionele kernteams***  
Een stap verder gaat het decentraliseren van SLB naar cross-functionele kernteams. Dat ligt voor de hand bij cohortteams: een team dat vier jaar lang met een cohort oploopt. Maar het kan ook bij andere kernteams. Zo'n kernteam kent zijn studenten goed. In kernteamvergaderingen worden individuele studenten besproken. De complexe gevallen worden doorverwezen naar het decanaat.

# STAGE- EN AFSTUDEERBEGELEIDING (JAAR 4)

## AARD VAN PROBLEMATIEK

*Begeleiders en beoordelaars komen in veel gevallen niet uit met de uren voor begeleiding en/of beoordeling. Dit leidt tot kwantitatieve werkdruk. Daarnaast kunnen er tijdens het afstudeerproces allerlei verstoringen plaatsvinden, die leiden tot kwalitatieve werkdruk. Of docenten wel of niet uitkomen met de uren is afhankelijk van:*

- *het aantal toegekende uren*
- *de verdeling ervan over begeleiders en beoordelaars (wel of geen functiedifferentiatie)*
- *het niveau van de student*
- *de – onderling verschillende – normen die docenten hanteren bij begeleiding en beoordeling en (5) de inhoudelijke expertise van de docent op het gebied van het afstudeeronderwerp.*

## ACHTERLIGGENDE OORZAKEN

Opvallend is dat het aantal uren dat wordt toegekend aan de afstudeerbegeleiding heel verschillend is. We komen een range tegen van 10 – 28 uur. Hierbij dient wel te worden opgemerkt dat er bij 10 uur minder van de begeleider wordt gevraagd, dan bij opleidingen waar 28 uur wordt toegekend.

Als een begeleider 10 uur krijgt, is zo'n begeleider veelal procesbegeleider. De beoordeling (van onderzoeksplan en eindresultaat) wordt door twee andere (hoofd) docenten uitgevoerd. Als beoordelaars het niet eens worden met elkaar, wordt een derde beoordelaar – of twee nieuwe beoordelaars – ingeschakeld.

Met 10 uur voor begeleiding, administratie en bezoek stageplek komen veel docenten niet uit. Bovendien leidt de scheiding van begeleiding en beoordeling (functiedifferentiatie) tot wachttijden voor student en begeleider en dus langere doorlooptijden, meer kansen op verstoringen, meer behoefte aan overleg en extra begeleiding. Bij 28 uur zien we dat een begeleider van een student zowel het onderzoeksplan en eindresultaat van zijn eigen student alsook van een student van een andere docent beoordeelt. Veel docenten geven aan dat voor welke constructie ook gekozen wordt, de uren meestal niet toereikend zijn.

### Niveau van de student

Een begeleider komt soms wel uit met de uren. In een dergelijk geval krijgt de begeleider te maken met een student die redelijk zelfstandig is en in het voortraject voldoende in aanraking is gekomen met methoden & technieken en/of het schrijven van een onderzoeksvoorstel. Indien het niveau van de student niet toereikend is om te starten met het afstudeertraject, komt een begeleider in de problemen: de begeleiding kan dan niet in de uren die daarvoor staan.

### Hanteren van normen

Docenten hanteren verschillende normen ten aanzien van het onderzoeksvoorstel en de afstudeerscriptie, mede als gevolg van verschillende opvattingen over onderzoek. Tevens zien we dat de normen ten aanzien van de intensiteit van de begeleiding en de aard van begeleiding verschillen. Hierdoor komen sommige docenten wel uit met hun uren en anderen niet.

De toenemende administratie rondom toetsing wordt goed zichtbaar als gekeken wordt naar de stages en het afstudeertraject. Vele opleidingen gebruiken een administratief systeem (Onstage). De student, begeleider en beoordelaar dienen meerdere zaken te uploaden in dit systeem. Hierbij komen zaken voorbij als de stageovereenkomst, stage POP, onderzoeksvoorstel, voortgangsverslagen, stageverslag, functioneringsgesprekken, afstudeerrapport (scriptie) en de eindreflectie. Daarnaast dienen velerlei beoordelingsformats ingevuld te worden.

Hier geldt wederom dat er erg veel verplichte stappen zijn, om de kwaliteit te borgen; dit gaat ten koste van de werkbaarheid.

Bij meerdere opleidingen neemt het contact met het werkveld – in dit geval de bedrijfsbezoeken tijdens het afstudeertraject – veel (reis)tijd in beslag. Veel begeleiders vinden deze bezoeken belangrijk, maar geven aan dat ze dit in hun eigen tijd doen. Hier zijn geen uren voor begroot.

Tot slot kan het zijn dat begeleiders studenten krijgt toegewezen met afstudeeronderwerpen, die niet aansluiten bij hun expertiseterrein. Veel begeleiders zijn meer dan alleen procesbegeleider en willen ook op inhoud begeleiden. Een marketingdocent die een student begeleidt op het terrein van managementcontrol zal een extra inspanning dienen te verrichten.

## OPLOSSINGSMAATREGELEN

- 1** *Organiseren workshops en intervisie*  
Sommige opleidingen organiseren workshops en intervisie – in groepsverband – tijdens het afstudeertraject. Afstudeerders zijn in de gelegenheid om van elkaar te leren. De begeleider heeft daardoor minder uren nodig voor de begeleiding.
- 2** *Verbeteren voortraject*  
Binnen veel opleidingen is het voortraject ten aanzien van onderzoeksmethodologie verbeterd. Hierdoor krijgen begeleiders minder vaak te maken met zwakkere studenten, die intensief begeleid moeten worden.
- 3** *Organiseren van kalibreersessies*  
Binnen meerdere opleidingen zien we kalibreersessies om begeleiders en beoordelaars meer op één lijn te krijgen. Binnen die opleidingen zien we dat de beoordeling van eerste en tweede beoordelaar dichter bij elkaar komen te liggen en dat veel minder vaak een derde beoordelaar – of twee nieuwe beoordelaars – moeten worden aangewezen. Onder het vier-ogen-principe komen we niet uit. Binnen veel opleidingen zien we echter wel dat de begeleider ook één van de twee beoordelaars is.
- 4** *Afstuderen in duo's*  
Sommige opleidingen experimenteren met afstuderen in duo's. De begeleider van zo'n duo boekt tijdwinst: gezamenlijke contactmomenten met een duo en één stagebezoek voor twee studenten.
- 5** *Kennisgebieden afstudeerbegeleiders in kaart brengen*  
Sommige opleidingen brengen de kennisgebieden van hun afstudeerbegeleiders in kaart. Toewijzing van studenten aan docenten is gebaseerd op kennis/expertise van de docent. Dit biedt ook de mogelijkheid studenten te groeperen op eenzelfde thema en om op dit thema verbinding met de onderzoeksprogramma's van lectoraten te zoeken.
- 6** *Afstudeerfaseteam*  
Een enkele opleiding werkt met een propedeuseteam, hoofdfaseteam (jaar 2 en 3) en afstudeerfaseteam (jaar 4). Een afstudeerfaseteam kan wederom gezien worden als een cross-functioneelteam. Binnen zo'n team zijn de lijnen kort en kan er veel onderling geregeld worden.



# VERHOUDING STAF EN WERKVLOER

## AARD VAN PROBLEMATIEK

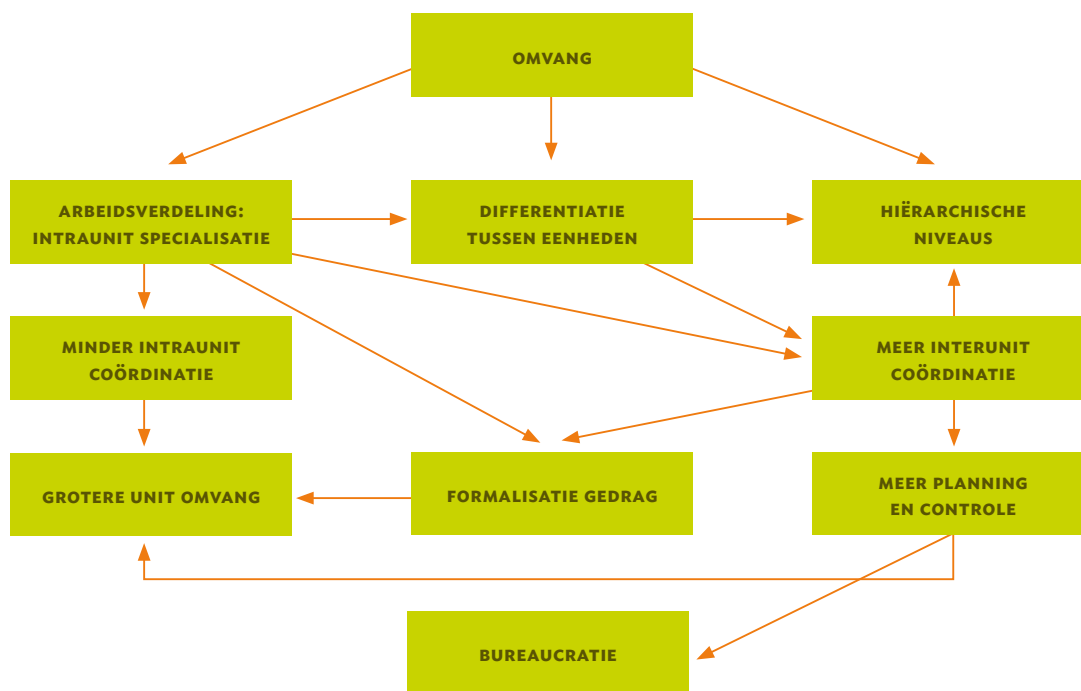
*Stafdiensten zijn betrokken bij de voorbereiding, ondersteuning en monitoring van beleid (doelen, kaders, richtlijnen en normen), dat door opleidingen uitgevoerd en verantwoord moet worden. Dat beleid heeft betrekking op de meest uiteenlopende gebieden, zoals internationalisering, vervlechting onderwijs en onderzoek, kwaliteit, ICT, werkdruk, studierendement, onderwijsvernieuwing, enzovoort. Veel docenten geven aan dat het lanceren van al deze doelen, kaders en normen leidt tot meerwerk, omdat:*

- de plannen ver afstaan van de werkvloer (“ze komen uit een ivoren toren”).*
- onvoldoende rekening gehouden wordt met de gevolgen van al deze plannen voor de werkvloer.*
- stafmedewerkers moeilijk te bereiken zijn.*
- ze steeds met andere stafmedewerkers te maken krijgen.*
- de verschillende plannen niet goed op elkaar zijn afgestemd.*
- het MT veel tijd kwijt is met verantwoording naar boven en minder tijd overhoudt voor het faciliteren van de werkvloer.*

## ACHTERLIGGENDE OORZAKEN

Schaalvergroting van hogescholen heeft geleid tot het centraliseren van stafdiensten. Het achterliggende motief is het bereiken van schaalvoordelen. Gespecialiseerde stafdiensten bedienen alle opleidingen van de hogeschool of faculteit. Op deze manier kunnen capaciteiten beter benut worden. Immers, een opleiding is niet groot genoeg om specialisten op alle ondersteuningsgebieden

in dienst te hebben. Bovendien hebben de gespecialiseerde units nu de omvang om intern te differentiëren naar specialisme (functiedifferentiatie). Deze combinatie van externe en interne unit differentiatie heeft echter ook schaalnadelen. Algemeen gesproken leidt het tot bureaucratisering. Mintzberg vat de desbetreffende literatuur als volgt samen:



Centralisering van de ondersteuning leidt tot een complex ondersteuningsnetwerk met veel onderlinge afhankelijkheidsrelaties. Opleidingen krijgen te maken met veel verschillende en wisselende aspectregelaars (stafdiensten die ieder gespecialiseerd zijn op regeling van een aspect, zoals personeel,

ICT, kosten, enzovoort). En omgekeerd zijn de aspectregelaars gekoppeld aan veel verschillende opleidingen. Het resultaat daarvan is langere doorlooptijden, grote kans op tussentijdse verstoringen, moeizame oplossingen en geen plaats voor integrale regelingen.

## OPLOSSINGSMATREGELEN

Hogescholen experimenteren met verschillende oplossingen voor deze problemen.

### 1 *Centraliseren en standaardiseren*

Veel hogescholen proberen hun ondersteuningsprocessen al dan niet met behulp van Lean/Six Sigma technieken te stroomlijnen en te standaardiseren. Strikt gesproken start Lean eerst met het vormen van klantgroepen (zie segmenteren) om pas daarna per klantgroep de processen te stroomlijnen. Veel hogescholen zijn hier nu mee bezig.

### 2 *Centraliseren en segmenteren*

Segmentering is een middel om de complexiteit van het ondersteuningsnetwerk te reduceren. Binnen de afzonderlijke stafdiensten worden van elkaar onafhankelijke segmenten gecreëerd, die zich ieder specialiseren op een beperkt aantal soortgelijke opleidingen en/of instituten. Wanneer opleidingen – interne – klanten genoemd worden, gaat het dus om het vormen van klantgroepen. Dergelijke klantgroepen worden in Lean waardestromen of cellen genoemd. In zijn minimale vorm betekent dit dat accountmanagers benoemd worden. Deze vormen een soort verbindingspersoon tussen de aan hen toegewezen opleidingen en de ongewijzigde stafdienst.

Segmenteren heeft gevolgen voor de interne organisatiestructuur van de stafdiensten. Segmenten zijn ieder verantwoordelijk voor de operationele ondersteuning van een beperkt aantal soortgelijke opleidingen. In het structureel overleg (afhankelijk van omvang: van de teamcoördinatoren of teams) wordt onder leiding van de stafdirecteur (strategisch niveau) besproken:

- wat van onderen komt: structurele oplossingen voor problemen die op operationeel niveau niet opgelost kunnen worden. Hier leren de teams van elkaar.
- wat van boven komt: bespreken van voorgestelde plannen op hun gevolgen voor de operationele ondersteuning. Hier leert de hogeschool van de teams.

### 3 *Integrale ondersteuning*

Segmenteren lost het afstemmingsprobleem binnen de stafdienst op: op het niveau van de klantgroepen kunnen verschillende initiatieven op elkaar afgestemd worden. Het lost echter niet het afstemmingsprobleem tussen de functioneel gespecialiseerde stafdiensten op. Een enkele hogeschool experimenteert daarom met cross-functionele teams op het niveau van de gehele ondersteuning. In zo'n cross-functioneel team zitten bijvoorbeeld een HRM adviseur, een organisatie adviseur, een controller, een onderwijskundig adviseur en een kwaliteitsadviseur. Op zo'n manier kun je initiatieven integraal op bijvoorbeeld studeerbaarheid, werkbaarheid en organiseerbaarheid beoordelen.

## 4

**Reduceren verantwoordingslast van MT's van opleidingen**

Leidinggevenden op de verschillende niveaus zijn veel tijd kwijt aan de jaarlijkse cyclus van het opstellen van strategische jaarplannen, budgets en targets (waarvoor de staf de formats maakt, die door de staf gecontroleerd worden). Dat leidt tot dikke rapporten die vaak lezen als invuloefeningen.

Om de tijd die aan de productie hiervan besteed wordt te reduceren, zijn er hogescholen die als regel hebben opgesteld dat een strategisch jaarplan uit niet meer mag bestaan dan een beperkt aantal (bijvoorbeeld vier) sheets.

In de profit en non-profit sector zijn er organisaties die dit hele systeem hebben afgeschaft. Voor een overzicht zie Hope, Fraser (2003) *Beyond Budgeting en Maskell, Baggaley, Grasso (2012) Practical Lean Accounting*. Redenen daarvoor zijn:

- Het kost te veel tijd en geld.
- Ze zijn ze niet zo nuttig, omdat de toekomst onvoorspelbaar is (snel achterhaald).
- Ze lokken verkeerd gedrag uit (“gaming the numbers and the system”).

Om toch ‘in control’ te blijven, richten deze organisaties een radicaal gedecentraliseerde structuur in. Een structuur die gestuurd wordt op basis van een beperkt aantal makkelijk meetbare KPI's, ondersteund wordt door een daarop afgestemd informatie- en rapportagesysteem en waarin planning in hoge mate vervangen wordt door overleg. Svenska Handelsbanken en Buurtzorg Nederland zijn hier beroemde voorbeelden van.

# PIEKBELASTING

## AARD VAN PROBLEMATIEK

*Piekbelasting speelt in ieder geval bij de overgang van onderwijsperiode (veelal een blok van 10 weken) naar onderwijsperiode. De meeste docenten hebben in die overgangperiode te veel werk (kwantitatieve werkdruk), maar ook zien we dat er in die periode door allerlei partijen wordt getrokken aan de docent (kwalitatieve werkdruk). Dit komt omdat de agenda van de docent ogenschijnlijk leeg is in die periode. Niets is echter minder waar. Bij de achterliggende oorzaken wordt dit duidelijk.*

## ACHTERLIGGENDE OORZAKEN

Piekbelasting ontstaat doordat docenten in de laatste weken van een periode veel tijd kwijt zijn aan nakijken of beoordelen. Tegelijkertijd dienen docenten zich voor te bereiden op de volgende onderwijsperiode. De voorbereidingstijd neemt toe al naar gelang een docent (veel) nieuwe onderwijseenheden verzorgt.

In de lesvrije weken (overgangperiode tussen twee perioden) zijn vele andere activiteiten gepland. Te denken valt aan (verplichte) studiedagen, (curriculum) ontwikkeldagen, scholingstrajecten, enzovoort. Dit veroorzaakt een piek op de piek.

In die overgangperiode krijgt een docent te maken met docenten en coördinatoren uit voorgaande blokken en docenten en coördinatoren uit aankomende blokken. In die periode is er meer kans op verstoringen in het netwerk van de docent. Veel docenten/coördinatoren zijn afhankelijk van elkaar. Iedere docent en coördinator stelt daarnaast zijn eigen prioriteiten.

Piekbelasting heeft ook te maken met de ongelijkmatige verdeling van docenttaken binnen een onderwijsperiode en tussen de vier onderwijsperioden. Dit komt deels doordat bij de invulling van de taaklasttabel slechts de onderwijstaken over de vier perioden verdeeld zijn. Vergeten wordt dat de docent vaak ook nog taken heeft, die op nader te bepalen momenten opgepakt worden. Soms kan dit het hele jaar door, maar ook komt het voor dat een externe partij dit bepaalt. Hierbij kan gedacht worden aan onderzoek, projectmatige activiteiten, onderwijsontwikkeling, coördinatie- en bestuurlijke taken.

Piekbelasting kan tot slot veroorzaakt worden door de opbouw van het curriculum. Als de cursussen van (bijvoorbeeld) een docent 'Rapporteren' in onderwijsperiode 1.4 en 2.4 worden aangeboden, dan kan je er vanuit gaan dat deze docenten overbelast raken aan het eind van onderwijsperiode 4. Het wordt nog erger als deze docenten ook nog de nodige afstudeerscripties begeleiden en beoordelen en als er tevens onderwijs ontwikkelklussen voor de zomer moeten worden afgerond.

## OPLOSSINGSMATREGELEN

1

### ***Grotere onderwijseenheden en anders toetsen***

Sommige opleidingen werken met een curriculum bestaande uit grote onderwijseenheden (5 EC of meer) en beperken het aantal (summatieve) toetsen. Deze opleidingen zetten ook in op digitaal toetsen en vinden het niet langer vanzelfsprekend dat een summatieve toets aan het eind van een onderwijsperiode plaats moet vinden. Tevens experimenteren opleidingen met formatieve toetsing. In eerste instantie is het inzetten van formatieve toetsing gericht op de studeerbaarheid. In de toekomst zou bij formatieve toetsing ook rekening gehouden moeten worden met de werkbaarheid voor docenten.

Het werken met grotere onderwijseenheden heeft als bijkomend voordeel dat het netwerk van docenten minder complex wordt. De docent krijgt te maken met minder docenten en coördinatoren bij de overgang van blok naar blok.

2

### ***Verdeling over het jaar***

De individuele docent zal in onderling overleg met de opleidingsmanager (teamleider) aan moeten geven wanneer niet-onderwijstaken uitgevoerd worden, zodat die niet-onderwijstaken aan onderwijsperioden kunnen worden toegewezen. Hierdoor wordt duidelijker zichtbaar of taken gelijkmatig verdeeld zijn over het jaar.

Een stabiele taaklasttabel zorgt ervoor dat een docent minder voorbereidingstijd kwijt is.

3

### ***Analyseren overlappende blokken***

Binnen enkele opleidingen zijn onderwijsperioden (blokken) over elkaar gelegd, zodat zichtbaar wordt in welke combinaties overbelasting ontstaat. Deze combinaties zijn daarna verder geanalyseerd zodat per overbelastingsmoment gekeken werd naar mogelijk oplossingen. Dit heeft in enkele gevallen er toe geleid dat blokken omgewisseld zijn.

4

### ***Lesvrije weken in stand houden***

Piekbelasting is ook te verminderen door lesvrije weken in stand te houden of in ieder geval niet vol te plannen met studiedagen, ontwikkeldagen, scholing, enzovoort. Sommige opleidingen reserveren dagen of dagdelen binnen de onderwijsperioden. Een opleiding reserveert de maandagochtend voor overleg. Iedereen binnen de opleiding is dan uit geroosterd voor onderwijs. Bijkomend voordeel is dat studenten die in het weekend naar huis gaan, op tijd terug zijn voor het onderwijs.

# ONDERWIJSVERNIEUWING



## AARD VAN PROBLEMATIEK

*Docent-ontwikkelaars krijgen regelmatig te weinig uren voor onderwijsvernieuwing. Deze ontwikkelaars ervaren kwantitatieve werkdruk.*

*Bij het implementeren van onderwijsvernieuwing zijn vele actoren betrokken. De curriculumcommissie zet de opdracht uit. De onderwijsmanager (teamleider) is meestal opdrachtgever van het onderwijsvernieuwingstraject. Naast een projectleider zijn er meerdere docent-ontwikkelaars betrokken bij zo'n traject. Vaak krijgen zij ondersteuning van een of meerdere onderwijskundigen. Daarnaast dient het ontwikkelteam de gehele opleiding mee te krijgen. En het nieuwe onderwijs dient ook nog georganiseerd te worden. Dat betekent dat er in verschillende stadia van het ontwikkeltraject overleg moet zijn met planners en roosteraars. De projectleider dient rekening te houden met de onderwijscyclus. Daarbij spelen vragen als: "Wat is de deadline voor het aanleveren van een curriculumtabel?" "Wanneer moet de literatuurlijst ingediend te worden?" De kans op verstoringen in het netwerk zijn legio. Dit kan leiden tot kwalitatieve werkdruk bij de projectleider, de docent-ontwikkelaars en andere actoren.*



## ACHTERLIGGENDE OORZAKEN

Het initiatief voor onderwijsvernieuwing komt regelmatig van hogere hand: top-down opgelegd, waarbij stafbureaus een sleutelrol vervullen. In het strategisch beleidsplan van een instelling staan doelen, kaders, normen, speerpunten en thema's, die instituten en opleidingen moeten oppakken. In het kader van onderwijsvernieuwing zien we dat de meeste opleidingen aan de slag gaan met onderzoek en praktijkgerichtheid van de opleiding. Binnen onderwijsperioden dienen opleidingen integratie te bewerkstelligen. Er wordt ook wel gesproken over themagericht onderwijs. Daarnaast breken de meeste opleidingen het hoofd over de vraag hoe onderwijs gepersonaliseerd kan worden. Er wordt heel veel van opleidingen en docenten binnen opleidingen gevraagd. Een nieuw idee is snel bedacht, maar niet snel geïmplementeerd. Probleem is dat er continu nieuwe ideeën bij de opleidingen worden neergelegd, zonder dat

oude initiatieven uitontwikkeld zijn. Er vindt een enorme stapeling plaats. Binnen veel opleidingen staat bij een onderwijsvernieuwingstraject de student centraal. Daar is niets mis mee. Bij een ontwikkeltraject is het echter wel zaak om tegelijkertijd de studeerbaarheid, werkbaarheid en organiseerbaarheid in ogenschouw te nemen. Dikwijls wordt pas achteraf duidelijk welke impact de onderwijsvernieuwing heeft op de werkbaarheid en organiseerbaarheid. Als het nieuwe onderwijs draait, moet in de jaren erop van alles en nog wat gerepareerd worden. Tot slot zien we dat onderwijsvernieuwing regelmatig minder goed aansluit bij de organisatiestructuur van de opleiding. Het introduceren van integratief onderwijs binnen een onderwijsperiode (blok) in een opleiding met een functionele structuur (expertteams, leerlijngroepen, vakgroepen staan centraal) wordt dan lastig.

## OPLOSSINGSMATREGELEN

- 1** ***Onderwijsvernieuwing sluit aan bij onderwijsbeleid***

Als onderwijsvernieuwing aansluit bij het onderwijsbeleid (missie, visie, profiel en onderwijskundige uitgangspunten) van de opleiding, heeft het meer kans van slagen. Daarnaast zien we dat het van belang is dat het onderwijsbeleid en de onderwijsvernieuwing breed gedragen wordt binnen de opleiding. Opleidingen die medewerkers van de opleiding in een vroeg stadium betrekken bij het vernieuwingstraject hebben meer kans op succes. Een top-down benadering werkt vaak averechts.
- 2** ***Tegelijkertijd meenemen van studeerbaarheid, werkbaarheid en organiseerbaarheid***

Het is van belang dat studeerbaarheid, werkbaarheid en organiseerbaarheid vanaf dag één integraal wordt meegenomen door het ontwikkelteam.
- 3** ***Samenstelling ontwikkelteam***

De aard van het onderwijsvernieuwingsproject bepaalt de samenstelling van het ontwikkelteam.
- 4** ***Interdisciplinair samenwerken***

Cross-functionele teams passen over het algemeen beter bij het realiseren van onderwijsvernieuwingstrajecten. Bij onderwijsvernieuwingstrajecten staan de onderwijsperioden meestal centraal. Binnen die onderwijsperioden sleutelt men aan themagerichtheid (integratie), praktijkgerichtheid, onderzoek, differentiëren & individualiseren & personaliseren, blended learning, enzovoort. Dit kan alleen door op een interdisciplinaire manier samen te werken binnen een blok-, semester- of jaarteam.

# INTRANET EN DE ELEKTRONISCHE LEEROMGEVING (ELO)

## AARD VAN PROBLEMATIEK

### Intranet

*Studenten, docenten en andere medewerkers binnen hogescholen hebben moeite om in het woud aan informatie hun weg te vinden. Studenten en docenten zijn veel tijd kwijt aan het zoeken naar informatie. Dit is één van de oorzaken voor kwalitatieve werkdruk.*

### ELO

*De elektronische leeromgeving heeft vele voordelen. Per onderwijseenheid kan alle informatie digitaal gedeeld worden met studenten. Daarnaast biedt ELO vele mogelijkheden om de interactie tussen docent-student en student-student te vergroten. ELO biedt ook mogelijkheden om te differentiëren, te individualiseren en te personaliseren. ELO levert echter ook werkdruk op. Meerdere docenten geven aan dat ELO voor onderwijseenheden niet altijd up-to-date is. Voor aanvang van een onderwijsperiode dient er in sommige gevallen (heel wat) achterstallig onderhoud te worden verricht. Daarnaast klagen studenten dat er binnen opleidingen verschillende formats (logische opbouw) worden gehanteerd bij onderwijseenheden, waardoor zij last hebben met het vinden van informatie over zo'n onderwijseenheid. Het mailverkeer tussen student en docent – maar ook tussen docenten onderling – neemt daardoor toe. Door toenemend mailverkeer neemt de kwantitatieve werkdruk toe. Achterstallig onderhoud en vragen van studenten en mede-docenten levert kwalitatieve werkdruk op.*

### ACHTERLIGGENDE OORZAKEN

#### Intranet

Studenten, docenten en overige medewerkers geven aan dat een logische opbouw van intranet ontbreekt. Daarnaast worden ze regelmatig geconfronteerd met verouderde of achterhaalde informatie.

Bij het gros van de hogescholen vallen de webvoorzieningen (waaronder intranet) onder een stafdienst(en). Bij de meerderheid van hogescholen valt content en techniek niet onder één stafdienst, c.q. afdeling. Bij veel instellingen spelen de (centrale) communicatieafdeling (web-redacteuren), maar ook de (centrale) ICT-afdeling een rol bij het ontwerpen, optuigen en beheren van intranet. Daarnaast worden bij sommige instellingen meerdere activiteiten uitbesteed aan externe partijen.

Binnen opleidingen rijst de vraag of content- en techniekmedewerkers wel voldoende voeling hebben en houden met de behoeften van de gebruikers.

#### ELO

De ELO voor een onderwijseenheid is niet altijd up-to-date. Sommige opleidingen geven aan dat dit komt doordat er geen blokcoördinator (coördinator van de onderwijsperiode) of cursuscoördinator (coördinator van een onderwijseenheid) is. Hierdoor voelt niemand zich verantwoordelijk om de ELO te onderhouden.

Daarnaast zien we binnen een enkele opleiding dat er geen ELO-manager is aangesteld of iemand die integraal verantwoordelijk is voor ELO. Hierdoor kan er wildgroei ontstaan. Elke docent kan dan op willekeurige wijze zijn onderwijseenheid vormgeven op ELO.

## OPLOSSINGEN

### Intranet

Steeds meer instellingen kiezen voor decentrale verantwoordelijk voor de inhoud (content) – lees: instituut of opleiding – en centrale regie op huisstijl en structuur. Het voordeel is dat de web-medewerker dan beter op de hoogte is van wat er speelt binnen het instituut of de opleidingen en daarnaast signalen kan opvangen als bepaalde informatie moeilijk of niet te vinden is of verouderd is.

Daarnaast is het wenselijk dat content en techniek onder één dak vallen. Hierdoor zullen afstemmingsproblemen tussen content en techniek verminderen.

### ELO

Bij opleidingen waar een blokcoördinator is aangesteld, zien we dat – op het niveau van de onderwijsperiode – veel meer eenheid in de inrichting van ELO binnen die onderwijsperiode ontstaan. Als er daarnaast ook iemand integraal verantwoordelijk is voor ELO, zien we dat ELO voor het gehele curriculum meer en meer op dezelfde wijze is ingericht.

Sommige opleidingen werken met cursushouders (sterretjes docenten). Dit is een docent die – in alle opzichten – verantwoordelijk is voor de cursus. Dit is de aangewezen persoon die er voor zorgt dat ELO up-to-date blijft.

Tot nu zien we geen opleidingen die werken met cursushouders én blokcoördinatoren. Het is het één of het ander. Een cross-functioneel kernteam kan ook hier weer uitsluitsel geven. Het team bepaalt wie wat doet. Mochten er problemen voorkomen die niet binnen het cross-functionele team opgelost kunnen worden, dan worden die neergelegd bij het ELO-overleg van de opleiding of instituut of doorgesluisd naar de ICT-afdeling.

# FYSIEKE OMGEVING

## AARD VAN PROBLEMATIEK

*De onderwijsruimtes sluiten regelmatig niet aan bij de gekozen werkvormen en zeker niet bij de werkvormen van de toekomst. Dit levert verstoringen op. Door ruimtegebrek komt het voor dat het verplaatsen van lokaal naar lokaal – of zelfs van gebouw naar gebouw – veel tijd vergt. Docenten kunnen niet altijd binnen 15 minuten van de ene naar de andere plek komen. Docenten hebben door bovenstaande problematiek vaker overleg en discussie met de roosteraar en planner om het onderwijs georganiseerd te krijgen.*

*De werkplekken van docenten leveren eveneens verstoringen op. Er zijn weinig stilte-plekken en weinig plekken voor één-op-één overleg.*

*Docenten werken regelmatig thuis, omdat ze op het werk niet toekomen aan activiteiten die aandacht vragen: docenten geven aan dat ze voortdurend onderbroken worden door docenten en studenten. Denk hierbij aan het schrijven van stukken, nakijkwerk en voorbereiden van onderwijs. Op het werk wordt lesgegeven, overlegd en eventueel de administratie gedaan. Voor lesgeven en overleg dient een docent fysiek aanwezig te zijn. De administratie is vaak een routinematige activiteit, waarbij enige onderbreking – door bijvoorbeeld een vraag van een collega of student – minder erg is.*

## ACHTERLIGGENDE OORZAKEN

Onderwijskundige uitgangspunten veranderen. De relatie met het werkveld en het onderzoek is verstevigd. In het onderwijs zoekt men naar mogelijkheden om de differentiëren, te individualiseren en te personaliseren. Digitalisering van onderwijs is in ontwikkeling. Al deze ontwikkelingen brengen een andere vraag (behoefte) aan ruimtes met zich mee. Tevens geldt dat instellingen steeds efficiënter gebruik willen maken van ruimtes: per docent en student is er minder ruimte ter beschikking.

Sommige instellingen omarmen het gedachtegoed van plaatsonafhankelijkheid van activiteiten. Het concept van vaste werkplekken wordt losgelaten en ingeruild voor flexplekken en thuiswerken. Ontmoetingsplekken worden ingericht, waar verschillende partijen – docenten, onderzoekers, werkveld, studenten – elkaar tegenkomen. De reactie van de actoren is

wisselend. Sommige vinden het “nieuwe werken” prima. Anderen schieten direct in de weerstand.

Gebruikers (studenten) en medewerkers (docenten en ondersteuners binnen de opleidingen) geven aan dat de afdelingen (Facilitair Bedrijf en ICT) onvoldoende rekening houden met hun wensen en hen zelden consulteert over wijzigingen en ontwikkelingen in het huisvestingsbeleid van de instelling.

Thuiswerken – maar ook flexplekken – maakt dat collega’s minder zichtbaar en vindbaar zijn. Dit kan leiden tot verstoringen. Collega’s die wel zichtbaar en vindbaar zijn, worden als vraagbaak of aanspreekpunt gebruikt. Samenwerking tussen collega’s kan daarnaast vertraging oplopen.

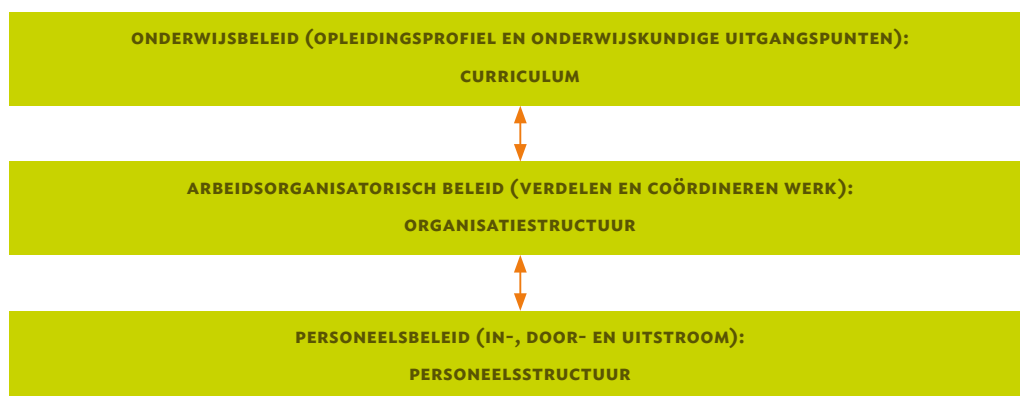
## OPLOSSINGEN

Dit knelpunt is een ‘wicked problem’. De pilotopleidingen worstelen met dit vraagstuk en kunnen op dit moment nog geen oplossingsmaatregelen aandragen. Sommige medewerkers gedijen juist goed in een omgeving van flexplekken en bij de mogelijkheid van thuiswerken, bij andere medewerkers hebben de nadelen de overhand.

Studeerbaarheid, werkbaarheid, organiseerbaarheid en betaalbaarheid zijn onlosmakelijk verbonden aan de discussie over de fysieke omgeving. Hogescholen zouden dit drieluik steeds in ogenschouw moeten nemen.

# AFSTEMMEN VAN ONDERWIJS- EN ARBEIDSORGANISATORISCH BELEID

Opleidingsorganisaties dienen onderwijs-, arbeidsorganisatorisch en personeelsbeleid op elkaar af te stemmen:



Het basisidee ontleen we aan de schoolontwikkelingsmodellen, zoals die ontwikkeld zijn door De Caluwé, Marx en Petri (1988; zie ook Petri 1993). Deze modellen worden dan ook wel de CaMaPe modellen genoemd. Uitgangspunt hiervan is dat scholen een onderwijs- en organisatie model hanteren. Onderwijsmodellen gaan over de doelen, inhoud en didactische vormgeving van het onderwijs.

Organisatiemodellen gaan over de organisatie van de samenwerking die vereist is om het gehanteerde onderwijsmodel te realiseren. In de CaMaPe modellen worden vijf onderwijs- en vijf organisatie modellen onderscheiden. Scholen raken in de problemen wanneer de gekozen onderwijs- en organisatie modellen niet op elkaar passen. De CaMaPe modellen zijn ontwikkeld voor grote scholengemeenschappen in het middelbaar onderwijs. In deze handreiking passen we hetzelfde basisidee toe op de organisatie van het onderwijsproces in het hbo. Omdat de handreiking betrekking heeft op de arbeidsorganisatorische oorzaken van en oplossingen voor werkdrukproblemen, beperken we ons tot de afstemming van onderwijs- en arbeidsorganisatorisch beleid.



## Onderwijsbeleid

Elke organisatie heeft een primair proces. In de industrie is dat het fabricageproces, in de zorg het zorgproces en in het onderwijs het onderwijsproces. Kenmerkend voor het onderwijsproces is (1) dat studenten niet gestandaardiseerd kunnen worden (ze verschillen van elkaar) en (2) dat onderwijs de actieve medewerking van studenten vereist. Het primaire proces is een middel om doelen te bereiken. In het onderwijs worden deze doelen geformuleerd in het onderwijsbeleid. Daarin wordt vastgelegd 'wat' 'waarom' 'op welke manier' aan studenten onderwezen gaat worden. Dit komt overeen met de onderwijsmodellen van CaMaPe. Het is het gezicht van de opleiding naar buiten en vertelt bijvoorbeeld studenten wat ze wel en niet kunnen verwachten als ze deze opleiding gaan volgen.

In het onderwijsbeleid worden beslissingen genomen over het opleidingsprofiel van de opleiding (de inhoud ervan) en over de gehanteerde onderwijskundige uitgangspunten (de didactische vormgeving ervan). We maken een onderscheid in drie onderwijskundige dimensies:

- Mate van individualiseren van het onderwijs;
- Mate van integreren vakken in thema's en projecten;
- Mate van verdiepen competenties (niet alleen stampen, maar ook oefenen en nadenken: kennis-, toepassings- en reflectievaardigheden).

Genomen beslissingen monden uit in een curriculum, dat je de onderwijsstructuur zou kunnen noemen. Het vertelt je waarom welke studenten waar wat aan het doen zijn.

## Arbeidsorganisatorisch beleid

De activiteiten die volgen uit het onderwijsbeleid moeten georganiseerd, dat wil zeggen over organisatorische eenheden verdeeld en gecoördineerd worden. Het arbeidsorganisatorisch beleid richt zich op de organisatie van het werk en het resultaat daarvan is de structuur van de organisatie. De wijze waarop het werk georganiseerd wordt, dient afgestemd te zijn op de gekozen onderwijskundige uitgangspunten. Die zijn immers bepalend voor wat er gedaan moet worden. De wijze waarop het werk over organisatorische eenheden verdeeld wordt, wordt ook wel de productiestructuur genoemd. En de wijze waarop het verdeelde werk gecoördineerd wordt, wordt ook wel de besturingsstructuur genoemd. We maken een onderscheid tussen de volgende dimensies (waarvan de eerste drie betrekking hebben op de productiestructuur en de laatste op de besturingsstructuur):

- Uitvoering van het onderwijs: functioneel versus cross-functioneel;
- Ondersteuning van het onderwijs: centraal versus decentraal;
- Functies: functiedifferentiatie versus -integratie;
- Besturing: centraal versus decentraal.

Ook tussen productie- en besturingsstructuur bestaan afstemmingsrelaties: het zal duidelijk zijn dat een complexe verdeling van het werk tot complexe coördinatie zal leiden en omgekeerd. Dit onderscheid is direct verbonden met het basisidee van het werkdrukinstrument. Daar hebben we immers het onderwijsproces gedefinieerd als een netwerk van onderlinge afhankelijkheden met werkplekken als knooppunten van dat netwerk. Hoe complexer het netwerk (door functioneel gespecialiseerde afdelingen en functies), des te groter de kans op verstoringen, door het grote aantal netwerk interfaces en des te kleiner de lokale regelmogelijkheden, vanwege de coördinatie op hogere niveaus.

De oplossingsrichting luidt dan ook: verklein de complexiteit van het netwerk, zodat de kans op verstoringen kleiner en lokale regelmogelijkheden groter worden. Op deze manier kan zowel de werkdruk verlaagd als de efficiency van het onderwijsproces vergroot worden.

### **De gekantelde school: cross-functioneel organiseren**

Steeds meer opleidingen kantelen hun organisatie van een functionele naar een cross-functionele structuur. In een functionele structuur worden docenten van hetzelfde vakgebied bij elkaar gezet in secties, vakgroepen, expertisegroepen of leerlijngroepen. In een cross-functionele structuur worden docenten die verschillende vakken geven aan een beperkt aantal soortgelijke studenten bij elkaar gezet, bijvoorbeeld in blokteams, semesterteams, propedeuseteams, afstudeerteams, cohortteams en dergelijke. Op die manier zorg je ervoor dat docenten tegelijkertijd meer met elkaar en meer met hun studenten te maken krijgen. Het achterliggende principe kennen we uit de industrie (de fabriek in de fabriek), de zorg (de instelling in de instelling, zoals de wijkteams van Buurtzorg Nederland), de dienstverlening (de bank in de bank, zoals de lokale kantoren van Svenska Handelsbanken) en in het onderwijs (de school in de school).

Wij noemen dit cross-functionele kernteams, omdat ze:

- de kern van de organisatie vormen (die daaruit is opgebouwd).
- de kerntaak van de instelling uitvoeren: onderwijs ontwikkelen, uitvoeren en verbeteren.
- de kern van de docenten vormen, waarmee studenten in een lesperiode te maken krijgen.

Opleidingen kantelen hun structuur naar cross-functionele kernteams, omdat ze denken dat ze daarmee tegelijkertijd meerdere problemen op het gebied van studeerbaarheid (voor studenten), werkbaarheid (voor docenten) en organiseerbaarheid (voor opleidingsorganisaties) kunnen oplossen. Vandaar dat we bij meerdere oplossingen naar cross-functionele kernteams verwijzen.

[WWW.ZESTOR.NL](http://WWW.ZESTOR.NL)

Prinsessegracht 21  
Postbus 123  
2501 CC Den Haag

T 070 312 21 77  
F 070 312 21 00  
[info@zestor.nl](mailto:info@zestor.nl)