

# Studentevaluaties: weet wat je meet!

## Citation for published version (APA):

Brand-Gruwel, S., Bougie, R., & Tieleman, T. (2012). Studentevaluaties: weet wat je meet! De waarden en beperkingen van studentenevaluaties onder de loep genomen. In R. Rooij (Ed.), *Onderwijskundig Leiderschap: Zeven boodschappen voor het Nederlands hoger onderwijs: proceedings position papers van de interuniversitaire leergang Onderwijskundig Leiderschap 2010-2012* (pp. 43-54). Centre of Excellence in University Teaching.

## Document status and date:

Published: 01/07/2012

## Document Version:

Peer reviewed version

## Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

## General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

<https://www.ou.nl/taverne-agreement>

## Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

[pure-support@ou.nl](mailto:pure-support@ou.nl)

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 19 Nov. 2022

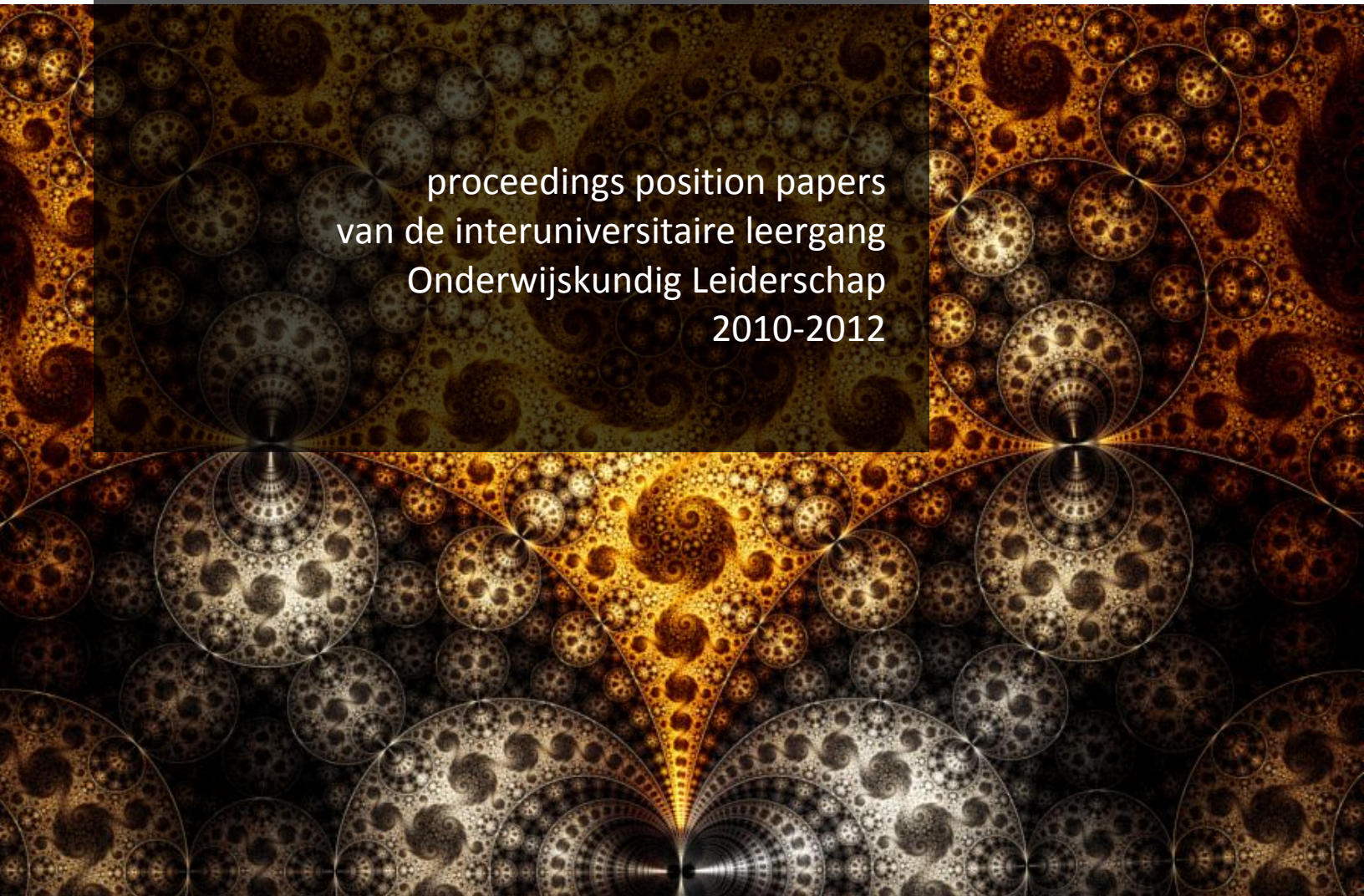
Open Universiteit  
[www.ou.nl](http://www.ou.nl)



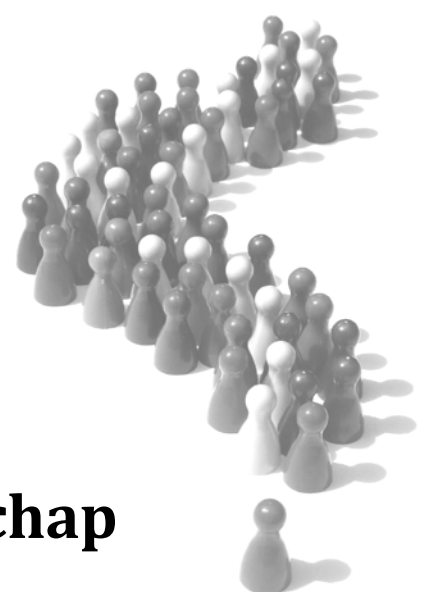
Zeven boodschappen voor het  
Nederlands hoger onderwijs

# Onderwijskundig Leiderschap

proceedings position papers  
van de interuniversitaire leergang  
Onderwijskundig Leiderschap  
2010-2012







# Onderwijskundig Leiderschap

## Zeven boodschappen voor het Nederlands hoger onderwijs

proceedings position papers van de  
interuniversitaire leergang  
Onderwijskundig Leiderschap 2010-2012



rijksuniversiteit  
 groningen

TiasNimbas  
 Business School



Delft University of Technology



vrije Universiteit amsterdam



Universiteit Utrecht



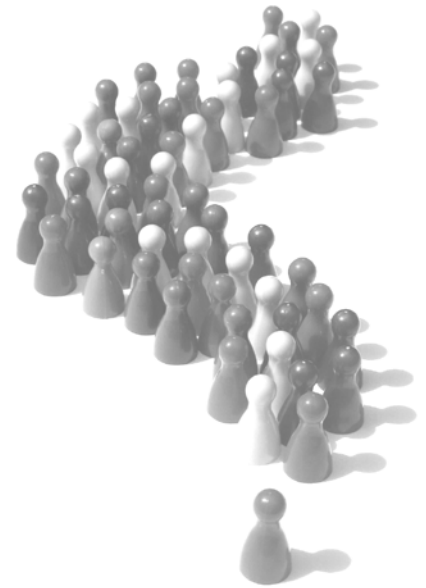
VU medisch centrum

Open Universiteit



TILBURG UNIVERSITY





## Colofon

### **Onderwijskundig Leiderschap: zeven boodschappen voor het Nederlands hoger onderwijs**

proceedings position papers van de interuniversitaire  
leergang Onderwijskundig Leiderschap 2010-2012

#### **eindredacteur**

Remon Rooij

#### **key words**

Onderwijskundig Leiderschap, Wetenschappelijk onderwijs,  
Onderwijsvisie, Onderwijsevaluatie, Onderwijsvormen,  
Curriculumontwikkeling, Universitair HR beleid,  
Onderwijsmanagement

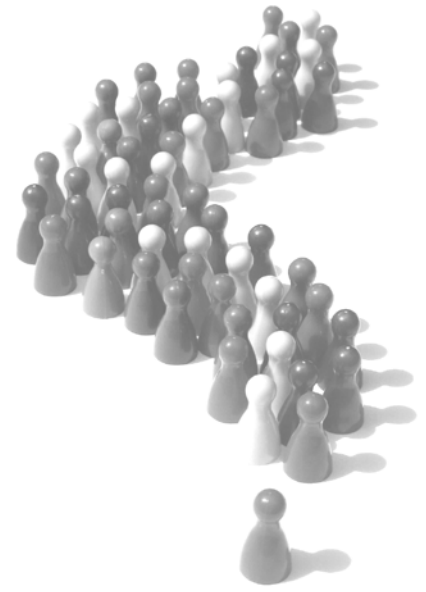
Juli 2012

Dit boekwerk is mede mogelijk gemaakt door de  
ondersteuning van het Centre of Excellence in University  
Teaching, Universiteit Utrecht.

*met bijdragen van:*

onderwijsdirecteuren, onderwijscoördinatoren en  
onderwijsmanagers van de Universiteit van Amsterdam, de  
Vrije Universiteit Amsterdam, de Rijksuniversiteit Groningen,  
de Technische Universiteit Delft, Universiteit Utrecht, de  
Open Universiteit te Heerlen en de Universiteit van Tilburg  
én de leergang docenten Hetty Grunefeld en Hans van Hout,  
Universiteit Utrecht, Centre of Excellence in University  
Teaching

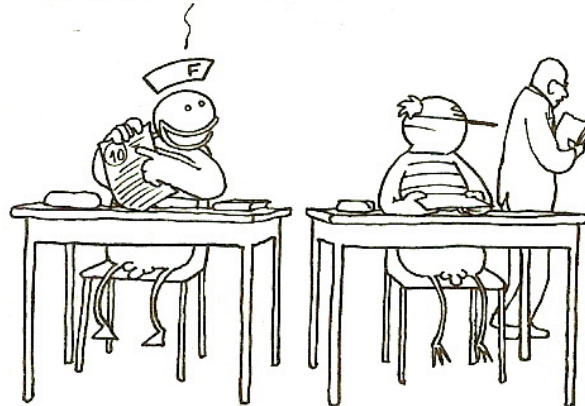
© materiaal uit deze uitgave mag gebruikt worden indien op  
correcte wijze naar deze bron verwezen wordt



**FOKKE & SUKKE**  
HEBBEN EEN NIEUWE ONDERWIJSMETHODE ONTDEKT

**ZÓ HEE!!**

**DAT "LEREN"  
DAT WERKT  
ECHT GOED!!!**



## Voorwoord

### Van de leergang Onderwijskundig Leiderschap naar zeven boodschappen voor de Nederlandse universitaire gemeenschap

*Live as if you die tomorrow.  
Learn as if you live forever.*

De Universiteit Utrecht, bij monde van het Centre of Excellence in University Teaching (CEUT) organiseert al jaren een leergang Onderwijskundig Leiderschap voor haar eigen gemeenschap van leidinggevendenden. De leergang geeft de voortrekkers van het wetenschappelijk onderwijs in faculteiten baggage mee om als onderwijskundig leider te kunnen opereren in dit dynamische speelveld. In juni 2010 startte een eerste interuniversitaire leergang met deelnemers vanuit Utrecht (UU), Amsterdam (UvA en VU), Groningen (RUG), Tilburg (UvT), Delft (TUD) en Heerlen (OU); allemaal onderwijscoördinatoren, opleidingsdirecteuren of directeuren onderwijs. Dit boekwerk is het eindproduct van de leergangdeelnemers van deze eerste interuniversitaire try out: zeven boodschappen aan de Nederlandse universitaire gemeenschap in de vorm van zeven papers op het gebied van academisch onderwijs en leiderschap.

In de leergang zijn vele onderwerpen op het gebied van academisch onderwijs en leiderschap de revue gepasseerd<sup>1</sup>. Zeven specifieke thema's prikkelden onze zinnen meer dan gemiddeld. We hadden uiteindelijk als groep de behoefte om deze thema's te voorzien van onze eigen mening en ideeën, gevoed door de intensieve gesprekken die wij in het in de leergang hadden met elkaar, met onze cursusleiders en met onze gastsprekers uit binnen- en buitenland, allemaal experts op het gebied van academisch onderwijs, onderwijskunde en leiderschap.

Er ontwikkelden zich lijnen van fascinatie en verwondering, soms ook van verontwaardiging en frustratie trouwens, maar uiteindelijk ook lijnen van standvastigheid en argumentatie rondom deze thema's. Wij raakten persoonlijk overtuigd van de relevantie van deze thema's voor het heden en de (nabije) toekomst van het universitair onderwijs in Nederland. Hopelijk anderen in de universitaire gemeenschap ook! Onze boodschappen zijn dan ook in het bijzonder bedoeld en

---

<sup>1</sup> Onderwerpen die onder andere in de sessies aan de orde kwamen: de profilering van opleidingen, studiesucces – en rendement, leiderschapstheorieën, de rol van de examencommissie, onderwijsfinanciën en universitaire/facultaire verdeelmodellen, onderwijskunde als wetenschap, de rol van feedback, curriculumontwikkeling, onderwijsvernieuwing en –verandering, leertheorieën, veranderekunde, leerstijlen en –gewoontes, onderwijsvisies, draagvlak ontwikkelen en stakeholder assessment, interculturele communicatie, ontwikkelingen in het hoger onderwijs in Nederland, didactisch werkvormen, universitair HR beleid, toetsbeleid, professionalisering docententeam, presentatietechniek, en kennisintensieve organisaties.

relevant voor hen die werkzaam zijn en verantwoordelijkheden dragen in het academisch onderwijs: van vakdocenten tot en met colleges van bestuur, Wetenschappers én onderwijsondersteuners. Onderwijskundig leiderschap is ons inziens dan ook iets dat speelt door al deze lagen van het universitaire landschap heen.

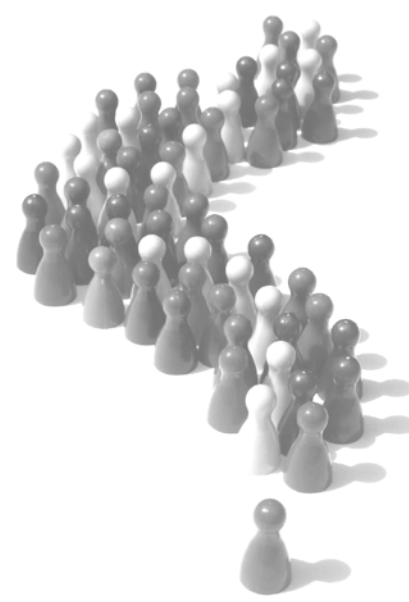
De bijdragen zijn geschreven door onszelf. Eerste versies werden gepresenteerd en bediscussieerd tijdens de laatste sessie van onze leergang. Per paper meldden mensen zich aan als auteurs. Gezamenlijk stelden we ook van binnen onze groep de kritische lezers, de reviewers, aan. Ik meldde me aan als eindredacteur. In die hoedanigheid ben ik veel dank verschuldigd aan mijn mede-auteurs en reviewers voor hun inzet om dit boekwerk van de grond te krijgen en uiteindelijk te laten landen. Op persoonlijk vlak ben ik hen nog veel meer dank verschuldigd: het gedeelde enthousiasme en de gedeelde leergierigheid rondom het thema onderwijskundig leiderschap heeft mij persoonlijk veel gebracht, mede ook, misschien wel juist ook, door het interuniversitaire karakter van deze versie van de leergang. Een groot dankjewel aan Jacques Bos, Roger Bougie, Saskia Brand-Gruwel, Hester Daelmans, Jaap Dijkstra, Jeroen Goedkoop, Hetty Grunefeld, Hans van Hout, Aldert Kamp, Henk Kuipers, Gertjan Leenknecht, Mario Maas, Laura Rupp, Ingrid Steenhuis, Randolph Sloof, Abel Thijs, Teun Tieleman, Alkeline van Lenning en Lucy Wenting.

Dit boekwerkje had niet tot stand kunnen komen zonder de enthousiaste ondersteuning van het CEUT, de programmaraad en in het bijzonder de programmaverantwoordelijke Age Halma. Dank.

Delft, juni 2012  
REMON ROOIJ, eindredacteur







# Inhoud

## Voorwoord

door Remon Rooij

### **1 Op de bres voor uitdagend universitair onderwijs ..... pag 01**

Hans van Hout, Remon Rooij, Hetty Grunefeld, Lucy Wenting

### **2 Wie heeft hier de leiding? ..... pag 09**

Alkeline van Lenning, Hester Daelmans, Lucy Wenting

### **3 Visie op onderwijsvisies ..... pag 21**

Remon Rooij, Jacques Bos, Aldert Kamp, Henk Kuipers

### **4 Academische carrièreontwikkeling in het onderwijs ..... pag 33**

Mario Maas, Laura Rupp, Abel Thijs

### **5 Studentenevaluaties: weet wat je meet! ..... pag 43**

Saskia Gruwel-Brand, Roger Bougie, Teun Tieleman

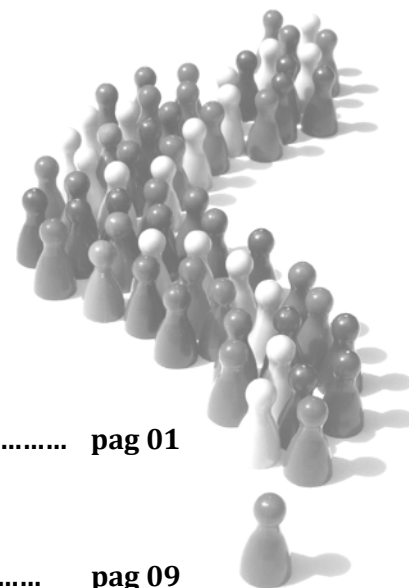
### **6 Het belang van hoorcolleges ..... pag 55**

Jaap Dijkstra, GertJan Leenknecht, Abel Thijs

### **7 Studiesucces en de kwaliteit van het onderwijsmanagement ..... pag 65**

Hans van Hout, Hetty Grunefeld

### **Over de auteurs ..... pag 73**



*uit·da·ging de; v -en 1*  
*oproep, uitnodiging 2*  
**[ iets dat inspireert omdat het moeilijk is ]:**

*ik zie mijn nieuwe baan als een ~*

*on·mo·ge·lijk bn, bw*

**[ niet mogelijk ]:**

*het is ~ han te overtuigend ik*  
**zie: uitdaging**

*kon het ~ horen 2*  
*onuitstaanbaar:*



"WE KUNNEN BIJ DE PAKKEN NEER GAAN ZITTEN, MAAR IK  
STEL VOOR HET ALS EEN NIEUWE UITDAGING TE BESCHOUWEN."

# Op de bres voor uitdagend universitair onderwijs

HANS VAN HOUT<sup>1</sup>, faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen, UvA  
REMON ROOIJ, faculteit Bouwkunde, TUD  
HETTY GRUNEFELD, Centrum voor Onderwijs en Leren, UU  
LUCY WENTING, Instituut voor Interdisciplinaire Studies, UvA

## Key words

Hoger onderwijs, Studiesucces, Excellent onderwijs, University College

## Huidige problemen lastig op te lossen

Het universitaire onderwijs lijkt in een crisis te verkeren. Blijkbaar is iedereen zich daarvan bewust (Commissie Veerman 2010). Het begint met de kostenkant: de overheid heeft minder geld over voor het universitaire onderwijs. Omdat kosten samengehangen met de kwantiteit van de studenten, moeten de kosten per student naar beneden. En de studenten die binnenstromen moeten binnen 4 jaar de eindstreep halen: selectie aan de poort, selectie in het eerste jaar (Bindend Studie Advies), minder herkansingen, minder keuze.

Maar er zijn ook klachten over de motivatie van studenten. Er heerst een zesjescultuur. Ze weten niet wat ze willen en kiezen verkeerd hetgeen leidt tot omzwaaien en vertraging of uitval. Ze hebben te veel bijbaantjes en maken te weinig uren. Ze vertonen bovendien uitstelgedrag. De maatregelen die populair zijn, hebben een sterk controlerend karakter want zoals Henk Schmidt betoogt 'de universiteit is geen reisbureau' (Science Guide). Laatbloeiers zijn de slachtoffers in een systeem waarbij scholieren/studenten vroeg moeten weten wat ze precies willen, omdat ze - juist ook financieel - afgerekend worden op gebrek aan succes in hun vervolgopleiding. Jongvolwassenen 'straffen' voor gebrek aan snel succes kan onze samenleving op lange termijn schade berokkenen wanneer het latente talent van de laatbloeiers door de prikkels in het systeem niet tot wasdom kan komen.

En het is de vraag of de maatregelen allemaal zullen werken. Eerdere pogingen om het rendement aanzienlijk te verhogen zijn eigenlijk mislukt (Van Hout 2008). Daarom worden de instellingen nu sterker onder druk gezet, met individuele prestatieafspraken, met zwaardere sancties. Instellingen moeten zich meer profileren, ambities formuleren en plannen aanbieden waaruit blijkt dat ze de afspraken kunnen realiseren.

---

<sup>1</sup> Contactgegevens: e-mail [j.f.m.j.vanhout@uva.nl](mailto:j.f.m.j.vanhout@uva.nl)

## **Tijd voor een andere, tweeledige aanpak**

Natuurlijk zijn we niet tegen reductie van kosten, noch tegen het stellen van eisen aan studenten of instellingen. “Betere waar en lagere prijs” is een ambitie die ook voor het universitaire onderwijs nagestreefd moet worden en wellicht ook haalbaar is. De kern van ons betoog is tweeledig:

- er moeten meer ingrijpende maatregelen genomen worden die structurele problemen en kenmerken van het wetenschappelijk onderwijs aanpakken en
- maatregelen moeten ook een positieve benadering van de student bevatten die recht doen aan de heterogene samenstelling van de huidige studentenpopulatie

Studenten willen in principe echt wel wat leren en ze zijn oud genoeg om te begrijpen dat ze niets voor niets zullen krijgen. Het is bovendien veel leuker om iets te presteren dan om jarenlang bezig te zijn met studiepuntjes bij elkaar te sprokkelen.

Als we de eisen aan studenten verhogen zullen we ook kritisch moeten kijken naar hetgeen we studenten aanbieden. De prestatieafspraken nodigen niet of nauwelijks uit tot een grondige herbezinning op structurele kenmerken van het onderwijs zelf. Eigenlijk is het universitaire onderwijs nauwelijks veranderd sinds het midden van de jaren tachtig (invoering Tweefasenstructuur) en is de didactiek nog steeds dezelfde als in de jaren zestig (Van Hout *et al.* 2006). Maar inmiddels is het aantal studenten vele malen over de kop gegaan, doen universiteiten mee aan wereldconcurrentie op het gebied van onderzoek en zijn er al veel bezuinigingsronden over de universiteiten gestort.

De universiteit heeft (nog) geen passend antwoord op de enorme toename van studenten sinds de jaren '80. En deze groei gaat niet afnemen want is een gevolg van maatschappelijke en economische ontwikkelingen in de westerse wereld: de befaamde kenniseconomie. Massaal hoger onderwijs moet, ook voor de universiteiten. Maar massaal hoger onderwijs hoeft ons inziens niet te leiden tot uniformering van het onderwijsaanbod en tot massaliteit. Een deel van uitval en vertraging is te wijten aan het onderwijssysteem zelf: het daagt niet uit, het is onpersoonlijk, het is aanbod gestuurd, het is steeds bureaucratischer en anoniemer geworden.

## **Naar een structurele aanpak**

Het feit dat het met de meest voor de hand liggende maatregelen al decennia lang niet lukt om het numeriek rendement substantieel te verhogen, moet te denken geven. Het lijkt er op dat we een beetje bedrijfsblind zijn als het over ons eigen systeem gaat. De gekozen oplossingen lijken slechts symptoombestrijding. Een meer structurele aanpak zou kritisch moeten kijken naar de bachelor-masterstructuur zoals we die in Nederland ingevoerd hebben. Ook de disciplinaire indeling van het opleidingsaanbod maakt dat het erg aanbod gestuurd is en niet aansluit bij de interesses van (een deel van) de studenten. De kwaliteit van het onderwijs wordt sterk bepaald door de onderwijskwaliteit van de docenten en de leiderschapskwaliteiten van de programmamanagerantwoordelijken (zie ook hoofdstuk Wie heeft hier de leiding?). Door de

eis dat zij mee moeten met de wereldtop op het gebied van onderzoek is onderwijs vaak een ondergeschoven kindje: het pleidooi voor serieuze onderwijscarrières (zie ook hoofdstuk Academische carrièreontwikkeling) voor docenten (zelfs onderwijshoogleraren) is al vaak tevergeefs op de agenda gezet. De strikte scheiding tussen hbo en wo maakt het voor diverse studenten moeilijk om een studiepakket te kiezen dat bij hun wensen aansluit; met name vwo-ers hebben daar last van. Het stapelen van diploma's wordt ook niet gestimuleerd. Ook hier is dus sprake van aanbodsturing die geen recht doet aan de heterogeniteit van de studentenpopulatie.

Recent heeft een zware commissie (Commissie Veerman 2010) drie niveaus van differentiëren in het hoger onderwijs aangegeven. Een goede aanzet tot verandering. Toch is ook van dit politieke advies nog weinig terug te vinden in de genomen maatregelen. Structurele maatregelen kunnen niet door afzonderlijke instellingen of opleidingen genomen worden. De overheid zou het initiatief moeten nemen. Tegenover prestaties van instellingen zouden structuurveranderingen van de overheid moeten staan.

### **Meer uitdagend onderwijs**

Ongeacht structuurveranderingen zouden we binnen bestaande kaders meer uitdagend onderwijs kunnen aanbieden (Van Herpen *et al.* 2011). Dat vereist wel een andere onderwijsvisie dan de visie die nu vaak dominant is (zie ook hoofdstuk Visie op onderwijsvisies). Uitgangspunt is dat studenten, jong volwassenen, het beste leren als ze zelf iets willen leren. De constatering dat studenten niet weten wat ze willen, dat ze volstrekt ongemotiveerd zijn, kunnen wij maar moeilijk accepteren. Het kan immers een gevolg van ons onderwijssysteem zelf zijn. We moeten er niet vanuit gaan dat studenten per definitie ongemotiveerd zouden zijn en blijven. Integendeel. Natuurlijk, studenten van nu hebben nauwelijks een andere keuze dan verder studeren. Zeker in een tijd van economische crisis is de arbeidsmarkt voor VWO-ers niet aantrekkelijk. Verder studeren moet. Maar dan juist moeten we aansluiten bij wat zij willen leren en hoe zij effectief kunnen leren, en dat het beter aansluit bij wat de samenleving vraagt. Succes in wetenschap en maatschappij wordt vaak behaald door creatieve mensen die iets wilden weten, die op eigen kracht aan de gang gingen, die soms vreemde studiepaden hebben gekozen. Waarom willen we nu studenten door vaste stramienieren persen? Het adagium lijkt te zijn: bij massificatie overstappen op uniformering, beperken van risico's, invoeren van controlemechanismen en bij voorkeur massale werkvormen.

We moeten meer durven denken in termen van vraagsturing: wat zou de student willen leren, hoe brengen wij hem/haar tot verheldering van de eigen leervraag, van de eigen ambities (als ze dat nog niet eerder geleerd hebben)? En in termen van uitdagende vraagstellingen: als een docent – in plaats van studenten achterover te laten leunen bij een verhaal – hen aanreikt hoe ze zich meester kunnen maken van een onderwerp, zullen ze bijna altijd die uitdaging aannemen (Van der Velden 2012). Opmerkelijk is dat dit de basisgedachte is van probleemgestuurd onderwijs en dat ook de University Colleges en de andere brede (vaak liberal arts and sciences) opleidingen, hiermee zeer succesvol zijn.

## **Wat maakt University Colleges zo bijzonder?**

De reactie van velen op deze vraag zal zijn, dat ze selectief zijn en een gemengde populatie van Nederlandse en buitenlandse studenten hebben. Dat zijn geen onbelangrijke elementen, maar vormen ons inziens niet de kern van het succes. Al deze colleges kenmerken zich door kleinschaligheid en intensief onderwijs (niet gelijk te stellen aan veel contacturen!!) en daar waar het grootschalig *moet*, het didactisch slim te doen (zie ook hoofdstuk Het belang van hoorcolleges). De eisen aan studenten gaan niet primair over het behalen van een BSA-norm, niet over aanwezigheidsverplichting of andere controlevormen, maar over keuzes maken, gaan voor je eigen leerdoelen, eigen ambities ontwikkelen en nastreven. De opleiding stelt daar veel tegenover, namelijk bevlogen docenten en individuele tutores (vaak ook docenten), boeiende studietaken en discussies, en aantrekkelijke colleges. Studenten worden uitgedaagd in kleine groepen, krijgen snelle en individuele feedback, ze kennen hun medestudenten en hun docenten zijn goed toegankelijk en gemakkelijk bereikbaar. Ook aan de docenten worden eisen gesteld: ze worden geselecteerd (net zoals de studenten), ze moeten de onderwijsvisie van de opleiding delen (zie ook hoofdstuk Visie op onderwijsvisies), hun onderwijs aanpassen aan de interesses van hun studenten, eisen durven te stellen aan hun studenten, boeiende studietaken bedenken en studenten motiveren, beschikbaar zijn voor studenten en hen willen kennen. Niet iedere docent wordt geschikt bevonden om aan het college onderwijs te geven, alleen maar omdat het een goede onderzoeker is. Kortom, alle onderwijskundige principes van goed onderwijs én leiderschap worden hier in praktijk gebracht (zie ook hoofdstuk Wie heeft hier de leiding?).

Niet onbelangrijk is te melden, dat het hier gaat over bacheloropleidingen. Studenten komen dus gewoon van het VWO. De university colleges selecteren uit die populatie goede studenten, waarbij de nadruk niet alleen ligt op hun cijferlijst maar ook op hun activiteiten buiten de klas (kan in de school zijn, maar ook daarbuiten). Verder is de onderwijsvisie die van liberal arts and humanities. Dat betekent, dat deze opleidingen een breed karakter hebben, waarbij maatschappelijke problemen en multidisciplinaire benaderingen centraal staan. Studenten wordt veel keuzevrijheid gelaten. De opleiding sluit aan bij de individuele interesses van de studenten in plaats van dat studenten gevraagd wordt aan te sluiten bij de interesses van de opleiding of van de docenten: vraagsturing versus aanbodsturing. De rendementen zijn goed. De afgestudeerden worden tot veel (ook prestigieuze) masters toegelaten, ook al sluit hun profiel niet perfect aansluit op die masters.

## **Waarom zijn niet alle opleidingen zo?**

Waarom bieden we deze onderwijsvorm aan slechts 1% (of minder?) van onze wo-studenten aan? Is het niet opmerkelijk dat zodra over excellentie gesproken wordt, er plots andere belletjes rinkelen, diverse experimenten mogelijk zijn en er wél (beleidsmatige en financiële) ruimte is voor systeemdoorbrekende aanpakken? Waarom zou het niet kunnen met “normale” studenten? Wie scripties heeft begeleid, weet dat studenten die als ongemotiveerd bekend staan, zich vaak energiek op hun (‘eigen’) onderwerp kunnen storten. Het is blijkbaar voor het eerst tijdens hun

opleiding dat ze met een eigen onderwerp bezig zijn. Met als bijkomend plezierig gevolg: positieve studentenevaluaties! (zie ook hoofdstuk Studentenevaluaties: weet wat je meet!) Waarom doen we dit pas aan het eind van de opleiding en niet al aan het begin? Geef studenten de kans om met hun eigen ambities aan de slag te gaan. Laat ze hard werken, maar dan wel aan hun eigen onderwerpen. Benut die motivatie om ze moeilijke boeken te laten lezen, kennis bij te spijkeren, methoden van onderzoek te leren. De vwo-ers zijn al jaren voor onze poort geselecteerd en hebben bewezen talent te hebben. Geef ze de ruimte om zich te ontwikkelen. Motivatie en vertrouwen zijn de kernbegrippen in het onderwijs, maar ook in de politiek. Universiteiten roepen in koor tegen de minister en de inspectie dat er een cultuur van vertrouwen moet heersen. Waarom geven we die dan niet aan onze studenten?

## Tot slot

De stelling van Hans Adriaansens, oprichter van University College Utrecht en van de Roosevelt Academy in Middelburg, is: 'excellent onderwijs is onderwijs dat studenten excellent maakt'. In deze stelling zitten ten minste twee veronderstellingen. Allereerst. Het is geen kunst om goede prestaties te realiseren bij excellente studenten. De tweede is dat in studenten een aanzienlijke hoeveelheid potentie zit en dat het juist de taak van het onderwijs is om die potenties er uit te halen: als dat maximaal lukt, is je onderwijs excellent. Dat kan alleen met [i] kleinschalig onderwijs als primaire onderwijsvorm (wat een 'community of engaged learners and teachers' oplevert), met [ii] onderwijs dat bij de programmering uitgaat van de motivatie en de ambities van studenten, en met [iii] onderwijs dat eisen stelt aan alle betrokkenen, studenten, docenten, leidinggevenden en ook management en ondersteuning (zie daartoe ook Hoofdstuk Studiesucces en de kwaliteit van het onderwijsmanagement).

## Bronnen

Commissie Veerman 2010, *Differentiëren in drievoud. Advies van de commissie toekomstbestendig hoger onderwijs stelsel*.

Van der Velden, G. 2012, *Talking about quality. Student engagement: whose education is it anyway?* The Quality Assurance Agency for Higher Education. Issue 3 May 2012. QAA, Gloucester.

<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/talking-about-quality-student-engagement.pdf> [website bezocht 6 juni 2012]

Van Herpen, S, Ven, M. van de & Van Hout, H. 2011, Studenten boeien, binden en begeleiden: Acht adviezen voor een vliegende start in het hoger onderwijs. *TH&MA: Tijdschrift voor Hoger onderwijs & Management*, 18 (2), 41-45.

Van Hout, H. 2008, Numeriek rendement in het wo. *TH&MA: Tijdschrift voor Hoger onderwijs & Management*, 15 (3), 4-8.



Van Hout, H., Ten Dam, G., Mirande, M., Terlouw, C. & Willems, J. (red.) 2006,  
*Vernieuwing in het hoger onderwijs: Onderwijskundig handboek*. Assen: Van Gorcum.





# Wie heeft hier de leiding?

## Het waarom van de onderwijskundig leider. Wie is zij, wat doet zij?

ALKELINE VAN LENNING<sup>1</sup>, Liberal Arts and Sciences, UvT  
HESTER DAELMANS, Instituut voor Onderwijs en Opleiding, VUmc  
LUCY WENTING, Instituut voor Interdisciplinaire Studies, UvA

### Key words

Hoger onderwijs, Onderwijskundig Leiderschap, Ondernemen, Leiden, Managen, Betekenisgeving

### Inleiding

De overheid en het bedrijfsleven zien Nederland graag als een kennissamenleving gericht op de toekomst; een innovatieve gemeenschap waar de jeugd goed en zo hoog mogelijk wordt opgeleid. Om deze ambitie waar te maken worden er van overheidswege kernpunten voor onderwijsbeleid geformuleerd, die echter per kabinet andere accenten krijgen. In de onderwijsinstellingen zijn daarom standvastige onderwijskundig leiders nodig met visie op onderwijs en inzicht in de onderwijsontwikkelingen in de komende decennia. Niet alleen om uitvoering te geven aan dat overheidsbeleid, maar ook om (eigen) koers te bepalen en weerstand te bieden tegen de waan van de dag.

De rol en de positie van onderwijskundig leider is in veel universiteiten niet vanzelfsprekend. Onderwijs wordt gegeven door wetenschappers die intrinsiek gemotiveerd zijn voor hun vakgebied en het doceren daarin. De organisatie van onderwijs wordt verder geregeld door managers. Waarom is een onderwijskundig leider dan nodig en wat doet een onderwijskundig leider eigenlijk?

In dit hoofdstuk wordt het belang en de invulling van onderwijskundig leiderschap aan de Nederlandse universiteiten uiteengezet. Besproken wordt waarom onderwijskundige leiders op universiteiten nodig zijn en wat ze kunnen bieden. Het hoofdstuk eindigt met enkele aanbevelingen.

---

<sup>1</sup> Contactgegevens: e-mail a.vlenning@uvt.nl

## **Waarom is een onderwijskundig leider nodig?**

Het hoger onderwijs is aan grote veranderingen onderhevig. De Nederlandse universiteiten moeten heden ten dage zowel op efficiency als op innovatie en profilering meer en meer keuzes maken en verantwoording afleggen (Commissie Veerman 2010). De onderlinge competitie tussen onderwijsinstellingen neemt steeds verder toe. Er komen ook nieuwe spelers op het veld: buitenlandse en private initiatieven beconcurreren de gevestigde universiteiten. Daarnaast probeert de overheid meer inzicht te krijgen in de prestaties van de instellingen (Besselink 2009) en is het onzeker of onderwijsinstellingen op de lange termijn kunnen vertrouwen op financiering van de overheid. Daarbij heeft de dominantie politieke kleur van een zittende regering direct invloed op het gevoerde beleid ten aanzien van onderwijs. De beleidsmakers zijn geen onderwijskundige professionals en laten zich veelal leiden door politieke en financiële motieven. Adviezen van commissies worden selectief en passend bij het politieke en financiële beleid overgenomen.

Dat brengt ons op een eerste belang van onderwijskundig leiderschap: kennis van het speelveld, of beter nog speelvelden en tegelijkertijd zélf speler zijn. Castells noemt de moderne samenleving een 'casino society', waarin de dynamiek zo groot is en de turbulentie zo heftig, dat de strategische scenario's alweer achterhaald zijn als de printerinkt nog niet droog is (Castells 1998). Door de schaalvergoting, dynamiek, onzekerheid en complexiteit van de omgeving van de universiteit, is het speelveld ronduit chaotisch. Voorheen kon concurrentie vermeden worden, nu met de innovatie en profileringsdrang moet de concurrent worden opgezocht door met hen te participeren in wisselende netwerken en bondgenootschappen (Weggeman 2007: 56). Kennis van en spelen in het speelveld zijn van groot belang om op tijd en standvastig de koers te kunnen bepalen voor het academisch onderwijs.

Het gebrek aan een duurzame visie en aan consistent beleid van overheidswege heeft er toe geleid dat het roer veelvuldig om gegaan is, met als gevolg voortdurende bijstellingen en vernieuwingen in het (hoger) onderwijs en daaruit voortvloeiend vermoeidheid en soms zelfs demotivatie van met name oudere universitaire docenten. Zij hebben het immers 'allemaal al een x-aantal keer meegemaakt' en weten inmiddels - door schade en schande wijs geworden - 'dat het allemaal wel zo'n vaart niet zal lopen'. Op dit punt vervult de onderwijskundig leider een uiterst belangrijke rol als kompas en zingever werkend vanuit de gezamenlijke onderwijsvisie. In het hoofdstuk over onderwijsvisie wordt het formuleren van de visie verder uitgewerkt (zie hoofdstuk Visie op Onderwijsvisies). In dit hoofdstuk beperken we ons wat de visie betreft tot de rol van de onderwijskundig leider bij opstellen en het uitdragen ervan.

## **Wie is die onderwijskundig leider?**

De theorievorming over onderwijskundig leiderschap is samengesteld uit inzichten van diverse disciplines zoals managementtheorieën, pedagogie en onderwijskunde. Het terrein van onderwijskundig leiderschap vormt zelf geen discipline waarin grote wetenschappelijke doorbraken de krant halen en die geldstromen op gang brengt. Mede daardoor is de belangstelling hiervoor in de universitaire gemeenschap beperkt. Wetenschappelijk onderzoek is de core business van de universiteiten. Onderzoeksprestaties leveren macht, geld en prestige op. Wie de onderzoeksresultaten succesvol publiceert, krijgt vaak een bonus: de omvang van de onderwijstaak neemt af. Succesvolle hoogleraren zijn geneigd zich aan met name het bachelor onderwijs te onttrekken. Als de universiteiten echter de concurrentieslagen met betrekking tot onderwijs willen winnen en niet tot lesfabrieken en louter speelballen in het politieke krachtenveld wensen te worden, hebben zij onderwijskundige leiders nodig.

Onderwijskundig leiders functioneren op allerlei niveaus. Een decaan is een onderwijskundig leider pur sang op strategisch niveau. Zij is de speler in het speelveld van de universiteiten en het bedrijfsleven. Zij leunt daarbij voor beleid en visie op onderwijskundig leiders van de diverse departementen, afdelingen of secties in het middenkader die op hun beurt leiders zijn voor docenten en studenten. Wie zijn die onderwijskundig leiders in dat middenkader? Dit zijn over het algemeen professionals die begaan zijn met hun vak en daarbij met het overdragen van hun vak aan studenten. Zij worden primair gekozen als docent, klimmen dan vaak op naar onderwijscoördinator of vakgroepvoorzitter voor onderwijs en worden dan gevraagd als leiders voor een curriculum of een studierichting.

De onderwijskundig leider heeft daarbij competenties in 3 richtingen:

1. de eigen discipline
2. de onderwijskunde en
3. situationeel en dienend leiderschap.

Een uitdaging dus voor duizendpoten en veelvraten.

## **Wat kan een goed onderwijskundig leider?**

De vraag voor de onderwijskundig leider in het hoger onderwijs is: 'hoe motiveer ik de docenten tot een waardevolle inzet?' En: 'hoe bereik ik de hoogst mogelijke onderwijskwaliteit?' Allereerst, wat is onderwijskwaliteit en hoe bereik je dat? Hier is een duidelijk curriculumdoel, een duidelijke didactische koers en een inhoudelijk sterk en goed gemotiveerd docentenkorps van belang. Dan volgt leiderschap: de leider is voornamelijk bezig met een contextafhankelijke mix van ondernemen (het stellen van nieuwe doelen en innoveren), leiden (medewerkers inspireren en faciliteren) en managen (planning en control ondersteund door regels en procedures) (Weggeman 2007: 10). Een goede leider is daarbij uitgerust met een palet van aansturingstijlen en

de sensitiviteit voor wanneer welke stijl nodig en/of effectief is; het zogenoemde situationeel leiderschap<sup>2</sup>.

In onderstaande wordt betoogd dat de eerste twee genoemde activiteiten: ondernemen en leiden het belangrijkste zijn. Naarmate een onderwijskundig leider beter in staat is om zin en betekenis van het werk te formuleren en deze meer gedeeld worden door de medewerkers, hoeft de leider minder vaak naar planning en control te grijpen. Leiderschap is volgens Van der Veer (2011) '(...)richting geven, inspireren en zorgen voor de voortgang in de gewenste richting.' Het is nadrukkelijk meer dan 'iets managen'. 'Leiders zorgen er voor dat de goede dingen worden gedaan en managers dragen er zorg voor dat de dingen goed worden gedaan.' (Eijlander 2009: 28). Van de Veer schetst een van 'A naar B model' dat mooi is, in zijn simpelheid. A is: 'waar staan we vandaag'. B is: 'waar willen we zijn in 2 á 3 jaar. Maar dan vooral ook: wat doen we anders vanaf morgen?

Een goed onderwijskundig leider zet vanaf morgen met de docenten een gemeenschappelijke onderwijsvisie neer, inspireert, zorgt voor de voortgang en is inhoudsdeskundig.

#### **Ivoren toren**

Een van de auteurs formuleerde uitvoerig een onderwijsvisie. Zij deed dit echter geïsoleerd van de medewerkers. Niemand van de medewerkers uitte enig bezwaar tegen de verwoorde kijk op onderwijs, maar het geformuleerde perspectief op onderwijs bleef een dode letter. De visie verdween in de beruchte bureaulade.

#### **Ondernemen**

Een onderwijskundig leider formuleert (Weggeman 2007: 285) samen met haar medewerkers de collectieve ambitie: de missie ofwel de shared values (het waarom) en de visie (het waarheen). Vervolgens is het beleid aan de beurt: de doelen (het wat) en de strategie (het hoe). Om daartoe te komen stelt de leider zich geregeld op de hoogte van (inter)nationale ontwikkelingen in het, in dit geval, hoger onderwijs. Daarbij horen ook politieke ontwikkelingen die gevolgen hebben voor het onderwijs<sup>3</sup>. Een goed leider maakt onderscheid tussen kansrijke ontwikkelingen en het momentum pakken enerzijds, en de waan van de dag, anderzijds. Een leider die werkt vanuit een omschreven missie en een heldere visie op onderwijs, laat zich niet snel gek maken door een voorbijgaande trend.

---

<sup>2</sup> zie bijvoorbeeld

[http://123management.nl/0/030\\_cultuur/a300\\_cultuur\\_11\\_situationeel\\_leiderschap.html](http://123management.nl/0/030_cultuur/a300_cultuur_11_situationeel_leiderschap.html) (website bezocht 5 januari 2012)

<sup>3</sup> Zo heeft bijvoorbeeld het adagium van de marktwerking en de concurrentie het denken over onderwijs als een product en het beschouwen van de studenten als consumenten met zich meegebracht. Dit heeft effect op het primaire proces in de collegezaal. Tegen deze opvatting is toenemend verzet *bij met name docenten* die wijzen op het proceskarakter van het onderwijs.

Een leider kan haar visie niet opleggen aan de medewerkers. Zij biedt juist ruimte om gemeenschappelijk tot een visie te komen. De visie is dan niet volledig ontworpen door de leider, en misschien is de leider er zelfs niet op alle punten gelukkig mee, maar de visie wordt gedragen door medewerkers en daarmee is er commitment en herkenning. De gemeenschappelijke visie wordt onderhouden en zal op regelmatige basis aangepast worden aan de ontwikkelingen.

De kunst is alle relevante medewerkers mee te laten denken over een gemeenschappelijke visie. Door het samenwerken aan een visie op onderwijs en het delen van een aantal cruciale uitgangspunten, kan de groep komen tot een idee van branding en profilering, iets dat in de toekomst steeds belangrijker zal worden (OCW 2011). Goede branding en profilering kunnen alleen ontstaan als er een kernvisie is die gedeeld wordt en inhoudelijk past bij de opleiding.

Naast branding en profilering zal het in de toekomst het niet alleen voor een opleiding belangrijker worden om samen te werken, maar ook voor een faculteit en universiteit steeds moeilijker zijn om geïsoleerd te opereren. Er moet waar mogelijk naar samenwerking gezocht worden met het oog op kwaliteitsverhoging en profilering (OCW 2011). Misschien gaat het een enkele keer om definitieve partners, maar vaak gaat het om wisselende samenwerkingsverbanden, in korter of langer lopende projecten. De kunst is om steeds opnieuw bij een project te beoordelen wie de geschiktste personen zijn om mee samen te werken. Deze dynamische omgeving vraagt om een bewustere samenstelling van teams waarin gestreefd wordt naar differentiatie van teamleden en waarin diverse talenten elkaar aanvullen (De Caluwé en Vermaak 2006).

Een goed onderhouden netwerk is hiervoor onontbeerlijk. Het leggen en onderhouden van relevante contacten gebeurt daarbij op alle niveaus in het team. Behalve het bijhouden van haar eigen netwerk, positioneert de leider haar medewerkers/docenten zo dat deze op deelgebieden in de gelegenheid zijn hun contacten en netwerken te onderhouden. De onderwijskundig leider en de docenten houden daarbij vanzelfsprekend voortdurend contact met de uiteindelijke doelgroep en verdiepen zich in de belevingswereld van studenten en steunen kansrijke studenteninitiatieven.

#### **Gedeelde ambitie**

Een ambitie kan een ankerpunt zijn voor samenwerking. Zo heeft de gedeelde ambitie van de VU en UvA voor een zij-instroomprogramma geneeskunde geleid tot samenwerking op dit punt. De identificatie van de gedeelde ambities gebeurde door de onderwijskundig leiders van beide opleidingen waarna de opleidingen tot gezamenlijke selectieprocedures besloten. Resultaat was: leren van elkaar in de samenwerking en kostenbesparing.

#### **Leiden**

In veel literatuur wordt, in het geval van hoger onderwijs, het leidinggeven aan professionals ronduit afgeraden (bijvoorbeeld: Weggemans 2006; Besselink 2009). Daarmee wordt niet bedoeld dat alle leidinggevendenden overbodig zouden zijn. De



auteurs benadrukken de intrinsieke motivatie van docenten als hoogopgeleide kenniswerkers. Een goede leider geeft op dit punt vertrouwen aan de medewerkers. Het is voor docenten erg belangrijk dat er oog is voor hun inzet voor het onderwijs (De Caluwé en Vermaak 2006; Weggeman 2007). Omdat innovatie en kwaliteit zo belangrijk zijn voor de universiteit, moet kenniswerkers de ruimte worden geboden. Zij moeten kunnen scharrelen om nieuwe ideeën op te doen. De leider biedt alleen deze scharrelruimte als ze vertrouwen heeft in haar medewerkers: een voorwaarde voor innovatie en productiviteit.

Een onderwijskundig leider in hoger onderwijs wordt vooral gedreven door streven naar kwaliteit en door onderbouwing van de gekozen beleidsrichting. De leider is vaak zelf docent geweest of is dat nog steeds en zij is in staat om binnen de externe omstandigheden consistent beleid te voeren, common understandig te creëren en talent te identificeren (Van der Duyn Schouten 2009).

Een van de manieren om dit te doen, is volgens de methode van dienend leiderschap (Greenleaf 2002). Een dienend leider stuurt met de groei van de medewerkers als individu en als groep in gedachten. De sturing gebeurt dan vooral op creativiteit en talentontwikkeling. Je zou het een Socratische methode van leidinggeven kunnen noemen. De leidinggevende is als een vroedvrouw die wat al aan talent aanwezig is, tevoorschijn laat komen. Met een gedeelde missie en visie, stuurt de leider een bloeiende groep aan. Wetenschappelijke en persoonlijk groei van medewerkers kunnen zo hand in hand gaan en leiden tot goede kwaliteit van het 'onderwijsproduct' en een tevreden medewerker. De leider durft te differentiëren in de aansturingstijl. Dit betekent dat ze scharrelruimte biedt als ze vertrouwen heeft in de medewerkers, controleerbare afspraken maakt als er zaken verbeterd moeten worden en planning en control inzet indien nodig.

Daarnaast is het van belang dat de leider de docent/medewerker actief coacht en begeleidt in zijn carrièremogelijkheden. Daarmee opent zich ook de weg naar carrièregroei. De medewerker kan zelf richtingen exploreren daarbij gesteund door de dienend leider. De verantwoordelijkheid voor het zoeken naar carrièremogelijkheden wordt zo gedragen door zowel leider als medewerker.

#### **Docent van het jaar**

Op de vraag aan de UvA docent van het jaar 2011 Sander Bais welke wensen hij nog had op het gebied van onderwijs antwoordde hij: 'Carte blanche!' Een geheel naar eigen inzicht te ontwerpen (honours) module, niet gehinderd door een voorgeschreven structuur of inhoud. En zo geschiedde. Vanaf volgend jaar is 'Carte blanche' het cadeau voor de docent van het jaar aan de UvA.

### ***Managen***

Hanteren van bureaucratie is een kunst, zeker in het geval van het werken met kenniswerkers. Deze professionals hebben vaak een negatief beeld van de manager, als onbekwaam op inhoud en obsessief strevend naar verandering, niet om het onderwijs daadwerkelijk te verbeteren, maar om de eigen stempel op de gang van zaken te

drukken. Diverse auteurs beschrijven hoe deze professionals als gevolg van de bureaucratie zich minder openlijk verzetten tegen regels en procedures omdat ze weten dat het spel ogenschijnlijk meespelen minder moeite kost dan openlijk protesteren. De Caluwé (2006: 31) noemt dit verschijnsel: 'pocket veto'. Weggeman spreekt van het 'DELLE principe: Durch Einfach Liegen Lassen, Erledigen' (Weggeman 2007: 19). Goed integraal leiderschap waarin inhoud en management zijn verenigd, voorkomt het ontstaan van dergelijke effecten bij kenniswerkers.

Prestatie-indicatoren, voortgangsrapportages en zelfrapportages voor visitaties, incentives en penalties zijn steeds meer gemeengoed geworden in het hoger onderwijs. Om de concurrentiepositie te kunnen bepalen is dat tot op zeker hoogte ook nodig, maar deze nieuwe begrippen werken als hinderlijke schijnwerpers; alle activiteiten komen in dit licht te staan en de lichtbundel is zo fel dat het verblindend werkt. Hoe kan de onderwijskundig leider hiermee omgaan? Haar taak is het om de gewenste resultaten aan te leveren en daarbij de professionals gemotiveerd te houden. De onderwijskundig leider koppelt het verkrijgen van de resultaten aan inhoudelijke motivatie van de professional en vangt onnodige bureaucratische eisen zoveel mogelijk weg voor haar medewerkers. Deze functie wordt wel het 'hitteschild' genoemd (Weggeman 2007: 158).

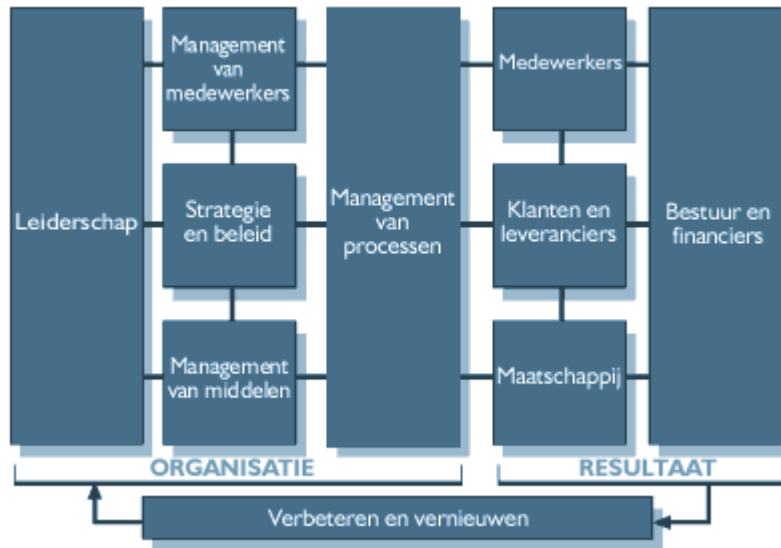
Maister stelde al in 1985 dat de kerntaak van een manager het geven van betekenis is, zodat de medewerkers enthousiast kunnen worden over hun werk. Maister noemt betekenis de sleutel tot kwaliteit en productiviteit. Essentieel is het koppelen van inhoud en resultaat.

Een methode waarin deze koppeling behouden blijft, is het jaarlijks rapport waarin professionals inhoudelijke projecten formuleren voor het komende jaar. Door de projecten overzichtelijk te plaatsen in het managementcontract waarbij ook de prestatie-indicatoren zichtbaar zijn, krijgt de professional zicht op zijn bijdrage aan het geheel zonder dat hij zijn verbondenheid met de inhoud verliest. Een model om inhoud en resultaten gekoppeld weer te geven is het INK managementmodel (Instituut Nederlandse Kwaliteit 2012).

Er zijn binnen het INK model negen aandachtsgebieden waarvan vijf organisatiegebieden en vier resultaatgebieden. In de organisatiegebieden wordt de inrichting van de organisatie beschreven. In de resultaatgebieden worden de strategisch relevante maatstaven gekozen en wordt vastgesteld wat feitelijk is gerealiseerd. Van resultaat naar organisatie wordt een verbeteringsrichting aangegeven.

De organisatiegebieden zijn: leiderschap, strategie en beleid (missie en visie), management van medewerkers, middelen en processen (gevoed vanuit de geformuleerde missie en visie en gekaderd door de budgetten). De resultaatgebieden zijn waardering door klanten en partners, waardering door medewerkers, maatschappij (maatschappelijk verantwoord ondernemen) en bestuur en financiën (behalen van de strategische doelstellingen, de marktpositie et cetera). Daarnaast is er het aandachtsgebied 'verbeteren en vernieuwen' de feedbackloop waarin centraal

staat of en in hoeverre de organisatie leert van de ervaringen en behaalde prestaties en naar nieuwe mogelijkheden zoekt om doelen te behalen.



Figuur 1 Het INK model ([www.ink.nl](http://www.ink.nl), website bezocht 5 januari 2012)

#### Kwaliteitszorg

In de masteropleiding geneeskunde VUmc ontstond vanuit de chirurgie het idee van een profileringsjaar. Zij ontwikkelden een opzet maar hoe nu verder? Aansluiting bij de procesgang van curriculumontwikkeling en vernieuwing werd gevonden door bespreking van het idee bij de jaarplanbesprekingen van geneeskunde en vervolgens opnemen onder 'management van processen'. Verdere uitwerking en inbedding in het curriculum van het profileringsjaar kwam in een projectbeschrijving met een planning en kreeg ondersteuning. De kwaliteitszorg van het profileringsjaar is ook meteen formeel opgenomen en zal een plan-do-act-check cyclus ingaan.

### Enkele aanbevelingen

Enthousiasmeren en bezielen in een wereld van concurrentie, bezuiniging en voortdurende verantwoording is de kunst die een onderwijskundig leider tot een bevlogen leider maakt. Formuleren van missie en visie, van daaruit komen tot inhoudelijke projecten die vervolgens ook hun resultaten rapporteren kan alleen slagen als de leider en de professionals geloven in wat ze doen en staan voor goed onderwijs in hun vakgebied. Aandacht voor het collectieve en 'dat wat ons bindt en motiveert' is daarin onontbeerlijk. Dit gedeelde collectief biedt de medewerkers een gevoel van trots (Weggeman 2007). Als er een gedeelde missie is, en er wordt geïnvesteerd in een voortdurende actualisering van de collectieve ambitie dan kunnen we vertrouwen op de kennis, de loyaliteit en het zelfsturend vermogen van de medewerkers.

Een standvastig onderwijskundig leider die koers bepaalt is cruciaal in het huidige veld van hoger onderwijs. Professionele scholingstrajecten tot onderwijskundig leider, ruimte voor wetenschappelijke onderbouwing van de koers (het doen van onderzoek in onderwijs), een aantrekkelijk carrièrepad en ruimte voor zingeving zijn daarbij juist in deze tijden van belang.

Hoe word je een onderwijskundig leider?

- Blijf met je voeten in de klei door direct contact te houden met de docent en betrokken te blijven bij de wetenschap. Blijf zo deel van de groep die je stuurt.
- Hou contact met de studenten, daar zitten enthousiasme en vernieuwende ideeën die je als leider voeden.
- School je in alle drie de disciplines die je dient te beheersen: vakgebied, onderwijskunde en leiderschap en blijf nieuwsgierig naar nieuwe kennis.
- Zoek een netwerk van onderwijskundig leiders.
- Volg de leergang onderwijskundig leiderschap van het CEUT.

## Bronnen

Besselink, T. 2009, Stoppen met leiden. *TH&MA: Tijdschrift Hoger onderwijs en Management*. Nummer 04, jaargang 2009.

Castells, M. 1998, *The information age: economy, society and culture*. Cambridge: Oxford university press.

Commissie Veerman 2010, *Differentiëren in drievoud. Advies van de commissie toekomstbestendig hoger onderwijs stelsel*.

De Caluwé, L. en Vermaak, H. 2006, *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Tweede geheel herziene druk, Kluwer Deventer.

Eijlander, P. 2009, Leiderschap in de academie. Last of lust? *TH&MA: Tijdschrift Hoger onderwijs en Management*. Nummer 04, jaargang 2009.

Greenleaf, R. K. 2002, *Servant leadership: a journey into the nature of legitimate power and greatness* (25th anniversary ed.). New York: Paulist press.

Instituut Nederlandse Kwaliteit 2012, [ww.ink.nl](http://ww.ink.nl), website bezocht 5 januari 2012.

Maister, D. 1985, The-one-firm-firm; what makes it successful. *Sloan Management Review*. Fall, 1985.

OCW 2011, *Kwaliteit in verscheidenheid, strategische agenda hoger onderwijs, onderzoek en wetenschap*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Van der Duyn Schouten, F. 2009, Universitair bestuur: meer dan 'leidelijk' toezien? *TH&MA: Tijdschrift Hoger onderwijs en Management*. Nummer 04, jaargang 2009.

Van der Veer, J. 2011, *Gedachten aanpassen aan feiten*. Opening academisch jaar Leiden. <http://www.scienceguide.nl/201109/gedachten-aanpassen-aan-feiten.aspx?newsletter=352011&rel=117cee86-5057-486c-904d-7440e7f44134>. Website bezocht 10 januari 2012

Weggeman, M. 2007, *Leidinggeven aan professionals; niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. 3<sup>e</sup> druk. Scriptum, Schiedam.





# Visie op Onderwijsvisies

## Curriculum, Coherentie, Commitment

REMON ROOIJ<sup>1</sup>, faculteit Bouwkunde, TUD  
JACQUES BOS, departement Wijsbegeerte, UvA  
ALDERT KAMP, faculteit Luchtvaart- en Ruimtevaarttechniek, TUD  
HENK KUIPERS, faculteit Industrieel Ontwerpen, TUD

### Key words

Onderwijsvisie, Wetenschappelijk onderwijs, Curriculumontwikkeling, Curriculumcoherentie

### Inleiding

In het leiding geven aan het onderwijsprogramma en/of de onderwijsorganisatie van een universiteit is het hebben van een heldere en consistente onderwijsvisie een must. Duidelijk en simpel. Zo lijkt het. Helaas liggen de zaken binnen een organisatie als de universiteit toch wel iets ingewikkelder. Want **wie** moet er nou eigenlijk een onderwijsvisie hebben, **wat** is dat feitelijk, een onderwijsvisie en **waaruit** zou zo'n visie moeten bestaan?

De dagelijkse praktijk van het onderwijs binnen de Nederlandse universiteiten laat zien dat de samenhang binnen onderwijsprogramma's niet vanzelfsprekend is. Een heldere en breed gedeelde onderwijsvisie is er niet altijd, of een goede implementatie van die visie blijkt lastiger dan gedacht. Visies staan te vaak vol met gemeenplaatsen die geen echte richting geven aan de onderwijspraktijk van de mensen in het veld. Vakcoördinatoren en vakdocenten 'runnen hun eigen show' en zijn vaak slecht geïnformeerd over de programmadoelen en de andere vakken binnen het curriculum. De uitvoerende docenten aan de universiteit zijn kenniswerkers die aangesteld zijn, omdat zij expert zijn in (het overdragen van) hun specifieke vakgebied. Eigen-vakgebied-wijs. Dat is voor curriculumverantwoordelijken en/of direct leidinggevenden een interessant, maar niet altijd even gemakkelijk gegeven. Studenten klagen dat leerdoelen, de beoordeling(scriteria) en de samenhang tussen vakken slecht of niet gecommuniceerd worden. Studierendementen en studiesucces zijn internationaal gezien relatief slecht in Nederland en de kosten navenant hoog (Commissie Veerman 2010).

Deze bijdrage zet de nut en noodzaak van een onderwijsvisie nog eens op de kaart. De hierboven genoemde alledaagse problemen in het hoger onderwijs zijn voor een (groot) deel te ondervangen door het hebben van een expliciete en breed gedragen onderwijsvisie, die de motor is van zowel het totale curriculum als de afzonderlijke

---

<sup>1</sup> Contactgegevens: e-mail [r.m.rooij@tudelft.nl](mailto:r.m.rooij@tudelft.nl)



vakken. Universiteiten zélf hebben daarbij de verantwoordelijkheid om opleidingen aan te bieden die duurzamer zijn dan de (politieke) waan van de dag. Consistent onderwijsbeleid van de instelling en de faculteiten moet derhalve vooral van de universiteiten zélf komen door te werken met (een) inspirerende onderwijsvisie(s) die de eigen facultaire en instellingsambities omzet(ten) in uitdagende opleidingen en curricula.

Deze bijdrage zet de discussie over het hebben van een onderwijsvisie in perspectief. Allereerst formuleren we de elementen waaruit onzes inziens een onderwijsvisie moet bestaan. Daarna gaan we dieper in op wie er een onderwijs visie kan en/of moet hebben. Vervolgens leggen we de vinger op waar het volgens ons (te) vaak fout gaat in onze universitaire opleidingen: curriculumconsistentie en -coherentie. Ter illustratie tonen we hoe een thema als 'interdisciplinariteit' in verschillende onderwijsvisies aan de orde kan komen. We beëindigen deze paper in de vorm van tien stellingen over onderwijsvisies.

### **Wat is een onderwijsvisie?**

'Wer Visionen hat, soll zum Arzt gehen.' Met deze uitspraak keerde de Duitse bondskanselier Helmut Schmidt zich in de verkiezingscampagne van 1980 tegen een politiek gebaseerd op weidse vergezichten. Meestal wordt het hebben van een visie echter als iets positiefs gezien, of zelfs als een noodzakelijke voorwaarde om adequaat te kunnen handelen. In het Nederlandse hoger onderwijs lijkt de noodzaak om vanuit een bepaalde visie onderwijs te geven nauwelijks nog betwist te worden: een rondgang over het internet leert dat de meeste universiteiten en hogescholen beschikken over een onderwijsvisie of bezig zijn deze te ontwikkelen. Ook op het niveau van faculteiten of opleidingen treffen we niet zelden een expliciet uiteengezette onderwijsvisie aan. Het fenomeen van de institutionele onderwijsvisie is in het buitenland minder wijd verbreid. Een gerelateerd fenomeen in de Engelse en Amerikaanse universitaire wereld is de zogenaamde *teaching philosophy statement*. Dit is over het algemeen een uitdrukking van iemands persoonlijke visie op onderwijs, die – vooral in het Verenigd Koninkrijk – in toenemende mate een rol speelt bij sollicitaties en bevorderingen.

Over institutionele onderwijsvisies bestaat nauwelijks literatuur, wellicht ook omdat dit fenomeen wereldwijd aanzienlijk minder verbreiding kent dan in de Nederlandse context. Naar *teaching philosophy statements* is meer onderzoek gedaan. Schönwetter et al. (2002: 84) definiëren een *teaching philosophy statement* als 'a systematic and critical rationale that focuses on the important components defining effective teaching and learning in a particular discipline and/or institutional context'. Hiermee wordt bedoeld dat een *teaching philosophy statement* aan moet geven welke doelen iemand in het geven van onderwijs voor ogen staat en op welke manier deze volgens hem of haar het beste bereikt kunnen worden. Een *teaching philosophy statement* bevat, met andere woorden, zowel normatieve als onderwijskundige elementen. Dit zou evenzeer moeten gelden voor institutionele onderwijsvisies. Net als een *teaching philosophy statement* zou een institutionele onderwijsvisie een duidelijke normatieve component moeten

bevatten; wat van belang is, is een explicitering van de doelen die een instelling in het geven van onderwijs aan studenten wil bereiken. Tegelijkertijd zal een onderwijsvisie ook ingebed moeten zijn in onderwijskundige theorievorming en aan moeten geven hoe die doelen bereikt kunnen worden. Een onderwijsvisie slaat, evenals een *teaching philosophy statement*, een theoretisch geïnformeerde brug tussen bepaalde normatieve uitgangspunten en de praktijk van het onderwijs.

Dat een onderwijsvisie een normatieve component moet hebben, lijkt vanzelfsprekend, maar de formulering van normatieve uitgangspunten voor het onderwijs is niet onproblematisch. Te vaak hebben deze uitgangspunten een vorm die erop gericht lijkt automatische instemming te genereren ('de instelling biedt uitdagend onderwijs'). Belangrijk in het formuleren van de normatieve uitgangspunten van een onderwijsvisie is een scherpe diagnose van de maatschappelijke context waarin het onderwijs plaatsvindt en de behoeften die hieruit voortvloeien (bij voorkeur op een niveau dat specifiek is dan 'de studentenpopulatie is de afgelopen jaren sterk veranderd'). Tegelijkertijd spelen in de normatieve uitgangspunten van een onderwijsvisie bepaalde mensbeelden en aannames over leren een rol, die echter zelden geëxpliciteerd worden. In onderwijskundige theorieën is iets vergelijkbaars zichtbaar: ook hier spelen impliciete vooronderstellingen vaak een grote rol. Onderzoek in de onderwijskunde is zelden op een onproblematische manier empirisch, omdat bepaalde min of meer filosofische aannames, zoals mensbeelden, doorgaans een grote invloed hebben op de inrichting en de uitkomsten van het onderzoek (vgl. Valcke 2010: 62-85). In dat opzicht verschilt de onderwijskunde overigens niet van de andere sociale wetenschappen.

Bij het aangeven van de uitgangspunten van een onderwijsvisie zouden drie valkuilen nadrukkelijk vermeden moeten worden. De eerste valkuil is die van de onbeargumenteerde mening; de misvatting die hierachter ligt is dat over uitgangspunten nu eenmaal toch niet gediscussieerd kan worden. Wil een onderwijsvisie voor de betrokkenen werkelijk betekenis hebben, dan zal echter juist over de uitgangspunten debat mogelijk moeten zijn. Vanuit dit perspectief is ook het formuleren van zeer algemene doelen, zoals bijvoorbeeld het streven naar uitdagend onderwijs, problematisch. Een derde valkuil is het presenteren van normatieve uitgangspunten onder de noemer van empirisch-wetenschappelijke onderwijskundige kennis. Dergelijke kennis zou ons namelijk moeten leren hoe we bepaalde doelen het beste kunnen bereiken; de keuze van doelen ligt echter buiten het bereik van de wetenschap. In feite zou onderwijskundige kennis in een onderwijsvisie moeten fungeren als een verzameling ontwerpprincipes: deze principes geven aan waarom iets goed zou kunnen werken, maar niet welke doelen met een bepaald ontwerp bereikt moeten worden.

Meer positief geformuleerd zou een goede onderwijsvisie aan de volgende eisen moeten voldoen:

- een onderwijsvisie bevat expliciete en beargumenteerde normatieve uitgangspunten (en is daarmee iets anders dan een mening);

- deze uitgangspunten zijn specifiek voor de instelling of de groep die ze formuleert (en zijn dus meer dan gemeenplaatsen die automatisch instemming moeten afroepen);
- in de formulering van de normatieve uitgangspunten van een onderwijsvisie wordt expliciet en voldoende gedetailleerd een relatie gelegd met de context waarin het onderwijs plaatsvindt (wat ook waarborgt dat deze uitgangspunten het niveau van de mening en de gemeenplaats overstijgen);
- een onderwijsvisie is geïnformeerd door onderwijskundige theorieën, maar zonder normatieve uitgangspunten op empirisch-wetenschappelijke gronden te willen beargumenteren (onderwijskundige kennis verschaft geen doelen maar ontwerpprincipes).

Uiteraard roepen deze eisen ook de nodige vragen op. Als een onderwijsvisie een normatieve component moet hebben die mede beargumenteerd wordt vanuit een analyse van de context, moet deze visie dan door iedereen in de instelling gedeeld worden? Het lijkt een illusie om te denken dat in grote instellingen als een universiteit volledige overeenstemming over normatieve uitgangspunten kan bestaan. Een ander punt van overweging betreft de contextgebondenheid van onderwijskundige kennis. Als het bereiken van het doel (het normatieve deel van de visie) ondersteund moet worden door onderwijskundige kennis en als een visie afhankelijk is van de context, dan moet de onderwijskunde een relatie leggen tussen de onderwijskundige theorie en de context. Die relatie komt in weinig literatuur voor. De analyse van de context kan bovendien op verschillende niveaus in een instelling anders uitpakken. Een universiteit functioneert in een andere context als een faculteit binnen die universiteit. De vraag is of dit zou moeten resulteren in verschillende onderwijsvisies. In het vervolg van deze paper zal aan dit soort vragen rondom het fenomeen van de onderwijsvisie nader aandacht besteed worden.

### **Schaalniveaus in het universitaire onderwijslandschap**

Bij het universitair onderwijs zijn vele partijen betrokken. Deze paragraaf gaat verder in op de vragen *wie* er nu eigenlijk een onderwijsvisie kan en/of moet hebben, waar die dan uit zou kunnen bestaan en hoe de onderwijsvisies van de verschillende actoren binnen het universitair onderwijs elkaar beïnvloeden. In het universitaire stelsel kennen we een groot scala aan actoren die allemaal op hun eigen manier verantwoordelijkhe(i)d(en) dragen voor het onderwijsprogramma van de universiteit; van het College van Bestuur tot en met de individuele docent of vakcoördinator. Allemaal hebben zij hun eigen focus, perspectief, kennis, mogelijkheden en vraagstellingen. Elk van deze actoren kan (dient wellicht) een eigen onderwijsvisie (te) hebben, en het lijkt het meest logisch dat elke actor zich in zijn onderwijsvisie vooral richt op of beperkt tot die elementen waar hij 'verstand van heeft' of dient te hebben volgens zijn functieprofiel en daarmee enerzijds zijn eigen zaken op orde heeft en anderzijds expliciet de kaders, condities, ruimte en mogelijkheden schept voor andere actoren.

### **Supra**

Op het hoogste niveau is de minister van Onderwijs degene die allerlei kaders stelt voor de Nederlandse universiteiten. Primaire onderwijsverantwoordelijkheid betreft de financiering en accreditatie van (de opleidingen van) de universiteiten in Nederland. De minister kan hier mee sturen welke universiteiten welk type opleidingen kunnen verzorgen. De minister geeft de universiteiten zo belangrijke randvoorwaarden met betrekking tot hun profiel. Visie van de minister is nodig op wat voor universitair landschap wij in Nederland willen zijn en bieden.

#### **Hoofdlijnenakkoord OCW-VSNU 9 december 2011: Perspectief 2025**

'In 2025 zijn er belangrijke stappen gezet in de richting van het door de commissie-Veerman beschreven toekomstbeeld voor de universiteiten. De positie van het wetenschappelijk onderwijs en onderzoek is versterkt door meer differentiatie tussen HBO en WO en door meer profilering en differentiatie binnen het WO. Substantieel meer VWO'ers gaan naar het HBO. De mogelijkheden voor kwalitatieve selectie worden daartoe deze kabinetsperiode verruimd. Voor de volgende kabinetsperiode zal moeten worden bezien of nadere afspraken ten aanzien van de financieringswijze nodig zijn.'

### **Macro**

Op een schaalniveau onder de minister is de instelling/het instituut/de universiteit in de vorm van het College van Bestuur de tweede laag. Primaire verantwoordelijkheid betreft de **verdeling van het geld** van de minister over de faculteiten. Een universitaire onderwijsjaaragenda is iets wat de instelling de faculteiten bijvoorbeeld als randvoorwaarde kan meegeven. Ook via personeelsbeleid kan de universiteit invloed uitoefenen op de kwaliteit van het onderwijs. Visie van het College is nodig om een **profiel** te kiezen, om te bepalen wat voor universiteit je binnen zowel het Nederlandse als het internationale universitaire landschap wilt zijn.

#### **Instellingsvisie VU Amsterdam**

zie: <http://www.vu.nl/nl/over-de-vu/profiel-en-missie/onderwijsvisie/index.asp> (website bezocht 4 januari 2012).

'De VU wil academische professionals en academische burgers opleiden. Academici met een onderzoekende houding, die hun verantwoordelijkheid nemen voor maatschappelijke problemen en wetenschappelijke vraagstukken. Daarom moeten studenten zich in hun opleiding een academische denken en werkwijze eigen maken en leren hoe zij deze op een maatschappelijke verantwoorde manier in kunnen zetten in de academische beroepspraktijk.'

Het bijzondere van deze visie is dat hetzelfde kan gelden voor welke andere universiteit dan ook. De hele tekst kan zo op de TUD of UvA website zonder dat iemand in de gaten heeft dat het van de VU is (als VU wordt vervangen door TUD of UvA). Deze visie voldoet dus niet aan het contextcriterium en niet aan de specificaties van een 'niveau'.

### **Meso**

Het derde schaalniveau is het niveau van de faculteit. De decaan en directeur onderwijs zijn de actoren die hier de zaken op orde moeten hebben. Zij dragen primair de verantwoordelijkheid voor **het pakket aan opleidingen** dat de faculteit verzorgt. De studiegids, de onderwijsbegroting en het facultaire statuut zijn de documenten waar de decaan over besluit. Examencommissie, Opleidingscommissie en Facultaire

Studentenraad zijn partijen met wie de decaan en directeur onderwijs rond de tafel moeten om tot overeenstemming te komen. Visie van de decaan is nodig op wat voor faculteit je binnen de universiteit wilt zijn en wat voor 'school' je wilt zijn binnen inhoudelijk vergelijkbare faculteiten in de wereld.

**Intreerede Karin Laglas 'Wie heeft hier de leiding?' (decaan faculteit der Bouwkunde, TU Delft, 25 november 2011) die ingaat op de agenda van de faculteit.**

'*De wereld verbeteren*. Een beetje megalomaan, ik geef het toe, maar vooruit. Wat mij persoonlijk aantrekt in het werken aan de gebouwde omgeving is de grote maatschappelijke relevantie ervan. Het is immers onze leefomgeving. Er zijn tal van maatschappelijke problemen die om ruimtelijke oplossingen vragen. Van verstedelijkingsvraagstukken tot de *have nots* een dak boven hun hoofd geven. 'Architectuur als noodzaak', zo omschrijft Ole Bouman directeur van het Nederlands Architectuurinstituut (NAi) deze maatschappelijk-ruimtelijke agenda. Maar het gaat natuurlijk verder dan architectuur alleen. Juist de breedte die onze faculteit bestrijkt - van architectuur en landschapsarchitectuur tot stedenbouw, bouwtechniek, bouwprocessen en kennis van de gebouwde omgeving - stelt ons in staat een integrale analyse te doen en integrale oplossingen te genereren voor maatschappelijk-ruimtelijke problemen.'

'...Onze basis in *design, engineering én science* is daarbij een ijzersterke combinatie. Multidisciplinair en interdisciplinair denken is een randvoorwaarde. Juist het integratief vermogen van ontwerpers helpt daarbij. Wij leiden de ontwerpers, engineers, onderzoekers, managers, en ook opdrachtgevers en ondernemers op die ervoor zullen zorgen dat de leefomgeving van morgen bijdraagt tot een betere samenleving.' '...Samenvattend: we hebben alles in huis om de wereld ruimtelijk beter te maken. Laten we de leiding nemen.'

**Micro**

Een faculteit kent doorgaans meerdere (bachelor en/of master) opleidingen. De opleidingsdirecteuren zijn de personen die de verantwoordelijkheid dragen voor de inhoud en met name de **samenhang van het curriculum** van de betreffende opleiding. Visie van een opleidingsverantwoordelijke is nodig op het vlak van de 'vertaling' van de eindtermen van de opleiding in een samenhangende en complementaire set van leerdoelen, leerinhouden, werkvormen, leermiddelen en toetsvormen.

**Curriculumvisie Bachelor Industrieel Ontwerpen, TU Delft**

De faculteit Industrieel Ontwerpen heeft in 2006 een nieuw bachelorcurriculum geïntroduceerd. In het 'eindrapport' ('Herziening Bachelor IO, Eindrapport', 2006) is een 'onderwijsprofiel' beschreven, gebaseerd op het mission statement van de faculteit, een sterkte-zwakte-analyse van het lopende curriculum en inbreng van de alumni IO. De drie belangrijke termen in het 'profiel' zijn: de Delftse IO- bachelor is een multidisciplinair opgeleide productontwikkelaar, met een wetenschappelijke en onderzoekende inslag. Het profiel krijgt inhoud door een lijst met ongeveer 50 competenties verdeeld over 7 competentiegebieden.

Het rapport vervolgt met een beschrijving van het 'onderwijsconcept'. Het concept beschrijft de vorm van het onderwijs. Er worden 'uitgangspunten voor het concept' genoemd en daarop gebaseerde 'kenmerken'. Enkele kenmerken van het concept zijn: leerdoelen per vak worden geformuleerd als competenties; elke student krijgt mogelijkheden om een eigen studiepad te kiezen; de competentieontwikkeling van studenten wordt gevolgd door middel van 'vakoverstijgend monitoren'. Na een beschrijving van de 'onderwijsstructuur', met termen als 'semesterindeling' en 'voorkomen van concurrentie tussen studieonderdelen' wordt de nieuwe curriculumopbouw beschreven. De tweede helft van het rapport gaat over de organisatie.

Hoewel in het hele rapport het woord visie niet voorkomt, voldoet het wel aan de eerder genoemde eisen: vanaf het begin is duidelijk dat het gaat over een opleiding voor ontwerpers die vervolgens gespecificeerd wordt. Bijvoorbeeld dat de ontwerper 'onderzoekend' moet zijn is normatief en gerelateerd aan de context, en 'competentiegericht' is gebaseerd op onderwijskundige theorieën.

### **Nano**

Het laagste schaalniveau betreft het niveau van de **uitvoering** door actoren zoals vakdocenten, docententeams, vakcoördinatoren en kwartaal- en/of semestercoördinatoren die direct contact hebben met de studenten via de praktische organisatie en realisatie van het curriculum. Zij moeten visie ontwikkelen om voor hun vak leerdoelen en leerinhouden te 'vertalen' in een leeromgeving, leeractiviteiten, leermiddelen en toetsvormen binnen de kaders van de opleidingsdirecteur.

#### **Naar een visie voor de vakken voor de Bachelor Industrieel Ontwerpen, TU Delft**

Het eindrapport over de herziening van de bacheloropleiding Industrieel ontwerpen van de TU Delft beschrijft het curriculum door middel van de inhoud van elk vak, de studielast en de volgorde van de vakken. Er is per vak een docent aangewezen met een 'kernteam'. De docent en zijn team kregen een opdracht om een vak te ontwerpen met richtlijnen ten aanzien van de *inhoud* (zoals 'definitieve versie van de kernvragen', praktijkgebonden en realistische leertaken, toetsbeleid en studeerbaarheid), de *organisatie* (zoals betrokkenheid van docenten, communicatie met docenten van andere vakken in hetzelfde cluster/leerlijn), de *financiën*, de *ondersteuning door de faculteit* en de *terugkoppeling met het management*. Er is hier nog geen sprake van een visie, maar wel van een opdracht om een visie te ontwikkelen volgens de eerder genoemde criteria.

### **Samenhangende visie-ontwikkeling in de onderwijsorganisatie**

Idealiter is er logica en samenhang tussen de visies op alle schaalniveaus. Visies van de hogere niveaus leveren doorgaans kaders, ruimte en randvoorwaarden voor de lagere. Visies van de lagere schaalniveaus zouden hun effect moeten hebben op de (ontwikkeling van) de visies van de hogere schaalniveaus. Ook tonen juist zij de haalbaarheid van de op hogere schaalniveaus gevormde visies. *'The proof of the visionpudding is - ook hier immers - in the eating'*.

Problemen (kunnen) ontstaan wanneer elk niveau zelf(standig) zijn visie ontwikkelt zonder daarbij het niveau direct boven en onder zichzelf te betrekken. Participatieve visieontwikkeling (Weggeman 2007) waarbij vanuit het schaalniveau hoger de kaders, en van het schaalniveau lager de 'werkelijkheid' en 'realiteit' betrokken worden, zal (sneller) leiden tot *visies die werken*, dat wil zeggen: die een échte rol vervullen in het bereiken van de ambities en doelen van de universiteit, faculteit, opleiding, leidinggevend en docenten. Een goede visie heeft immers concrete betekenis voor mensen die binnen of met zo'n visie moeten werken (ibid.).

Commitment voor een visie, plan of strategie wordt volgens Fritz (in: De Caluwé en Vermaak 2008: 355-356) bereikt wanneer er sprake is van 'het scheppen van structurele spanning'. Deze spanning bestaat enerzijds uit 'het peilen wat de veranderaar, de organisatie of welke actor dan ook graag wil': de passie of ambitie achter de visie. En anderzijds moet er 'een eerlijke blik op de huidige realiteit' zijn. 'Het weten waar men nu is.' '...De spanning tussen beide is structureel: als het verlangen wezenlijk is dan verdwijnt het niet zomaar en als men eerlijk is dan zal het verschil met de huidige realiteit voelbaar zijn. Dit verschil is volgens Fritz de drijvende kracht in het creëren van iets nieuws.'

Volgens Weggeman (2007: 92-93) helpt het werken met 'Personal Commitment Statements', waar door de leidinggevende output afspraken met de kenniswerker, in casu de vakdocent, worden gemaakt, om een collectieve ambitie zoals een onderwijsvisie efficiënt te realiseren. 'Let wel: het gaat dus niet om vooraf gedefinieerde resultaten die bij de klant (in casu de student) bereikt moeten zijn (dat zijn outcomes), maar om inspanningsverplichtingen waarmee dergelijke outcomes beoogd en waarschijnlijker worden.' '...De in het PCS te definiëren output moet zo concreet geformuleerd zijn dat na afloop vastgesteld kan worden of die bereikt is of niet, of niet helemaal, of slechts een beetje.' Aan het resultaat van professionele, kennisintensieve arbeid kun je immers niet zien of iemand zijn werk goed gedaan heeft. Een docent kan niet garanderen dat een student in zijn of haar toekomstige leven als professional geen fouten zal maken. '...De collectieve ambitie die qualitate qua zowel voor het hoogste als laagste hiërarchische niveau betekenisvol is, kan direct kortgesloten worden met de kenniswerker op de vloer, door aan hem of haar de volgende vraag te stellen: "Wat ben jij het komende jaar van plan te gaan doen om de collectieve ambitie van deze organisatie dichterbij te brengen?"'

### **Visie op de opleiding: curriculumconsistentie, curriculumcoherentie en curriculumimplementatie**

Voor de student is het (het meest) van belang dat er een consistente en coherente visie is voor de opleiding - het curriculum als geheel alsmede de individuele vakken - waarbij er logica, samenhang, diversiteit en complementariteit moet zijn van de curriculumcomponenten (SLO 2009: 12): 'leerdoelen, leerinhouden, leeractiviteiten, docentrollen, bronnen en leermaterialen, groepeeringsvormen, leeromgevingen, tijd en toetsing'.

Curriculumconsistentie en -coherentie zijn niet vanzelfsprekend in het universitair onderwijs. Dat komt onder andere omdat er 'ruis' zit op de lijn programmamaverantwoordelijke - programmaontwikkelaar - vakverantwoordelijke - vakontwikkelaar - docent - student. De SLO (2009: 11) spreekt in dezen over de verschijningsvormen van een curriculum - beoogd, uitgevoerd, bereikt - en het feit dat deze 'gelaagdheid' veelal resulteert in 'discrepanties, niet per se problematisch, maar dikwijls bestaat de wens de kloof tussen dromen, daden en resultaten te verkleinen.' (ibid.). Hier is een belangrijke rol weggelegd voor de onderwijskundig leider (zie ook de paper Onderwijskundig Leiderschap door Daelmans, Van Lenning en Wenting), in casu de opleidingsdirecteur of programmacoördinator, om - ondanks de vaak beperkte hiërarchische mogelijkheden om mensen te 'dwingen' - de onderwijsprogramma-doelen en de onderwijswerkelijkheid zo dicht mogelijk bij elkaar te krijgen. Docenten en vakcoördinatoren leggen vaak (logischerwijs wellicht) prioriteit bij hun eigen vak en niet (in eerste instantie) bij het curriculum als geheel. Bij gebrek aan een (goed functionerende) programmamaverantwoordelijke kunnen zulke vakreferenten 'gewoon hun gang gaan'. Sterker nog: zij worden wellicht zelfs enorm gewaardeerd door de direct leidinggevende, die vaker niet dan wel kan inzien hoe het desbetreffende vak matcht met de programmadoelen.

Voor de vakdocent is de implementatie van het (nieuwe) curriculum van groot belang; het betreft immers zijn of haar dagelijks werk. Implementatieproblemen ontstaan wanneer de ambities of urgenties op te weinig schaalniveaus gevoeld en beleefd worden. Gedeeld probleembesef is een belangrijke voorwaarde om de troepen mee te krijgen. Vakreferenten en docenten niet betrekken bij het ontwikkelproces van de onderwijsvisie en -strategie is een 'garantie' voor problemen bij de implementatie. Voor een organisatie kan het hebben van een duidelijke ambitie of urgentie een katalysator zijn om veranderingen in die organisatie te versnellen en te laten slagen (Mars 2009). Een onderwijsvisie zonder een helder antwoord op de 'waarom-vraag' van die visie leidt doorgaans eerder tot ellenlange nut- en noodzaakdiscussies (die trouwens wel waarde kunnen hebben) dan tot de formulering en implementatie van een actieplan.

### **Interdisciplinariteit in een onderwijsvisie**

Onderwijsvisies worden, zoals eerder gezegd, op verschillende schaalniveaus in het universitaire onderwijslandschap opgesteld. Visies op hogere niveaus in de organisatie bepalen doorgaans (een deel van) de kaders op lager niveau, zodat de instellingsvisie wordt teruggevonden in de individuele onderwijsprogramma's. In de flowdown van visies naar lagere niveaus ontstaat gemakkelijk verwarring en spanning. Op lagere niveaus vinden we niet alleen een ander taalgebruik, maar wordt ook 'gerekend' op de academische vrijheid om vooral ook eigen invulling te geven aan de onderwijsvisie. We illustreren dit aan de hand van (het belang van) de interdisciplinariteit van opleidingen.

Interdisciplinariteit is voor de Delftse ingenieursopleidingen een belangrijk uitgangspunt. De TU Delft (2007) spreekt bijvoorbeeld in haar Instellingsplan 2007-2010 dat ze zich in onderwijs en onderzoek vooral wil richten op interdisciplinariteit. In plaats van relatief stabiele wetenschappelijke disciplines – het kenmerk van de klassieke universiteit – zijn het in toenemende mate grensoverschrijdende multidisciplinaire netwerken die kennis produceren (TUD 2007). Op instellingsniveau van de TU Delft staat interdisciplinariteit in het onderwijs dus hoog op de agenda. Maar wat betekent dat wanneer een TUD faculteit daar invulling aan wil geven? Betekent dit dat iedere TUD faculteit behalve voor haar eigen vakgebied ruimte in haar onderwijsprogramma's zou moeten inruimen voor andere (technische) disciplines?

De TUD opleiding tot ingenieur Luchtvaart- en Ruimtevaarttechniek met daarin veel aandacht voor wis- en natuurkunde en mechanica, de deelgebieden aerodynamica, vliegtuigstructuren en materialen, vliegsimulaties en operaties, en astrodynamica, ontwerpvaardigheden en business economics, staat binnen- en buiten de aerospace wereld bekend als een van de meest brede en multidisciplinaire opleidingen. De TUD opleiding tot Industrieel Ontwerper vult interdisciplinariteit in met een eigen visie op de balans van technische (wiskunde, mechanica ed), ontwerpende (ergonomie, esthetiek, ontwerpmethodologie ed) en niet-technische vakken (business, management ed). Ergo, binnen de techniekopleidingen is interdisciplinariteit een breed begrip en voor velerlei uitleg vatbaar. Als er binnen de faculteit Industrieel Ontwerpen over



'multidisciplinariteit' wordt gesproken is 'technologie' een discipline. Als er binnen Lucht- en Ruimtevaarttechniek over multidisciplinariteit wordt gesproken zijn het de verschillende disciplines van technologie. Er is dus een indeling mogelijk van disciplines, zoals de indeling in 'soort', 'familie' en 'orde' in de flora en fauna.

Binnen een opleiding als Liberal Arts & Sciences wordt techniek, net als geestes-, levens- of sociale wetenschappen gezien als één discipline of wetenschapsveld. Liberal arts opleidingen staan bekend als interdisciplinair in optima forma. Maar *it goes without saying* dat interdisciplinariteit duidelijk een andere dimensie voor Liberal Arts heeft dan voor Lucht-en Ruimtevaart. Bovenstaande laat zien dat het opnemen van een in eerste opzicht 'eenvoudig en logisch' thema als interdisciplinariteit in een onderwijsvisie op instellingsniveau, onzinnig wordt wanneer deze niet toegesneden is op de context van de instelling of de opleiding. En de visie op instellingsniveau moet voldoende vrijheid geven om dit thema op de lagere niveaus van faculteiten en onderwijsprogramma's in te vullen. Het opleggen van een te dwingende visie kan gemakkelijk tot onbegrip, verwarring en frustratie leiden.

### **Tot slot: tien stellingen over onderwijsvisies**

1. Een onderwijsvisie moet betekenis geven. Een visie moet binden.
2. Onderwijsvisies moeten bestaan op allerlei niveaus, van onderwijsminister tot docent, om coherente en consistente curricula te kunnen ontwerpen. Elk schaalniveau in de universiteit zijn eigen focus en inhoud voor zijn onderwijsvisie. Schoenmaker, blijf bij uw leest.
3. Onderwijsvisies moeten bestaan uit een normatieve component die de onderwijsdoelen formuleert, en een wetenschappelijke component die de middelen tot de doelen bepaalt.
4. Onderwijsvisies moeten worden geformuleerd in relatie met en op basis van een analyse van de context van het betreffende onderwijs
5. Onderwijsvisies moeten worden geformuleerd in discussie met alle betrokkenen. Participatieve visievorming is een voorwaarde voor commitment en dus een 'visie die werkt'.
6. De onderwijsvisie moet bij iedere betrokkene bij het ontwikkelen van alle vormen van onderwijs (leerdoelen, leerinhouden, leeractiviteiten, docentrollen, bronnen & leermaterialen, groepsvormen, leeromgevingen, tijd, toetsing) bekend zijn.
7. Zonder ambitie of urgentie zijn onderwijsvisies als roependen in de woestijn. Niemand die ernaar luistert, laat staan ernaar handelt.
8. Een onderwijsvisie moet gepaard gaan met een strategie die mensen 'enables' en 'engages' en zich richt op de planmatige inzet van mensen en middelen om ambities en doelen te realiseren.
9. Een niet gecommuniceerde visie levert meer frustratie dan realisatie.
10. Een onderwijsvisie vaart wel (heeft kans op realisatie) met een goede onderwijskundige leider die 'naast het academisch gen ook de wereldlijke behendigheid heeft, visionaire overtuigingskracht en een zekere volwassenheid' (Besselink 2009: 24).

## Bronnen

Besselink, T. 2009, Stoppen met leiden. *TH&MA: Tijdschrift Hoger onderwijs en Management*. Nummer 4, jaargang 2009.

Commissie Veerman 2010, *Differentiëren in drievoud. Advies van de commissie toekomstbestendig hoger onderwijs stelsel*.

De Caluwé, L. en Vermaak, H. 2008, *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Tweede geheel herziene editie. Kluwer Deventer.

Mars, A. 2009, *Hoe krijg je ze mee? Vijf krachten om een verandering te laten slagen*. Van Gorcum, Assen, 4<sup>e</sup> druk.

Schönwetter, D.J. et al. 2002, 'Teaching philosophies reconsidered: a conceptual model for the development and evaluation of teaching philosophy statements'. *The international journal for academic development*, 7:1, 83-87.

SLO 2009, *Leerplan in ontwikkeling*. Stichting Leerplanontwikkeling, Enschede.

TUD 2007, *Instellingsplan 2007-2010. Challenge the future*. Technische Universiteit Delft

Valcke, M. 2010, *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap. Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten*. 5<sup>e</sup> druk. Academia Press Gent.

Weggeman, M. 2007, *Leidinggeven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. 3<sup>e</sup> druk. Scriptum, Schiedam.



# Academische carrièreontwikkeling in het onderwijs: essentieel voor individu en organisatie

MARIO MAAS<sup>1</sup>, faculteit Geneeskunde, UvA / AMC  
LAURA RUPP, faculteit der Letteren, VU  
ABEL THIJS, Afdeling Interne geneeskunde, VUmc

## Key words

Carrièreontwikkeling, Hoger onderwijs, UFO, Onderwijstalent

## Inleiding

Universiteiten zijn voor hun bestaan voor een groot deel afhankelijk van inkomsten uit onderwijs. Desondanks hebben universiteiten tot voor kort expertiseontwikkeling op het gebied van onderwijs nauwelijks gefaciliteerd en wordt een carrière op het gebied van onderwijs relatief weinig gewaardeerd. De situatie is alleen maar urgenter geworden omdat universiteiten recentelijk prestatieafspraken gemaakt hebben op het gebied van onderwijs met het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (VSNU 2012a). Hierin wordt niet alleen naar grotere aantallen gekwalificeerde docenten gestreefd, maar zijn er bijvoorbeeld ook indicatoren voorgesteld die op output gericht zijn en daarmee de kwaliteit van onderwijs potentieel onder druk zetten. In deze bijdrage betogen wij dat om onderwijskwaliteit en onderwijstalent (i.e. het doceren, het organiseren van onderwijs, het ontwikkelen en evalueren van onderwijseenheden en het leiding geven aan een team van docenten) te kunnen borgen, het noodzakelijk is dat academische carrières gespecialiseerd kunnen zijn langs de lijnen van zowel onderwijs als onderzoek.

Ons hoofdstuk heeft de volgende indeling. In de eerste paragraaf beschrijven wij uitgebreider het huidige knelpunt met betrekking tot academische carrières en onderwijs. Daarna geven wij een overzicht van initiatieven die er al bestaan op het gebied van carrièreontwikkeling in onderwijs. In het laatste concluderende deel staan onze aanbevelingen. Onze belangrijkste aanbeveling is om tot meer landelijke harmonisatie te komen in een carrièrestructuur voor onderwijs, waartoe wij ook een voorzet doen.

## Knelpunt

Het grootse knelpunt met betrekking tot de borging van onderwijskwaliteit en onderwijstalent is dat er voor academisch werkers geen carrièreperspectief voor

---

<sup>1</sup> Contactgegevens: e-mail [m.maas@amc.uva.nl](mailto:m.maas@amc.uva.nl)

onderwijs bestaat dat vergelijkbaar is met het carrièreperspectief voor onderzoek. Volgens sommigen is een beperkende factor daarbij dat er in de academisch cultuur minder gewicht wordt toegekend aan onderwijs dan aan onderzoek.

Werken in een academische setting vraagt initiatief in twee kerntaken: onderzoek en onderwijs. Er zijn uitzonderingen. Binnen de academische medische omgeving komt daar bijvoorbeeld als kerntaak nog patiëntenzorg bij. In theorie zijn deze kerntaken gelijkwaardig. Immers een academisch instelling ontleent zijn bestaansrecht zowel aan het doen van hoogwaardig onderzoek als aan het opleiden van een academisch geschoolde beroepsbevolking. Deze ogenschijnlijke gelijkwaardigheid is ook zichtbaar in de UFO-profielen (Universitair Functie Ordenen) zoals vastgesteld in de CAO van Nederlandse Universiteiten (VSNU 2012b). Voor de verschillende wetenschappelijke functies zijn er drie indelingscriteria, namelijk Onderwijs, Onderzoek en Organisatie. Er zijn geen aanwijzingen in de UFO dat deze drie criteria niet gelijkwaardig zijn. Echter, wanneer een academisch werker werkelijk een academische carrière nastreeft, liggen de kaarten anders. Een academisch carrièreperspectief wordt voornamelijk (of uitsluitend) geboden, wanneer er uitzonderlijke inspanningen geleverd worden in het veld van onderzoek.

Deze gang van zaken en onuitgesproken beleid wordt gereflecteerd in de beschrijvingen van de UFO-indelingscriteria. Om van UD2 te promoveren naar UD1 moet een academisch werker op het gebied van onderwijs een stap maken van “het verzorgen van al ontwikkelde reguliere onderwijsonderdelen van het onderwijsprogramma” naar “het verzorgen van al ontwikkelde onderwijsonderdelen van het onderwijsprogramma, zorgen voor periodiek onderhoud van de toegewezen onderwijsonderdelen, en het signaleren van verbetermogelijkheden voor de toegewezen onderwijsonderdelen”. Alle academische werkers zullen deze stap binnen afzienbare tijd kunnen maken. Op het gebied van onderzoek is een veel grotere stap nodig, van (voor UD2) “het uitvoeren van onderzoek op basis van een reeds gedefinieerd en goedgekeurd onderzoeksvorstel, ten behoeve van wetenschap, maatschappij en – waar mogelijk - overheid en bedrijfsleven” naar (voor UD1) zelfstandig uitvoeren van onderzoek ten behoeve van wetenschap, maatschappij en - waar mogelijk - overheid en bedrijfsleven, leveren van een bijdrage aan de verwerving van 2<sup>e</sup> - en 3<sup>e</sup> geldstroomfinanciering, en het inhoudelijk begeleiden van wetenschappelijk personeel bij de uitvoering van onderzoek”. Een bijkomstige moeilijkheid is dat het verwerven van 2<sup>e</sup>- en 3<sup>e</sup> geldstroomfinanciering tenminste voor een deel afhankelijk is van externe factoren waar de academisch werker geen invloed op kan hebben.

Het is waar dat de UFO een functie Docent 1-4 heeft. Uit onze praktijk weten wij echter dat deze functie met name wordt onderhandeld met academici die zich meer Academisch Docent dan Academisch Onderzoeker voelen, of gebruikt wordt als “last resort” voor academisch werkers die aan het eind van hun carrière zijn en geen onderzoek meer doen. De functie Docent heeft alleen indelingscriteria voor Onderwijs en Organisatie. Hoewel de functie Docent op het eerste gezicht misschien aan de vraag naar carrièreperspectief in onderwijs lijkt tegemoet te komen, blijken de

mogelijkheden beperkt. De beschrijving van de onderwijstaken van Docent 1 overstijgen de onderwijstaken van UD1 niet, en de salariswaardering van Docent 1 loopt tot het einde van schaal 13 (ter vergelijking, die van een UHD tot het einde van schaal 14).

Dus, in een arena waarin alleen onderzoeksinspanningen gehonoreerd lijken te worden, is er een gebrek aan een kader dat herkenning van het belang van academische onderwijsexperts borgt, en hen overeenkomstige erkenning en waardering geeft. Hierdoor zal een aantal academische werkers niet aan de universiteit werkzaam willen (blijven) zijn en komt de kwaliteit van onderwijs onder druk te staan.

## **Bestaande maatregelen**

Erkennen universiteiten het geschetste probleem? Wij hebben een verkenning gedaan naar initiatieven die ondernomen zijn ter bevordering van de carrièreontwikkeling van docenten. Hieronder volgt een greep uit initiatieven op het niveau van respectievelijk een aantal verschillende universitaire instellingen, het Ministerie van Onderwijs en op internationaal niveau.

### ***Initiatieven op instellingsniveau***

Universitair Medisch Centrum Groningen: in een recent beleidsdocument (2011) van het UMCG Groningen, aangaande de ontwikkeling van een onderwijsloopbaanperspectief, wordt gesproken over de ontwikkeling van een traject van Principle Educator. Dit is naar analogie van de Principle Investigator (PI), een talentvolle, excellente onderzoeker, die, wanneer als PI benoemd, een academisch traject in het vooruitzicht heeft dat hem naar Hoogleraar kan leiden. Wat de Principle Educator betreft, is de gedachte om hoofddocenten te benoemen op basis van hun didactische kwaliteiten en beoordelingen, en hen een duidelijke educatieve taak te geven. Verder wordt van hen verwacht dat zij actief participeren in de afdeling Onderzoek van Onderwijs. Zij kunnen zelf ook op dit terrein onderzoek doen. Uiteindelijk kan dit traject uitmonden in een voornamelijk op onderwijskwaliteiten (en wellicht onderzoek op het gebied van onderwijs) gebaseerd Hoogleraarschap met een overeenkomstige taakstelling.

Universiteit van Amsterdam (UvA): De UvA kent een Regeling Docentpromovendi. Volgens deze regeling worden promovendi voor een periode van vijf jaar aangesteld voor 60% als promovendus en voor 40% als docent. Op deze wijze wordt getracht "onderwijs" in de perceptie een vanzelfsprekend onderdeel te laten zijn bij een aanstelling tot onderzoeker-promovendus.

Binnen de UvA neemt het Academisch Medisch Centrum (AMC) een aparte plaats in: er is een concept notitie Principle Educator in het AMC (Heineman & Jaarsma 2012). De benoeming van Principle Educators (PE) heeft tot doel om AMC-ers met talent voor onderwijs een kans te bieden zich verder te ontwikkelen in het domein van de medische onderwijskunde. In de benoeming tot PE komen erkenning en waardering

tot uitdrukking voor de ambitieuze en talentvolle medewerker met een leidende rol in onderwijs. Daarnaast biedt de benoeming tot PE een carrièreperspectief voor medewerkers met een focus op onderwijs. Het benoemen van PE's dient ook een ander doel, namelijk het streven om als organisatie te komen tot een continue kwaliteitsverbetering van het onderwijs, bijvoorbeeld door een meer evidence-based benadering hiervan. Daarnaast kan deze groep PE's groeien tot een kritische massa van 'educational scholars' die innovatieve visies op onderwijs ontwikkelen. Op deze manier kan onderwijsbeleid binnen de instelling door eigen mensen worden ontwikkeld en de resultaten ervan gemonitord.

Universiteit Utrecht (UU): De UU heeft sinds 2003 differentiatie in haar hooglerarenbeleid aangebracht (Age Halma, p.c.). Naast de kernhoogleraar is het hoogleraarschap met een toegespitste leeropdracht ingesteld: de profileringshoogleraar die vijf jaar de tijd krijgt zichzelf waar te maken in óf onderzoek óf onderwijs óf valorisatie óf patiëntenzorg. Het gaat om een gewoon hoogleraarschap, doorgaans zonder enige 'past performance' als hoogleraar, en niet noodzakelijk al met een eigen groep. Tegen het einde van de benoemingstermijn van vijf jaar vindt een evaluatie plaats op basis van taakafspraken die bij aanvang zijn vastgelegd. Op basis van deze evaluatie kan de tijdelijke benoeming worden omgezet in een benoeming voor onbepaalde tijd. De UU telt inmiddels 8% hoogleraren die hun benoeming te danken hebben aan hun prominentie op het gebied van onderwijs.

Op welke gronden zijn zij profileringshoogleraar op het gebied van onderwijs kunnen worden? Zij beschikken naast de Basis Kwalificatie Onderwijs (BKO) over de Senior Kwalificatie Onderwijs (SKO), waarin zij gedemonstreerd hebben over de praktische vaardigheden en theoretische inzichten te beschikken waarmee zij de kwaliteit van het onderwijs op curriculumniveau kunnen borgen. De SKO geldt als voorwaarde, maar is niet voldoende. Excelleren in onderwijs is de norm. Dit kan op verschillende manieren, bijvoorbeeld door onderzoek te doen op het gebied van onderwijs, door een belangrijke rol te vervullen bij de ontwikkeling van onderwijs, of door een voorbeeldfunctie te vervullen in docentschap.

Daarnaast beschikken de kandidaten over senioriteit op onderzoekgebied. Bovenop het doctoraat (in feite, een Basis Kwalificatie Onderzoek) moeten zij geregeld publiceren in het vakgebied, maar dit kan ook betrekking hebben op het onderwijsgebonden onderzoek. Voor wetenschappelijke functies houdt de UU vast aan de combinatie van onderwijs en onderzoek. Kwaliteit op het gebied van onderzoek geldt als noodzakelijke basis voor het hoogleraarschap.

Dit hoogleraarschap vanwege prominentie onderwijs vormt een sluitsteen van het Utrechtse loopbaanbeleid, een functiehuis waarin de onbalans tussen onderwijs en onderzoek wordt teruggedrongen. In de UU zijn wetenschappelijke functies gekoppeld aan een kwalificatiesystematiek waarin zowel onderwijs als onderzoek van belang zijn.

Ter voorbereiding van een carrière in het onderwijs organiseert het Centre of Excellence in University Teaching van de UU de leergang Onderwijskundig

Leiderschap. Dit professionaliseringsaanbod in het universitair docentschap voor wetenschappers wil in de noodzaak tot onderwijskundig leiderschap binnen de Academie voorzien. De intensieve leergang is bestemd voor wetenschappers die in de regie van het universitaire onderwijs functioneren. Beoogd wordt kennis en vaardigheden te ontwikkelen in (a) adequate probleemanalyses maken van complexe onderwijskundige problemen; (b) praktische oplossingen ontwerpen en implementeren voor actuele onderwijskundige vraagstukken rond ontwikkeling van het onderwijs, en (c) de ontwikkeling van onderwijs en docentschap te stimuleren, organiseren en ondersteunen.

### ***Maatregelen van OCW***

Huidige beleidsvorming van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) lijkt vooral gericht op professionalisering van docenten. In de Strategische Agenda Hoger Onderwijs, Onderzoek en Wetenschap “Kwaliteit in Verscheidenheid” van OCW (2011) zijn bijvoorbeeld de volgende punten te vinden:

- Er moeten meer contacturen, kleinere onderwijsgroepen en uitstekend gekwalificeerde docenten zijn in 2025. (p. 23)
- Er moet toename zijn van de inzet op docentenprofessionalisering middels het BKO en het SKO. (p. 24)
- In het Nederlandse onderwijs werken minder gepromoveerde docenten dan elders. (p. 12) (de auteurs van dit hoofdstuk merken hierbij op dat Nederland überhaupt relatief lage aantallen promovendi heeft).
- Waar nu 55% van de hbo docenten een Master heeft behaald is de doelstelling dat dit aantal in 2016 gestegen is tot 80% en in 2025 100% zal bedragen. (p.21)
- Overwogen zou kunnen worden om het groeiende aantal promovendi college te laten geven. (bijlage 1, p.103).

In haar advies over de strategische agenda voegt de Sociaal-economische Raad (SER 2011) hier aan toe dat de raad ook kansen ziet om het aantal gekwalificeerde docenten te vergroten door AIO's en postdocs te stimuleren om voor een baan in het (hoger) onderwijs te kiezen. “Wanneer dit wordt gekoppeld aan het vergroten van carrièreperspectieven gebaseerd op onderwijsprestaties in plaats van onderzoeks- of managementprestaties, is dit een extra stimulans om de focus op onderwijskwaliteit te houden.” (p. 145)

Een aantal van deze aandachtspunten zijn als concrete doelstellingen geformuleerd in de prestatieafspraken tussen OCW, de Vereniging van Universiteiten (VSNU) en de verschillende universitaire instellingen. Een voorbeeld hiervan is het verplicht stellen van het BKO (Basis Kwalificatie Onderwijs) voor alle academische docenten. Verder beginnen steeds meer universiteiten naast het BKO met een SKO programma (Senior Kwalificatie Onderwijs) of zijn dit aan het ontwikkelen. Voorheen was participatie in scholingsprogramma's in principe onderwerp van jaargesprekken tussen academische werkers en hun leidinggevendenden, of werd dit besproken als daar directe aanleiding voor was, bijvoorbeeld de resultaten van vakevaluaties. Er waren echter geen maatregelen van kracht die scholing in onderwijs vastlegden in de carrières van academische werkers. Opleidingscoördinatoren en onderwijsdirecteuren moesten



erop toezien dat de docenten naar scholingsprogramma's gingen. Zij waren hierbij echter afhankelijk van de afdelingshoofden die hiërarchisch verantwoordelijk zijn voor de betreffende academisch werker. In de praktijk kon dit daarom een lastig traject zijn. Er is dus een duidelijke verbetering met betrekking tot professionalisering van docenten maar de huidige beleidsvorming van OCW heeft niet zozeer betrekking op carrièreontwikkeling in het hoger onderwijs.

### ***Internationale vergelijking***

Verenigde Staten: In de VS is er nog geen carrièrestrictuur voor onderwijs geformaliseerd. Wel hebben onderzoekers van de University of Vermont en Harvard vorig jaar in *The Chronicle of Higher Education* (13 January 2011) hun beklag gedaan dat "Teaching is suffering at universities because the institutions prize research succes above all other factors in promotions [...] The job of educating students offers little reward, and instead often carries the derogatory label 'teaching load'." Zij roepen universiteiten op om stappen te ondernemen "that include helping their faculty members improve their teaching practices, and basing tenure and promotions on teaching skills." (Basken 2011).

Australië: In Australië hebben Kumar *et al.* (2011) een onderzoek uitgevoerd aan een medical school van een Australische universiteit. In deze studie is middels vragenlijsten gebaseerd op een socio-cognitieve carrière theorie getracht inzicht te verkrijgen in factoren die artsen zelf doen besluiten te kiezen voor het traject van *academic clinical-educator* (de arts-specialist docent, vergelijkbaar met de Principle Investigator van het AMC, die patiëntenzorg, onderzoek en het geven van onderwijs combineert). De antwoorden van deze groep zijn afgezet tegen twee andere groepen; de *clinical educator* (klinicus en docent, geen research verantwoordelijkheden) en de *academic clinical scientist* (door de universiteit betaalde artsen, voornamelijk verantwoordelijk voor een stevige onderzoekslijn, met daarnaast nog enige zorgverantwoordelijkheid en ook enige onderwijsverplichtingen). Ze concluderen in hun stuk dat de nadruk die onderzoek binnen de academische instelling krijgt, kan leiden tot "feelings of marginalisation and lack of credibility" (p. 497) voor de *clinical educator*. De aanbeveling uit dit paper luidt: "The prevailing focus on supporting and socialising clinicians in research will need to change substantially to facilitate the rise of the clinical educator". (p. 497)

Uit deze korte vergelijking lijkt de situatie en perceptie met betrekking tot carrièreontwikkeling in het onderwijs in het buitenland vergelijkbaar met Nederland. Opmerkelijk is verder dat wij in onze verkenning geen rapportage hebben gevonden over het perspectief van studenten.

### **Conclusies en aanbevelingen**

Om onderwijskwaliteit en onderwijstalent te kunnen borgen, en onderwijsbeleid en assessment te kunnen voeren, is het nodig een kader te scheppen voor carrièreontwikkeling in onderwijs. De conclusie die wij trekken uit onze verkenning is dat er bij verschillende universitaire instellingen verschillende initiatieven zijn

voorgesteld voor verschillende functies (hoogleraar, promovendus). Dat er initiatieven bestaan is op zich al een welkome en positieve uitkomst. Onze verdere aanbevelingen zijn:

1. *Een carrièrestructuur voor onderwijs te hebben en hier landelijke harmonisatie in aan te brengen.*

Hierdoor kunnen alle academische werkers op uniforme wijze een verhoogde functiewaardering krijgen op basis van onderwijsresultaten.

2. *Geen aparte carrièrestructuur te hebben voor onderwijs, maar een lijn in onderwijs te definiëren waarlangs academische werkers zich kunnen specialiseren, naast een lijn in onderzoek.*

Onderwijs en onderzoek zijn twee verschillende kerntaken die niet noodzakelijkerwijs door één functionaris op topniveau worden verricht, en wij breken dus een lans voor een carrièreperspectief in beide. Wij willen dit niet doen door twee verschillende bestemmingen te definiëren (bijvoorbeeld enerzijds onderwijshoogleraar en anderzijds onderzoekshoogleraar) maar door twee verschillende routes naar dezelfde bestemming (het hoogleraarschap) te hebben. Wij verwachten dat dit uiteindelijk ook zal bijdragen aan een cultuuromslag met betrekking tot het verschil in erkenning en waardering van carrières in onderwijs en onderzoek.

3. *Indicatoren te formuleren voor carrièreontwikkeling in onderwijs op alle drie de UFO-gebieden: onderwijs, onderzoek en organisatie.*

Wij stellen voor de bestaande UFO criteria te verfijnen en doen hier de volgende voorzet toe. Op het gebied van **onderwijs** helpt de academisch werker studenten zich te ontwikkelen tot analytische denkers. Hij doet dit door onderzoek zichtbaar in te bedden in het onderwijs. Academisch werkers hebben een belangrijke rol in het vormen van bachelorstudenten. Zij moeten daarom ook juist ingezet worden voor het geven van bacheloronderwijs. Op het gebied van **onderzoek** doet de academisch werker onderzoek naar onderwijs, of ontwerpt onderwijs dat een aantoonbare impact heeft dat vergelijkbaar is met de werving van 2<sup>e</sup> of 3<sup>e</sup> geldstroom. Dit zou bijvoorbeeld een curriculumherziening kunnen zijn waarmee meetbaar meer studenten voor een opleiding geworven worden. Op het gebied van **organisatie** doet de academisch werker onderwijsbestuurlijke en onderwijsleidinggevende werkzaamheden.

Hierbij kan overwogen worden om de werkzaamheden zoals die van Onderwijsdirecteur te implementeren in een functielijn in onderwijs, in plaats van de bestaande praktijk bij sommige faculteiten dat dit een losstaande, tijdelijke taak is die in principe uitgevoerd kan worden door een willekeurige medewerker. Een voordeel van implementatie is dat expertise en continuïteit beter zijn bestendig, en dat er meer hiërarchische sturingsmogelijkheden zijn. Een potentieel nadeel ervan is dat activiteiten van de academisch werker op het gebied van onderwijs en onderzoek na verloop van tijd in het gedrang kunnen komen. Het is belangrijk dat onderzoek en

onderwijs deel blijven uitmaken van een functielijn in onderwijs omdat onderzoek academisch werkers onderscheidt van hun HBO-collega's, en om te voorkomen dat hoogleraren benoemd worden uitsluitend op basis van managementkwaliteiten. Met betrekking tot de differentiatie in het hooglerarenbeleid van de UU, merkt Age Halma op (p.c.) dat een hoogleraarsbenoeming vanwege prominentie onderwijs in het College voor de Promoties nog herhaaldelijk tot debat leidt, om opnieuw te kalibreren wat tenminste nodig is voor een volwaardig ordinariaat.

4. *Indicatoren te formuleren voor alle functieniveaus van de UFO: UD, UHD en hoogleraar.*

De indicatoren voor de verschillende functies zouden geformuleerd kunnen worden aan de hand van de voorzet die wij hierboven hebben gegeven voor de drie gebieden Onderwijs, Onderzoek en Organisatie. Wij willen dit punt hier openlaten voor nadere uitwerking.

5. *De carrièrestructuur wordt vastgelegd in de UFO.*
6. *De carrièrestructuur wordt ondersteund, en financieel en organisatorisch gefaciliteerd door de verschillende universitaire instellingen, de VSNU en OCW.*

De auteurs bedanken mevrouw Z.J. Ejder voor de ondersteuning bij de literatuurstudie.

## **Bronnen**

Basken, P. 2011, Scientists Fault Universities as Favoring Research Over Teaching. In: *The Chronicle of Higher Education*. 13 January 2011. [http://chronicle.com/article/Scientists-Fault-Universities/125944/?sid=pm&utm\\_source=pm&utm\\_medium=en](http://chronicle.com/article/Scientists-Fault-Universities/125944/?sid=pm&utm_source=pm&utm_medium=en) [website bezocht op 5 juni 2012]

Heineman, M.J. & Jaarsma, A.D. 2012, *Principle Educator in het AMC*.

Kumar, K., Roberts, C. & Thistlethwaite, J. 2011, Entering and navigating academic medicine: academic clinician-educators experiences. *Medical Education* 45: 497-503.

OCW 2011, *Kwaliteit in verscheidenheid. Strategische agenda Hoger Onderwijs, Onderzoek en Wetenschap*. Den Haag.

SER 2011, *Advies Strategische agenda hoger onderwijs, onderzoek en wetenschap*. No.7. Sociaal-economische Raad, Den Haag.

Universitair Medisch Centrum Groningen 2011, *Onderwijsloopbaanperspectief: onderwijsloopbaan voor klinische en niet-klinische docenten in het UMCG en onderwijsloopbaan in de teaching hospitals in de OOR N&O.*

VSNU 2012, *Prestaties in Perspectief. Trendrapportage universiteiten 2000-2020.* Den Haag.

VSNU 2012b, *CAO Nederlandse Universiteiten.* Beschikbaar op <http://vsnu.nl/CAO/CAO-universiteiten.htm> (geraadpleegd op 31 mei 2012).

- Excellent
- Very good
- Good
- Average
- Poor

# **Studentevaluaties: weet wat je meet!**

## **De waarden en beperkingen van studentenevaluaties onder de loep genomen**

SASKIA BRAND-GRUWEL<sup>1</sup>, Centre for Learning Sciences and Technologies, OU  
ROGER BOUGIE, TiasNimbas Business School, UvT  
TEUN TIELEMAN, School Wijsbegeerte en Intelligentie, UU

### **Key words**

Hoger onderwijs, Studentevaluaties, Onderwijskwaliteit, Kwaliteitszorg

### **Inleiding**

Al vele decennia worden in het hoger onderwijs evaluaties uitgevoerd om de kwaliteit van het onderwijs te bepalen. Universiteiten en hogescholen zijn in toenemende mate kwantitatieve gegevens gaan verzamelen om het oordeel van studenten over opleidingen, cursussen, docenten en tentamens in beeld te brengen. Toch is het debat over wat studentenevaluaties opleveren - en op basis daarvan, wat we er mee kunnen - nog altijd levendig. Belangrijk in dit debat is om goed voor ogen te houden met welk doel studentenevaluaties worden uitgezet. Het meest voor de hand liggende en meer gebruikelijke doel is het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs, maar studentenevaluaties worden ook gebruikt om functionerings- en beoordelingsgesprekken met docenten te houden (en hebben daarmee invloed op het carrièreverloop van docenten). Ook scholieren maken gebruik van de resultaten van de studentenevaluaties om een keuze te maken voor een opleiding, universiteit of hogeschool waar ze willen gaan studeren. Studentenevaluaties zijn daarmee niet alleen een belangrijk instrument geworden om de kwaliteit van het onderwijs te bewaken, maar ook om personele beslissingen te onderbouwen en de marketing van opleidingen, universiteiten en hogescholen te ondersteunen.

Vanwege de verschillende doelen die studentenevaluaties kunnen dienen en het alsmear toenemende belang van dit instrument is er naast lof ook veel kritiek op studentenevaluaties. Wat meten we eigenlijk met studentenevaluaties? Is het niet vooral een populariteitsmeting? Kunnen we de meningen van studenten wel met elkaar vergelijken? Zijn studenten eigenlijk wel in staat om een goed oordeel uit te spreken over de kwaliteit van een cursus of een docent? Meten we eigenlijk wel kwaliteit van het onderwijs met studentenevaluaties? Of meten we tevredenheid en waarom is dit iets anders dan kwaliteit? Dit zijn veel gehoorde kritische vragen naar aanleiding van studentenevaluaties.

---

<sup>1</sup> Contactgegevens: e-mail [saskia.brand-gruwel@ou.nl](mailto:saskia.brand-gruwel@ou.nl)

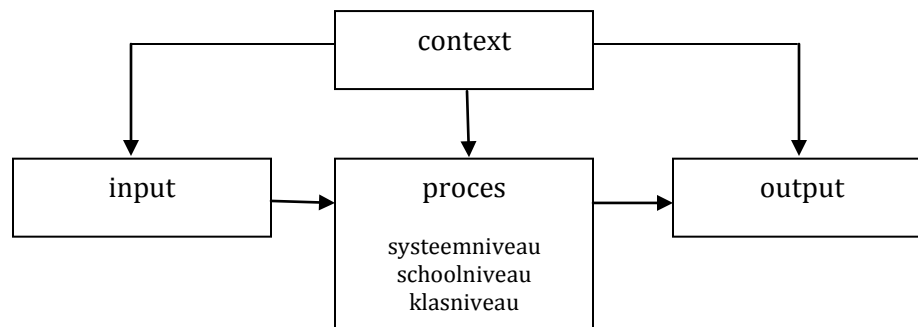
Het doel van dit hoofdstuk is noch om het instrument van studentenevaluaties te prijzen, noch om er kritiek op uit te oefenen. In plaats daarvan beschouwen we studentenevaluaties als een *fact of life* en proberen we aan te geven hoe studentenevaluaties op juiste waarde geschat en op een adequate manier gebruikt kunnen worden door onderwijskundige leiders, zoals hoofden van opleidingen, hoofden van departementen, cursuscoördinatoren. De doelstellingen van dit hoofdstuk zijn om 1) een overzicht te geven van de doeleinden waarvoor studentenevaluaties kunnen worden ingezet en 2) om inzicht te geven in de wijze waarop het perspectief op kwaliteit van onderwijs mede bepalend is voor de wijze waarop studentevaluaties worden uitgewerkt.

In dit hoofdstuk besteden we eerst aandacht aan de perspectieven of visies die men kan hebben ten aanzien van onderwijskwaliteit. Vanuit deze perspectieven geven we aan voor welke doeleinden studentenevaluaties worden gebruikt. Daarna kijken we hoe studentenevaluaties kunnen bijdragen aan het bepalen van de kwaliteit van onderwijs. Het bewust zijn van het gehanteerde perspectief of visie op onderwijskwaliteit en weten met welk doel er wordt geëvalueerd, maakt dat allerlei elkaar beïnvloedende of conflicterende factoren goed in beeld kunnen worden gebracht en de gegevens uit de evaluaties vanuit die kaders geïnterpreteerd kunnen worden. Tot slot geven we aanbevelingen voor het uitvoeren van studentevaluaties.

## **Perspectieven op onderwijskwaliteit**

Het verzamelen van kwantitatieve gegevens door universiteiten en hogescholen om het oordeel van studenten over opleidingen, cursussen, docenten en tentamens in beeld te brengen wordt gezien als onderdeel van de kwaliteitszorgagenda van alle hoger onderwijsinstellingen. Maar wat verstaan we eigenlijk onder “kwaliteit”?

De Groot (1983) zegt over het begrip “kwaliteit”: “het woord is geschikt om onzekerheid en verschillen van opvatting over wat eigenlijk bedoeld wordt, toe te dekken”. En even verder: “Ieder kan intussen bij “kwaliteit” het zijne blijven denken”. Misschien is dat dan wel wat we eigenlijk willen. Misschien vinden we het belangrijk dat ieder van ons bij “kwaliteit” het zijne kan blijven denken. De Groot constateerde decennia terug al dat er op verschillende manieren naar kwaliteit kan worden gekeken en dat er verschillende visies mogelijk zijn. Scheerens, Luyten en van Ravens (2011) geven aan dat verschillende perspectieven op *onderwijskwaliteit* het best kunnen worden toegelicht aan de hand van een eenvoudig systeemmodel van het functioneren van onderwijs (zie Figuur 1).



Figuur 1 Een systeemmodel van het functioneren van onderwijs (Scheerens, Luyten & van Ravens, 2011).

Volgens het systeemmodel (Scheerens, *et al.* 2011) kan onderwijs worden weergegeven als een transformatie of proces, waarbij invoer (of input) getransformeerd wordt in uitkomsten of opbrengsten (output). Verder wordt er rekening gehouden met een bepaalde omgeving of context. Deze omgeving is een basis voor hulpbronnen die nodig zijn voor het proces, maar omvat ook de eisen die stakeholders stellen aan de resultaten van onderwijs. Binnen het model kunnen verschillende hiërarchische niveaus worden onderscheiden, zoals bijvoorbeeld het onderwijssysteem op nationaal niveau, op het niveau van een afzonderlijke universiteit of hogeschool, of het niveau van een opleiding, een vak, of een individuele student. Verschillende visies op wat onderwijskwaliteit is, zijn te typeren op basis van het accentueren van bepaalde onderdelen van het input-proces-output-context model, dan wel op basis van het benadrukken van specifieke relaties tussen onderdelen. Volgens Scheerens en collega's zijn er vanuit dit model verschillende visies op onderwijskwaliteit mogelijk afhankelijk van de accenten die worden gelegd. Zo kan het accent liggen op productiviteit, effectiviteit, efficiëntie en flexibiliteit.

Bij de visie waarbij de nadruk ligt op de *productiviteit* kan de kwaliteit van onderwijs worden afgemeten aan de mate waarin gewenste resultaten, opbrengsten of uitkomsten worden bereikt. Een voorbeeld van deze benadering is het afmeten van kwaliteit aan het percentage studenten dat, zonder studievertraging, het diploma behaalt. Binnen deze benadering kan er een onderscheid worden gemaakt tussen achievement outputs (bijvoorbeeld prestaties op toetsen, tentamens), attainment outcomes (bijvoorbeeld numeriek rendement) en impact indicatoren (die effecten op de verdere loopbaan weergeven). Binnen deze visie is men echter (en uiteraard) vrij in welke opbrengstindicatoren gekozen worden.

Als de nadruk ligt op de *effectiviteit* staat de vraag centraal welke factoren van de input, het proces en de context doeltreffend zijn; met andere woorden welke factoren een positief effect hebben op de gerealiseerde resultaten, opbrengsten of uitkomsten. Kennis van deze factoren is volgens aanhangers van dit perspectief van belang. Immers, zo beredeneert men, op deze manier kan inzicht ontstaan in hoe



onderwijsresultaten in positieve zin kunnen worden beïnvloed, door het beïnvloeden van beheersbare factoren zoals een bepaalde didactische aanpak, kwaliteit docenten, et cetera.

Bij het perspectief dat de *efficiency* hoog in het vaandel heeft staan, gaat het om de meest economische keuze van mogelijk doeltreffende middelen om hoge onderwijsopbrengsten of resultaten te genereren. Meer efficiency kan worden bereikt door met dezelfde middelen betere resultaten te behalen, of door met minder middelen dezelfde resultaten te behalen. Nadenken over onderwijskwaliteit zou dat in dit geval betrekking kunnen hebben op de onderwijsvorm die wordt aangeboden (hoorcollege, werkcollege, practicum, project) en het maximaal aantal studenten per groep.

De visie op onderwijskwaliteit waarbij *flexibiliteit* van het onderwijs centraal staat heeft betrekking op de vraag of de organisatie (de universiteit of hogeschool) in staat is om zich aan te passen aan veranderende omstandigheden. Het onderwijs wordt bij deze benadering geacht functioneel te zijn ten opzichte van ontwikkelingen in de sociale, culturele, economische en maatschappelijke context. De kwaliteit van een universiteit of hogeschool kan op deze manier bijvoorbeeld worden afgemeten aan hoe nauwgezet men eisen van de arbeidsmarkt en toekomstige werkgevers van studenten weet te vertalen in onderwijsdoelstellingen en vakinhouden.

In de praktijk heeft echter een *gefragmenteerde benadering van kwaliteit* de overhand. De politiek, universiteiten en hogescholen, accreditatie-organisaties en andere stakeholders maken veelal gebruik van deze gefragmenteerde benadering waarbij zowel input-, proces- en opbrengstdimensies een rol spelen, overigens zonder dat deze dimensies noodzakelijkerwijs aan elkaar worden gerelateerd. De onderdelen van het model worden als het ware losgekoppeld. Zo komt de politiek met prestatiecontracten die met universiteiten en hogescholen worden afgesloten om de door de politiek geconstateerde problemen op het gebied van onderwijskwaliteit op te lossen. In deze contracten komen gedetailleerde afspraken te staan over zaken als het studierendement, de uitval, het opleidingsniveau van docenten en de studenttevredenheid. Als een instelling de afspraken niet nakomt, wordt het budget gekort. Accreditatiecommissies beoordelen doorgaans andere dimensies van onderwijskwaliteit zoals leeromgeving, didactische aanpak, kwaliteit van docenten, student-staf ratio's, rendementen en onderwijsresultaten. Universiteiten en hogescholen zelf meten de kwaliteit van hun opleidingen onder meer af aan het aantal diploma's dat wordt uitgereikt, rendement, maar ook aan de resultaten van studentenevaluaties, zoals enquêtes en panelgesprekken.

Vanuit welk perspectief naar onderwijskwaliteit wordt gekeken is bepalend voor de wijze waarop de kwaliteit van het onderwijs zal worden gemeten. Het effectiviteitsperspectief is hierbij wellicht het meest complexe perspectief, omdat het de relaties tussen de verschillende onderdelen in kaart probeert te brengen. Dat betekent dat het meten van kwaliteit van het onderwijs vanuit dit perspectief een complexe aangelegenheid is. Het perspectief dat wordt gehanteerd bepaald mede met

welk doel of met welke doelen kwaliteitsmeting zoals studentenevaluaties worden uitgevoerd. In het onderstaande gaan we in op deze doelen en besteden we aandacht aan stakeholders die de resultaten van studentenevaluaties ieder voor hun eigen doelen inzetten.

### **Doel van studentenevaluaties en wat stakeholders ermee doen**

Vanuit het in de vorige paragraaf beschreven systeemmodel van Scheerens, *et al.* (2011) kan worden gesteld dat studentenevaluaties inzicht kunnen geven in onderwijskwaliteit in termen van productiviteit, effectiviteit, efficiency en flexibiliteit. Zo kunnen vragen ten aanzien van bijvoorbeeld de studiebelasting en/of de duidelijkheid van de inhoud van een college te maken hebben met het onderwijsproces en kunnen de uit deze vragen voortvloeiende onderzoeksresultaten leiden tot revisie en verbetering van het onderwijs. De op basis van deze vragen verzamelde informatie kan bovendien gekoppeld worden aan output-gegevens, zoals behaalde cijfers van studenten op bepaalde vakken of rendementcijfers. De koppeling van dit soort gegevens valt binnen het effectiviteitsperspectief en de resultaten worden veelal gebruikt voor het verbeteren van het onderwijs. Het doel 'verbeteren van het primaire onderwijsproces' is in veel onderwijsinstellingen een belangrijk doel van studentenevaluaties.

De evaluatiegegevens die worden verzameld met als doel het onderwijs te verbeteren, kunnen betrekking hebben op verschillende kwaliteitselementen zoals faciliteiten (computers, locatie tentamens), inrichting van de opleiding (keuzemogelijkheden in opleiding, stagemogelijkheden, studeren buitenland), docenten, kwaliteit van het onderwijs, de toetsing van kennis (aansluiting tentamens bij studiestof), en de organisatie (communicatie met student en roosters) (Franses & Verhoef 2007). De vragen gaan in dergelijke evaluaties over het genoten onderwijs en studenten geven een oordeel over verschillende aspecten van dit genoten onderwijs. Het is een onderwijsgeoriënteerde benadering. Echter, er kan ook gekozen worden voor een leergeoriënteerde benadering. Er wordt dan gekeken of het genoten onderwijs heeft bijgedragen aan het leerproces van studenten en in welke mate. Inzicht in welke aspecten van het onderwijs vooral hebben bijgedragen aan de leerprestaties van studenten, zoals de verworven kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes, kan leiden tot verbeteracties en het herontwerpen van het onderwijs (Edstrom 2008).

Het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs is echter maar één doel van studentenevaluaties. March (1987) noemt vier doelen en geeft aan dat bij het opstellen van evaluaties het gewenst is alle vier de doelen in ogenschouw te nemen.

- 1) als een middel om de staf van feedback te voorzien, zodat het onderwijs aan de hand van die feedback kan worden verbeterd;
- 2) als een maat voor de effectiviteit van het onderwijs en om eventueel personele beslissingen door te voeren;
- 3) om studenten te voorzien van informatie om gerichte beslissingen te nemen in het te volgen onderwijs;

4) om data te verzamelen voor onderwijskundig onderzoek (Marsh 1987).

Studentenevaluaties worden echter niet alleen verzameld met verschillende doeleinden, ze worden ook door verschillende stakeholders gebruikt, die elk vanuit hun eigen perspectief en met eigen doelen gebruik maken van de resultaten van studentenevaluaties. Deze doelen kunnen conflicteren. Als aan het eind van een bepaalde cursus studenten een evaluatieformulier invullen waarin wordt gevraagd naar allerlei aspecten van het gegeven onderwijs met als doel het onderwijs te verbeteren, dan is het voor de docent niet wenselijk dat net die ene vraag die over de docent gaat eruit wordt gehaald en door de leidinggevende mee wordt genomen in een beoordelingsgesprek. Het functioneren van een docent kan niet aan één vraag worden afgemeten. De evaluatie had in principe niet tot doel het functioneren van de docent te bepalen. Toch worden studentenevaluaties die met een bepaald doel zijn opgezet door andere stakeholders voor hun eigen, specifieke doeleinden gebruikt. Hieronder geven we een aantal voorbeelden van stakeholders die resultaten van studentenevaluaties voor verschillende doeleinden gebruiken.

Resultaten van studentenevaluaties worden ingezet om *scholieren* die aan het einde van hun middelbare school voor de moeilijke en belangrijke keuze voor een studie aan een hogeschool of universiteit staan, te informeren. In hun zoektocht naar informatie maken scholieren gebruik van verschillende informatiebronnen zoals websites van universiteiten, brochures, voorlichtingsdagen en meeloopdagen. Maar het maken van een keuze is geen sinecure en dat heeft te maken met een aantal kenmerken van hoger onderwijs. Zo is hoger onderwijs een 'experience good'; dit houdt in dat men de kwaliteit van dit product pas goed kan beoordelen als men er gebruik van maakt. Bij gebrek aan deze informatie kunnen resultaten van studentenevaluaties die gepubliceerd worden in bijvoorbeeld Elsevier of de Keuzegids Hoger Onderwijs helpen bij het maken van de keuze. De informatie die in deze informatiebronnen gepresenteerd wordt, zijn over het algemeen zeer overtuigend voor een breed publiek, omdat ze van een geloofwaardige bron komen (Kotler *et al.* 2008). De *voorlichters* van instellingen gebruiken deze ratings vaak ook voor marketing doeleinden.

*Studenten* van universiteiten en hogescholen gebruiken studentenevaluaties in toenemende mate om de keuze voor vakken, studierichtingen of opleidingen te onderbouwen. De resultaten van cursusevaluaties zijn dan bijvoorbeeld via intranet of een elektronische leeromgeving beschikbaar gesteld.

In toenemende mate worden studenten in het hoger onderwijs – hoe vervelend veel docenten dat ook in de oren klinkt - gezien als klanten of consumenten. Studentenevaluaties kunnen daarom worden gezien als een vorm van tevredenheidsonderzoek, op basis waarvan kan worden vastgesteld of het geboden onderwijs voorziet in de behoeften en voldoet aan de verwachtingen van studenten.

Verder gebruikt het *management* resultaten van studentenevaluaties om best practices te belonen (docent van het jaar, best course award), om cursussen met minder goede evaluaties aan te passen of om docenten met minder goede evaluaties te begeleiden in

het verbeteren van hun vaardigheden op het gebied van onderwijs en didactiek. De evaluaties dienen om het onderwijsproces te verbeteren en de evaluaties vormen zo een onderdeel van het kwaliteitszorgsysteem van een opleiding of faculteit. Het hebben van een goed uitgewerkt kwaliteitszorgsysteem is van belang in het kader van de visitatie en accreditatie van een opleiding.

Voor *opleidingsdirecteuren* kunnen (consistent) slechte evaluaties een reden zijn om een docent van een vak te halen of niet meer in te zetten in de opleiding. Studentenevaluaties spelen zo een rol in functionerings- en beoordelingsgesprekken van docenten.

Dit korte overzicht laat zien dat scholieren, studenten, docenten, cursuscoördinatoren, hoofden van opleidingen, hoofden van departementen en voorlichters de resultaten van studentevaluaties allemaal voor hun eigen doeleinden kunnen gebruiken. Terugkerend thema in dit overzicht is het begrip kwaliteit. Scholieren gebruiken evaluaties om de kwaliteit van universiteiten en hogescholen in te schatten, voorlichters gebruiken evaluaties om te benadrukken hoe goed een opleiding is, hoofden van opleidingen gebruiken evaluaties om de kwaliteit van de opleiding te verbeteren en universiteiten laten mede op basis van studentenevaluaties aan visitatie- en accreditatiecommissies zien dat ze aan kwaliteitszorg doen.

Kortom, de doelen waarmee studentenevaluaties worden uitgezet, worden door verschillende stakeholders voor verschillende doeleinden gebruikt. Dit wetende maakt het des te belangrijker na te denken over wat je meet en hoe je dat zou kunnen meten.

## **Over meten en het meten van onderwijskwaliteit**

Meten is het toekennen van getallen of andere symbolen aan attributen (karakteristieken of kenmerken) van objecten volgens bepaalde, door de onderzoeker, vastgestelde regels. Als we iets willen meten dan hebben we *een object, attributen* van het object en een *beoordelaar* nodig (Sekaran & Bougie 2009). In de volgende alinea's zullen we deze begrippen verder toelichten.

Het *object* van een onderzoek kan een persoon zijn, die we in een bepaalde rol bestuderen, zoals bijvoorbeeld in de rol van consument, werknemer, investeerder, docent of student. Het object kan echter ook een organisatie of een deel van een organisatie, zoals een Strategic Business Unit, een faculteit, een opleiding of een departement zijn. Andere voorbeelden van objecten zijn een cursus, studiemateriaal, colleges of een tentamen.

Naast het object hebben we *attributen* van het object nodig; dit zijn de karakteristieken of kenmerken van het object die we in beeld willen brengen. We kunnen objecten zelf niet meten; in plaats daarvan kennen we getallen toe aan (specifieke) kenmerken of attributen van objecten. Zo kunnen we bijvoorbeeld een opleiding of een docent zelf niet meten, maar wel specifieke kenmerken van de opleiding (zoals studeerbaarheid

en keuzemogelijkheden) of van de docent (zoals responsiviteit, didactische vaardigheden en beheersing van de Engelse taal). Op dezelfde manier kunnen we ook getallen toekennen aan de bereikbaarheid (het attribuut) van een universiteit (het object), het marktaandeel (het attribuut) van een opleiding (het object) en de tevredenheid (het attribuut) over een cursus (het object).

Als we willen meten, hebben we een *beoordelaar* nodig; dat is iemand die over de noodzakelijke kennis en vaardigheden beschikt om de waarde van iets in te kunnen schatten. Die beoordelaar kan in sommige gevallen het object zelf zijn, in andere gevallen zouden we de voorkeur kunnen geven aan een andere, bijvoorbeeld een onafhankelijke, beoordelaar. Als we bijvoorbeeld de nationaliteit (het attribuut) van een student (het object) willen meten dan kunnen we aan de desbetreffende student zelf vragen om via een vragenlijst weer te geven welke nationaliteit hij of zij heeft. In een dergelijk geval is het object (de student) tevens de beoordelaar. In andere gevallen kan het wenselijk zijn dat de beoordelaar iemand anders is dan het object zelf. Als we bijvoorbeeld de leerprestaties van een student op een bepaald vakgebied zouden willen meten dan zouden we de voorkeur kunnen geven aan een onafhankelijke en competente beoordelaar, zoals een docent of hoogleraar. In een dergelijk geval zou de docent of hoogleraar een geschikte beoordelaar zijn omdat deze – meer dan de student zelf - over de noodzakelijke kennis en vaardigheden beschikt om de leerprestaties van een student in te kunnen schatten.

In Tabel 1 wordt een overzicht gegeven van mogelijke objecten, attributen en beoordelaars die relevant zijn in het kader van de borging van de onderwijskwaliteit. Dit overzicht is bedoeld als voorbeeld van wat en hoe er in de praktijk wordt geëvalueerd en heeft niet tot doel om een uitputtend overzicht te geven.

Object	Attribuut	Beoordelaar
Universiteit	Bereikbaarheid, faciliteiten, kwaliteitszorg, begeleiding studenten,	Accreditatiecommissie, student
Opleiding	Studeerbaarheid, didactisch model, rooster, aansluiting op voortgezet onderwijs, rendement	Accreditatiecommissie, student
Cursus	Studiemateriaal, samenhang met andere cursussen, docent, slagingspercentage	Opleidingsdirecteur, student, docent
Docent	Bekwaamheid, motivatie, betrokkenheid, responsiviteit, didactische vaardigheden, bereikbaarheid, beheersing Engels taal.	Accreditatiecommissie, opleidingsdirecteur, hoofd departement, student, talencentrum
Tentamen	Moeilijkheidsgraad, aansluiting op studiemateriaal, slagingspercentage	Docent, student, examencommissie

Tabel 1 Enkele veel voorkomende voorbeelden van evaluaties in het kader van kwaliteitsborging op universiteiten en hogescholen.

Als we onderzoek doen naar de kwaliteit van onderwijs dienen we in de eerste plaats goed na te denken over het object, attributen van het object (en hoe we deze definiëren) en over de beoordelaar. Zo kunnen we geïnteresseerd zijn in de kwaliteit (het attribuut) van een docent (het object). In dat geval zijn in elk geval twee zaken van belang: 1. Hoe definiëren (en daaruit voortvloeiend, hoe operationaliseren) we kwaliteit en 2. Wie maakt een inschatting van de kwaliteit van de docent? Met andere woorden: wie is de beoordelaar? Vragen we bijvoorbeeld aan studenten om een oordeel te vellen over de kwaliteit van een docent of laten we dit over aan iemand anders; iemand waarvan we denken dat hij of zij over de noodzakelijke professionele en didactische kennis en vaardigheden beschikt om een goede inschatting te kunnen maken van de kwaliteit van de cursus.

Kortom, het is van belang om gegeven het doel na te gaan welke objecten en attributen relevant zijn in een evaluatie en te bepalen of een studentenevaluatie het geëigende instrument is, of dat er naast de studenten ook andere beoordelaars nodig zijn om een completer beeld te verkrijgen. De rol van de student in evaluaties is zeker van belang, maar moet op waarde worden geschat en worden afgewogen door de oordelen van andere beoordelaars, zoals bijvoorbeeld docenten, mee te nemen.

### **Vraagtypen en de betrouwbaarheid en validiteit**

Nadenken over het object, attributen en de beoordelaar bij het opstellen van een vragenlijst heeft invloed op de formulering van de *vragen* die aan de orde komen in een kwaliteitsonderzoek. Daarnaast dient er, zeker in het geval van kwantitatieve evaluaties, te worden nagedacht over de gebruikte antwoordcategorieën. Wordt gewerkt met bijvoorbeeld vijf-puntschalen, meerkeuze-opties of multiple response, of worden open vragen gesteld?

Welk type vraag en antwoordmogelijkheden ook worden gehanteerd, de betrouwbaarheid en validiteit van de vragenlijsten dient bij de ontwikkeling van een instrument, dat de bedoeling heeft de kwaliteit van onderwijs te meten, te worden bepaald. De betrouwbaarheid van een instrument heeft hier betrekking op repetitieve consistentie: een meetinstrument is betrouwbaar wanneer de geobserveerde waarde gelijk is aan de waarde op een ander moment, indien onder identieke omstandigheden wordt gemeten. Validiteit heeft betrekking op de vraag of we datgene meten dat we willen meten: de vraag of we met studentenevaluaties daadwerkelijk 'kwaliteit' in kaart brengen of eigenlijk een ander, gerelateerd begrip - (student)tevredenheid - meten heeft betrekking op de validiteit van het meetinstrument. Het maken van de juiste keuzes op het gebied van het object van onderzoek, attributen en de beoordelaar heeft een sterke invloed de validiteit van het meetinstrument.

Daarnaast is er ook onderzoek gedaan naar het verschil tussen online vragenlijsten en vragenlijsten die afgenomen worden in de klas. Nowell, Gale, en Handley (2010) zagen dat online evaluaties achteraf veelal lager uitvallen dan evaluaties die worden gedaan in de klas aan het eind van de cursus. Ze geven aan dat online evaluaties niet

noodzakelijkerwijs problematisch zijn, maar dat ze niet te vergelijken zijn met evaluaties die in de klassensituatie zijn afgenomen.

## Enkele aanbevelingen

In dit hoofdstuk hebben we getracht een bijdrage te leveren aan het debat over studentenevaluaties door inzicht te geven in perspectieven op onderwijskwaliteit en de doelen die een studentenevaluatie kan dienen. Vanuit deze perspectieven, doelen van stakeholders kan worden nagedacht over de objecten en de attributen die in een dergelijke evaluatie gemeten kunnen worden. Dan is de vraag wie de beoordeling het beste voor zijn rekening kan nemen. Is dat de student of de student samen met bijvoorbeeld andere stakeholders, zoals de docent? Vanuit dit kader is het raadzaam om bij het opzetten en doordenken van studentenevaluaties :

- te bepalen vanuit welke perspectief een studentenevaluatie wordt opgezet;
- de doelen vast te stellen die de studentenevaluaties zullen gaan dienen en daarin mee te nemen wat andere stakeholders met de resultaten van de evaluatie kunnen of zullen doen. Het is daarbij goed mogelijk met deze mogelijke stakeholders om de tafel te gaan zitten en na te gaan of wat zij graag willen weten uit de betreffende evaluatie komt, of dat bepaalde vragen vanuit de betreffende stakeholder misschien opgenomen kunnen worden in de vragenlijst;
- te bepalen welke objecten en attributen zullen worden gemeten en na te denken over de beoordelaars. De vraag of studenten goede, dan wel de enige beoordelaars van onderwijskwaliteit zouden moeten zijn, is gerechtvaardigd.
- na te denken over te gebruiken antwoordcategorieën, de betrouwbaarheid en de validiteit van het meetinstrument.
- te bepalen of cursusevaluaties óf in de klas óf online worden afgenomen. Afhankelijk van de specifieke situatie en voorkeuren binnen de hogeschool of universiteit kan voor een bepaalde vorm worden gekozen. Belangrijk is voor één vorm te kiezen, omdat evalueren in klas én online leidt tot resultaten die onderling niet vergelijkbaar zijn.

## Bronnen

De Groot, A.D. 1983, Is de kwaliteit van onderwijs te beoordelen? In B. Creemers, W. Hoeben en K. Koops (red.), *De kwaliteit van het onderwijs*. Groningen: RION; Wolters-Noordhoff.

Edstrom, K. 2008, Doing course evaluations as if learning matters most. *Higher Education Research and Development*, 27, 95-106.

Franses, P. H., & Verhoef, P. C. 2007, Onderwijskwaliteit aan NL universiteiten. *Economische Statistische Berichten*, 92, 519, pp. 600-602.

Kotler, Ph., Armstong, G., Wong, V., & Saunders, J. 2008, *Principles of Marketing*. Harlow, Essex: Prentice Hall.

Marsh, H. W. 1987, Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388.

Nowell, C., Gale, L., & Handley, B. 2010, Assessing faculty performance using student evaluations of teaching in an uncontrolled setting. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 463 – 475.

Scheerens, J., Luyten, H., & Ravens, van, J. (red.) 2011, *Visie op onderwijskwaliteit, met illustratieve gegevens over de kwaliteit van het Nederlandse primair en secundair onderwijs*. Enschede: Universiteit van Twente.

Sekaran, U. & Bougie, R. 2009, *Research Methods for Business, A Skill Building Approach*. Chicster: John Wiley & Sons Ltd.





# Het belang van hoorcolleges

## Kennisoverdracht in het universitaire onderwijs

JAAP DIJKSTRA<sup>1</sup>, Faculteit Rechtsgeleerdheid, RUG  
GERTJAN LEENKNEGT, Tilburg Law School, UvT  
ABEL THIJS, Afdeling Interne geneeskunde, VUmc

### Key words

Wetenschappelijk onderwijs, Didactische werkvormen, Kennisoverdracht, Hoorcollege, Vakexpert

### Inleiding

Het hoorcollege heeft een slechte naam gekregen als didactische werkvorm. Universitair onderwijs zou gericht moeten zijn op activerend competentiegericht zelfsturend leren (zie bijvoorbeeld: Alebeek & Kouwenhoven 2006). Zo betoogt Geurts (2003) dat universiteiten het model van de 'leerfabriek' achter zich moeten laten en dienen te streven naar maatwerk voor studenten naar vorm en inhoud. Het hoorcollege past niet in de moderne onderwijskundige arrangementen die zich hierop richten.

In dit artikel breken wij een lans voor herwaardering van het hoorcollege in het Nederlands hoger onderwijs. Enerzijds omdat het in onze ogen onjuist is om het vakinhoudelijk gestuurde onderwijs weg te zetten als 'leerfabriek'. Om dit te verduidelijken zullen we aansluiting zoeken bij inzichten uit de kennismanagement-literatuur. Anderzijds omdat naar onze mening het hoorcollege als onderwijsvorm onevenaarbare intrinsieke kwaliteiten heeft. Hierop zullen we ingaan in het tweede deel van dit artikel.

### Het belang van kennisoverdracht

Onderwerpen zoals kennismanagement, innovatiemanagement en de kenniseconomie hebben in het bedrijfsleven de aandacht voor kennis vergroot. Kennis wordt tegenwoordig in veel bedrijfstakken als de belangrijkste productiefactor gezien. Bedrijven concurreren met elkaar op basis van de kennis die ze in huis hebben en hun vermogen tot innovatie (zie voor een overzicht: Huysman 2006).

Het borgen van kennis is een belangrijk thema binnen het kennismanagement (Dijkstra & Kneppers-Heijnert 2006). Hoe blijft bedrijfskritieke kennis voor een organisatie behouden als de werknemers die deze kennis bezitten de organisatie verlaten? In de begindagen van kennismanagement werd gedacht dat deze kennis in

---

<sup>1</sup> Contactgegevens: e-mail [j.j.dijkstra@rug.nl](mailto:j.j.dijkstra@rug.nl)

documenten vast te leggen zou zijn maar in de praktijk blijkt dat dit bijzonder lastig te realiseren is. Veel ervaringskennis laat zich moeilijk expliciteren en bovendien is in documenten vastgelegde kennis niet direct voor de praktijk toepasbaar. Uiteindelijk zullen de werknemers de kennis bij de uitvoering van hun taken moeten gebruiken en het is niet gezegd dat nieuwe werknemers zich de vastgelegde kennis op een efficiënte en adequate wijze eigen zullen maken. Nonaka en Takeuchi (1995) hebben er in dit verband op gewezen dat de meest efficiënte vorm van kennisoverdracht direct van mens op mens is (socialisatie). De meester-gezel relatie is hier een goed voorbeeld van. De leerling leert direct van de ervaren expert. Bijvoorbeeld in de advocatuur werkt een advocaat-stagiair samen met zijn patroon om op efficiënte wijze de ervaringskennis van een juridisch expert op te te doen (Terret 1998). In een ziekenhuis doen coassistenten ervaring op onder leiding van een ervaren medisch specialist. De kennisoverdracht van een expert op een vakgebied naar een leerling speelt in veel kennisintensieve organisaties dus een belangrijke rol.

### ***De 'zelfsturende student' en kennisoverdracht***

Vreemd genoeg wordt in het universitaire onderwijs tegenwoordig getwijfeld aan het belang van kennisoverdracht. "In plaats van 'bron van kennis' is de docent steeds meer organisator en begeleider van het leerproces." (Coppoolse & Vroegindewij 2010: 230). Zelfsturing van het leerproces door de student wordt belangrijk gevonden omdat de kennis die op eigen ervaring van de student is gestoeld beter beklijft. Het is van belang onderscheid te maken tussen directe kennisoverdracht, de overdracht van de manier waarop de kennis door experts is georganiseerd en de daadwerkelijke toepassing van de kennis in de praktijk. Dit onderscheid wordt in de vaakgeciteerde leerpiramide van Bales niet, of niet heel expliciet, gemaakt. Overigens is de empirische onderbouwing, ja zelfs de oorsprong van deze leerpiramide – op grond waarvan velen de retentie van kennis middels het hoorcollege op 5% schatten – op zichzelf wat duister<sup>2</sup>.

Juist een door een expert verzorgd hoorcollege dat vooral gericht is op enerzijds de toepassing van kennis in de praktijk (de ervaring van de expert) en anderzijds de manier waarop die kennis kan worden geordend (de ordening van de expert) kan een nuttige handreiking voor de student zijn. Daarnaast kan de kennis die studenten via zelfsturing tot zich nemen, zeker in de eerste fase van een opleiding, incorrect zijn omdat de studenten nog niet weten wat ze moeten zoeken. De ontwikkeling van nieuwe kennis heeft vaak zijn wortels in de stand van de wetenschap maar daarvoor moet men wel bekend zijn met de stand van de wetenschap. En juist op de universiteiten zijn de experts aanwezig die de kennis en ervaring hebben om de stand van de wetenschap goed te onderwijzen en de daarvoor benodigde kennis over te dragen. Kennisoverdracht moet daarom niet worden gezien als iets dat zelfsturend leren in de weg staat; kennisoverdracht vormt veel eerder een noodzakelijk

---

<sup>2</sup> De 'leerpiramide van Bales' is een figuur waarin grafisch wordt weergegeven dat de retentie van kennis en vaardigheden door een 'klassikale les' (de top van de piramide, 10%) veel minder is dan de retentie van kennis en vaardigheden door 'iets aan anderen uit te leggen' (de basis van de piramide, 80%). Een weergave van die figuur is bijvoorbeeld te vinden in *How the brain learns* (Sousa 2011). Het lijkt erop dat Bales deze figuur ooit heeft gebruikt in een lezing (Audiovisual Training in Learning, 1969, National Training Laboratories, Bethel, Maine). De figuur is geïnspireerd op de 'kegel van ervaring', een van 1946 tot 1969 door Edgar Dale in verschillende stadia ontwikkeld model.

randvoorwaarde om effectief leren mogelijk te maken. Zelfsturing zonder bakens kan snel tot een inefficiënte dwaaltocht leiden.

Idealiter zou de kennisoverdracht, eendachtig de bovengenoemde socialisatie in de advocatuur of in de geneeskunde, in een een-op-een meester-gezel relatie plaatsvinden. Maar zelfs indien de groepen groter worden, pleit veel voor een didactische werkvorm waarbij de expert zijn kennis probeert over te dragen aan een groep studenten. Hier willen wij in de volgende paragraaf op in gaan.

### ***Borging van minimale kennisoverdracht en didactische kwaliteit***

Universiteiten als Oxford en Cambridge worden geroemd om de mogelijkheden die ze bieden om studenten in kleine groepen te laten werken onder (bege)leiding van een gerenommeerde wetenschapper. Hoogleraren geven onderwijs aan groepen kleiner dan tien studenten waardoor goede feedback kan worden gegeven op het werk van iedere student. Het socialisatieproces zoals dit door Nonaka en Takeuchi (1995) beschreven is werkt hier optimaal. Deze universiteiten hebben echter de financiële middelen om dergelijk arbeidsintensief onderwijs te organiseren.

Aan de Nederlandse universiteiten zijn de middelen niet toereikend om kleine groepen studenten door een hoogleraar of een andere vakinhoudelijke expert te laten begeleiden. Desalniettemin wordt er gelijktijdig gevraagd om kleinschalig onderwijs aan te bieden waarbinnen (veel) zelfsturing door de studenten mogelijk is en maatwerk kan worden geleverd met betrekking tot de leerbehoeften van iedere individuele student (OCW 2011: 16-18). Dit plaatst de Nederlandse universiteiten voor een dilemma omdat gezien de kosten deze vorm van onderwijs uitsluitend kan worden verzorgd door goedkope studentassistenten of net afgestudeerde academici. Deze docenten staan echter in onvoldoende mate boven de stof om studenten afdoende te kunnen begeleiden.

#### **Kritiek op student-assistenten**

Een veelgehoorde klacht bij vakevaluaties van de Faculteit Rechtsgeleerdheid van de RUG ten aanzien van de inzet van student-assistenten in het werkgroeponderwijs bij post-propedeutische vakken, is dat deze docenten in onvoldoende mate vragen over de stof kunnen beantwoorden. Hierdoor krijgt het werkgroeponderwijs een zeer statisch karakter waardoor uitsluitend de voor die week te behandelen stof aan de orde kan komen. Door de beperkte kennis van de student-assistenten is het niet mogelijk om de leerstof in een breder juridisch kader te plaatsen. Om deze reden is in deze post-propedeutische fase van de bacheloropleiding de inzet van niet-afgestudeerde academisch juristen in het contactonderwijs in principe niet toegestaan.

Dit lijkt een valkuil te zijn waarin het HBO (gedeeltelijk) terecht is gekomen. Minder dan 50% van de HBO-docenten heeft een masterdiploma en het aantal gepromoveerde docenten haalt nog niet de 5% (Commissie Veerman 2010: 16). Nederland scoort hiermee nog slechter dan landen als Portugal en Litouwen (om van Duitsland en Finland maar te zwijgen). Door de docent de positie van leerbegeleider te geven in plaats van vakinhoudelijke deskundige, is het niveau van de HBO-staf uitgehold. Het resultaat is weliswaar onderwijs in kleinere groepen en veel zelfsturing door de student maar zonder de inhoudelijke kennis om de kwaliteit van het leren

daadwerkelijk te kunnen toetsen. De inhaalslag die men in het HBO wil maken door de zittende staf in korte tijd aan masterdiploma's te helpen wordt terecht met argusogen bekeken (zie: Prick 2011).

Met beperkte financiële middelen is de enige manier om studenten ook in een vroegtijdig stadium van de opleiding in aanraking te laten komen met de experts op een vakgebied: onderwijs in grote groepen. Voor het herhaald begeleiden van kleine groepen (om op die manier toch het volledige cohort te kunnen bedienen) is de expert simpelweg te duur. Onderwijs in grote groepen is dan de enige manier om de expert een rol te geven binnen het onderwijs. In een hoorcollege kan de expert zijn visie op (en de structuur van) een leerstuk verduidelijken en zo een waardevolle aanvulling geven op de te bestuderen vakliteratuur. Het is de enige manier waarop hij zijn vakkennis op een grote groep studenten kan overdragen. Bovendien dienen sommige universitaire opleidingen aan beroepsvereisten te voldoen waarbij de noodzakelijke beheersing van bepaalde vakkennis van te voren is vastgelegd.

#### **Beroepsvereisten**

Het 'civiel effect' voor de juridische toga-beroepen (rechter, advocaat en officier van justitie) vereist bijvoorbeeld dat een afgestudeerde masterstudent minimaal (grondige) kennis heeft van het burgerlijk recht, met inbegrip van het burgerlijk procesrecht; het strafrecht, met inbegrip van het strafprocesrecht; en bestuursrecht, met inbegrip van bestuursprocesrecht (zie artikel 1 Besluit beroepsvereisten advocatuur en artikel 2 Advocatenwet). Recent heeft de Nederlandse Orde van Advocaten geconstateerd dat afgestudeerde juridische masterstudenten in steeds mindere mate aan dit vereiste voldoen (Commissie Kortmann 2010: 26):

*“Een van de klachten over het niveau van de afgestudeerden is dat zij te weinig kennis hebben van de belangrijkste gebieden van het recht. [...] Er zal dus moeten worden nagegaan of de opleidingen die tot de vereiste diploma's leiden, inderdaad het vereiste niveau garanderen. Dat is temeer belangrijk, omdat de overheid via het systeem van financiering van het hoger onderwijs een permanente prikkel op instellingen legt om hun studenten snel te laten afstuderen. Hierbij dreigt het gevaar dat rendement op het gebied van snelheid en kwantiteit ten koste gaat van de kwaliteit.”*

Het 'civiel effect' voor de juridische toga-beroepen (rechter, advocaat en officier van justitie) vereist bijvoorbeeld dat een afgestudeerde masterstudent minimaal (grondige) kennis heeft van het burgerlijk recht, met inbegrip van het burgerlijk procesrecht; het strafrecht, met inbegrip van het strafprocesrecht; en bestuursrecht, met inbegrip van bestuursprocesrecht (zie artikel 1 Besluit beroepsvereisten advocatuur en artikel 2 Advocatenwet). Recent heeft de Nederlandse Orde van Advocaten geconstateerd dat afgestudeerde juridische masterstudenten in steeds mindere mate aan dit vereiste voldoen (Commissie Kortmann 2010: 26).

Juist vanuit de beroepspraktijk wordt dus aangedrongen op het voldoende borgen van het aanleren van inhoudelijke kennis van het vakgebied in het universitaire onderwijs. Dit staat overigens haaks op de ontwikkeling van brede bachelors, waarvoor zowel in her rapport Veerman (Commissie Veerman 2010: 50) als in het Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan van staatssecretaris Zijlstra (OCW 2011: 36) wordt gepleit.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Zo is het bijvoorbeeld, gezien het in de box Beroepsvereisten vermelde citaat, nog maar de vraag hoe de arbeidsmarkt zal reageren op de in de laatste nota bejubelde initiatieven van de Erasmus Universiteit ten

Kennisoverdracht door een vakexpert aan grote groepen studenten lijkt noodzakelijk te zijn om aan de vraag van vakdeskundigheid te kunnen voldoen.

## **Het hoorcollege als onderwijsvorm**

In de vorige paragraaf hebben we gezien dat de aandacht voor kennisoverdracht in universitaire opleidingen, zeker de opleidingen die een sterk civiel effect hebben, niet onderschat moet worden. In deze paragraaf zullen we ingaan op de rol die het hoorcollege daarbij kan spelen. Hieronder benoemen we een aantal aspecten die juist bij het hoorcollege aan de orde komen. Hiermee willen we andere onderwijsvormen niet diskwalificeren; we willen verduidelijken dat het hoorcollege een volwaardige onderwijsvorm is die juist binnen een universitaire opleiding een belangrijke rol kan en moet spelen, naast andere vormen van onderwijs.

### ***Kennisoverdracht***

Het belang van kennisoverdracht in het universitaire onderwijs is in het eerste gedeelte van dit artikel uitgebreid aan de orde gekomen. In het hoorcollege wordt onderkend dat de vakkennis centraal staat in een universitaire opleiding. Er wordt onderstreept dat een vakgebied een 'body of knowledge' kent dat bij een afgestudeerde bekend wordt verondersteld<sup>4</sup>. In het hoorcollege probeert de expert zijn kennis, overzicht en inzicht van het vakgebied voor de studenten te verhelderen. Dit neemt niet weg dat studenten het hoorcollege zullen gebruiken om hun eigen structuren en inzichten met betrekking tot het vakgebied te construeren. Het hoorcollege, het werkgroeponderwijs, de practica en de zelfstudie spelen daarbij allemaal een rol.

### ***Het bieden van structuur en overzicht***

Het hoorcollege biedt de studenten structuur. Naast de literatuur (in de eerste studiejaar meestal handboeken) wordt in het hoorcollege een overzicht gegeven van de belangrijkste begrippen in het vakgebied en de onderlinge relatie. De docent is bekend met het feit welke onderdelen door studenten vaak minder goed worden begrepen en kan daar extra aandacht aan besteden. Hij kan actuele voorbeelden gebruiken om het belang van de kennis en de structuur te illustreren.

### ***Het 'verhaal' als houvast***

---

aanzien van de rendementsverbeterende maatregelen in de rechtenopleiding (OCW 2011: 18). De maatregelen behelzen onder andere compensatorische examenregeling (het geen betekent dat op bepaalde vakken een onvoldoende mag worden behaald) kleinschalig onderwijs volgens het tutorenmodel en een jaarklassensysteem. Binnen dit samenstel van rendementsbevorderende maatregelen is het de vraag of de vakdocent nog langer kan eisen dat een student het vak opnieuw zal moeten doen indien hij de stof in onvoldoende mate beheerst.

<sup>4</sup> Zo is in artikel 1 Besluit beroepsvereisten advocatuur, artikel 2 Advocatenwet, artikel 38b lid 2 Besluit rechtspositie rechterlijke ambtenaren en artikel 1d Wet rechtspositie rechterlijke ambtenaren vastgelegd welke vakgebieden afgestudeerde juristen moeten beheersen om toegelaten te kunnen worden tot de opleidingen van de advocatuur en de rechterlijke macht. Voor toelating tot de opleiding voor kandidaat-notaris is dit geregeld bij Koninklijk Besluit van 31 mei 1999 (Stb. 1999, 228) en voor de Nederlandse Orde van Belastingadviseurs is dit vastgelegd in de Statuten van de Nederlandse Orde van Belastingadviseurs (art. 5, januari 2009).

Studenten hebben belang bij een samenhangend verhaal als vertrekpunt voor de verkenning van een nieuw vakgebied. Het verhaal kan ze houvast bieden bij de verkenning. De mens-naar-mens overdracht versterkt dit effect. Het gebruik van nieuwe media (bijvoorbeeld het achteraf beschikbaar stellen van streaming video opnames van het hoorcollege) kan dit gevoel van houvast versterken. Niet voor niets worden hoorcolleges tegenwoordig ook als luisterboek op de markt gebracht.

### ***Enthousiasmeren***

Het hoorcollege kan een belangrijke rol spelen bij het enthousiasmeren van studenten voor een vakgebied en hen aanzetten tot zelfstudie. Juist docenten uit de praktijk met voldoende gevoel voor betogen en spanningsopbouw (theatervaardigheden moeten docenten niet vreemd zijn) kunnen aan de hand van voorbeelden laten zien hoe de kennis waar studenten zich soms moeizaam doorheen moeten worstelen in kan worden gebruikt. Door het later beschikbaar stellen van dergelijke colleges (via bijvoorbeeld iTunesU, Blackboard, Collegerama (zie bijvoorbeeld de Delftse variant: <http://www.collegerama.nl/tud.html>, website bezocht 10 januari 2012) of een andere digitale leeromgeving) kan een student na afloop nog eens nagaan hoe het er in de collegezaal aan toe ging. Ook het 'met de groep' oplossen van echte problemen onder leiding van een expert (en eventueel zelfs terugrapportage als dat opportuun is) kan motiverend werken.

#### **Streaming video**

De Faculteit Rechtsgeleerdheid van de RUG worden opnames van hoorcolleges van mastervakken standaard aan de studenten ter beschikking gesteld. Bij een recente vakevaluatie van het vak Inleiding Criminologie vertelde een student dat ze niet bij alle hoorcolleges aanwezig kon zijn in verband met andere verplichtingen maar dat ze dan 's avonds het streaming video college bekeek. Al na de eerste keer had haar vriend besloten om altijd met haar mee te kijken omdat de colleges bijzonder boeiend waren en veel stof tot nadenken gaven.

### ***Interactie met de expert***

Alleen in een hoorcollege kunnen studenten binnen de financiële kaders van de Nederlandse universiteiten in contact worden gebracht met de (top)experts op een vakgebied. Het toespreken van grotere groepen studenten is daarbij een uiterst efficiënte vorm van onderwijs. Flankerend werkgroeponderwijs, practica en zelfstudie kan worden ingezet om de (college)stof goed te laten beklijven. Dit neemt overigens niet weg dat er ook bij een hoorcollege sprake kan zijn van interactie met de zaal en (in beperkte mate) met individuele studenten. Zogenaamde 'instant audience feedback tools' geven de collegegever tegenwoordig een digitaal middel om direct, snel en met veel mensen tegelijk in de collegezaal te kunnen communiceren (zie bijvoorbeeld: [www.polleverywhere.com](http://www.polleverywhere.com), website bezocht 12 januari 2012).

### ***Socialisatie***

Niet alleen interactie met de expert, maar ook interactie met medestudenten *rondom* een expert speelt in curricula waarbij 'distant learning' geen uitgangspunt is een rol. Een hoorcollege zonder pauze en zonder gelegenheid tot het stellen van vragen is dan ook niet compleet. Studenten leren hun latere collega's kennen, worden opgenomen in de groep van bouwkundigen/artsen/juristen/filosofen/letterkundigen/.... Veelal

zullen ze later in hun beroepsuitoefening of specialisatie in kleinere verbanden worden opgenomen. Om het universitaire (in de strikte betekenis van het woord) karakter van hun opleiding kracht bij te zetten is het tot je door laten dringen van de grote groep (noem het *alma mater*) van belang. Daarnaast zijn dit voor studenten oefenmogelijkheden om voor een grotere groep geïmproviseerd ter zake doende vragen te stellen: een vaardigheid die voorbereid op het bezoeken van grotere (internationale) congressen, waar de massaliteit vaak buitenproportionele vormen aan kan nemen.

### ***De succesvolle wetenschapper als rolmodel***

Studenten hebben rolmodellen nodig tijdens hun academische carrière. Door de succesvolle wetenschappers vroegtijdig in de studie een podium te geven zijn de rolmodellen zichtbaar en herkenbaar. Het kan studenten ertoe aanzetten om bijvoorbeeld in plaats van een carrière als medisch specialist of als advocaat voor een carrière in de wetenschap te kiezen.

Het is ook voor de wetenschapper van belang om een podium geboden te worden. Indien een expert slechts gebruikt wordt als begeleider van een leerproces en er geen beroep wordt gedaan op zijn specialistische kennis dan wordt de rol van docent voor de expert wel heel erg onaantrekkelijk gemaakt. Er wordt dan immers ontkend dat hetgeen waarin de expert excelleert - de beheersing van zijn specialisme - van belang is in de universitaire opleiding.

### ***Betrek de onderzoeker bij de het onderwijs***

In het universitaire onderwijs behoren onderzoek en onderwijs elkaar te versterken. Het meest recente onderzoek dat door de onderzoekseenheden van een faculteit is uitgevoerd, behoort in het onderwijs aan de orde te komen. Aangezien het in verband met de tijdsinvestering niet mogelijk is om dit in een kleinschalige setting te organiseren, lijkt de beste oplossing om de onderzoekers een rol te laten spelen in het onderwijs dat ze een lezing verzorgen over hun onderzoek. Ook hiervoor is het hoorcollege het aangewezen middel.

### ***Houd het onderwijs betaalbaar***

Bij de bovenstaande aspecten is al een aantal maal het kostenaspect van het onderwijs aan de orde gekomen. Indien er sprake is van beperkte middelen dan zal een afweging gemaakt moeten worden tussen de omvang van de groepen waarin het onderwijs wordt verzorgd en de deskundigheid van de docent. Onderwijs in kleine groepen is duur en een deskundig docent (zoals een medisch specialist, een top-architect of een top-jurist) is duur. Indien de keuze moet worden gemaakt tussen kleine groepen met een minder deskundige docent of een grote groep met een deskundig docent dan zal voor een deel van het onderwijs van een universitaire opleiding voor de tweede optie moeten worden gekozen om het niveau van de opleiding te kunnen garanderen.



#### **Kritiek op het HBO**

Met enige regelmaat is van studenten die de overstap maken van het HBO naar de universiteit de klacht te horen dat ze op het HBO 'niets geleerd' hebben. Het activerend onderwijs kent weliswaar veel (groeps)opdrachten en werkstukken maar de producten worden soms eerder op de vorm dan op de inhoud beoordeeld. Wanneer studenten in colleges vooral zelf presenteren, begint vroeg of laat het gevoel te bekruipen dat niemand met een zeker gezag een leerstuk toelicht of uitlegt. Ook in het MBO en in het voorbereidend onderwijs is al geconstateerd dat voor de vakdocent weinig ruimte meer is.

## **Conclusie**

Het hoorcollege is, mits het aan een aantal hierboven besproken eisen voldoet, een waardevolle onderwijsvorm als het ingezet wordt in een curriculum waarin diverse onderwijsvormen elkaar afwisselen en op elkaar zijn afgestemd. Ten eerste biedt het de mogelijkheid in korte tijd tegen relatief lage kosten een aantal aspecten van wetenschappelijke kennis over het voetlicht te brengen (vooral organisatie van die kennis en toepassing ervan in de dagelijkse praktijk). Ten tweede kunnen studenten kennis maken met toponderzoekers en -docenten uit het vakgebied. In de derde plaats kunnen ze - wanneer het grootschalig onderwijs is - socialiseren met hun latere beroepsgenoten en oefenen in het stellen van vragen in grote groepen. Andere onderwijsvormen zijn hiervoor minder geschikt.

Van hoorcolleges moet - als enige onderwijsvorm - geen hoog rendement worden verwacht: maar dat geldt overigens ook voor vrijwel alle andere onderwijsvormen. In die zin staat het hoorcollege niet alleen. Het is met name de combinatie van onderwijsvormen die toegevoegde waarde heeft in het leerrendement van studenten. Het is de vraag derhalve of het door velen beleden ideaal '*onderwijs aan kleine groepen die worden begeleid door de topexperts op het desbetreffende vakgebied*' los van financiële overwegingen überhaupt wel mogelijk of zelfs wenselijk is.

## **Bronnen**

Alebeek, F. van & Kouwenhoven, W. 2006, Competentiegericht onderwijs. In H. van Hout et al. (eds.), *Vernieuwingen in het hoger onderwijs* (pp. 104-118). Assen: Van Gorcum.

Commissie Kortmann 2010, *Met recht advocaat, een nieuwe opleiding: de Stagiaire-Opleiding, Advies van de Commissie Stagiaire-Opleiding*. Nederlandse Orde van Advocaten. oktober 2010, <http://www.advocatenorde.nl/254/consumenten//actuele-dossiers-bij-de-orde.html>, website bezocht 12 januari 2012.

Commissie Veerman 2010, *Differentiëren in drievoud. Advies van de commissie toekomstbestendig hoger onderwijs stelsel*.

Coppoolse, R. & Vroegindewij, D. 2010, *Modellen van het onderwijs*. Noordhoff uitgevers, Groningen.

Dale, E. 1946, 1954, 1969, *Audio-visual methods in teaching*. New York: Dryden.

Dijkstra, J.J. & Kneppers-Heijnert, E.M. 2006, *Juridische aspecten van kennismanagement*. Rotterdam: Essentials.

Geurts, J. 2003, Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum. Pleidooi voor een integraal herontwerp van het middelbaar beroepsonderwijs. In: *Gids beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie*. Den Haag: Elsevier, 2003.

Huysman, M.H. 2006, *Zin en onzin van kennismanagement*. Amsterdam: Vrije Universiteit.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995, *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.

OCW 2011, *Kwaliteit in verscheidenheid: Strategische agenda hoger onderwijs, onderzoek en wetenschap*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. 1 juli 2011.

Prick, L. 2011, Fontys waait vrolijk met de nieuwe wind van Zijlstra mee, *NRC Handelsblad*, 11 oktober 2011, p. 14.

Sousa, D.A. 2011, *How the brain learns*. Fourth edition. Corwin Press, Thousand Oaks.

Terrett, A. 1998, Knowledge management and the law firm. *Journal of knowledge management*, 2 (1), pp. 67-76.



# Studiesucces en de kwaliteit van het onderwijsmanagement

HANS VAN HOUT<sup>1</sup>, faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, UvA  
HETTY GRUNEFELD, Centrum voor Onderwijs en Leren, UU

## Key words

Hoger onderwijs, Onderwijskundige leiders, Onderwijsorganisatie, Studiesucces, Onderwijskwaliteit

*Dit artikel is in een eerdere versie gepubliceerd in: TH&MA: Tijdschrift voor Hoger onderwijs & Management, jaargang 18, 2, 46-49, 2011.*

## Inleiding

De afgelopen jaren hebben de Nederlandse hogescholen en universiteiten, middels de koepelorganisaties HBO-Raad en VSNU, afspraken gemaakt met de minister om de rendementen te verhogen. Er zijn veel ideeën naar voren gebracht om het studiesucces aan de Nederlandse hogescholen en universiteiten te verbeteren. Het gaat dan over toetsing, aandacht voor excellente studenten, intensiever en uitdagender onderwijs, invoeren van bindende (dus afwijzende) studieadviezen (het BSA) in het eerste jaar bij onvoldoende studieresultaten, studiebegeleiding en studentvolgsystemen, selectie aan de poort, voorlichting en aspecten van onderwijsorganisatie. Deze lijst betekent niet dat al deze ideeën op grote schaal zijn ingevoerd. Het recente wensenlijstje van de VSNU is inmiddels veel beperkter: afschaffen van het beurzenbeleid, invoeren van selectie aan de poort, invoeren van studiekeuzegesprekken. Eerder zijn inmiddels bij vrijwel alle opleidingen het BSA ingevoerd (Inspectie van het Onderwijs 2010). Prioriteit wordt dus feitelijk gegeven aan maatregelen die er vanuit gaan dat er iets mis is met de studenten: zij kiezen verkeerd, zij zijn niet of onvoldoende gemotiveerd, of zelfs niet geschikt ondanks dat ze een diploma hebben behaald dat hen formeel toegang tot het hoger onderwijs geeft. Dit wekt niet de indruk dat de instellingen en hun opleidingen de hand serieus in eigen boezem steken. Naast de kwaliteit van de studenten en van de docenten is ook de kwaliteit van het onderwijsmanagement aan de orde.

Onder onderwijsmanagement wordt hier gemakshalve de gehele bovenlaag binnen de instelling die sturing geeft aan het onderwijsproces verstaan: CvB, faculteitsdecanen, directeuren onderwijs, opleidingsdirecteuren, opleidings- of jaarcoördinatoren (zie ook hoofdstuk Wie heeft hier de leiding?). Het onderwijsmanagement moet o.a. een onderwijsvisie neerzetten en implementeren, kaders geven aan docenten en

---

<sup>1</sup> Contactgegevens: e-mail [j.f.m.j.vanhout@uva.nl](mailto:j.f.m.j.vanhout@uva.nl)

studenten, verantwoordelijkheden toebedelen en daaraan bevoegdheden koppelen, kwaliteitsmanagement uitwerken, samenhang brengen in onderwijsbeleid, onderzoeksbeleid, personeelsbeleid en financieel beleid. Graag zouden wij hierbij verwijzen naar managementaudits van instellingen die op grote schaal en met de nodige diepgang door onafhankelijke commissies zouden zijn uitgevoerd, zoals ook met onderwijs en onderzoek gebeurt. Die zijn er helaas niet. Wij baseren ons daarom grotendeels op de literatuur, onze persoonlijke waarnemingen, verhalen van diverse betrokkenen in het veld et cetera. Op basis daarvan moet geconstateerd worden, dat de kwaliteit van het onderwijsmanagement een stuk beter kan en dat daarmee ook verbetering van studiesucces een grotere kans van slagen zal hebben dan wanneer alleen de focus gericht is op (selectie van) studenten.

## Onderwijsmanagement doet er toe

### *Het instellingsniveau*

Universiteiten verschillen onderling duidelijk van elkaar in het diplomarendement van de herinschrijvers 4 jaar na aanvang van de studie. Herinschrijvers zijn studenten die in het eerste jaar de BSA-norm van een bepaalde opleiding behaald hebben en zich weer voor het tweede studiejaar bij diezelfde opleiding hebben ingeschreven. Universiteit Utrecht (UU) en Universiteit Maastricht (UM) zijn positieve uitschieters in Nederland. Vergelijking van de zogenaamde brede universiteiten met elkaar maakt een instellingseffect zichtbaar dat niet direct te herleiden is tot het aanbod van opleidingen, noch tot verschillen in studentenpopulatie. De UM heeft al jaren geleden probleemgestuurd onderwijs ingevoerd. Onderwijs en het leren van de student staat in het instellingsbeleid en op de werkvloer centraal. Dat blijkt allerlei evaluaties en je merkt het als je met medewerkers en studenten ter plaatse spreekt. De UU heeft ruim een decennium geleden een aantal maatregelen genomen om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren: er is een duidelijk onderwijsvisie geformuleerd en geïmplementeerd (zie ook hoofdstuk Visie op Onderwijsvisies), bij de invoering van BaMa is gekozen voor kleinschaligheid, de BasisKwalificatie Onderwijs (BKO) is voor alle docenten verplicht gesteld en er is een scholingstraject voor onderwijsmanagers gestart. Bij beide universiteiten is er dus sprake van een instellingsbreed beleid, dat door de diverse niveaus wordt onderschreven en nageleefd.

### *Het opleidingsniveau*

Er zijn ook grote verschillen in de rendementen van vergelijkbare opleidingen (zie bijvoorbeeld Van Herpen & Van de Ven 2010). Deze verschillen worden onder andere verklaard door verschillen in de opzet van het onderwijs en het gekozen didactisch model of de kwaliteit van de toetsing. Er is voldoende evidentie om vast te stellen dat kleinschalig en studentactiverend onderwijs positief werkt op studiesucces in combinatie met expliciete studietaken en feedback op geleverde prestaties van studenten. Ook onderwijsprogrammering waarbij weinig parallelle vakken worden aangeboden (geen concurrentie tussen modulen) geeft betere studieresultaten.

Duidelijk is ook al sinds jaar en dag dat de kwaliteit van toetsen en beoordelen een directe invloed heeft op studiesucces. Zwakke toetsen impliceren dat de leerresultaten van studenten niet adequaat worden vastgesteld, waardoor sommige studenten onterecht slagen en andere onterecht zakken. Dit heeft uiteraard gevolgen voor de motivatie van die studenten, hun inzet en studeergedrag. Een beperkter aantal tentamengelegenheden (herkansingen) en mogelijkheden om tussen vakken te compenseren heeft ook positieve invloed op het rendement. Er is voldoende evidentie (bijvoorbeeld Arnold & Van den Brink 2009) dat deze maatregelen positieve invloed hebben op het studiegedrag en op het studiesucces. Dat geldt ook voor het BSA. Allemaal zaken die aangeven dat het onderwijsmanagement op opleidingsniveau een verschil kan maken.

*Conclusie: Onderwijsmanagement kan een verschil maken op het vlak van studiesucces, zowel op instellings- als op opleidingsniveau.*

## **Belangrijke onderwerpen van onderwijsmanagement nader bekeken**

### ***De relatie onderwijs en onderzoek***

Onderwijs en onderzoek zijn de twee primaire taken van de universiteiten en hogescholen. Dat wordt in vrijwel ieder officiële notitie beleden. Maar iedere wetenschappelijke medewerker aan een universiteit die meer dan een halfjaar in dienst is, en ieder promovendus weet dat vooral onderzoek en publicaties er toe doen om carrière te maken in de lijn van Universitair Docent tot Hoogleraar (zie ook Hoofdstuk Academische carrièreontwikkeling in het onderwijs).

De tweebenigheid van het wetenschappelijk personeel is er één met een kwetsbare linker. Het is aan verschillende faculteiten voorgekomen dat docenten die beloond waren als docent van het jaar, vervolgens werden ontslagen omdat ze te weinig publiceerden. Iedere universiteit wil toponderzoek in huis hebben, onderzoekszwaartepunten invoeren, hoog scoren op de internationale (onderzoeks) rankings. Dit heeft uiteraard consequenties voor het HRMbeleid, zowel bij de selectie als de bevordering. Een toponderzoeker is echter niet per definitie een topdocent. Iedere docent moet geïnteresseerd zijn in (individuele) studenten en hun ontwikkeling c.q. studievoortgang, studenten aan het leren zetten, papers nakijken en adequate en snelle feedback geven, bereid zijn nieuwe didactische werkvormen uit te proberen bij nieuwe typen studenten, met mededocenten overleggen en afspraken maken over de afstemming van modules op elkaar. Tot de reguliere onderwijstaak behoort niet alleen het geven van het onderwijs, maar ook het maken, evalueren, vernieuwen en optimaliseren ervan. Daarom is het zo moeilijk om tegelijkertijd toponderzoeker en topdocent (en omgekeerd dus ook) te zijn.

Onderwijs wordt nog te vaak opgevat als een individuele act. Net als bij onderzoek wordt bij onderwijs de kwaliteit echter niet (meer) primair bepaald door de kwaliteit van de individuele medewerker (de prima donna) maar door de kwaliteit van het team

en de kwaliteit van het programma. Een driejarig bachelor is voor de student geen optelsom van losse modulen en losse acts van docenten; dat zou het ook voor het onderwijsmanagement en de onderwijsorganisatie niet moeten zijn. Een gezamenlijke visie, samenhang in het programma, consequente eisen aan studenten door alle docenten, voortdurende evaluatie en optimalisering van het onderwijs bepaalt de kwaliteit van de opleiding. Dat tot stand brengen en in stand houden is de opgave van het onderwijsmanagement, samen met de docenten. De steeds toenemende druk die door het (onderzoeks)management wordt gelegd op toponderzoek en toppublicaties, zorgt er voor dat het voor individuele medewerkers en voor teams steeds moeilijker wordt onderwijs de juiste aandacht te geven.

### ***De onderwijsorganisatie en de zogenoemde professionele autonomie***

Het tot stand brengen van samenhang in het programma, het afstemmen op het voorafgaande onderwijs, het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie van docenten en docententeams, het uitwisselen van ervaringen en afstemmen van plannen komt niet automatisch tot stand. Dat veronderstelt coördinatie en overleg. Vaak wordt tegen coördinatie de professionele autonomie van docenten ter tafel gebracht. Dat is geen theoretisch issue, maar een veel voorkomend praktisch probleem. De meest voorkomende vraag van onderwijscoördinatoren is “hoe krijg ik ze mee”? Studenten wordt vaak vrijblijvendheid verweten, maar is de onderwijsorganisatie minder vrijblijvend? Tekenend is dat begrippen als ‘georganiseerde chaos’ en ‘losjes gekoppelde systemen’ zijn ontstaan bij de analyse van de universitaire organisaties. Dat is al weer een tijdje geleden en sindsdien is er veel veranderd.

Ook zijn er verschillen tussen de disciplines of faculteiten. Toch zegt het wel iets dat wettelijk geregeld is, dat tentamens binnen een x aantal werkdagen nagekeken moeten worden. De titel van een bekend managementboek luidt: “leiding geven aan professionals: niet doen!” (Weggeman 2009). Natuurlijk is het zaak om de professionals vanaf het begin bij de onderwijsvernieuwing te betrekken en naar consensus te streven. Maar dat heeft niet altijd het gewenste resultaat en niet het gewenste tempo. Naar onze mening komt het te vaak voor dat coördinatoren geen bevoegdheden hebben om afspraken en vastgesteld beleid te effectueren of om collega’s met voortdurend negatieve evaluaties te corrigeren. Vaak worden zij daarbij ook niet gesteund door hogere (onderwijs)managers of lijnverantwoordelijken. Dat gaat ten koste van de kwaliteit van het onderwijs en van het studiesucces.

### ***Scholing van onderwijsmanagers***

De onderwijskundige scholing van universitaire docenten is enige jaren geleden op initiatief van de UU gestart en momenteel door de meeste universiteiten overgenomen. Opmerkelijk is dat de verplichting tot het behalen van de BKO (de Basis Kwalificatie Onderwijs) vaak alleen voor nieuwe jonge docenten wordt ingevoerd. Zittende staf krijgt vaak een vrijstelling. Daarmee blijft nog jaren een groot deel van de universitaire staf verstoken van de meest basale onderwijskundige principes. Maar scholing is niet alleen gewenst voor docenten. In dit kader zouden wij vooral ook een pleidooi willen voeren voor het scholen van onderwijsmanagers. Veel docenten krijgen vroeg of laat in

hun loopbaan coördinerende en leidinggevende taken. Sommige zijn natuur talenten, de meeste echter niet.

De taken van onderwijsmanager zijn te belangrijk om amateuristisch mee om te gaan. Ook als men maar tijdelijk (bijvoorbeeld 4 jaar) met deze taken wordt belast, is het zaak om snel op een redelijk niveau te kunnen functioneren. Uiteraard kost dat tijd en geld. Tegelijkertijd wordt er mee aangegeven dat onderwijsmanagement waardevol is, status heeft, aan professionele eisen moet voldoen. Een onderwijscoördinator of manager is geen mislukte onderzoeker of een mislukte docent. Onderwijsmanagement zou niet gezien moeten worden als een rotklus waar je zo snel mogelijk weer vanaf moet zien te komen. Het is een bijzondere, eervolle taak die een belangrijke bijdrage levert aan de kwaliteit van het onderwijs en dus aan de kwaliteit van het instituut. Het (top)management moet dat dan wel als zodanig honoreren.

### ***Onderwijsvernieuwing als structurele activiteit***

Vaak wordt onderwijsvernieuwing gestimuleerd door met tijdelijke potjes te werken: een eenmalige budget om bijvoorbeeld ict-vernieuwingen te ontwikkelen. Dat is mooi, maar lang niet altijd effectief. Vaak ontbreekt de controle op de besteding van de middelen of worden er geen consequenties verbonden aan het mislukken van het project. Onderwijsvernieuwing is een structurele taak en vereist structureel geld, specifieke deskundigheid en het vermogen om te leren van ervaringen.

Opmerkelijk is dat in het medisch onderwijs dit al vele jaren de praktijk is. Zou het kunnen zijn dat het opvallend hoge rendement van de medische opleidingen ook een beetje kan worden toegeschreven aan het vele onderwijskundige onderzoek en ontwikkelwerk? Opmerkelijk is ook dat onderwijshoogleraren (hoogleraren die tot taak hebben onderzoek te doen naar het onderwijs van de eigen discipline) vrijwel alleen in die sector voorkomen. Dergelijke onderwijskundige experts en teams (vakgroepen, stafbureaus et cetera) horen gekoppeld te zijn aan een netwerk van docenten die meedenken, nieuwe ideeën willen oppakken, vakdidactische expertise willen opbouwen. Ook dat kan geen vrijblijvend hobbyisme zijn. Daarvoor is geld nodig en vooral erkenning, zodat zij in hun R&O-gesprek niet worden afgerekend op misschien iets minder publicaties of inverdiend geld.

## **Het topmanagement zet de toon**

### ***Een pleidooi voor korte en snelle managementaudits***

De kwaliteit van de (onderwijs)organisatie wordt in hoge mate bepaald door de top, in dit geval het CvB en de faculteitsdecanen. Zij zijn de dragers van de organisatiecultuur die maakt dat onderwijsmanagement en kwaliteitsbeleid al dan niet effectief is. Zij moeten invulling geven aan de missie van de instelling en aan de waarden waar de organisatie voor staat. Dit is geen pleidooi voor nog meer missiestatements, fraai drukwerk of kostbare heidagen waarbij het belangrijker is wie uitgenodigd is (hoor je bij de top 20?) dan dat er besluiten genomen worden. Het topmanagement moet concrete normen en heldere kaders stellen en de naleving daarvan toetsen. Wij pleiten



in dit verband voor korte en snelle managementaudits. In de trajecten van opleidingsvisitatie en accreditatie is de kwaliteit van het onderwijsmanagement niet of nauwelijks aan de orde is geweest. Ook de opzet van de instellingsaccreditatie laat de kwaliteit van het management nog te veel buiten schot.

Een echte audit zou ons inziens het volgende type vragen moeten stellen: toon aan dat al het onderwijsgeld ook aan onderwijs besteed wordt, toon aan dat bij de beoordeling van het personeel onderwijsprestaties en onderzoeksprestaties echt gelijk worden gewaardeerd, laat zien hoe onderwijsvernieuwing structureel een plaats heeft in de opleidingen, toon aan dat studievertraging geen gevolg is van de structuur van de opleiding of de onderwijsorganisatie, toon aan dat het onderwijsmanagement het voortouw heeft genomen bij (de introductie van) het diversiteitbeleid, laat zien welke scholingstrajecten onderwijsmanagers hebben gevolgd om professioneel leiding te kunnen geven aan de onderwijsorganisatie et cetera. Dergelijk audits behoeven niet met het stempel van een overheidsorganisatie zoals de NVAO gesierd te worden. Een nieuw circus van zelfevaluaties en visitaties, rapporten en verweerschriften is helemaal uit den boze. Een rondje werkvloer geeft een ervaren auditor al heel snel een goed beeld en een stevige basis om een stimulerend verslagje van enkele pagina's te schrijven. Als dat op een redelijke schaal en regelmatig gedaan zou worden, zal de kwaliteit van het onderwijsmanagement sterk verbeteren. Het zou bijzonder sterk zijn als het topmanagement zichzelf als eerste voor zo'n audit zou aanbieden en de resultaten daarvan open in de organisatie zou bespreken.

### ***Een pleidooi voor professionaliseringsbeleid voor onderwijsmanagement op alle niveaus***

Universiteiten zijn zich ervan bewust dat onderwijs een professie is. Van de meeste nieuwe staf wordt gevraagd zich te bekwamen als docent. Het goede voorbeeld geven is een kwaliteit van topmanagement. Voor zittende staf, te beginnen met het onderwijsmanagement, zou het behalen van een basiskwalificatie onderwijs (BKO) geen groot probleem hoeven zijn. Een belangrijk onderdeel van de BKO is immers om op basis van ervaring met onderwijsgeven en literatuur over goed onderwijs, een goed onderbouwde visie te formuleren van waaruit je je docentschap in de praktijk invult.

Ook onderwijsmanagement is een professie, dat is wat we eerder in dit hoofdstuk beweren. Vanuit een goed onderbouwde visie op de praktijk van het verzorgen van onderwijs gaat onderwijsmanagement een stap verder. Zij initiëren onderwijsinnovaties, lossen curriculumproblemen op – zoals problemen met rendementen, met aansluiting op de arbeidsmarkt – en zijn verantwoordelijk voor kwaliteitszorg. Dit zijn onderwerpen die de Universiteit Utrecht heeft ondergebracht in een seniorkwalificatie onderwijs (SKO). Elke onderwijsmanager zou een SKO moeten hebben, of tenminste bezig moeten zijn zich te kwalificeren voor een SKO: de state-of-the-art van onderwijsonderzoek bijhouden en zo mogelijk daaraan bijdragen, reflecteren op onderwijsvernieuwingactiviteiten, betrekken van collega's in de faculteit bij discussies over probleemanalyses en potentiële oplossingsrichtingen, daadwerkelijk onderwijsinnovatie tot stand brengen met teams van collega's en studenten, evalueren van de resultaten.

Elf groepen seniordocenten van de Universiteit Utrecht, plus vier groepen afkomstig van andere universiteiten hebben ervaring met een leergang Onderwijskundig Leiderschap die precies over deze thema's gaat (Grunefeld 2009). Deelnemers zijn al onderwijsmanager of maken zich klaar om zo'n taak op zich te nemen. Tijdens de leergang praten gastdocenten de deelnemers bij over state-of-the-art van onderwijskunde, ontwikkelingen in het hoger onderwijs, veranderkunde en leiderschap. Ieder heeft tenminste één onderwijsvernieuwingsproject onder handen waarin de theorie in de praktijk gebracht kan worden. Men leert veel van elkaar. Een internationale studiereis voegt meer inspiratie en ervaringen toe. Onderwijsmanagers blijken veel profijt te hebben van zo'n inspirerende groep waarmee ze meer dan een jaar optrekken.

De uitdaging voor het topmanagement van universiteiten is een professionaliseringsbeleid vorm te geven dat niet alleen gaat over professionalisering van het docentschap, maar ook van het onderwijskundig leiderschap op alle niveaus – inclusief het topniveau. De kans dat studiesuccesmaatregelen effect hebben is groter met een goed geïnformeerd onderwijsmanagement.

## Bronnen

Arnold, I.J.M. & Van den Brink, W. 2009, De invloed van compensatie op studie-uitval en doorstroom. *TH&MA: Tijdschrift voor Hoger onderwijs & Management*, 16, 3, 11-16.

Grunefeld, H. & Wubbels, T. 2009, Onderwijskundig leiderschap (stimu)leren. *TH&MA, Tijdschrift voor Hoger onderwijs & Management*, 16, 4, 43-49

Inspectie van het onderwijs 2010, *Met beide benen op de grond: Onderzoek naar de uitvoeringspraktijk van het Bindend Studie-Advies in het hoger onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Van Herpen, S. & Van de Ven, M. 2010, *De uitval van studenten in Bachelor 1 en het bachelorrendement van herinschrijvers na 4 jaar*. Rotterdam: Risbo.

Weggeman, M. 2009, *Leiding geven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. 4<sup>de</sup> druk. Schiedam: Scriptum.



## Over de auteurs

op alfabetische volgorde van de achternaam

### **Jacques Bos**

Jacques Bos studeerde geschiedenis, politieke wetenschappen en wijsbegeerte aan de Universiteit Leiden en promoveerde in 2003 aan dezelfde universiteit op een onderzoek naar het begrip 'karakter' in de vroegmoderne tijd. Momenteel is hij universitair docent wetenschapsfilosofie, met de nadruk op de filosofie van de geesteswetenschappen, aan de Universiteit van Amsterdam. Daarnaast is hij hoofd onderwijs van het Departement Wijsbegeerte.

### **Roger Bougie**

Roger Bougie is universitair hoofddocent aan de TiasNimbas Business School (Tilburg) waar hij Business Research Methods doceert. Zijn onderzoek richt zich op de invloed van emoties op consumentengedrag, tevredenheid en consumentbeslissingsgedrag. Hij is co-auteur van het tekstboek Research Methods for Business (met Uma Sekaran) dat wereldwijd op talloze universiteiten wordt gebruikt bij undergraduate en graduate cursussen op het gebied van onderzoeksmethoden.

### **Saskia Brand-Gruwel**

Saskia Brand-Gruwel is hoogleraar in de 'Learning Sciences' en opleidingsdirecteur van het Onderwijsinstituut van het 'Centre for Learning Sciences and Technologies (CELSTEC)' van de Open Universiteit. Ze is tevens secretaris van de Vereniging voor Onderwijsresearch (VOR) en themacoördinator van het Interuniversitair Centrum voor Onderwijswetenschappen (ICO). Haar onderzoek richt zich op ontwikkelen van digitale vaardigheden, zelfregulerend en zelfgestuurd leren en het ontwerpen van flexibele leeromgevingen gebruikmakend van nieuwe media.

### **Hester Daelmans**

Hester Daelmans studeerde geneeskunde in Nijmegen en heeft zich na enkele jaren onderzoek in de anatomie, toegespitst op verschillende facetten van geneeskundeonderwijs. Zij heeft gewerkt als docent anatomie en docent vaardigheden in het VUmc. Daarnaast was zij een aantal jaren werkzaam bij de opleiding tot A verpleegkundige als docent anatomie, ziekteleer en inwendige geneeskunde. Zij werd in 1998 hoofd van het skillslab VUmc. Ze is geschoold in toetsing van onderwijs, onderwijs in de klinische fase en onderzoek van onderwijs en is in 2005 gepromoveerd op het onderwerp: toetsing in de co-assistentenschappen. Ze werd daarna één van de trekkers in de ontwikkeling van de masteropleiding geneeskunde VUmc compas. Hester Daelmans is momenteel werkzaam in VU medisch centrum als hoofd klinisch training centrum (skillslab VUmc) en als coördinator masteropleiding geneeskunde VUmc compas.

### **Jaap Dijkstra**

Jaap Dijkstra is universitair hoofddocent Recht en ICT van de Faculteit Rechtsgeleerdheid van de Rijksuniversiteit Groningen en sinds 2009 directeur onderwijs aan dezelfde universiteit. In 2003 was hij medeoprichter van de bachelor- en masteropleiding Recht en ICT in Groningen. Daarvoor was hij werkzaam als onderzoeker op het gebied van kennismanagement aan het Telematica Instituut in Enschede.

### **Hetty Grunefeld**

Hetty Grunefeld is onderwijskundig adviseur en docententrainer, en is werkzaam bij het Centrum voor Onderwijs en Leren van de Universiteit Utrecht. Hetty geeft veel didactische trainingen voor docenten in het hoger onderwijs op het gebied van activerende werkvormen, het geven van werkcolleges, toetsen en beoordelen, het begeleiden van practica, projectonderwijs, probleemgestuurd onderwijs, kwaliteitszorg in hoger onderwijs, curriculumontwikkeling en met name onderwijskundig leiderschap. Hetty is programmaleider voor de leergang Onderwijskundig Leiderschap van het Center of Excellence in University Teaching van de Universiteit Utrecht.

### **Hans van Hout**

Hans van Hout is emeritus hoogleraar Onderwijskunde van het hoger onderwijs aan de UvA. Hij was van 1968-1975 medewerker aan het Onderwijskundig Centrum van Universiteit Twente, van 1975 tot 1993 directeur van het IOWO (Katholieke Universiteit Nijmegen) en van 1993-2007 bestuursadviseur van het CvB en hoogleraar Onderwijskunde van het Hoger onderwijs aan de Universiteit van Amsterdam. Hij studeerde empirische sociologie (1963-1968) en promoveerde in 1988 tot doctor in de Sociale Wetenschappen aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Hij heeft tal van projecten uitgevoerd en begeleid, die het analyseren, verbeteren en borgen van de onderwijskwaliteit tot doel hadden, zowel bij opleidingen in het wo als hbo. Hij was onder andere lid van de Qanu-visitatiecommissies Algemene Gezondheidswetenschappen (2004), Psychologie (2007), Economie (2009), Liberal Arts (2012) en lid van de NVAO commissie voor het bijzonder kenmerk "Kleinschalig en intensief onderwijs" (2012). Hij heeft diverse malen deel uitgemaakt van interne auditcommissies bij opleidingen in het hoger onderwijs. Vanaf 1993 is hij lid van de redactie van "TH&MA: Tijdschrift voor Hoger onderwijs en Management" en sinds 2005 voorzitter van de redactie van de Hoger Onderwijs Reeks. Sinds 2009 is hij vaste columnist bij het tijdschrift "OvO: Vernieuwingen in de praktijk van het hoger onderwijs". In de afgelopen jaren heeft hij een vijftal keer opgetreden als programmabegeleider bij de leergang "Onderwijskundig Leiderschap" van het Center of Excellence in University Teaching van de Universiteit Utrecht. Hij is sinds 2009 lid van de Raad van Toezicht van ROC Midden Nederland.

### **Aldert Kamp**

Aldert Kamp is de Directeur Onderwijs Aerospace Engineering van de TU Delft. Twintig jaar van industriële ervaring in ruimtevaart systems engineering management heeft hem inzicht gegeven in de competenties die een academische ingenieur nodig

heeft om in het bedrijfsleven te slagen. Hij is actief lid van het wereldwijde CDIO Initiative, een innovatief raamwerk voor het opleiden van de ingenieur van morgen.

Hij is de initiatiefnemer en projectleider geweest van de radicale innovatie van het bachelor- en masterprogramma. De nieuwe programma's zijn compatibel met de CDIO gedachte en de studenten voelen iedere dag van hun studie de sensatie van het beroep van aerospace engineer. Aldert wordt dikwijls uitgenodigd voor presentaties over de reconstructie van engineering programma's.

Aldert heeft ervaring in de ontwikkeling van universitair onderwijsbeleid, kwaliteitszorg in het hoger onderwijs, het houden van audits bij Nederlandse en buitenlandse engineeringprogramma's. Hij heeft projectonderwijs en colleges gegeven in de bachelor en master over Space Engineering & Technology en Space Instrumentation Engineering. Hij is gastdocent in de Space Systems Course op de University of Southampton.

### **Henk Kuipers**

Henk Kuipers studeerde Industrieel Ontwerpen in Delft. Na zijn afstuderen begon hij als ontwerper. Zijn bezigheden verschoven naar een combinatie van lesgeven in Ontwerpen aan de Technische Universiteit Delft, free lance ontwerpen en vaderschap. Sinds 2008 is hij fulltime medewerker bij de faculteit Industrieel Ontwerpen met als hoofdtaken: bachelor opleidingscoördinator en coördinator van het Joint Master Project, een multidisciplinair en multicultureel ontwerpvlak.

### **Gertjan Leenknecht**

Gertjan Leenknecht is Universitair Hoofddocent aan de Tilburg Law School van de Universiteit van Tilburg. Gertjan is expert op het gebied van onderwijsrecht, parlementaire geschiedenis, rechtsvergelijking en staatsrecht.

### **Mario Maas**

Mario Maas behaalde het artsdiploma aan de Faculteit Geneeskunde van de Universiteit van Amsterdam in augustus 1988. Hij rondde de medische Vervolgopleiding tot Radioloog af in het Academisch Medisch Centrum in 1995. Vanaf 1995 is hij aaneengesloten werkzaam als staf lid binnen de afdeling Radiologie. Hij is binnen voornoemde afdelingshoofd van de sectie Musculoskeletale Radiologie. Na afronding van zijn proefschrift in 2002 werd hij binnen de afdeling Radiologie ook aangesteld als hoofd Onderwijsbureau.

In 2006 is hij benoemd tot vice voorzitter van het bestuur van het Onderwijs Instituut Geneeskunde, waarvan hij in 2010 voorzitter is geworden. Dit bestuur is gedelegeerd verantwoordelijk voor de dagelijkse leiding van de Faculteit Geneeskunde van de Universiteit van Amsterdam. Binnen het huidige Curius Plus Curriculum Geneeskunde is hij blokcoördinator van het blok Aandoeningen van het bewegingsapparaat, docent en tutor binnen dit curriculum, en begeleider van de Honours Jaargroep 2011. Binnen de Nederlandse Vereniging van Radiologie (NVvR) is hij voorzitter van de Onderwijscommissie. Hij is auteur van meer dan 100 peer reviewed papers, co editor van European Journal of Radiology en copromotor van meerdere promovendi.

### **Remon Rooij**

Remon Rooij is Universitair Docent Ruimtelijke Planning & Strategie bij de afdeling Stedebouwkunde van de faculteit Bouwkunde van de Technische Universiteit Delft. Hij promoveerde in 2005 bij de onderzoeksschool voor Transport, Infrastructuur en Logistiek (TRAIL) op de rol van multimodaal personenvervoer in (het functioneren van) verstedelijkte regio's, een interdisciplinair onderzoek op het raakvlak van de stedebouwkunde en de verkeerskunde. Hij was van 2006-2012 afstudeercoördinator van de afdeling Stedebouwkunde en van 2009-2012 lid van de facultaire opleidingscommissie. Sinds juni 2012 is hij de opleidingscoördinator van de Bachelor Bouwkunde, de grootste opleiding - in aantallen studenten - van de TU Delft.

### **Laura Rupp**

Laura Rupp is universitair docent-onderzoeker Engelse Taalkunde aan de Faculteit Letteren van de Vrije Universiteit Amsterdam. Ze geeft onderwijs in diverse bachelor- en masteropleidingen op het gebied van taalvariatie in het Engels, Global English en Engels taalonderwijs. In 2003 won zij de VU-Onderwijsprijs Beste Docent voor haar onderwijs. Laura studeerde Taalwetenschap aan de Universiteit Utrecht en promoveerde aan de University of Essex in Engeland. In haar vakgebied heeft Laura naamsbekendheid opgebouwd door haar onderzoek over tweede taalverwerving, Engelse dialecten, en taal en identiteit, in Nederland en Engelssprekende landen daarbuiten zoals Ghana.

Sinds 2010 is Laura Onderwijsdirecteur en Portefeuillehouder Onderwijs in het Faculteitsbestuur Letteren. In deze taak heeft zij een grote curriculumherziening geleid, waarin verschillende bacheloropleidingen zijn samengevoegd rond vier thema's: Globalisering en Interculturaliteit, Communicatie en Media, Erfgoed en Duurzaamheid en Creatieve Industrie. Daarbij heeft Laura een onderwijsconcept ontworpen waarin internationalisering, beroepsvoorbereiding en onderzoeksgebonden onderwijs structureel geïntegreerd zijn in het bacheloronderwijs.

### **Abel Thijs**

Abel Thijs is werkzaam als medisch specialist (interne geneeskunde) in het VUmc. Vanaf 1998 is hij in diverse functies betrokken bij het curriculum voor de opleiding tot arts aan de Vrije Universiteit. Zo is hij docent, cursuscoördinator en semestercoördinator van diverse onderdelen van de bacheloropleiding en stagecoördinator van de masteropleiding. Diverse opleidingsprijzen vielen hem ten deel. Daarnaast is hij lid van het opleidingsteam voor de vervolgopleiding tot internist aan dat instituut, en betrokken bij de nascholing van internisten in Nederland.

In zijn klinische rol is hij meer in het bijzonder belast met de zorg voor patiënten met vasculaire aandoeningen en met erfelijke stofwisselingsstoornissen en als chef de clinique, verantwoordelijk voor de verpleegeenheid inwendige specialismen. Zijn eigen opleiding tot internist volgde hij aan het Academisch Ziekenhuis der Vrije Universiteit in Amsterdam, en zijn opleiding tot arts aan de faculteit der geneeskunde van de Erasmus Universiteit in Rotterdam. In 2009 is hij gepromoveerd. Hij is betrokken bij klinisch onderzoek en probeert daarin de verbinding met onderzoek van onderwijs gestalte te geven.

### **Teun Tieleman**

Teun Tieleman studeerde klassieke talen en filosofie aan de Universiteit Utrecht, met als specialisme de wijsbegeerte van de klassieke Oudheid. Hij promoveerde in 1992 (*cum laude*) aan dezelfde universiteit op een studie over de Stoïsche psychologie en de kritische reactie daarop van de medicus en filosoof Galenus. Sindsdien vervulde hij verschillende onderzoeks- en onderwijsfuncties in Utrecht, Cambridge en Nijmegen. Ook was hij enige tijd werkzaam als leraar klassieke talen in het voortgezet onderwijs. Sinds 2001 is hij als docent en hoofddocent verbonden aan het Departement Wijsbegeerte van de Universiteit Utrecht. Daarnaast is hij gastdocent geweest aan UCLA en in Novosibirsk, Siberië, betrokken bij de training van universitaire docenten uit de landen van de voormalige Sovjet-Unie. Hij was coördinator van de Research Master Philosophy in Utrecht. Sedert 2010 is hij Directeur van de School Wijsbegeerte en Kunstmatige Intelligentie (UU).

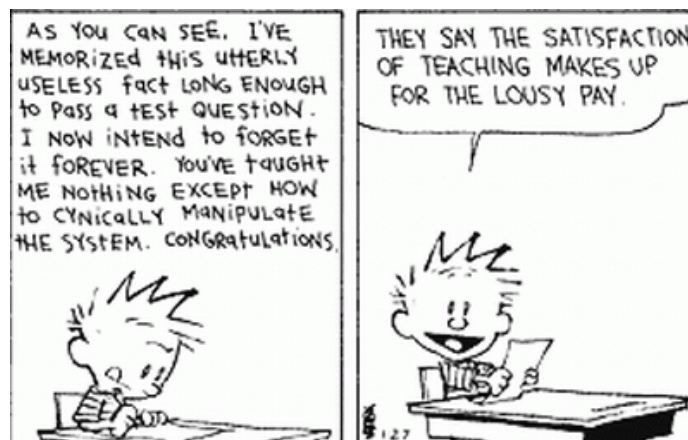
### **Alkeline van Lenning**

Alkeline van Lenning is als universitair hoofddocent en decaan Liberal Arts and Sciences, verbonden aan de Tilburg University. Zij vervult tevens de functie van programma directeur van de major Social Sciences van genoemde Liberal Arts opleiding. Voorheen was zij opleidingsdirecteur van de Bachelor en de Masteropleiding Sociologie in Tilburg. Zij publiceerde op het terrein van het lichaam in de Westerse samenleving en schreef een proefschrift over Anorexia Nervosa. Ze was als gastdocent verbonden aan de universiteit van Sanaä in Jemen en aan de Venice International University, te Venetië.

### **Lucy Wenting**

Lucy Wenting is opgeleid tot politicoloog en filosoof bij de Universiteit van Amsterdam. Haar expertise ligt op het gebied onderwijsinnovatie, interdisciplinair onderwijs, talentontwikkeling en honours- en excellentieonderwijs. Zij ontwierp de interdisciplinaire research master Brain and Cognitive Sciences en was een van initiatiefnemers van het Cognitive Science Centre Amsterdam (UvA). Momenteel is zij directeur van het Instituut voor Interdisciplinaire Studies van de Universiteit van Amsterdam. Het instituut is de bakermat van de bachelor Beta-gamma en Future Planet Studies, van de master Brain and Cognitive Sciences en Forensic Science. Daarnaast fungeert het instituut als laboratorium voor onderwijsinnovatie en biedt het een vrijplaats voor interdisciplinaire samenwerkingsverbanden zoals het Centrum voor Inlichtingen- en Veiligheidsstudies.







rijksuniversiteit  
 groningen

TiasNimbas  
 Business School



Delft University of Technology



vrije Universiteit amsterdam



Universiteit Utrecht



VU medisch centrum

Open Universiteit

