

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/211471>

Please be advised that this information was generated on 2021-01-17 and may be subject to change.



Kwaliteitszorg en kwaliteitscultuur in het hoger onderwijs

Deel 2: Empirisch onderzoek

Bianca Leest | Ardi Mommers |
Elise Sijstermans | Twan Verrijt

KWALITEITSZORG EN KWALITEITSCULTUUR IN HET HOGER ONDERWIJS

Kwaliteitszorg en kwaliteitscultuur in het hoger onderwijs

Deel 2: Empirisch onderzoek

ITS

Bianca Leest

Ardi Mommers

Elise Sijstermans

Twan Verrijt

Maart 2015

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

Verrijt, Twan.

Kwaliteitszorg en kwaliteitscultuur in het hoger onderwijs.

Deel 2: Empirisch onderzoek.

Nijmegen: ITS.

ISBN 978 90 5554 482 0

NUR 840

Projectnummer: 34001899

Opdrachtgever: Onderwijsraad

© 2015 ITS, Radboud Universiteit

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het ITS van de Radboud Universiteit.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Inhoud

| | | |
|--------|-----------------------------------------------------------|----|
| 1 | Inleiding | 1 |
| 2 | Webenquête | 3 |
| 2.1 | Opzet | 3 |
| 2.2 | Respons | 4 |
| 2.3 | Overwegingen bij methodiek | 4 |
| 2.4 | Operationalisering | 5 |
| 2.4.1 | Gevalideerde schalen | 5 |
| 2.4.2 | Ontwikkelde schalen binnen dit onderzoek | 12 |
| 2.4.3 | Overige items: randvoorwaarden interne kwaliteitszorg | 14 |
| 2.4.4 | Achtergrondkenmerken | 15 |
| 2.5 | Analyse | 17 |
| 2.5.1 | Kwaliteitscultuur | 17 |
| 2.5.2 | Kwaliteitszorg | 22 |
| 2.5.3 | Personeels- en scholingsbeleid | 26 |
| 2.5.4 | Samenhang schalen | 35 |
| 2.5.5 | Organisatiecultuur | 35 |
| 2.5.6 | Visies op kwaliteit | 37 |
| 2.5.7 | Kwaliteitsmanagement | 38 |
| 2.5.8 | Professionele leergemeenschappen | 38 |
| 2.5.9 | Inbedding kwaliteit in personeelsbeleid | 39 |
| 2.5.10 | Motieven voor professionalisering | 39 |
| 2.5.11 | Bijdragen aan professionaliseringsbeleid | 40 |
| 2.6 | Reflectie op resultaten | 40 |
| 2.6.1 | Organisatie- en kwaliteitscultuur | 40 |
| 2.6.2 | Kwaliteitszorg | 41 |
| 2.6.3 | Personeels- en scholingsbeleid | 43 |
| 2.6.4 | Kwaliteitscultuur, -zorg en personeelsbeleid in samenhang | 44 |
| 3 | Interviews 'good practice' opleidingen | 47 |
| 3.1 | Opzet | 47 |
| 3.2 | Verslaglegging van de cases | 48 |
| 3.3 | Good practice 1: wo-techniek | 50 |
| 3.4 | Good practice 2: wo-techniek | 56 |
| 3.5 | Good practice 3: wo-recht | 61 |

| | | |
|-----------|-------------------------------------------------------------|-----|
| 3.6 | Good practice 4: wo-economie | 66 |
| 3.7 | Good practice 5: hbo-economie | 72 |
| 3.8 | Good practice 6: hbo-kunst | 79 |
| 3.9 | Good practice 7: hbo-recht | 86 |
| 3.10 | Good practice 8: hbo-pedagogisch | 92 |
| 3.11 | Good practice 9: hbo-techniek | 99 |
| 3.12 | Good practice 10: hbo-pedagogisch | 105 |
| 3.13 | Good practice 11: hbo-economie | 111 |
| 3.14 | Good practice 12: hbo-gezondheid | 116 |
| 3.15 | Reflectie op good practices | 122 |
| 3.15.1 | Kenmerken van de kwaliteitsculturen | 122 |
| 3.15.2 | Specifieke omstandigheden van de 'good practices' | 127 |
| 3.15.3 | Typering van de kwaliteitsculturen en connectie met theorie | 127 |
| 4 | Reflectie op het onderzoek | 137 |
| 4.1 | Onderzoeksmethodiek | 137 |
| 4.2 | Overwegingen van het onderzoek | 137 |
| 4.3 | Reflectie | 138 |
| 4.4 | Tot slot | 140 |
| Bijlage 1 | Vragenlijst webenquête | 143 |
| Bijlage 2 | Webenquête: Items bij schalen vragenlijst | 151 |
| Bijlage 3 | Webenquête: Regressiemodellen | 159 |
| Bijlage 4 | Good practices: Interviewleidraad | 160 |

1 Inleiding

Het voorliggend rapport maakt deel uit van een onderzoek dat het ITS in opdracht van de Onderwijsraad uitvoert. Dit onderzoek bestaat uit:

- 1 Een literatuurstudie naar de 'state of the art' van kwaliteitsbeleid in het hoger onderwijs.
- 2 Een webenquête waarbij alle bekostigde instellingen van hoger onderwijs zijn benaderd.
- 3 Interviews met vertegenwoordigers van twaalf geselecteerde 'good practice' opleidingen.

Het project is uitgevoerd ten behoeve van de Onderwijsraad en dient als input voor een door de Onderwijsraad op te stellen verkenning waarin zij op verzoek van de minister de leercultuur in het hoger onderwijs in beeld brengt.

Van de literatuurstudie is in een afzonderlijk rapport verslag gedaan. Dit tweede deelrapport geeft de resultaten weer van een webenquête onder alle bekostigde hoger onderwijs instellingen en een interviewronde met vertegenwoordigers van geselecteerde 'good practice' opleidingen in zowel wo als hbo.

Hoofdstuk twee beschrijft de opzet en uitvoering van de webenquête waarvoor alle vijftig bekostigde hoger onderwijsinstellingen werden benaderd. Vervolgens wordt ingegaan op de resultaten met betrekking tot componenten van organisatiecultuur en wordt een verbinding gelegd met cultuurtypen die in de literatuurstudie worden onderscheiden.

Hoofdstuk drie geeft de opzet en resultaten van de interviews met 'good practice' opleidingen weer. Op basis van in de webenquête aangedragen 'good practice' opleidingen werd een selectie gemaakt van twaalf opleidingen. Vertegenwoordigers van deze opleidingen - studenten, docenten en management - werden geïnterviewd om inzicht te krijgen in de samenhang tussen cultuurkenmerken en de effecten daarvan op de onderwijskwaliteit.

Voor een meer specifieke beschrijving van de opzet wordt naar de desbetreffende hoofdstukken verwezen.

2 Webenquête

In dit hoofdstuk wordt de opzet en uitvoering van de webenquête beschreven, waarna nader wordt ingegaan op de resultaten van de webenquête.

2.1 Opzet

Alle (vijftig) bekostigde hoger onderwijsinstellingen¹ in Nederland zijn uitgenodigd voor deelname aan een tweevoudige webenquête. De eerste vragenlijst heeft (conform de hiervoor benoemde tweedeling) vooral betrekking op meer algemene kwaliteitsaspecten, de tweede vragenlijst vooral op hrm-aspecten, zoals personeelsbeleid en scholing.

De vraagstelling richt zich op de volgende aspecten:

| Algemene kwaliteitsaspecten | Hrm- / personeelsaspecten |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">• Instellingstoets kwaliteitszorg• Organisatiecultuur• Kwaliteitsvisie• Kwaliteitsactiviteiten• Randvoorwaarden• Good practices kwaliteitsbeleid | <ul style="list-style-type: none">• Typering personeelsbeleid• Scholingsvisie• Scholingsbeleid• Controlemechanismen• Professionalisering• Lerende gemeenschappen• Good practices kwaliteitsbeleid |

Instellingen zijn op centraal bestuursniveau per brief aangeschreven, waarbij verzocht is om de uitnodigingen – gezien de verschillende invalshoeken van de vragenlijsten – intern uit te zetten onder enerzijds een beleidsmedewerker van een centrale afdeling en anderzijds een manager van de afdeling personeelszaken / hrm. Met het oogmerk om een zo hoog mogelijke respons te bereiken werd de uitnodiging ondertekend door de Onderwijsraad en werd bovendien gebruik gemaakt van briefpapier van de Onderwijsraad.

¹ 37 hbo-instellingen en 13 universiteiten. In de adressenbestanden van DUO wordt *NHTV internationale hogeschool Breda* zowel getypeerd als hbo- als wo-instelling. Gezien het grote zwaartepunt van deze instelling op hbo-onderwijs, zal NHTV in dit onderzoek meegenomen worden als hbo-instelling.

De uitnodiging is op 5 december 2014 verzonden. Na 2 weken is een herinneringsbrief verstuurd naar op dat moment nog niet responderende instellingen. Een week later volgde een tweede herinnering per mail. Aanvullend is vervolgens nog telefonisch gerappelleerd bij instellingen waarvan slechts één ingevulde enquête was ontvangen. Na de formele einddatum (9 januari) is enkele instellingen alsnog de gelegenheid geboden informatie aan te leveren.

2.2 Respons

In totaal hebben 40 van de 50 instellingen een of meerdere vragenlijsten ingevuld, oftewel een respons van 80 procent. Als we specifiek kijken naar de respons naar hbo en wo, dan blijkt dat 28 van de 37 hbo-instellingen (76 procent) en 12 van de 13 wo-instellingen (92 procent) minstens één vragenlijst hebben ingevuld. Gezien deze zeer hoge respons door instellingen, zijn nadere representativiteitsanalyses achterwege gelaten.

Een specificatie naar het invullen van één dan wel twee vragenlijsten per instelling, laat een iets ander beeld zien, hoewel ook hier de algehele responscijfers zeer acceptabel zijn. In onderstaande tabel is deze nadere uiteenzetting weergegeven. We zien dat de beleidsvragenlijst door de responderende instellingen vrijwel altijd is ingevuld. Slechts bij één instelling is de hrm-vragenlijst wel ingevuld, maar de beleidsvragenlijst niet. In totaal zijn 65 van de 100 verstuurd vragenlijsten ingevuld.

Tabel 2.1 – Nader responsoverzicht vragenlijsten naar instellingstype

| | Hoger beroepsonderwijs | Wetenschappelijk onderwijs | Totaal |
|----------------------------------------|------------------------|----------------------------|--------|
| Respons op beleids- én hrm-vragenlijst | 19 | 6 | 25 |
| Alleen respons beleidsvragenlijst | 9 | 5 | 14 |
| Alleen respons hrm-vragenlijst | 0 | 1 | 1 |
| Totaal respons | 28 | 12 | 40 |
| Geen respons | 9 | 1 | 10 |

2.3 Overwegingen bij methodiek

Hoewel de beleids- en hrm-vragenlijst afzonderlijk bevestigd zijn, worden de resultaten ten bate van de analyse samengevoegd en beschouwd als ‘de’ opvatting / invul-

ling van de betreffende instelling. Deze werkwijze is verdedigbaar, gezien de centrale posities van de respondenten op beide vragenlijsten, waardoor beide onderdelen gezien kunnen worden als input vanuit de desbetreffende instelling.

In de webenquête is zoveel mogelijk gebruik gemaakt van gevalideerde schalen, die in de internationale wetenschappelijke literatuur zijn gehanteerd. Het grote voordeel hiervan is dat de gehanteerde items (en daaruit voortvloeiende schalen) reeds een bewezen status hebben en bovendien al methodisch zijn ‘uitgekristalliseerd’. Hierbij valt te denken aan theoretische en / of statistische overwegingen voor het creëren van bepaalde schalen, de opgedane kennis over ‘opschoning’ van bepaalde items uit oorspronkelijke vragenlijsten en dergelijke.

Het hanteren van bestaande vragenlijstitems levert door de contextgevoeligheid tegelijkertijd zekere belemmeringen op. Items worden vanzelfsprekend binnen een bepaald onderzoeksdoel en binnen een bepaalde geografische en thematische context ontwikkeld, waardoor het ‘overzetten’ van de betreffende items naar de specifieke context van dit onderzoek in bepaalde mate een complicerende factor is. Hierdoor zijn sommige oorspronkelijke items uit reeds bestaande vragenlijsten buiten beschouwing gelaten of anders verwoord (bijvoorbeeld omdat ze niet van toepassing zijn op het hoger onderwijs). Het is verder niet onmogelijk dat bepaalde nuances verloren zijn gegaan bij de vertaling van Engelse items naar het Nederlands.

Hoe dan ook lijken de (internationale) vragenlijstitems, al dan niet in licht gewijzigde vorm, wel ruim voldoende bruikbaar voor dit onderzoek. Het is echter niet mogelijk geweest om alle voor dit onderzoek relevante aspecten te bevragen middels eerder ontwikkelde items. In dat geval zijn, geïnspireerd door wetenschappelijke literatuur, door de onderzoekers zelf items ontwikkeld en (middels statistische analyses) verwoord tot relevante schalen. In de volgende subparagrafen zal nader ingegaan worden op de toepassing van de gevalideerde schalen en de constructie van nieuwe schalen.

2.4 Operationalisering

2.4.1 Gevalideerde schalen

Zoals in voorgaande paragraaf aangegeven, is zoveel mogelijk gebruik gemaakt van gevalideerde schalen. Hoewel we, gezien de gevalideerde status, in principe niet willen ‘tornen’ aan de schalen, was dit incidenteel toch onvermijdelijk gezien verschillen in de onderzoekscontext. Schalen zijn zoveel mogelijk integraal overgenomen (voor zover items goed vertaalbaar zijn en onderzoekinhoudelijk/contextueel

relevant), tenzij de schaalbetrouwbaarheden dermate slecht zijn dat een kleine aanpassing (statistisch) noodzakelijk is.

Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI)

De eerste set gevalideerde schaalitems die in de enquête onder instellingen bevraagd zijn, hebben betrekking op het *Organizational Culture Assessment Instrument* ofwel OCAI. Dit instrument is zowel binnen de wetenschap als in het bedrijfsleven veel gehanteerd (o.a. Berrio, 2003; Cameron & Quinn, 1999; Kleijnen, 2012) en geeft een beeld van de cultuur binnen een organisatie (of organisatiedeel). In de literatuur wordt hierbij regelmatig de link gelegd tussen organisatiecultuur en kwaliteitscultuur (o.a. Berings 2011; Kleijnen, 2009), daar laatstgenoemde een onderdeel is van eerste en een algemeen organisatiebeeld daarmee ook een beeld geeft van de kwaliteitscultuur. Aangezien de kwaliteitscultuur niet losgezien kan worden van de organisatiecultuur, geeft de organisatiecultuur ook richting aan de visie op en invulling van kwaliteitszorg binnen de instelling. Hoewel OCAI (in het bedrijfsleven) vooral gebruikt wordt ter ondersteuning bij veranderprocessen (wat voor organisatie zijn we nu en waar willen we heen?), geeft het instrument in het kader van het voorliggende onderzoek ook een uitstekend beeld van de organisatiecultuur op zich.

OCAI is in methodische zin een zeer eenvoudig instrument. De OCAI-vragenlijst behandelt zes organisatorische domeinen waarop organisaties zichzelf op vier typeringen scoren. Per domein worden vier uitspraken gedaan, waarbij de respondent in een range van nul tot honderd procent aangeeft in hoeverre iedere uitspraak van toepassing is op de eigen organisatie. De verschillende uitspraken tellen gezamenlijk op tot 100 procent, waardoor men keuzes moet maken hoe de procenten verdeeld worden. Aan deze keuzes ligt het '*competing values framework*'-principe ten grondslag. Dit model gaat er van uit dat er in een organisatie verschillende, concurrerende waarden aanwezig zijn, waarbij geldt: een sterkere nadruk op de ene waarde gaat ten koste van andere waarden.

De zes organisatorische domeinen betreffen: dominante kenmerken, leiderschap in de organisatie, managementstijl, organisatiebinding, strategische nadruk, en criteria voor succes. Per domein geldt dat de vier uitspraken allemaal te herleiden zijn tot een bepaalde organisatiecultuur. Dat wil zeggen: alle eerste uitspraken hebben betrekking op cultuurtype 'familie', de tweede op 'adhocratie', de derde op 'markt' en de vierde op 'hiërarchie'. Zo wordt, op basis van zes uitspraken (en dus zes percentages) die naar dat type verwijzen, per cultuurtype de gemiddelde 'herkenning' berekend. Aangezien organisaties zich in meer of mindere mate kunnen herkennen in de vier uitspraken per domein, betekent dit dat organisaties in de praktijk zelden uitsluitend als 'familie', 'adhocratie', 'markt' of 'hiërarchie' getypeerd zullen worden.

Het instrument levert uiteindelijk een vierdimensionale uitkomst op, waarbij organisaties op alle vier cultuurtypen een gemiddelde ‘herkenning’ van 0 tot 100 procent scoren. Achter deze cultuurtypen gaan twee theoretische schalen schuil, namelijk enerzijds een schaal van *stabiliteit en beheersbaarheid* tot *flexibiliteit en vrijheid van handelen*, en anderzijds een schaal van *interne gerichtheid en integratie* tot *externe gerichtheid en differentiatie* (figuur 2.1).

Figuur 2.1 – Cultuurtypen en achterliggende schalen binnen het ‘competing values framework’²



Om de scores op de vier cultuurtypen te berekenen, worden idealiter alle (percentages van) uitspraken op de zes organisatiedomeinen meegenomen. In de praktijk hebben we in enquêtes echter te maken met missende waarden, omdat men geen antwoord wil of kan geven op bepaalde vragen. Om deze reden is besloten om instellingen alleen te ‘scoren’ op de cultuurtypen, indien men minimaal op vier van de zes organisatiedomeinen een zelfevaluatie heeft gegeven. Hierdoor hebben minder instellingen een ontbrekende totaalscore dan wanneer men op alle zes organisatiedomeinen gescoord moet hebben, terwijl een minimum van vier van de zes wel een gedegen beeld geeft van de organisatiecultuur.

² Bron: <http://dnhs.nl/blog/2013/05/12/model-cultuurmodel-van-quinn-en-mercer-familiecultuur-voor-bedrijven/>

In totaal hebben 37 instellingen een bruikbare score op de vier cultuurtypen. De beschrijvende statistieken van deze vier schalen, worden in onderstaande tabel weergegeven. Ook wordt de interne betrouwbaarheid van de schalen binnen de context van dit onderzoek getoond via de Cronbachs α ; de betrouwbaarheid blijkt voor alle vier de schalen goed. Tabel 2.2 laat een behoorlijke variatie zien in de mate waarin instellingen zich typeren. Zo zien we dat er instellingen zijn die nauwelijks (11,7 procent) een ‘familiecultuur’ kennen, terwijl er ook instellingen zijn die juist zeer sterk (75,8 procent) een dergelijke cultuur kennen. De gemiddelden op de culturen laten echter zien dat, alle instellingen in ogenschouw genomen, alle typeringen in behoorlijke mate voorkomen, met een lichte nadruk op ‘familie’.

Tabel 2.2 – Beschrijvende statistieken OCAI organisatiecultuurtypen

| | n | Minimum | Maximum | Gemiddelde | Std. Deviatie | Cronbach's α |
|------------|----|---------|---------|------------|---------------|---------------------|
| Familie | 37 | 11,7 | 75,8 | 30,0 | 10,9 | 0,86 |
| Adhocratie | 37 | 12,5 | 36,7 | 25,1 | 6,0 | 0,75 |
| Markt | 37 | 5,8 | 35,8 | 23,0 | 7,1 | 0,77 |
| Hiërarchie | 37 | 5,8 | 33,3 | 21,9 | 6,5 | 0,78 |

Een overzicht van alle achterliggende items bij de vier schalen, alsmede de beschrijvende statistieken per item schaal is terug te vinden in bijlage 1.

Conceptions of quality instrument

Het tweede instrument dat gehanteerd word is, betreft het ‘*conceptions of quality*’ instrument, zoals gehanteerd door Kleijnen (2012). Dit instrument gaat uit van het bestaan van twee kwaliteitsvisies, zoals onder meer aangekaart door Stensaker (2003), in termen van kwaliteit als ‘nakoming en verantwoording’ (*compliance and accountability*) en kwaliteit als ‘aanscherping en verbetering’ (*enhancement and improvement*). In de eerste kwaliteitsvisie ligt de nadruk onder meer op het behalen van bepaalde (minimum)accreditatiecriteria, het extern kunnen verantwoorden en het hoog willen scoren op rankings. De tweede visie richt zich bijvoorbeeld op het opleiden van kritische, op de toekomst voorbereide studenten en continue verbetering van onderwijsprogramma’s.

Het oorspronkelijke instrument van Kleijnen (2012) bevat achttien items die deze opvattingen over kwaliteit bevragen middels stellingen waarop respondenten kunnen reageren op een schaal van 1 ‘helemaal mee oneens’ tot 5 ‘helemaal mee eens’. In voorliggend onderzoek zijn twee van de achttien items buiten de vragenlijst gelaten,

omdat de oorspronkelijke vragenlijst gericht was op lagere organisatie-eenheden (namelijk departementen binnen instellingen) Twee items die specifiek betrekking hebben op het onderwijsprogramma op departementniveau zijn daarom buiten beschouwing gelaten. De resterende zestien items zijn conform de schaalconstructie van Kleijnen (2012) toegeschreven aan ofwel de ‘nakoming en verantwoording’-schaal dan wel de ‘aanscherping en verbetering’-schaal. Bij nadere betrouwbaarheidsanalyse bleek echter dat één item op de ‘nakoming en verantwoording’-schaal en één item op de ‘aanscherping en verbetering’-schaal de interne betrouwbaarheid dermate negatief beïnvloeden, dat ook deze buiten de uiteindelijke schaal zijn gehouden³. Door deze keuze bestaat de ‘nakoming en verantwoording’-schaal uit 6 items, waarbij respondenten minimaal 4 valide antwoorden moeten geven om een schaalscore toegekend te krijgen, en bestaat de ‘aanscherping en verbetering’-schaal uit 8 items, waarbij respondenten minimaal 6 valide antwoorden moeten geven. In onderstaande tabel zijn de beschrijvende statistieken en de betrouwbaarheidscoëfficiënten (na verwijdering van twee items) van de twee schalen weergegeven.

Tabel 2.3 – Beschrijvende statistieken ‘Conceptions of quality’ schalen

| | n | Minimum | Maximum | Gemiddelde | Std. Deviatie | Cronbach’s α |
|-----------------------------|----|---------|---------|------------|---------------|---------------------|
| Nakoming en verantwoording | 37 | 2,3 | 4,3 | 3,7 | 0,5 | 0,64 |
| Aanscherping en verbetering | 37 | 3,4 | 4,9 | 4,2 | 0,4 | 0,61 |

Quality management activities (QMA) instrument

Het *Quality management activities* (QMA) instrument geeft inzicht in de mate waarin kwaliteitsmanagement is geïmplementeerd in instellingen en is gehanteerd door Kleijnen (2012). De items in het instrument hebben onder meer betrekking op het kwaliteitsdesign en de kwaliteitszorg. Het gaat hierbij dus vooral om de formele, concrete activiteiten die ondernomen worden (PDCA, evaluaties en dergelijke).

Respondenten worden in het instrument gevraagd om aan te geven in hoeverre men de organisatie herkent in diverse stellingen. Hierbij kan men antwoorden op een

³ Het betreft voor ‘nakoming en verantwoording’ het item ‘*De opleidingen zijn in het algemeen van hoge kwaliteit. Kwaliteit is een gegeven.*’, de interne schaalbetrouwbaarheid steeg hierbij van matig (Cronbach’s $\alpha = 0,56$) naar redelijk (Cronbach’s $\alpha = 0,64$). De schaalbetrouwbaarheid benadert daarmee die zoals gerapporteerd in Kleijnen (2012), namelijk 0,66. Voor ‘aanscherping en verbetering’ betreft het het item ‘*De mate van tevredenheid van studenten en docenten zegt veel over de kwaliteit van een opleiding.*’ De betrouwbaarheid steeg hierdoor van 0,59 naar 0,61. In Kleijnen (2012) was de schaalbetrouwbaarheid 0,76.

schaal van 1 ‘helemaal mee oneens’ tot 5 ‘helemaal mee eens’. Op basis van factor- en betrouwbaarheidsanalyse heeft Kleijnen (2012) een algemene ‘kwaliteitsmanagementactiviteiten’-schaal geconstrueerd die bestaat uit 16 items. In voorliggend onderzoek zijn alle items bevraagd en is een minimum van 13 valide antwoorden voor toekenning van schaal score vereist. Deze algemene schaal bestaat vervolgens uit drie subschalen: ‘PDCA’ (7 items, minimaal 5 valide antwoorden), ‘Externe evaluatie en communicatie’ (4 items, minimaal 3 valide antwoorden), ‘Interne evaluatie en communicatie’ (3 items, minimaal 2 valide antwoorden)⁴.

In onderstaande tabel zijn de beschrijvende statistieken voor de hoofd- en de vier subschalen weergegeven. De schalen kennen een goede tot zeer goede interne betrouwbaarheid. We zien verder dat er veel variatie is op de schalen, zo is er één instelling die zich ‘gemiddeld’ neutraal (ongeveer ‘3’) herkent in de kwaliteitsmanagementactiviteiten-items, terwijl een andere instelling zich in vrijwel alle items helemaal herkent wat betreft kwaliteitsmanagement (bijna ‘5’).

Tabel 2.4 – Beschrijvende statistieken ‘QMA’ schalen

| | n | Minimum | Maximum | Gemiddelde | Std. Deviatie | Cronbach’s α |
|------------------------------------------|----|---------|---------|------------|---------------|---------------------|
| Kwaliteitsmanagementactiviteiten | 35 | 2,7 | 4,8 | 3,5 | 0,5 | 0,87 |
| <i>PDCA</i> | 37 | 2,6 | 5,0 | 3,7 | 0,5 | 0,78 |
| <i>Externe evaluatie en communicatie</i> | 34 | 2,0 | 4,5 | 3,0 | 0,7 | 0,76 |
| <i>Interne evaluatie en communicatie</i> | 35 | 2,3 | 5,0 | 3,7 | 0,7 | 0,73 |

Professional Learning Communities (PLC) instrument

Het *Professional Learning Communities (PLC)* instrument is ontwikkeld door Bolam et al (2005) om een inschatting te maken van de mate waarin scholen zich hebben ontwikkeld tot een professionele leergemeenschap. Hierbij worden instellingen gevraagd om op een vierpuntsschaal in te schatten op welk aandeel van de docenten / het ondersteunend personeel (afhankelijk van het item) een bepaald aspect van toepassing is. Deze vierpuntsschaal loopt van 1 ‘minder dan 20 procent’ tot 4 ‘meer dan 80 procent’. De items hebben onder meer betrekking op ontwikkelingsmogelijkheden van personeel, intervisie, onderzoek in het onderwijs, het monitoren van studenten en dergelijke.

⁴ De algemene ‘kwaliteitsmanagementactiviteiten’-schaal bevat twee items die niet in de subschalen voorkomen.

Op basis van factor- en betrouwbaarheidsanalyses concluderen Bolam et al (2005) dat het concept 'professionele leergemeenschap' complex is en uit vier afzonderlijke dimensies bestaat: 'leerethos onder professionals en studenten', 'instellingsbeleid, -management en -ondersteuning voor professioneel leren', 'onderzoeksoriëntatie (extern en intern)' en 'participatie van ondersteunend personeel in leergemeenschappen', waarbij de eerste drie dimensies betrekking hebben op docenten en de vierde op het ondersteunend personeel. Het concept 'professionele leergemeenschap' is daarmee geoperationaliseerd in deze vier schalen en wordt ook in voorliggend onderzoek op die manier gehanteerd. De 'leerethos onder professionals en studenten' bestond oorspronkelijk uit 21 items. Hiervan zijn vier items in voorliggend onderzoek buiten beschouwing gelaten, aangezien het onderzoek van Bolam et al (2005) gericht is op het primair en voortgezet onderwijs en diverse items daarom niet op de huidige context toepasbaar zijn. Ook zijn sommige items onvoldoende vertaalbaar gebleken. De 'leerethos' schaal bestaat dientengevolge uit 17 items, waarvan minimaal 13 beantwoord dienen te zijn voor toekennen van schaalscore. De schaal 'instellingsbeleid, -management en -ondersteuning voor professioneel leren' bestond in het onderzoek van Bolam et al (2005) uit 9 items. In voorliggend onderzoek bestaat deze uit 6 items (minimaal 4 valide antwoorden). De schaal 'onderzoeksoriëntatie (extern en intern)' is van 5 items teruggebracht tot 3 (minimaal 2 valide antwoorden). De schaal 'participatie van ondersteunend personeel in leergemeenschappen' bestond oorspronkelijk uit 8 items, waarbij vier dezelfde items aan ondersteunend personeel en onderwijsassistenten werden voorgelegd. Aangezien onderwijsassistenten geen gemeengoed zijn in het hoger onderwijs, is gekozen om respondenten alleen de vier items over het ondersteunend personeel in het algemeen voor te leggen. Een nadere betrouwbaarheidsanalyse op laatste schaal toont echter aan dat een van de vier items de betrouwbaarheid zeer sterk negatief beïnvloed. Daarom is om empirische redenen besloten om dit item buiten de analyse te houden⁵.

In onderstaande tabel zijn voor de vier leergemeenschapsschalen de beschrijvende statistieken weergegeven. We zien dat ook hier een behoorlijk grote variatie in de antwoorden van de respondenten voorkomt. Zo geeft de ene instelling aan dat er nauwelijks personeel vanuit instellingsbeleid wordt ondersteund op het gebied van professioneel leren (schaalscore bijna '1'), terwijl een andere instelling op alle items aangeeft dat 80 tot 100 procent van de docenten door het beleid ondersteund worden (schaalscore '4'). Er zijn tussen instellingen dus duidelijke verschillen in (de eigen perceptie op) het voorzien in een professionele leergemeenschap.

5 Het betreft het item '*Het ondersteunend personeel op onze instelling heeft mogelijkheden om zich beroepsmatig te ontwikkelen.*', de interne schaalbetrouwbaarheid steeg hierbij van zeer slecht (Cronbach's $\alpha = 0,27$) naar redelijk (Cronbach's $\alpha = 0,62$). De schaalbetrouwbaarheid is daarbij weliswaar lager dan in het onderzoek van Bolam ($>0,7$), maar wel werkbaar.

Tabel 2.5 – Beschrijvende statistieken ‘Professional Learning Communities’ schalen

| | n | Mini- mum | Maxi- mum | Gemid- delde | Std. Deviatie | Cron- bach’s α |
|------------------------------------------------------------------------------|----|--------------|--------------|-----------------|------------------|--------------------------|
| Leerethos onder professionals en studenten | 18 | 2,0 | 3,9 | 2,8 | 0,5 | 0,92 |
| Instellingsbeleid, -management en -ondersteuning voor professioneel leren | 18 | 1,3 | 4,0 | 2,6 | 0,6 | 0,72 |
| Onderzoeksoriëntatie (extern en intern) | 20 | 1,5 | 3,7 | 2,4 | 0,6 | 0,71 |
| Participatie van ondersteunend personeel in leergemeenschappen | 20 | 2,0 | 3,7 | 2,8 | 0,5 | 0,62 |

2.4.2 Ontwikkelde schalen binnen dit onderzoek

Naast de gevalideerde schalen zijn ook schalen ontwikkeld op basis van ‘eigen’ items rondom (inbedding van kwaliteitszorg binnen) personeels- en scholingsbeleid van instellingen. Op dit thema lijken vooralsnog geen bestaande vragenlijstinstrumenten voorhanden. Aangezien personeels- en scholingsbeleid een van de drie hoofddomeinen van deze studie betreft, is er binnen de vragenlijst wel aandacht aan besteed. Deze items zijn ten bate van datareductie zoveel mogelijk gevat in schaalscores. Hoewel factoranalyses, gezien de grote hoeveelheid items en het relatief kleine aantal respondenten, statistisch gezien minder bruikbaar zijn als ‘harde’ basis voor datareductie, kunnen ze in combinatie met theoretische overwegingen hier wel zinvolle aanwijzingen voor geven. Items zijn dan ook zowel op basis van aanwijzingen uit factoranalyse als op theoretische samenhang geclusterd. Vervolgens zijn betrouwbaarheidsanalyses uitgevoerd om de interne betrouwbaarheid te indiceren. Net als bij de gevalideerde schalen kunnen de onderliggende items gevonden worden in de bijlage.

Inbedding kwaliteit in personeelsbeleid

Uit factor- en betrouwbaarheidsanalyse op een achttal items rondom scholingsbeleid, zijn drie samenhangende items gevonden die verwijzen naar de mate waarin kwaliteitsdoelen en -acties formeel ingebed zijn binnen het personeelsbeleid. Deze items kennen antwoordcategorieën lopend van ‘1’ niet tot ‘5’ in zeer hoge mate. Deze geconstrueerde schaal noemen we ‘formele verankering kwaliteit in personeelsbeleid’ en kent een goede interne betrouwbaarheid (Cronbach’s $\alpha = 0,84$). Hierbij zijn minimaal twee valide antwoorden vereist.

We zien wederom een behoorlijk sterke variatie in de formele verankering van kwaliteitsdoelen en -acties in het personeelsbeleid. Zo is er een instelling die op de drie items gemiddeld ‘nauwelijks’ (‘2’) antwoordt, en een andere instelling aangeeft dat de verankering ‘in zeer hoge mate’ (bijna ‘5’) plaats vindt.

Tabel 2.6 – Beschrijvende statistieken ‘inbedding kwaliteit in personeelsbeleid’

| | n | Mini- mum | Maxi- mum | Gemid- delde | Std. Deviatie | Cronbach’s α |
|---------------------------------------------------|----|--------------|--------------|-----------------|------------------|------------------------|
| Formele verankering kwaliteit in personeelsbeleid | 24 | 2,0 | 4,7 | 3,7 | 0,6 | 0,84 |

Motieven voor professionalisering

In de vragenlijst zijn een dertiental items voorgelegd die bevragen waarom instellingen professionalisering (van docenten) zinvol achten. Op basis van factoranalyse en inhoudelijke overwegingen, zijn twee dimensies afgeleid die als hoofdmotieven voor professionalisering kunnen worden beschouwd. De eerste dimensie heeft betrekking op professionalisering ten bate van ontwikkeling van de docenten zelf (motiverende werking, verbeteren van functioneren et cetera), de tweede dimensie op organisatorische, contextuele ontwikkeling (stimulans voor leercultuur, onderwijsvernieuwingen enzovoorts).

De eerste dimensie is gevat in een schaal van vier items (minimaal drie valide antwoorden) en noemen we ‘persoonlijke ontwikkeling’. De items zijn bevraagd in termen van ‘hoe belangrijk zijn de volgende motieven voor professionalisering’, waarbij antwoordcategorieën van items lopen van ‘1’ onbelangrijk tot ‘5’ zeer belangrijk. De interne betrouwbaarheid van deze schaal is goed (Cronbach’s $\alpha = 0,80$). De tweede dimensie is gevat in een schaal van drie items (minimaal twee valide antwoorden) en noemen we ‘verbetercultuur’, de interne betrouwbaarheid is met een Cronbach’s α van 0,75 is redelijk tot goed.

Tabel 2.7 – Beschrijvende statistieken ‘motieven voor professionalisering’

| | n | Mini- mum | Maxi- mum | Gemid- delde | Std. Deviatie | Cronbach’s α |
|---------------------------|----|--------------|--------------|-----------------|------------------|------------------------|
| Persoonlijke ontwikkeling | 24 | 1,8 | 5,0 | 3,9 | 0,6 | 0,80 |
| Verbetercultuur | 24 | 2,3 | 5,0 | 3,8 | 0,6 | 0,75 |

Bijdragen professionaliseringsbeleid

Hiervoor is ingegaan op de *motieven voor professionalisering*(sbeleid). In deze subparagraaf gaat het om de aspecten die *bijdragen aan professionaliseringsbeleid*. In de enquête zijn negentien items voorgelegd. Bij deze items is gevraagd ‘In welke mate

dragen de volgende aspecten bij aan het professionaliseringsbeleid van uw onderwijsinstelling?', waarbij de antwoordcategorieën lopen van '1' niet tot '5' in zeer hoge mate.

Uit een combinatie van factoranalyse en theoretische overwegingen zijn drie dimensies gedestilleerd. De eerste dimensie heeft betrekking het belang van formele input (gebruik van audits / evaluaties / resultaten) op professionaliseringsbeleid, de tweede op feedback van doelgroepen (studenten, alumni, werkveld, samenwerkende instellingen) op professionaliseringsbeleid en de derde op de invloed van intern en extern beleid(sontwikkelingen) op professionaliseringsbeleid.

De eerste schaal noemen we 'gebruik van onderzoeksgegevens' en bestaat uit een viertal items (minimaal drie valide antwoorden). Deze schaal kent een goede interne betrouwbaarheid ($\alpha = 0,82$). De tweede schaal is 'gebruik van feedback doelgroepen' genoemd en bestaat eveneens uit vier items (minimaal drie valide antwoorden). De betrouwbaarheid is redelijk tot goed ($\alpha = 0,73$). De derde schaal is 'invloed van beleid(sontwikkelingen)' genoemd en bestaat uit vijf items (minimaal drie valide antwoorden), de betrouwbaarheid is goed met een Cronbach's α van 0,82. De achterliggende items bij de verschillende schalen zijn in de bijlage te vinden.

Tabel 2.8 – Beschrijvende statistieken 'bijdragen aan professionaliseringsbeleid'

| | n | Minimum | Maximum | Gemiddelde | Std. Deviatie | Cronbach's α |
|-------------------------------------|----|---------|---------|------------|---------------|---------------------|
| Gebruik van onderzoeksgegevens | 23 | 2,0 | 5,0 | 3,4 | 0,7 | 0,82 |
| Gebruik van feedback doelgroepen | 20 | 2,0 | 4,8 | 3,2 | 0,6 | 0,73 |
| Invloed van beleid(sontwikkelingen) | 24 | 2,4 | 5,0 | 3,7 | 0,6 | 0,82 |

2.4.3 Overige items: randvoorwaarden interne kwaliteitszorg

In de enquête zijn vier aspecten bevraagd waarvan verondersteld kan worden dat deze van invloed kunnen zijn op het 'succes' van interne kwaliteitszorg. Aangezien het hierbij simpelweg gaat om een inventarisatie van de 'belangrijkste' succesfactoren voor kwaliteitszorg, lijkt datareductie (schaalconstructie) niet zinvol. We nemen deze vier items daarom in oorspronkelijke vorm mee in de analyse. De antwoordcategorieën van deze items loopt van '1' onbelangrijk tot 5 'zeer belangrijk'.

Tabel 2.9 – Beschrijvende statistieken ‘randvoorwaarden interne kwaliteitszorg’

| | n | Mini- mum | Maxi- mum | Gemid- delde | Std. Deviatie |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|--------------|--------------|-----------------|------------------|
| <i>Hoe belangrijk zijn de volgende voorwaarden voor het succesvol zijn van de interne kwaliteitszorg?</i> | | | | | |
| Voldoende financiële middelen | 37 | 2,0 | 5,0 | 3,5 | 0,8 |
| Heldere verantwoordelijkheidsverdeling op het gebied van kwaliteitszorg | 37 | 1,0 | 5,0 | 4,1 | 0,8 |
| Deskundig personeel | 37 | 4,0 | 5,0 | 4,5 | 0,5 |
| Een kwaliteitszorgsysteem | 37 | 2,0 | 5,0 | 4,0 | 0,7 |

2.4.4 Achtergrondkenmerken

Om de analyse van de enquêtegegevens indien mogelijk (want kleine ‘n’) nog beter te kunnen duiden, nemen we drie ‘achtergrondkenmerken’ van instellingen mee: het type hoger onderwijs, de instellingsomvang en het wel / niet hebben van een Instellingstoets Kwaliteitszorg. Op deze manier kunnen we wellicht patronen in antwoorden zien naar clusters van instellingen. Gezien het exploratieve karakter van de webenquête, kijken we ook met een ‘open’ blik naar deze achtergrondkenmerken. Hier liggen geen theoretische uitgangspunten aan ten grondslag.

Een eerste en voor de hand liggend instellingskenmerk betreft het *type instelling*, namelijk een instelling in de sector hbo dan wel wo. Deze informatie is gebaseerd op DUO ‘open onderwijsdata’-bestanden⁶ (2015), hoger onderwijsinstellingen zijn daar getypeerd als ‘hbo’ of ‘wo’. Het aantal instellingen per type is in tabel 2.10 te zien.

Tabel 2.10 – Responderende instellingen naar type hoger onderwijs

| | Aantal instellingen | Percentage |
|--------|---------------------|------------|
| hbo | 28 | 70% |
| wo | 12 | 30% |
| Totaal | 40 | 100% |

6 http://data.duo.nl/organisatie/open_onderwijsdata/databestanden/ho/default.asp

Het tweede achtergrondkenmerk betreft de instellingsomvang. Als indicator voor de instellingsomvang wordt het *aantal ingeschrevenen* op de betreffende instelling gehanteerd. Deze gegevens zijn afkomstig uit DUO ‘open onderwijsdata’ (2015). De variabele ‘instellingsomvang’ zal in de analyse – naar gelang de situatie – als continue dan wel dichotome variabele gebruikt worden. Voor statistische toetsen zal de oorspronkelijke continue variabele⁷ gehanteerd worden, wanneer daaruit vervolgens blijkt dat de instellingsomvang er ‘toe doet’ zal ten bate van de overzichtelijkheid en leesbaarheid gerapporteerd worden middels de dichotome variabele. Hierbij worden instellingen met minder dan 15.000 ingeschrevenen als ‘klein’ betiteld en instellingen met 15.000 of meer als groot. Dit omslagpunt is gekozen om zowel onder hbo- als wo-instellingen in beide cellen enige ‘vulling’ te hebben. Alsnog zijn hbo-instellingen conform deze indeling sterk oververtegenwoordigd onder ‘kleine’ instellingen en wo-instellingen onder ‘grote instellingen’, zoals te zien in tabel 2.11.

Tabel 2.11 – Instellingsomvang naar type ho

| | hbo | wo |
|----------------------------------|-----|----|
| Minder dan 15.000 ingeschrevenen | 19 | 3 |
| 15.000 of meer ingeschrevenen | 9 | 9 |
| Totaal | 28 | 12 |

Het laatste instellingskenmerk dat meegenomen wordt, betreft het wel/niet hebben van een Instellingstoets Kwaliteitszorg. Deze informatie is afkomstig uit de enquête en varieert alleen onder hbo-instellingen. Alle universiteiten beschikken immers over een ITK.

Tabel 2.12 – Instellingstoets Kwaliteitszorg

| | Aantal instellingen | Percentage |
|------------------|---------------------|------------|
| In bezit van ITK | 27 | 71% |
| (Nog) geen ITK | 11 | 29% |
| Totaal | 38 | 100% |

7 Minimum = 434, maximum = 48.604, gemiddelde = 15.644, standaarddeviatie = 13.533

2.5 Analyse

In deze paragraaf worden de enquêteresultaten, zoals verzameld onder 40 responderende hoger onderwijsinstellingen, geanalyseerd. De analyse bestaat uit twee onderdelen.

In het eerste deel zullen instellingen en – indien relevant – clusters van instellingen getypeerd worden op de verschillende gevalideerde en ontwikkelde schalen. Hiermee geven we een overzicht van de variatie in instellingen op de drie hoofdthema's van dit onderzoek: *kwaliteitscultuur*, *kwaliteitszorg* en *personeels- en scholingsbeleid*. We kijken allereerst naar de 'ruwe' schaalscores. Vervolgens kunnen instellingen getypeerd worden, waarbij we vooral kijken naar 'extremen', dat wil zeggen instellingen die op een bepaalde schaal één standaarddeviatie boven of beneden het 'gemiddelde' scoren. Het is immers de vraag of het interessant is om de aandacht te richten op de (vermoedelijk) grote 'middengroep' van instellingen die op verschillende onderdelen ongeveer 'gemiddeld' scoren. Bij deze beschrijvende analyse kijken we bovendien of er (met behulp van ANOVA-toetsen dan wel correlatieanalyses) op achtergrondkenmerken verschillen bestaan in de gemiddelde schaalscores⁸. Deze nadere specificatie zullen we alleen geven als er op basis van een toets op gemiddelden een statistisch significant ($p \leq 0,05$) verschil gevonden wordt⁹.

In het tweede deel zullen de verschillende typering / gehanteerde schalen aan elkaar gerelateerd worden. Op deze manier kan meer inzicht verkregen worden in hoe verschillende aspecten (al dan niet) met elkaar te maken hebben. Het gaat daarmee een stap verder dan puur een beschrijving van instellingstypen op verschillende aspecten rondom kwaliteitsbeleid in het hoger onderwijs. Deze nadere analyse geschiedt op basis van correlatieanalyses, waarbij statistisch significante correlaties ($p \leq 0,05$) op duidelijke samenhang tussen aspecten duiden.

2.5.1 Kwaliteitscultuur

Zoals hiervoor besproken, wordt in de wetenschappelijke literatuur een nauwe connectie verondersteld tussen organisatiecultuur en kwaliteitscultuur, waarbij de laatste een onderdeel is en niet los gezien kan worden van de eerste. Op basis van de enquêtedata zijn instellingen 'gescoord' op vier organisatieculturen.

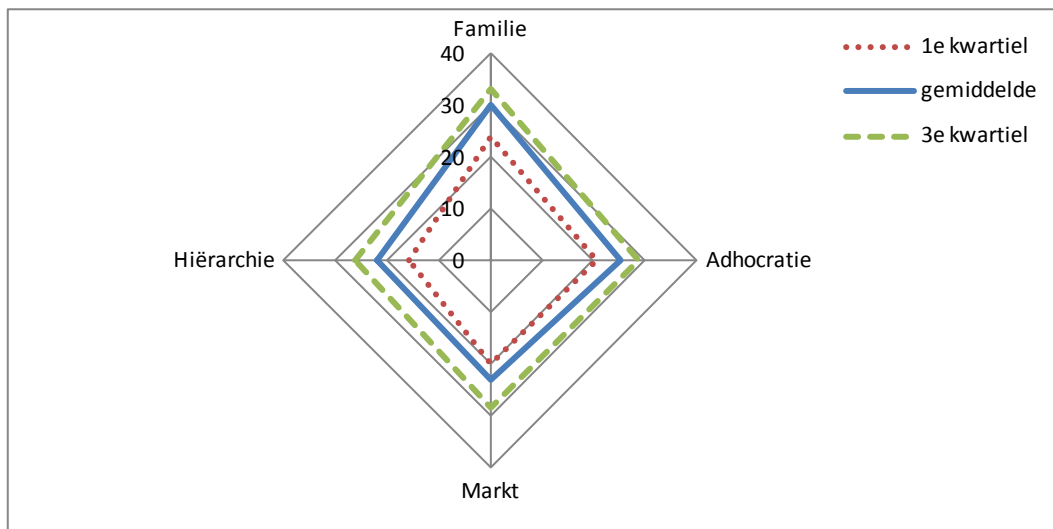
8 Hoewel de analysepopulatie klein is zullen we, indien er op meerdere achtergrondkenmerken significante verschillen gevonden worden, provisorische regressieanalyses uitgevoerd worden die mogelijk kunnen helpen bij het onderscheiden van effecten.

9 Gezien de kleine analysepopulatie zullen statistische toetsen minder snel significante resultaten opleveren. We hanteren desalniettemin statistische significantie als uitgangspunt. Wanneer verschillen significant zijn ondanks de kleine populatie, is er immers een heel duidelijke aanwijzing dat het achtergrondkenmerk relevant is.

Algemeen beeld kwaliteitsculturen

Als we in figuur 2.2 kijken naar de ‘gemiddelde’ cultuurtypering van alle respondende instellingen tezamen, zien we dat het hoger onderwijs een vrij ‘gematigd’ beeld toont, immers zien we dat alle vier dimensies in behoorlijke mate voorkomen, met een lichte nadruk op de ‘familiedimensie’. Dat wil zeggen dat de ‘gemiddelde’ instelling zich zowel behoorlijk herkent in de ‘familiecultuur’ (30 procent), als in de ‘adhocratische cultuur’ (25 procent), de ‘marktcultuur’ (23 procent) en de ‘hiërarchische organisatiecultuur’ (22 procent). Wanneer we de achterliggende dimensies bij het cultuurtypenmodel in ogenschouw nemen, dan moeten we over alle instellingen heen concluderen dat ‘de gemiddelde instelling’ zich enerzijds zowel richt op *flexibiliteit en overleg* als (en dus niet ‘versus’) *stabiliteit en beheersbaarheid*, en anderzijds zowel *interne gerichtheid en integratie* kent als *externe gerichtheid en differentiatie*.

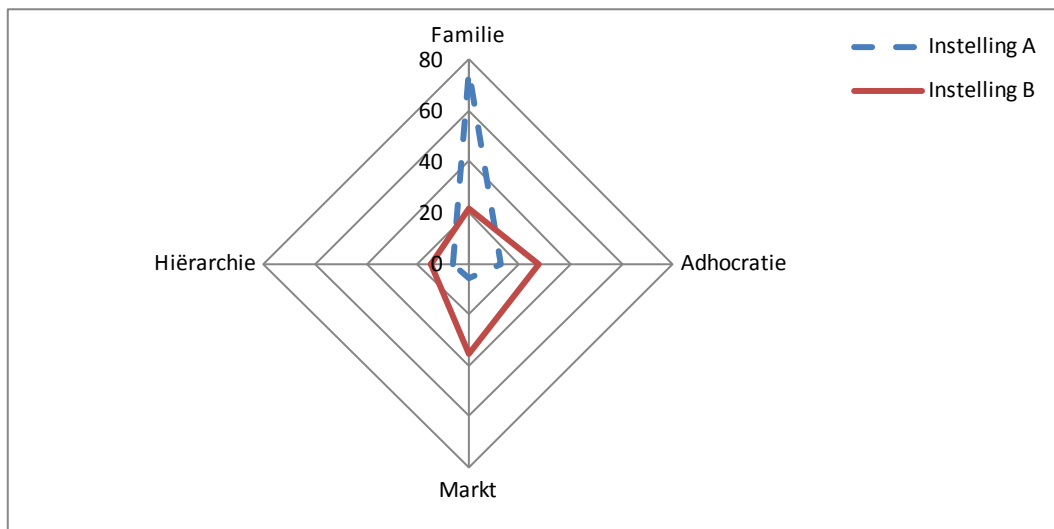
Figuur 2.2 – Typering organisatieculturen hoger onderwijs (n=37)



Het gaat hierbij echter om een ‘gemiddeld’ beeld, waarmee het achterliggende idee van ‘competing values’ enigszins wordt ondermijnd. Op instellingsniveau zien we namelijk wel zeer grote verschillen in organisatieculturen. Zo zien we in figuur 2.3 bijvoorbeeld twee voorbeelden van (geanonimiseerde) instellingen die zich verhoudingsgewijs (zeer) sterk identificeren met een familie- dan wel een marktcultuur. Hierbij dienen we te benadrukken dat dit twee ‘extremen’ betreffen die puur ter illustratie van variatie worden gepresenteerd. In figuur 2.2 zien we aan de hand van de kwartielscores dat de spreiding op de cultuurtypen vrij gelijkmatig is.

In figuur 2.3 zien we dat *Instelling A* een ‘familiecultuur’ van 76 procent kent met een secundaire nadruk op ‘adhocratie’ (13 procent), terwijl *Instelling B* vooral een ‘marktgeoriënteerde’ cultuur kent (36 procent), met overigens ook een zekere nadruk op ‘familie-’ (22 procent), ‘adhocratie-’ (28 procent) en ‘hiërarchiecultuur’ (15 procent). Gegeven de achterliggende dimensies bij de cultuurtypen betekent dit dat *Instelling A* vooral gericht is op *flexibiliteit en overleg* met een *interne gerichtheid en integratie*, terwijl de *Instelling B* meer gericht is op *stabiliteit en beheersbaarheid* met *externe gerichtheid en differentiatie*. Een correlatieanalyse op de vier dimensies leert dat met name de cultuurtypen ‘familie’ en ‘markt’ slecht samen kunnen gaan¹⁰, terwijl de cultuurtypen ‘adhocratie’ en ‘markt’ elkaar juist helemaal niet blijken te ‘bijten’ (want geen significant verband).

Figuur 2.3 – Instellingen met sterke nadruk op familiecultuur dan wel marktcultuur (N.B. afwijkende as-waarden t.o.v. vorige figuur)



Achtergrondkenmerken

Uit een toets op gemiddelden blijkt dat er een significant verschil ($p=0,01$) bestaat in de mate waarin hbo- en wo-instellingen zich herkennen in de ‘marktorganisatiecultuur’. Waar hbo-instellingen een gemiddelde score van 21,4 procent (met standaarddeviatie 7,0) hebben op ‘marktcultuur’, ligt dit gemiddelde voor wo-instellingen op 28,0 procent (met standaarddeviatie 5,1). Universiteiten hebben een iets sterkere

¹⁰ Sterk negatief verband, Pearsons $r = -0,80$; $p < 0,01$.

nadruk op *stabiliteit en beheersbaarheid* met *externe gerichtheid en differentiatie* dan hbo-instellingen. Op de overige culturen zijn verschillen niet significant.

Behalve het instellingstype (hbo, wo) blijkt er ook een significant verschil te zijn in de mate waarin instellingen een ‘familiecultuur’ ($p=0,04$) of een ‘marktcultuur’ ($p=0,02$) kennen naar instellingsomvang. Instellingen met veel studenten (meer dan 15.000 ingeschrevenen) typeren zich 25,7 procent ‘familie’ (standaarddeviatie 6,3), terwijl kleine instellingen zich gemiddeld 33,2 procent ‘familie’ beschouwen (standaarddeviatie 12,5; toetsresultaat: $p<0,04$). De lagere score op ‘familiecultuur’ bij grote instellingen wordt gecompenseerd door een sterkere nadruk op ‘marktcultuur’. Grote instellingen kennen gemiddeld voor 26,1 procent (standaarddeviatie 5,9) een ‘marktcultuur’, terwijl dit bij kleine instellingen 20,6 procent is (standaarddeviatie 7,0; toetsresultaat $p=0,02$).

Vanwege de samenhang tussen het instellingstype en de instellingsomvang, is een lineaire regressieanalyse op de vier cultuurbeelden zinvol om meer inzicht te verkrijgen in ‘wat er toe doet’. Hoewel een model met beide predictoren geen significant effecten laat zien op ‘familie’ en ‘adhocratie’ is dit wel het geval voor ‘markt’ en ‘hiërarchie’ (zie ook Bijlage 2)

Uit de analyse op ‘markt’ blijkt dat het instellingstype significant van invloed is, maar de instellingsomvang niet. In dit model wordt nogmaals bevestigd dat wo-instellingen hoger scoren op ‘marktcultuur’ dan hbo’s¹¹. Opvallend genoeg vinden we in de regressieanalyse op ‘hiërarchie’ dat het instellingstype er juist niet toe doet, maar de instellingsomvang wel. Naarmate instellingen groter zijn, scoren zij hoger op ‘hiërarchiecultuur’¹².

Typologie

Nu we de ruwe scores en een ‘gemiddeld’ beeld van de kwaliteitsculturen in het hoger onderwijs hebben beschouwd, kijken we in deze subparagraaf in hoeverre instellingen te clusteren zijn naar verschillende cultuurbeelden. We maken hierbij gebruik van z-scores (op basis van alle instellingen tezamen) op de vier cultuurschalen, om instellingen te kunnen herkennen die minstens één standaarddeviatie boven of onder het gemiddelde zitten. Hoewel het theoretisch mogelijk is dat instellingen op twee cultuurbeelden zeer sterk, dan wel zeer laag scoren (bijvoorbeeld meer dan één keer standaarddeviatie hoger / lager op ‘familie’ én op ‘adhocratie’), blijkt dit in de praktijk niet voor te komen. Uit Tabel 2.13 2.13 kunnen we daarom concluderen dat er onder de 37 responderende instellingen 5 instellingen typische ‘familieculturen’ kennen, 6 instellingen een sterke ‘adhocratiecultuur’, 4 instellingen een sterke ‘marktcul-

11 Bèta-coëfficiënt = -0,34; $p=0,04$

12 Bèta-coëfficiënt = 0,40; $p=0,02$

tuur' en 5 instellingen een 'hiërarchische cultuur'. Omgekeerd kan echter niet zo geredeneerd worden, aangezien er wel instellingen zijn die op meer dan één cultuurbeeld zeer sterk *negatief* afwijken. Overigens is het zo dat het 'gros' van de instellingen door het hanteren van gestandaardiseerde scores per definitie in de middencategorie terecht komen.

Tabel 2.13 – Typologie kwaliteitscultuur hoger onderwijsinstellingen (n=37)

| | wijkt sterk af van cultuurbeeld | standaard | lijkt zeer sterk op cultuurbeeld |
|------------|---------------------------------|-----------|----------------------------------|
| Familie | 3 | 29 | 5 |
| Adhocratie | 5 | 26 | 6 |
| Markt | 5 | 28 | 4 |
| Hiërarchie | 8 | 24 | 5 |

Wanneer we een nadere uiteenzetting maken van de 20 instellingen die een duidelijk (meer eenzijdig georiënteerd) cultuurbeeld kennen, rekening houdend met het instellingstype en de instellingsomvang, dan volgt hieruit onderstaande tabel. Hierbij is uitgegaan van rijpercentages om inzicht te geven in de mate waarin deze 'extremen' voor komen binnen de instellingstypes (hbo of wo, klein of groot). Wat met name opvalt, is dat typische 'familieculturen' alleen voor komen bij kleine hbo-instellingen. Verder zien we dat het gros van de instellingen geen typische cultuur kent (debet aan standaardscores), maar dat dit bij grote wo-instellingen een relatief groter aandeel betreft.

Tabel 2.14 – Typische cultuurbeelden naar instellingssoort (n=37)

| | Familie | Adhocratie | Markt | Hiërarchie | Geen typische cultuur | n |
|-----------------------|---------|------------|-------|------------|-----------------------|----|
| kleine hbo-instelling | 26% | 21% | 0% | 16% | 53% | 19 |
| grote hbo-instelling | 0% | 11% | 22% | 11% | 56% | 9 |
| kleine wo-instelling | 0% | 50% | 0% | 0% | 50% | 2 |
| grote wo-instelling | 0% | 0% | 22% | 11% | 67% | 9 |

2.5.2 Kwaliteitszorg

In deze paragraaf komen aspecten aan de orde die te maken hebben met opvattingen over en de inrichting van de kwaliteitszorg binnen hoger onderwijsinstellingen.

Randvoorwaarden succesvolle interne kwaliteitszorg

Voordat we kijken naar de verschillende schalen en typologieën rondom kwaliteitszorg, tonen we eerst welke randvoorwaarden volgens de hoger onderwijsinstellingen van belang zijn voor een succesvolle interne kwaliteitszorg. We maken hierbij gebruik van vier in de vragenlijst voorgelegde voorwaarden.

Uit figuur 2.4 volgt dat ‘deskundig personeel’ een onmisbaar element is voor succesvolle interne kwaliteitszorg. Alle 37 van de 37 responderende instellingen geven aan dat deskundig personeel (zeer) belangrijk is. In iets mindere mate, maar eveneens van belang blijkt een ‘heldere verantwoordelijkheidsverdeling’ (86 procent vindt belangrijk tot zeer belangrijk), hoewel één instelling dit onbelangrijk acht. Het hebben van ‘een kwaliteitszorgsysteem’ is volgens de responderende instellingen eveneens relevant (81 procent belangrijk tot zeer belangrijk). ‘Voldoende financiële middelen’ wordt door 46 procent (zeer) belangrijk geacht en lijkt van deze vier elementen dus het minst cruciaal.

Tabel 2.15 – Randvoorwaarden voor succesvolle interne kwaliteitszorg (n=37)

| | onbelangrijk | nauwelijks van belang | enigszins van belang | belangrijk | zeer belangrijk |
|-------------------------------------------------------------------------|--------------|-----------------------|----------------------|------------|-----------------|
| Voldoende financiële middelen | 0% | 8% | 46% | 32% | 14% |
| Heldere verantwoordelijkheidsverdeling op het gebied van kwaliteitszorg | 3% | 0% | 11% | 62% | 24% |
| Deskundig personeel | 0% | 0% | 0% | 51% | 49% |
| Een kwaliteitszorgsysteem | 0% | 3% | 16% | 59% | 22% |

Nadere bivariate analyse op achtergrondkenmerken laat zien dat hbo-instellingen een significant (Pearsons $r=-0,36$; $p=0,03$) kleiner belang hechten aan ‘een kwaliteitszorgsysteem’ als randvoorwaarde voor succesvolle interne kwaliteitszorg. Op de overige randvoorwaarden vinden we geen verschil tussen hbo en wo.

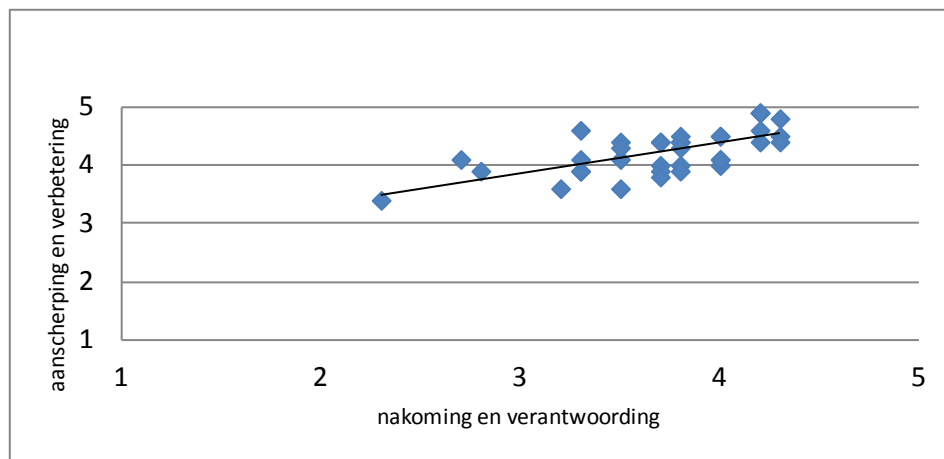
Gegeven voorgaande bevinding is het opvallend dat er verder een significant groter belang gehecht wordt aan een ‘heldere verantwoordelijkheidsverdeling’ naarmate instellingen groter zijn (Pearsons $r=0,42$; $p<0,01$), maar dat er geen significant verband is tussen ‘heldere verantwoordelijkheidsverdeling’ en het instellingstype. Universiteiten zien dus, meer dan hbo-instellingen, de waarde van kwaliteitszorgsyste-

men en grotere instellingen hechten meer aan een duidelijk verantwoordelijkheidsverdeling. Voor de overige achtergrondkenmerken worden geen effecten gevonden. Nadere regressieanalyses op de twee randvoorwaarden (kwaliteitszorgsysteem en verantwoordelijkheidsdeling) met instellingstype en instellingsomvang als predictoren leveren hetzelfde beeld op (zie Bijlage 2).

Visies op kwaliteit

Hoewel in de wetenschappelijke literatuur twijfels bestaan over het verenigbaar zijn van de concepten ‘nakoming en verantwoording’ enerzijds en ‘aanscherping en verbetering’ anderzijds, volgt uit de hier gehanteerde operationalisering in ieder geval dat het een het ander niet uit hoeft uit te sluiten (in lijn met de empirische studie van Kleijnen, 2012). In figuur 2.4 zien we alle schaalscores van de responderende instellingen uitgedrukt op de twee assen. Middels een eenvoudige lineaire trendlijn is te zien dat er inderdaad een positieve samenhang¹³ tussen de twee schalen bestaat. Dat wil zeggen dat naarmate instellingen kwaliteit sterker associëren met ‘nakoming en verantwoording’, zij vaak óók een sterkere associatie hebben met ‘aanscherping en verbetering’. Verder zien we dat vrijwel alle instellingen op beide schalen boven score ‘3’ zitten; zij zijn vrijwel allemaal van mening dat kwaliteit (in meer of mindere mate) te maken heeft met zowel ‘nakoming en verantwoording’ als ‘aanscherping en verbetering’.

Figuur 2.4 – Spreidingsdiagram schaalscores ‘nakoming en verantwoording’ en ‘aanscherping en verbetering’ (n=37)



¹³ Pearsons $r=0,63$, $p<0,001$

Nadere toetsen op verschillen in schaalgemiddelden naar achtergrondkenmerken leveren geen significante resultaten op.

Typologie

Door de ruwe schaalscores om te zetten in gestandaardiseerde z-scores, verkrijgen we meer inzicht in de ‘extremen’. Dat wil zeggen: instellingen die kwaliteit *verhoudingsgewijs* zeer sterk of zeer zwak associëren met ‘nakoming en verantwoording’ of ‘aanscherping en verbetering’. De nadruk op ‘verhoudingsgewijs’ is hierbij erg belangrijk, aangezien we in de ruwe scores hebben gezien dat vrijwel alle hoger onderwijsinstellingen kwaliteit met beide concepten blijken te associëren. Van de 37 responderende instellingen zijn er 3 die kwaliteit verhoudingsgewijs zeer sterk associëren met ‘nakoming en verantwoording’ en 4 die zich hier juist beperkt mee associëren. Verder zijn er 6 instellingen die kwaliteit sterk associëren met ‘aanscherping en verbetering’ en 4 die juist een relatief zwakke associatie hebben.

Figuur 2.5 – Typologie kwaliteitsvisies hoger onderwijsinstellingen (n=37)

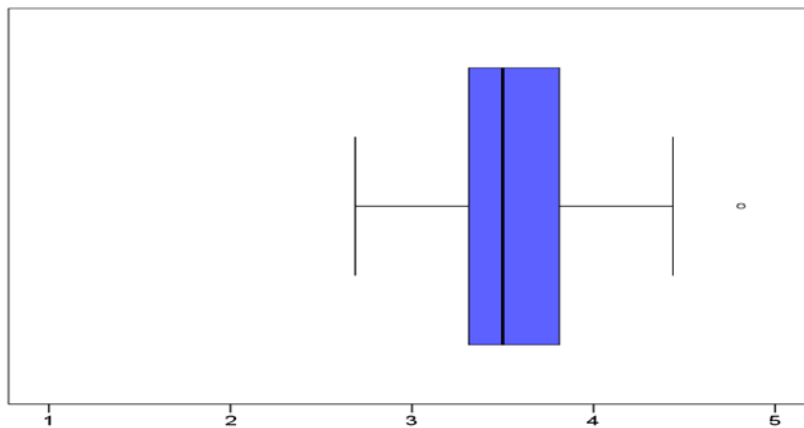
| | Zwakke associatie kwaliteitsvisie | Standaard | Sterke associatie kwaliteitsvisie |
|-----------------------------|-----------------------------------|-----------|-----------------------------------|
| Nakoming en verantwoording | 4 | 30 | 3 |
| Aanscherping en verbetering | 4 | 27 | 6 |

Kwaliteitsmanagement

Waar voorgaande schalen ‘nakoming en verantwoording’ en ‘aanscherping en verbetering’ de meer ‘zachte’ opvattingen over ‘wat is kwaliteit?’ en ‘wat is ons motief voor kwaliteitszorg’ indiceren, kijken we nu naar de ‘harde’ activiteiten die daadwerkelijk uitgevoerd worden op het gebied van kwaliteitszorg. We hanteren hiervoor de overkoepelende kwaliteitsmanagementactiviteiten-schaal, alsmede drie subschalen: ‘PDCA’, ‘Externe evaluatie en communicatie’ en ‘Interne evaluatie en communicatie’.

Als we in figuur 2.6 kijken naar de verdeling van schaalscores over de hoger onderwijsinstellingen, dan zien we dat alle instellingen hoog scoren op de algemene kwaliteitsmanagementactiviteiten-schaal (gemiddeld 3,5; standaarddeviatie 0,5). Dat wil zeggen dat ze relatief veel ondernomen op het gebied van kwaliteitszorg (zoals PDCA, externe / interne evaluatie).

Figuur 2.6 – Boxplot kwaliteitsmanagementactiviteiten (n=35)



Aangezien de schaal ‘kwaliteitsmanagementactiviteiten’ uit drie subschalen bestaat, is het bijna per definitie zo dat er een sterke samenhang bestaat tussen de drie schalen met de hoofdschaal, maar waarschijnlijk ook tussen de schalen onderling. Dit blijkt dan ook uit tabel 2.16, waarin we zien dat vrijwel alle combinaties van schalen statistische significant correleren. Alleen tussen ‘PDCA’ en ‘Interne evaluatie en communicatie’ blijkt geen verband te bestaan.

Tabel 2.16 – Samenhang kwaliteitsmanagementschalen, uitgedrukt in Pearsons *r* correlatiecoëfficiënt (n=34)

| | Kwaliteitsmanagement-activiteiten | PDCA | Externe evaluatie en communicatie | Interne evaluatie en communicatie |
|-----------------------------------|-----------------------------------|--------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Kwaliteitsmanagementactiviteiten | - | 0,78** | 0,85** | 0,67** |
| PDCA | 0,78** | - | 0,48** | 0,23 |
| Externe evaluatie en communicatie | 0,85** | 0,48** | - | 0,57** |
| Interne evaluatie en communicatie | 0,67** | 0,23 | 0,57** | - |

** p<0,01

Aanvullende analyses op schaalscores naar achtergrondkenmerken hebben geen significante resultaten opgeleverd, we maken daarom geen nadere uitsplitsingen naar type organisaties.

Typologie

Hoewel we nogmaals benadrukken dat de scores van instellingen op kwaliteitsmanagementactiviteiten in algemene zin hoog zijn, geven standaardcores binnen deze onderzoekspopulatie een nader beeld. Uit tabel 2.17 volgt dat van de 34 responderende instellingen er 5 instellingen ‘uitspringen’ op het gebied van kwaliteitsmanagementactiviteiten (hoofdschaal). Omgekeerd zijn er ook 5 die juist aanzienlijk lager scoren.

Tabel 2.17 – Typologie kwaliteitsmanagement hoger onderwijsinstellingen (n=34)

| | wijkt negatief af | standaard | wijkt positief af |
|------------------------------------------|-------------------|-----------|-------------------|
| Kwaliteitsmanagementactiviteiten | 5 | 24 | 5 |
| <i>PDCA</i> | 6 | 25 | 3 |
| <i>Externe evaluatie en communicatie</i> | 8 | 19 | 7 |
| <i>Interne evaluatie en communicatie</i> | 5 | 25 | 4 |

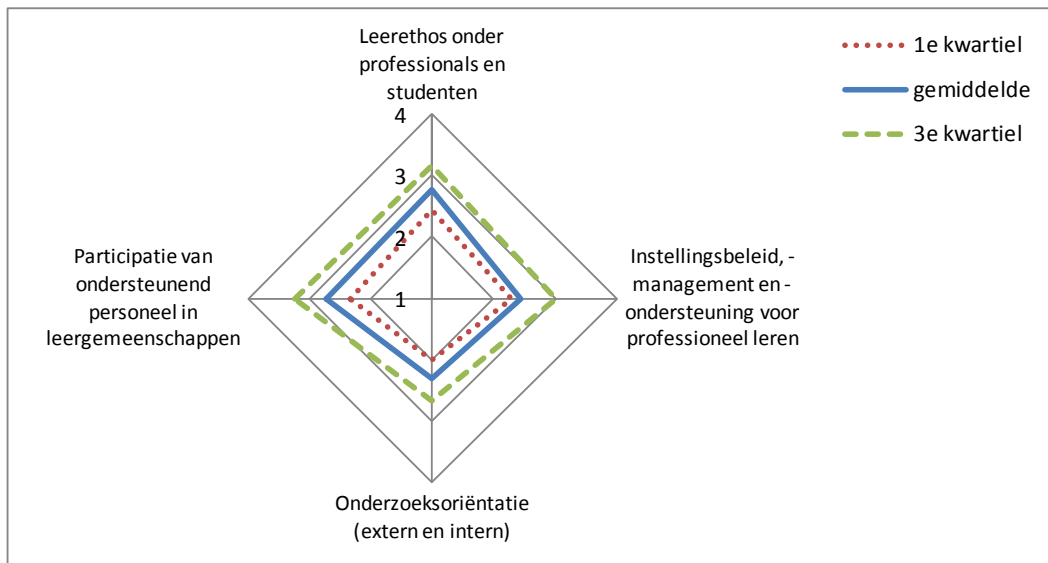
2.5.3 Personeels- en scholingsbeleid

Het derde domein betreft binnen kwaliteitsbeleid waar we naar kijken betreft ‘personeels- en scholingsbeleid’.

Professionele leergemeenschappen

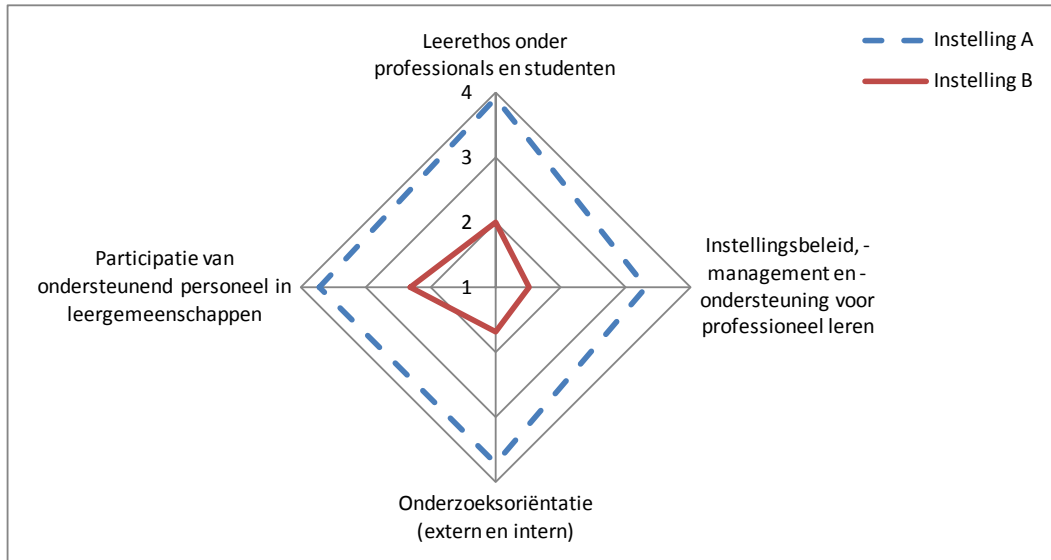
Het algemene concept ‘professionele leergemeenschap’ bestaat uit vier dimensies (Bolam et al, 2005). Hieruit vloeien dan ook vier verschillende schalen voort die gezamenlijk inzicht geven in de mate waarin er een professionele leergemeenschap tot stand is gekomen binnen instellingen. In figuur 2.7 zien we het ‘gemiddeld’ profiel van professionele leergemeenschappen in het hoger onderwijs. De vier schaalscores liggen allemaal in de ‘vlakken’ tussen ‘2’ en ‘3’, waarbij de gemiddelde schaal-score op ‘leerethos onder professionals en studenten’ en ‘participatie van ondersteunend personeel in leergemeenschappen’ iets hoger lijkt te liggen dan op de andere twee schalen.

Figuur 2.7 - Profielen professionele leergemeenschap hoger onderwijs (n=16)



Op het niveau van afzonderlijke instellingen zijn grote verschillen waarneembaar in de mate waarin instellingen zich hebben ‘ontwikkeld’ tot professionele leergemeenschappen. Zo zien we in figuur 2.8 dat *Instelling A* zich profileert als een zeer sterk ontwikkelde professionele leergemeenschap, waarbij op bijna alle dimensies vrijwel de maximale scores behaald worden, hoewel de dimensie ‘instellingsondersteuning’ iets ‘achter’ lijkt te blijven. Tegelijk zien we *Instelling B* die tot op heden verhoudingsgewijs een zeer beperkte ontwikkeling naar professionele leergemeenschap heeft doorgemaakt. Met name op ‘instellingsondersteuning’ en ‘onderzoeksoriëntatie’ is de score laag. Als we de scores van de instellingen uit figuur 2.8 vergelijken met de kwartielscores op figuur 2.7, dan zien we overigens dat de twee instellingen duidelijk extremen zijn.

Figuur 2.8 – Instelling met sterk ontwikkelde professionele leergemeenschap (A) versus instelling met beperkte professionele leergemeenschap (B)



Achtergrondkenmerken

Uit nadere bivariate analyse blijkt dat er een significant negatieve samenhang¹⁴ bestaat tussen het aantal ingeschrevenen op een instelling en de mate van participatie van ondersteunend personeel in leergemeenschappen. De rol van ondersteuners in professionele leergemeenschappen is in kleine instellingen dus groter dan in grote instellingen. Gezien deze bevinding is het opvallend dat we geen verschillen vinden tussen hbo of wo-instellingen (noch op andere achtergrondkenmerken) als het gaat om de rol van ondersteuners. Ook regressieanalyse op ‘participatie van ondersteunend personeel in leergemeenschappen’ met instellingstype en instellingsomvang als predictoren laat dit beeld zien. Er is wel een significant effect van de instellingsomvang¹⁵, maar niet van het instellingstype (zie bijlage 2).

Typologie

Een typologie op basis van standaard z-scores, laat zien dat er binnen de 16 respondende instellingen weinig instellingen heel duidelijk positief afwijken van ‘de rest’. Dit lijkt veroorzaakt te worden door het relatief hoge gemiddelde van de instellingen tezamen. Omgekeerd zijn er meer instellingen die opvallend lager scoren dan andere instellingen. Zo zijn er van de 16 instellingen 4 instellingen die meer dan één stan-

¹⁴ Pearsons $r = -0,55$; $p=0,01$

¹⁵ Bèta-coëfficiënt = $-0,54$, $p = 0,01$

daardafwijking lager scoren op de ‘onderzoekoriëntatie (extern en intern)’ van docenten.

Tabel 2.18 – Typologie professionele leergemeenschappen hoger onderwijsinstellingen (n=16)

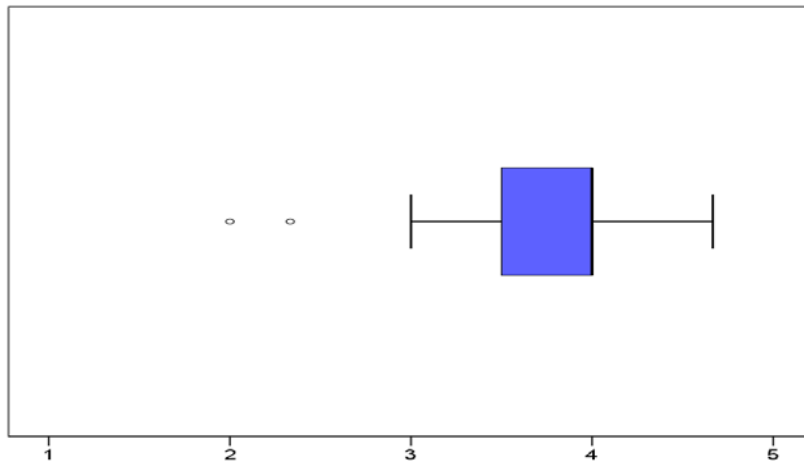
| | Wijkt negatief af | Standaard | Wijkt positief af |
|---------------------------------------------------------------------------|-------------------|-----------|-------------------|
| Leerethos onder professionals en studenten | 3 | 11 | 2 |
| Instellingsbeleid, -management en -ondersteuning voor professioneel leren | 2 | 13 | 1 |
| Onderzoekoriëntatie (extern en intern) | 4 | 11 | 1 |
| Participatie van ondersteunend personeel in leergemeenschappen | 1 | 13 | 2 |

Inbedding kwaliteit in personeelsbeleid

De schaal ‘formele verankering kwaliteit in personeelsbeleid’ is een voor dit onderzoek geconstrueerde schaal die inzicht geeft in de mate waarin kwaliteitsdoelen en -acties een geformaliseerde plaats hebben in het personeelsbeleid binnen instellingen.

In figuur 2.9 zien we de variatie waarin de responderende instellingen kwaliteitsdoelen en -acties formeel hebben verankerd in het personeelsbeleid, zoals opname in beleidsplannen en het onderdeel uitmaken van hrm-stukken. Het ‘gros’ van de instellingen geeft aan dat dit ‘enigszins’ tot ‘in hoge mate’ het geval is, met een gemiddelde van 3,7 (standaarddeviatie 0,6). Een enkele organisatie geeft aan dat dit ‘nauwelijks’ (‘2’) gebeurt, terwijl enkele instellingen juist aangeven dat hier bijna ‘5’, oftewel ‘in zeer hoge mate’ sprake van is.

Figuur 2.9 – Boxplot ‘formele verankering kwaliteit in personeelsbeleid’ (n=24)



Een nadere analyse op verschillen in schaalscores naar achtergrondkenmerken levert geen significante resultaten op.

Typologie

Wanneer we de schaalscores omzetten in z-scores, zien we dat er twee instellingen, relatief gezien, een zeer sterke formele verankering hebben van kwaliteit in het personeelsbeleid en dat er vier instellingen hier juist relatief zeer laag op scoren. Zoals we hebben gezien zijn er geen aanwijzingen dat de bestudeerde achtergrondkenmerken als voorspeller voor verankering fungeren. We geven daarom ook geen nadere specificatie.

Tabel 2.19 – Typologie inbedding kwaliteit in personeelsbeleid hoger onderwijsinstellingen (n=24)

| | Weinig verankering | Standaard | Sterke verankering |
|---------------------------------------------------|--------------------|-----------|--------------------|
| Formele verankering kwaliteit in personeelsbeleid | 4 | 18 | 2 |

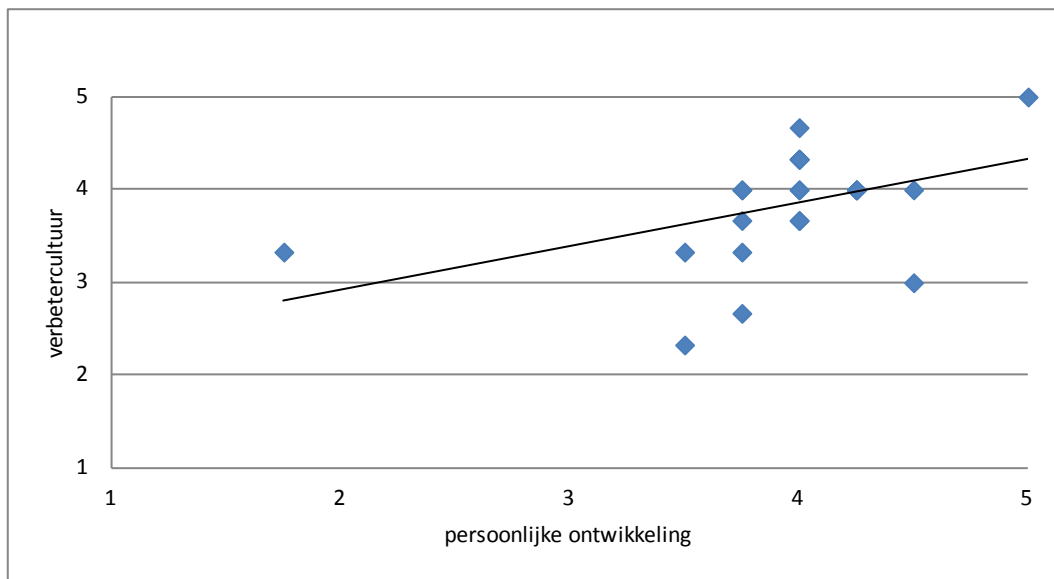
Motieven voor professionalisering

In dit onderzoek worden twee hoofdmotieven voor professionalisering van docenten onderscheiden. Enerzijds professionalisering ten bate van de persoonlijke ontwikkeling van de docenten en anderzijds ten bate van ontwikkeling van verbetercultuur. De

twee schalen die hiernaar verwijzen hangen positief met elkaar samen¹⁶. Dit wil zeggen dat instellingen die aangeven dat persoonlijke ontwikkeling van docenten een belangrijk professionaliseringsmotief is, ook vaker een groot belang hechten aan professionalisering ten bate van een verbetercultuur.

In figuur 2.10 zien we de schaalscores van de responderende (n=24) instellingen. We zien een redelijk sterke clustering van punten in de grafiek. De meeste instellingen kennen zowel op ‘persoonlijke ontwikkeling’ als ‘verbetercultuur’ redelijk tot zeer hoge scores. Eén instelling valt op door een opvallend lage score op ‘persoonlijke ontwikkeling’, maar een redelijke score op ‘verbetercultuur’¹⁷.

Figuur 2.10 – Spreidingsdiagram schaalscores ‘persoonlijke ontwikkeling’ en ‘verbetercultuur’ (n=24)



Nadere analyses op gemiddelde schaalscores naar achtergrondkenmerken levert geen significante resultaten op.

¹⁶ Pearsons $r = 0,44$; $p=0,03$

¹⁷ Wanneer deze instelling buiten de correlatieanalyse wordt gehouden, wordt het verband sterker.

Typologie

Een typologie op basis van gestandaardiseerde schaalscores laat zien dat er grotendeels consensus lijkt te bestaan over het belang van professionalisering ten bate van persoonlijke ontwikkeling. Slechts een van de 24 instellingen scoort hier aanzienlijk lager op en een aanzienlijk hoger. Professionalisering als motief voor het creëren van een verbetercultuur levert iets meer variatie op. Drie instellingen geven aan hier duidelijk minder belang aan te hechten, terwijl twee instellingen juist boven de grote middengroep uitschieten. Zoals we in de grafiek zagen is er één instelling die zowel op ‘persoonlijke ontwikkeling’ als ‘verbetercultuur’ zeer hoog scoort.

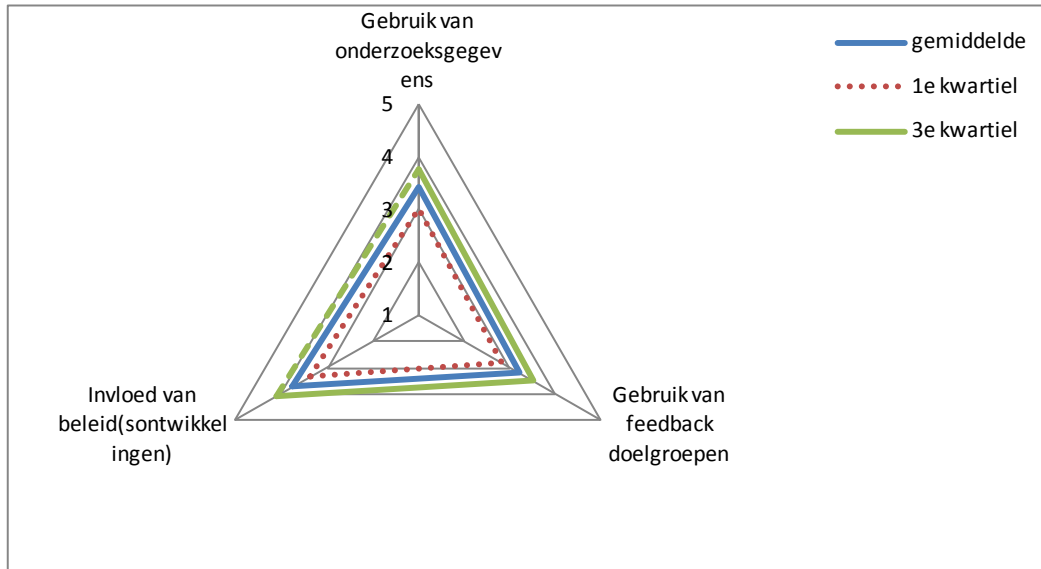
Tabel 2.20 – Typologie motieven professionalisering hoger onderwijsinstellingen (n=24)

| | wijkt negatief af | standaard | wijkt positief af |
|---------------------------|-------------------|-----------|-------------------|
| Persoonlijke ontwikkeling | 1 | 22 | 1 |
| Verbetercultuur | 3 | 19 | 2 |

Bijdragen professionaliseringsbeleid

Uit de enquêtedata zijn drie ‘typen’ aspecten gedestilleerd die in meer of mindere mate bijdragen aan het professionaliseringsbeleid. Deze drie typen zijn gevat in de schalen ‘gebruik van onderzoeksgegevens’, ‘gebruik van feedback doelgroepen’ en ‘invloed van beleid(sontwikkelingen)’. In figuur 2.11 zien we de gemiddelde scores van de responderende hoger onderwijsinstellingen (n=19) op de drie schalen. We zien dat de gemiddelden op alle schalen tussen de ‘3’ (enigszins) en ‘4’ (in hoge mate) liggen en we kunnen dus concluderen dat alle drie de ‘typen’ aspecten een relevante bijdrage leveren aan het professionaliseringsbeleid in het hoger onderwijs. Zowel het gebruik van onderzoeksgegevens als het gebruik van feedback van doelgroepen als interne en externe beleidsontwikkelingen spelen een rol in het professionaliseringsbeleid. Verder zien we in de figuur dat de spreiding in de scores klein is: een groot deel van de instellingen vertonen een ‘vergelijkbaar’ beeld.

Figuur 2.11 – Scores ‘bijdragen aan professionaliseringsbeleid’ hoger onderwijs (n=19)



De verschillende schalen blijken duidelijk met elkaar samen te hangen, zo blijkt uit een correlatieanalyse (tabel 2.21). Hierbij valt op dat alle onderlinge correlaties ook nagenoeg even sterk zijn. Ook wanneer enkele instellingen buiten de analyse worden gehouden vanwege a-typische antwoordpatronen (‘outliers’), blijven de samenhangen tussen de schalen (zij het in afgezwakte vorm) nog steeds zichtbaar.

Tabel 2.21 – Samenhang schalen ‘bijdragen professionaliseringsbeleid’

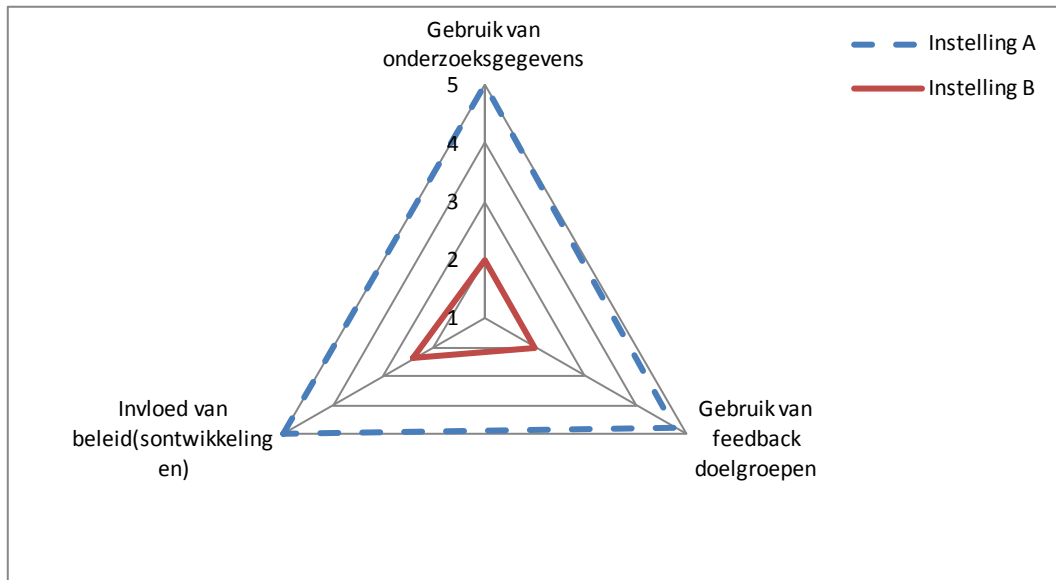
| | Gebruik van onderzoeksgegevens | Gebruik van feedback doelgroepen | Invloed van beleid (sontwikkelingen) |
|-------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|
| Gebruik van onderzoeksgegevens | - | 0,72** | 0,70** |
| Gebruik van feedback doelgroepen | 0,72** | - | 0,72** |
| Invloed van beleid(sontwikkelingen) | 0,70** | 0,72** | - |

** p<0,01

Ook op deze schalen vinden we grote verschillen tussen individuele instellingen. Zo zien we in figuur 2.12 dat volgens *Instelling A* alle drie de typen aspecten in zeer hoge mate bijdragen aan het professionaliseringsbeleid, terwijl *Instelling B* van mening is dat deze aspecten slechts ‘nauwelijks’ tot ‘enigszins’ bijdragen aan het beleid.

Gezien de beperkte spreiding die we in figuur 2.11 zagen, zijn de antwoordpatronen van deze twee instelling erg ‘a-typisch’.

Figuur 2.12 – Voorbeelden uiteenlopende percepties bijdragende aspecten aan professionaliseringsbeleid



Aanvullende analyses op schaalscores naar achtergrondkenmerken leveren geen significante resultaten op.

Typologie

Door middel van standaardisatie van de schaalscores kunnen we op de drie schalen instellingen typeren als ‘relatief laag’ en ‘relatief hoog scorend’. Hoewel er instellingen zijn die op meerdere schalen ‘extreem’ scores, blijkt dat de meeste instellingen die op een schaal zeer laag of hoog scoren niet per definitie ook ‘extreem’ scoren op de andere schalen.

Figuur 2.13 – Typologie bijdragen professionaliseringsbeleid (n=19)

| | wijkt negatief af | standaard | wijkt positief af |
|-------------------------------------|-------------------|-----------|-------------------|
| Gebruik van onderzoeksgegevens | 3 | 14 | 2 |
| Gebruik van feedback doelgroepen | 2 | 15 | 2 |
| Invloed van beleid(sontwikkelingen) | 2 | 14 | 3 |

2.5.4 Samenhang schalen

In dit deel van de analyse kijken we wat een hoge of lage score op een bepaalde schaal voor implicaties heeft op scores op andere schalen. Het is immers voorstelbaar dat bijvoorbeeld de organisatiecultuur een rol speelt in hoe men kwaliteit definieert, in de mate van geformaliseerde kwaliteitszorg et cetera. We kijken met een exploratieve blik naar mogelijke verbanden waarbij we geen vooraf gedefinieerde verwachtingen hebben. Hierbij is het belangrijk te benadrukken dat correlaties geen inzicht geven in mogelijke causaliteit. We voeren in deze analyse verder geen multivariate (schaalscores én achtergrondkenmerken) regressieanalyses uit gezien het kleine aantal respondenten. Het is daardoor goed mogelijk dat gevonden verbanden verklaard kunnen worden door andere aspecten.

2.5.5 Organisatiecultuur

We kijken eerst naar samenhang tussen organisatiecultuur (gemeten middels de vier schaalscores op familie, adhocratie, markt en hiërarchie) en de overige schalen en items. Ten bate van de overzichtelijkheid presenteren en bespreken we alleen significante correlaties. Tabel 2.22 geeft het overzicht van de gevonden (bivariate) relaties tussen organisatiecultuur en de overige aspecten uit dit onderzoek.

Kwaliteitszorg

Als we allereerst kijken naar de randvoorwaarden voor succesvolle kwaliteitszorg, dan zien we dat organisaties met een sterkere familiecultuur relatief minder belang hechten aan zowel een ‘heldere verantwoordelijkheidsverdeling’ als aan ‘een kwaliteitszorgsysteem’. Adhocratische instellingen vinden verantwoordelijkheidsverdeling juist relatief belangrijker, net als instellingen met een marktcultuur. Naarmate instellingen er een sterkere markt-, dan wel hiërarchiecultuur op nahoudt, hechten ze meer aan kwaliteitszorgsystemen als randvoorwaarde.

Als we naar ‘visies op kwaliteit’ kijken, dan blijken instellingen met een sterkere ‘familiecultuur’ kwaliteit zowel minder als ‘nakoming en verantwoording’ als ‘aanscherping en verbetering’ te typeren. Hiërarchische instellingen leggen een sterkere nadruk op ‘nakoming en verantwoording’.

Op het gebied van ‘kwaliteitsmanagement’ blijken instellingen met een sterkere ‘familiecultuur’ een lagere score te kennen op de PDCA-schaal. Meer hiërarchische instellingen blijken relatief minder activiteiten uit te voeren op het gebied van ‘interne evaluatie en communicatie’.

Personeels- en scholingsbeleid

Ook op het gebied van ‘professionele leergemeenschappen’ zijn vooral verschillen tussen familie- en hiërarchieculturen zichtbaar. Naarmate een instelling meer een familiecultuur kent, scoort zij hoger op drie (van de vier) dimensies van professionele leergemeenschappen. Meer hiërarchische instellingen scoren lager op ‘leerethos onder professionals en studenten’ en ‘onderzoeksoriëntatie’.

De formele verankering van kwaliteit in het personeelsbeleid blijkt het sterkst bij meer adhocistische culturen en marktculturen, terwijl dit bij familieculturen juist veel zwakker is. Dezelfde verbanden zien we bij ‘persoonlijke ontwikkeling’ als motief voor professionalisering. Het gebruik van onderzoeksgegevens als bijdrage aan het personeelsbeleid blijkt bij marktculturen sterker aanwezig dan elders.

Tabel 2.22 – Samenhang met organisatiecultuur (uitgedrukt in Pearsons r)

| | Familie | Adhocratie | Markt | Hiërarchie |
|-------------------------------------------------------------------------|---------|------------|-------|------------|
| Randvoorwaarden | | | | |
| Heldere verantwoordelijkheidsverdeling op het gebied van kwaliteitszorg | -0,65** | 0,55** | 0,35* | n.s. |
| Een kwaliteitszorgsysteem | -0,43** | n.s. | 0,33* | 0,41* |
| Visies op kwaliteit | | | | |
| Nakoming en verantwoording | -0,48** | n.s. | n.s. | 0,41* |
| Aanscherping en verbetering | -0,44** | n.s. | n.s. | n.s. |
| Kwaliteitsmanagement | | | | |
| PDCA | -0,39* | n.s. | n.s. | n.s. |
| Interne evaluatie en communicatie | n.s. | n.s. | n.s. | -0,39* |
| Professionele leergemeenschappen | | | | |
| Leerethos onder professionals en studenten | 0,58* | n.s. | n.s. | -0,79** |
| Onderzoeksoriëntatie (extern en intern) | 0,51* | n.s. | n.s. | -0,78** |
| Participatie van ondersteunend personeel in leergemeenschappen | 0,47* | n.s. | n.s. | n.s. |
| Inbedding kwaliteit in personeelsbeleid | | | | |
| Formele verankering kwaliteit in personeelsbeleid | -0,62** | 0,42* | 0,45* | n.s. |
| Motieven voor professionalisering | | | | |
| Persoonlijke ontwikkeling | -0,60** | 0,48* | 0,48* | n.s. |
| Bijdragen professionaliseringsbeleid | | | | |
| Gebruik van onderzoeksgegevens | n.s. | n.s. | 0,42* | n.s. |

** p<0,01; * p<0,05

2.5.6 Visies op kwaliteit

Vervolgens kijken we naar de samenhang die de twee onderscheiden visies op kwaliteit ('nakoming en verantwoording' en 'aanscherping en verbetering') hebben met de overige aspecten uit het onderzoek (tabel 2.23). Aangezien we in voorgaande subparagraaf reeds de samenhang met organisatiecultuur hebben gezien, laten we deze buiten beschouwing.

Kwaliteitszorg

Er blijken (enigszins opvallend) zowel positief verbanden te bestaan tussen 'nakoming en verantwoording' en randvoorwaarde 'heldere verantwoordelijkheidsverdeling' enerzijds, als tussen 'aanscherping en verbetering' en 'heldere verantwoordelijkheidsdeling' anderzijds. Eerder zagen we al dat de twee 'kwaliteitsvisies' positief met elkaar samenhangen, nu zien we dat een sterkere focus op deze twee visies ook samen gaat met een groter verondersteld belang van verantwoordelijkheidsverdeling als succesfactor voor kwaliteitszorg.

Op het gebied van kwaliteitsmanagement, blijkt er alleen een significante samenhang tussen de score op 'nakoming en verantwoording' en op 'PDCA' te bestaan. Instellingen die kwaliteit sterker als 'nakoming en verantwoording' typeren, lijken en sterkere focus te hebben op PDCA-activiteiten.

Personeels- en scholingsbeleid

De visie op kwaliteit blijkt ook te correleren met de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen. Hierbij valt op dat een sterkere nadruk op ofwel 'nakoming en verantwoording' ofwel 'aanscherping en verbetering' samen gaat met een zwakkere focus op 'onderzoeksonderzoek'. 'Nakoming en verantwoording' hangt ook negatief samen met 'leerethos onder professionals en studenten'. Het is goed voorstelbaar dat hier andere aspecten een rol spelen, bijvoorbeeld het feit dat 'familieculturen' sterker ontplooiende leergemeenschappen lijken te hebben, maar dat zij een beperktere nadruk op de twee kwaliteitsvisies kennen.

Wat betreft professionalisering zien we dat instellingen die kwaliteit sterker als 'aanscherping en verbetering' definiëren, ook een sterkere nadruk leggen op 'persoonlijke ontwikkeling' als professionaliseringsmotief.

Tabel 2.23 – Samenhang met visies op kwaliteit (uitgedrukt in Pearsons r)

| | Nakoming en verantwoording | Aanscherping en verbetering |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| Randvoorwaarden | | |
| Heldere verantwoordelijkheidsverdeling op het gebied van kwaliteitszorg | 0,43** | 0,37* |
| Kwaliteitsmanagement | | |
| PDCA | 0,41* | n.s. |
| Professionele leergemeenschappen | | |
| Leerethos onder professionals en studenten | -0,57* | n.s. |
| Onderzoeksoriëntatie (extern en intern) | -0,60** | -0,56* |
| Motieven voor professionalisering | | |
| Persoonlijke ontwikkeling | n.s. | 0,42* |

** p<0,01; * p<0,05

2.5.7 Kwaliteitsmanagement

Naast de reeds behandelde correlaties tussen kwaliteitsmanagement en de overige onderzoeksaspecten, vinden we alleen een significant positief verband (Pearsons $r = 0,46$; $p=0,03$) tussen de PDCA-schaal en ‘formele verankering kwaliteit in personeelsbeleid’. Bij instellingen met intensievere PDCA-activiteiten blijkt kwaliteit dus sterker een geformaliseerd, vast onderdeel te zijn van het personeelsbeleid.

2.5.8 Professionele leergemeenschappen

Wanneer we kijken naar de (nog niet beschreven) relaties tussen ‘professionele leergemeenschappen’ en de overige onderzoeksaspecten, dan zien we dat het belang van verschillende randvoorwaarden voor succesvolle kwaliteitszorg samenhangt met de onderzoeksoriëntatie van de instelling. Instellingen met een sterkere onderzoeksoriëntatie (als onderdeel van leergemeenschappen) hechten een groter belang aan ‘deskundig personeel’ en een kleiner belang aan ‘een kwaliteitszorgsysteem’.

Op het gebied van professionalisering, blijkt dat instellingen met een sterkere ‘leerethos’ en een nadrukkelijker instellingsbeleid om professioneel leren te ondersteunen, een sterkere nadruk leggen op het creëren van een ‘verbetercultuur’ als motief voor professionalisering.

Tabel 2.24 – Samenhang met professionele leergemeenschappen (uitgedrukt in Pearsons r)

| | Leerethos onder professionals en studenten | Instellingsbeleid, -management en -ondersteuning voor professioneel leren | Onderzoeks-oriëntatie (extern en intern) | Participatie van ondersteunend personeel in leergemeenschappen |
|------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Randvoorwaarden | | | | |
| Deskundig personeel | n.s. | n.s. | 0,45* | n.s. |
| Een kwaliteitszorgsysteem | n.s. | n.s. | -0,52* | n.s. |
| Motieven voor professionalisering | | | | |
| Verbetercultuur | 0,52* | 0,48* | n.s. | n.s. |

* $p < 0,05$

2.5.9 Inbedding kwaliteit in personeelsbeleid

Correlatieanalyse op de ‘formele verankering van kwaliteit in personeelsbeleid’ met overige nog niet behandelde aspecten, toont een positieve samenhang met ‘persoonlijke ontwikkeling’ als professionaliseringsmotief (Pearsons $r = 0,61$; $p < 0,01$) en het ‘gebruik van onderzoeksgegevens’ als bijdragend aspect aan professionaliseringsbeleid (Pearsons $r = 0,44$; $p = 0,04$).

2.5.10 Motieven voor professionalisering

In tabel 2.25 zien we de nog niet beschreven significante correlaties tussen motieven voor professionalisering met ‘randvoorwaarden’ en met ‘bijdragen aan professionaliseringsbeleid’. We zien dat instellingen die met een sterkere nadruk op persoonlijke ontwikkeling als professionaliseringsmotief relatief minder belang hechten aan ‘voldoende financiële middelen’ als kwaliteitszorgsuccesfactor en meer op een ‘heldere verantwoordelijkheidsverdeling’.

Wat betreft bijdragende aspecten aan professionaliseringsbeleid zien we zowel voor instellingen met een sterkere nadruk op ‘persoonlijke ontwikkeling’ als voor instellingen met een groter belang voor ‘verbetercultuur’ dat het ‘gebruik van onderzoeksgegevens’, ‘gebruik van feedback van doelgroepen’ en de ‘invloed van beleid(sontwikkelingen)’ sterker worden gepercipieerd.

Tabel 2.25 – Samenhang met motieven voor professionalisering (uitgedrukt in Pearsons r)

| | Persoonlijke ontwikkeling | Verbetercultuur |
|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------|-----------------|
| Randvoorwaarden | | |
| Voldoende financiële middelen | -0,44* | n.s. |
| Heldere verantwoordelijkheidsverdeling op het gebied van kwaliteitszorg | 0,49* | n.s. |
| Bijdragen professionaliseringsbeleid | | |
| Gebruik van onderzoeksgegevens | 0,78** | 0,55** |
| Gebruik van feedback doelgroepen | 0,69** | 0,66** |
| Invloed van beleid(sontwikkelingen) | 0,50* | 0,57** |

2.5.11 Bijdragen aan professionaliseringsbeleid

Slechts op één aspect vinden we een nog niet beschreven samenhang met ‘bijdragen aan professionaliseringsbeleid’. Instellingen die aangeven dat ‘gebruik van onderzoeksgegevens’ (Pearsons $r = 0,43$; $p=0,04$) en ‘gebruik van feedback doelgroepen’ (Pearsons $r = 0,67$; $p<0,01$) een belangrijke rol spelen in het professionaliseringsbeleid, hechten significant minder belang aan ‘voldoende financiële middelen’ als succesfactor voor kwaliteitszorg.

2.6 Reflectie op resultaten

In deze paragraaf kijken we terug op de bevindingen uit de webenquête. Op basis van de resultaten kan een beeld worden geschetst van (variatie in) opvattingen over kwaliteit en kwaliteitszorg in het hoger onderwijs. We schenken hierbij aandacht aan de verschillende kwaliteitsculturen die bij hoger onderwijsinstellingen bestaan, aan opvattingen en invullingen van kwaliteitszorg in de praktijk, aan opvattingen en invullingen van het personeels- en scholingsbeleid (in relatie tot kwaliteit) en tot slot aan onderlinge samenhang tussen deze onderdelen.

2.6.1 Organisatie- en kwaliteitscultuur

Concurrerende waarden

In de literatuur wordt gesteld dat de kwaliteitscultuur van een instelling niet los staat van de organisatiecultuur (o.a. Cameron & Quinn, 1999). Wanneer de organisatiecultuur bijvoorbeeld een sterkere interne gerichtheid kent, zal dit accent ook doorwerken

in de kwaliteitscultuur en zullen opvattingen over en het vormgeven van kwaliteit(szorg) vermoedelijk ook sterker intern georiënteerd zijn. Met behulp van het *Organizational Culture Assessment Instrument*¹⁸ is nagegaan in hoeverre hoger onderwijsinstellingen een organisatiecultuur kennen die omschreven kan worden als ‘familiecultuur’, ‘adhocratische cultuur’ ‘marktcultuur’ en/of ‘hiërarchische cultuur’. De ‘ideaaltypische’ cultuurbeelden geven concreet inzicht in de visie en eigenschappen van de instellingen op twee hoofddimensies: enerzijds *flexibiliteit en vrijheid van handelen* tegenover *stabiliteit en beheersbaarheid* en anderzijds *interne gerichtheid en integratie* tegenover *externe gerichtheid en differentiatie*. Bij ‘Operationalisering’ is dit model beschreven en gevisualiseerd.

Cultuurprofielen

Uit de webenquête komt naar voren dat het ‘gemiddelde’ cultuurprofiel van hoger onderwijsinstellingen een vrij gelijkmatig beeld laat zien. Alle vier de onderscheiden cultuurtypen komen in behoorlijke mate voor, met een licht accent op de ‘familiecultuur’. In algemene zin kan gesteld worden dat het Nederlands hoger onderwijs een behoorlijke ‘mix’ van zowel flexibiliteit en stabiliteit als interne en externe gerichtheid kent.

De vraag is dan welke accenten op instellingsniveau voorkomen. Met behulp van gestandaardiseerde scores op de vier cultuurtypen, kunnen in de webenquête 20 instellingen met een relatief ‘typisch’ cultuurbeeld onderscheiden worden. Dit wil niet zeggen dat deze instellingen uitsluitend te typeren zijn als familie, adhocratie, markt of hiërarchie, maar dat ze in vergelijking met andere hoger onderwijsinstellingen sterk op een van deze cultuurbeelden scoren. Van deze 20 instellingen hebben vijf een relatief sterke nadruk op het cultuurtype ‘familie’, zes op ‘adhocratie’, vier op ‘markt’ en vijf op ‘hiërarchie’. Hierbij valt op dat typische ‘familieculturen’ uitsluitend bij kleine hbo-instellingen worden aangetroffen en dat universiteiten gemiddeld een sterkere nadruk op ‘marktcultuur’ kennen dan hbo-instellingen. Vanuit het concurrerende waardenmodel geredeneerd, hebben universiteiten dus een sterkere nadruk op *stabiliteit en beheersbaarheid* met *externe gerichtheid en differentiatie* dan hbo-instellingen.

2.6.2 Kwaliteitszorg

Randvoorwaarden

Uit de webenquête blijkt dat instellingen unaniem zijn over het belang van bekwaam personeel in de vormgeving en uitvoering van kwaliteitszorg. Kwaliteitszorg kan

18 Voor de Nederlandse context vertaald.

alleen succesvol zijn als er voldoende en deskundig personeel is om die zorg ook te kunnen dragen, aldus de responderende instellingen. Daarnaast geven bijna negen op de tien responderende instellingen aan dat een heldere verantwoordelijkheidsdeling (zeer) belangrijk is, waarbij grotere instellingen dit relatief sterker benadrukken. Ook het hebben van een kwaliteitszorgsysteem wordt relevant geacht, ruim acht op de tien instellingen geven aan dat dit (zeer) belangrijk is voor een succesvolle kwaliteitszorg. Universiteiten hechten verhoudingsgewijs meer aan dit aspect dan hogescholen. Voldoende financiële middelen worden minder cruciaal geacht om goede kwaliteitszorg te kunnen borgen: slechts de helft van de responderende instellingen vindt dit een (zeer) belangrijke randvoorwaarde.

Kwaliteitsvisies en -motieven

In de wetenschappelijke literatuur worden ruwweg twee ‘motieven’ voor het vormgeven en uitvoeren van kwaliteitszorg onderscheiden. Het eerste motief wordt als ‘nakoming en verantwoording’ getypeerd; men richt zich op het voldoen aan (vooral extern gestelde) minimumeisen. Het tweede motief is gaafte ervan uit dat kwaliteit vanuit de organisatie zelf komt en dat de organisatie dan ook intrinsiek gericht is op het verbeteren van de kwaliteit (en de ‘producten’).

Over deze motieven of kwaliteitsvisies bestaat de nodige onenigheid, waarbij in de literatuur ruwweg twee ‘kampen’ te onderscheiden zijn. Enerzijds zijn er auteurs die veronderstellen dat kwaliteitszorg ófwel vanuit de taak tot ‘nakoming en verantwoording’ wordt vormgegeven, ófwel vanuit het motief van ‘aanscherping en verbetering’. Hierbij wordt verondersteld dat deze twee elkaar in principe uitsluiten. Anderzijds zijn er auteurs die stellen dat het beide motieven juist samen kunnen (of zelfs moeten) gaan.

De resultaten van de webenquête lijken vooral ondersteuning te geven voor het laatste ‘idee’. Weliswaar niet geldend voor iedere individuele instelling, zien we dat er over alle instellingen tezamen een positieve samenhang bestaat tussen de schalen ‘nakoming en verantwoording’ en ‘aanscherping en verbetering’. Hoewel de onderliggende items over kwaliteitsopvattingen gaan en niet zozeer over de praktische uitvoering (en knelpunten daarbij), zien we dat kwaliteit – in ieder geval vanuit de perceptie van de instellingen – zowel extern (beantwoorden aan gestelde eisen) als intern (intrinsiek, gericht op verbetering) aangedreven wordt.

Kwaliteitsmanagement

De praktische uitvoering van kwaliteitszorg kan op basis van wetenschappelijke literatuur (o.a. Kleijnen, 2012) in ruwweg drie hoofdcomponenten onderscheiden worden: PDCA-activiteiten, externe evaluatie en communicatie, en interne evaluatie en communicatie. Deze onderdelen kunnen tezamen als het geheel aan ‘kwaliteitsmanagement’ getypeerd worden.

Op het eerste oog lijken Nederlandse hoger onderwijsinstellingen behoorlijk hoog te scoren op deze activiteiten. Een gemiddelde schaalscore van 3,5 lijkt te impliceren dat er op alle fronten ten minste enige acties worden ondernomen. Op het niveau van individuele instellingen zijn overigens duidelijke verschillen herkenbaar. Zo is er een instelling die een gemiddelde schaalscore van 2,7 kent, maar is er ook een instelling die 4,8 scoort, hetgeen indiceert dat de instelling zich in nagenoeg alle kwaliteitsmanagementactiviteiten zeer sterk herkent.

2.6.3 Personeels- en scholingsbeleid

Professionele leergemeenschappen

Professionele leergemeenschappen lijken de laatste jaren zowel in de wetenschap als in het onderwijsbeleid steeds prominenter op de agenda te staan. De vraag is in welke mate ook bij instellingen voor hoger onderwijs ontwikkelingen op dit gebied zich voordoen. In de webenquête is bevraagd in welke mate het personeel op de instelling deelneemt aan, dan wel zich inzet voor aspecten die verwijzen naar leergemeenschappen. Hiermee krijgen we inzicht in de mate waarin instellingen zich tot een professionele leergemeenschap hebben ontwikkeld. Als we kijken naar de vier onderliggende dimensies van professionele leergemeenschappen, zien we een vrij ‘gelijkmatig’ beeld. Er is ‘in redelijke mate’ sprake van ‘leerethos onder professionals en studenten’, van ‘beleid, management en ondersteuning gericht op professioneel leren’, van ‘onderzoekoriëntatie’ en van ‘participatie van ondersteunend personeel in leergemeenschappen’. Over alle instellingen heen schieten geen van deze dimensies echter boven (of onder) de andere uit. Wel zien we dat ondersteunend personeel in kleine instellingen meer participeert dan elders.

Er is overigens nog wel veel ‘winst’ te behalen, als de doelstelling ‘het maximaliseren van de professionele leergemeenschap’ betreft. De gemiddelde scores op de schalen liggen dan tussen ‘2’ en ‘3’, hetgeen betekent dat tussen 20 tot 80 procent van het personeel deelneemt aan of zich inzet voor verschillende aspecten die naar leergemeenschappen verwijzen.

De veronderstelling dat instellingen zich niet allemaal op dezelfde manier en in hetzelfde tempo ontwikkelen tot leergemeenschappen, wordt bevestigd als we kijken naar individuele verschillen. Hoewel de spreiding van de schaalscores over de instellingen niet heel groot is, zijn er instellingen te onderscheiden die niet of nauwelijks als ‘leergemeenschap’ betiteld kunnen worden, terwijl andere instellingen zich als zodanig sterk profileren.

Inbedding kwaliteit in personeelsbeleid

We zagen eerder dat deskundig personeel als een onmisbare factor wordt gezien voor de borging van kwaliteit(szorg). Vanuit deze gedachte kan dan ook worden veronder-

steld dat dit een kernpunt is in het personeelsbeleid. In de webenquête is daarom aandacht geschonken aan de mate waarin kwaliteitsdoelen en –acties (volgens de respondenten) een formele plek hebben in het personeelsbeleid van instellingen. Hierbij valt te denken aan de opname van kwaliteitsdoelen in beleidsplannen of hrm-documenten. Bij vrijwel alle instellingen is hier ten minste ‘enigszins’ tot ‘in (zeer) hoge mate’ sprake van. Slechts een enkele instelling geeft aan dat kwaliteit nauwelijks formeel verankerd is in het personeelsbeleid. Bij geen van de instellingen, zo wordt aangegeven, is kwaliteit geheel niet ingebed in het personeelsbeleid.

Professionaliseringsmotieven

Motieven om te investeren in de professionaliteit van docenten zijn tweeledig, zo blijkt uit de webenquête: enerzijds om de persoonlijke ontwikkeling van docenten te stimuleren en anderzijds om een zekere verbetercultuur binnen de organisatie (of organisatieonderdeel) te ontwikkelen. Deze twee motieven hangen positief samen: naarmate instellingen aangeven een groter belang te hechten aan de persoonlijke ontwikkeling van docenten als professionaliseringsmotief, wordt ook een groter belang gehecht aan professionalisering ten bate van een verbetercultuur. Variatie over de instellingen is hierbij redelijk beperkt, de meeste instellingen scoren zowel hoog op het motief ‘persoonlijke ontwikkeling’ als op ‘verbetercultuur’.

Bijdragen aan professionaliseringscultuur

Om binnen organisaties een cultuur te creëren waarin professionalisering ingebed is in de dagelijkse gang van zaken, zijn drie dimensies van belang, zo volgt uit de webenquête. Deze elementen betreffen de mate waarin gebruik gemaakt wordt van onderzoeksgegevens, het gebruik van feedback vanuit doelgroepen, en de invloed van beleid(sontwikkelingen).

Instellingen lijken een grote mate van overeenstemming te kennen wat betreft het belang van deze drie elementen als bijdragende factoren aan professionaliseringscultuur. De spreiding op de drie dimensies is vrij beperkt, waarbij instellingen gemiddeld van mening zijn dat deze elementen ‘enigszins’ tot ‘in hoge mate’ een rol spelen bij professionalisering. Wel zijn er individuele instellingen die van mening zijn dat deze elementen ofwel nauwelijks ofwel in zeer hoge mate bijdragen aan de professionaliseringscultuur.

2.6.4 Kwaliteitscultuur, -zorg en personeelsbeleid in samenhang

De kwaliteitscultuur binnen een organisatie kan, zoals we eerder aangaven, niet los worden gezien van de organisatiecultuur in brede zin. Kwaliteitsvisies en de concrete vormgeving van kwaliteitsbeleid (kwaliteitsmanagement, personeelsbeleid) kunnen daarbij worden beschouwd als uitdrukkingen van de onderliggende kwaliteitscultuur.

De resultaten van webenquête onderbouwen deze veronderstelling. Als we kijken naar het belang dat wordt toegekend aan randvoorwaarden voor kwaliteitszorg, zien we bijvoorbeeld dat instellingen met een grotere nadruk op de ‘familiecultuur’ minder belang hechten aan een heldere verantwoordelijkheidsverdeling en aan een kwaliteitszorgsysteem. Mogelijk zijn in deze organisaties de ‘lijntjes’ relatief kort (en informeler) en is men gewend om nauw met elkaar samen te werken, waardoor formalisering zoals verantwoordelijkheidsverdeling en een kwaliteitszorgsysteem minder noodzakelijk worden geacht.

Bij meer adhocistische culturen en marktculturen zien we dat verantwoordelijkheidsverdeling juist relatief belangrijk wordt geacht. Mogelijk zijn deze instellingen individualistischer van aard, waardoor een heldere, meer geformaliseerde verantwoordelijkheidsverdeling cruciaal is voor goede kwaliteitszorg.

Verder zien we dat er bij meer marktgerichte en hiërarchische instellingen een groter belang wordt gehecht aan een kwaliteitszorgsysteem. Deze culturen typeren zich door een sterkere focus op stabiliteit en beheersbaarheid, hetgeen vermoedelijk beter geborgd wordt wanneer er een concreet kwaliteitszorgsysteem is.

Familieculturen lijken een meer ‘gematigd’ beeld te vertonen op zowel kwaliteitsvisies (en –motieven) als op concreet kwaliteitsmanagement. Instellingen met een sterkere nadruk op ‘familie’ scoren zowel op de motieven ‘nakoming en verantwoording’ als ‘aanscherping en verbetering’ lager dan andere instellingen. Ook scoren zij lager in concrete PDCA-activiteiten. Mogelijk is er bij dit type instellingen, gezien de meer informele sfeer, minder noodzaak tot geformaliseerde concrete kwaliteitszorgactiviteiten.

Overigens valt op dat meer hiërarchische instellingen relatief lager scoren op interne evaluatie en communicatie, terwijl dit cultuurtype vanuit het theoretisch model juist een sterke interne focus zou hebben.

Ook op het gebied van ‘professionele leergemeenschappen’ zien we dat de organisatiecultuur een rol speelt. Instellingen met een sterkere ‘familiecultuur’ laten hierbij wederom een afwijkend beeld zien. Familieculturen blijken namelijk hoger te scoren op de meeste (drie van de vier) dimensies van professionele leergemeenschappen. Vanuit het theoretische model is dit ook te verklaren; familieculturen kenmerken zich namelijk als ‘vriendelijke werkomgevingen’ met een sterke nadruk op ‘teamwork’, ‘betrokkenheid’ en ‘mentorschap’. Deze kenmerken lijken veel overlap te vertonen met aspecten die van belang zijn voor leergemeenschappen, namelijk: aanwezigheid van leerethos (bij professionals en studenten), op onderzoek georiënteerd personeel, participierend ondersteunend personeel, en een organisatorisch beleid dat professioneel leren mogelijk maakt.

Meer hiërarchische instellingen zijn daarbij minder ‘ontwikkeld’ tot professionele leergemeenschappen. Er is met name minder sprake van leerethos onder professionals

en studenten evenals van een onderzoeksoriëntatie bij docenten. Vanuit het model is ook dit verklaarbaar, aangezien hiërarchische culturen sterker top-down georiënteerd zijn. In deze culturen is er minder ruimte voor flexibiliteit en vrijheid van handelen, hetgeen juist cruciale elementen lijken in professionele leergemeenschappen.

Wanneer we kijken naar de mate waarin kwaliteit formeel is verankerd in het personeels- en scholingsbeleid, dan zien we ook hier een samenhang met cultuurtype. Bij instellingen met een sterkere familiecultuur maakt kwaliteit namelijk minder vaak een formeel onderdeel uit van het personeelsbeleid, terwijl dit bij adhocratische en marktculturen juist sterk het geval is. Dit lijkt daarmee overeenkomstig met wat we eerder zagen bij de noodzaak voor heldere verantwoordelijkheidsdeling en een formeel kwaliteitszorgsysteem.

Kijken we tot slot naar professionaliseringsmotieven, dan blijken adhocratische en marktculturen hoger te scoren op ‘persoonlijke ontwikkeling’ en familieculturen juist lager. Vermoedelijk heeft dit te maken met het meer individualistische uitgangspunt bij adhocratische instellingen en de focus op (persoonlijk) succes en resultaat bij marktculturen. Bij familieculturen speelt het collectief juist een prominentere rol.

3 Interviews 'good practice' opleidingen

3.1 Opzet

In de webenquête werd zowel bij het onderdeel beleidsvragen als bij het onderdeel personeelsbeleid gevraagd om een voorbeeld te noemen van een opleiding die wat betreft kwaliteitscultuur als 'good practice' beschouwd kan worden.

De vraag werd als volgt ingeleid:

De Onderwijsraad is op zoek naar good practices op het niveau van individuele opleidingen. Het gaat daarbij om opleidingen die worden gekenmerkt door een cultuur waarin het voortdurend verbeteren van het onderwijs centraal staat en die daarmee succes boeken.

De gestelde vraag: *Welke opleiding binnen uw instelling zou hiervoor in aanmerking komen?*

De meeste responderende instellingen hebben een opleiding genoemd. In sommige gevallen werd alleen door een van beide functionarissen een opleiding genoemd, maar in veel gevallen noemde zowel de beleidsmedewerker als de hrm-medewerker een opleiding die als 'good practice' benaderd zou mogen worden. Soms werd dit afgestemd en werd door beide functionarissen dezelfde opleiding genoemd. In totaal werden 22 opleidingen aangedragen. In overleg met de Onderwijsraad is daaruit een selectie van 12 opleidingen gemaakt als uitgangspunt voor een bezoek. In verband met mogelijk organisatorisch/logistieke complicaties werden daaraan enkele 'reserve'-opleiding toegevoegd. Enkele 'reserve'-opleidingen zijn uiteindelijk in de selectie meegenomen omdat met enkele 'selectie'-opleidingen binnen de gestelde tijd geen afspraken voor interviews gemaakt konden worden.

Per 'good practice' zijn met drie partijen - management, docenten en studenten - afzonderlijke gesprekken gevoerd. Ten behoeve van de interviews is van tevoren een interviewleidraad opgesteld. Kern daarin zijn vijf vragen die de Onderwijsraad graag beantwoord wilde zien. Deze vragen zijn door het ITS nader geoperationaliseerd. Het resulterend schema is als leidraad gebruikt bij de gevoerde gesprekken. De basisvragen waren:

1. Wat maak uw opleiding m.b.t. de kwaliteitscultuur tot een 'good practice'? Met andere woorden; wat kunnen andere opleidingen van u leren? Om welke redenen bent u in de webenquête voorgedragen?
2. Wat voor cultuur kenmerkt de opleiding?
3. In hoeverre vormt de opleiding een 'lerend collectief' van docenten en in hoeverre maken studenten hiervan een onderdeel uit?
4. Hoe is de kwaliteitscultuur van de opleiding ontstaan? Met andere woorden; wat zijn de determinanten van de kwaliteitscultuur? Wat zijn de succesfactoren in dit opzicht?
5. Wat voor verhouding bestaat er tussen de kwaliteitscultuur van de opleiding en de meer formele systemen voor kwaliteitszorg (het systeem van externe visitaties, formele systemen die de instelling zelf in het leven heeft geroepen, en formele systemen op opleidingsniveau? In welke opzichten versterken het formele en het informele elkaar? In welke opzichten werken ze elkaar tegen? Welke ervaringen, gevoelens en frustraties hebben docenten met betrekking tot formele kwaliteitszorgsystemen?

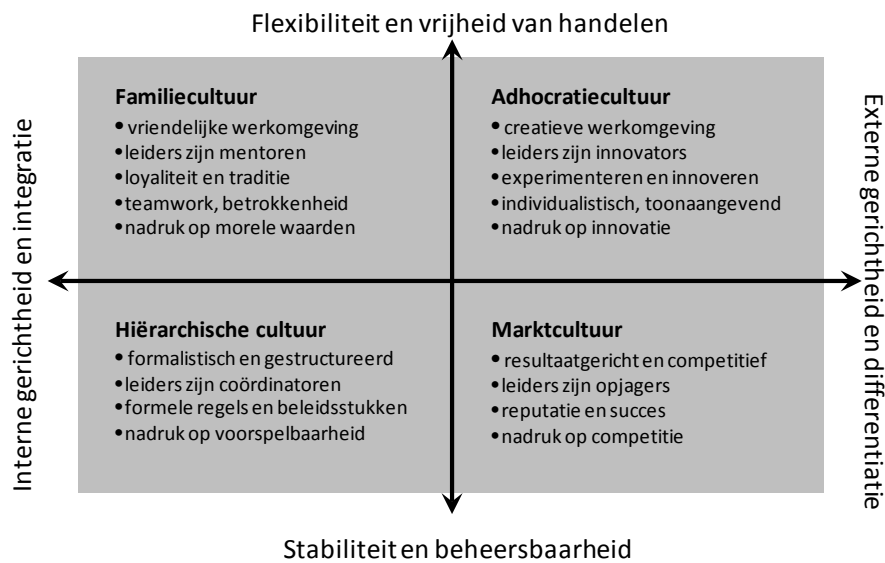
Deze vragen zijn ten behoeve van de gesprekken nader geoperationaliseerd, waarbij rekening is gehouden met de positie van geïnterviewden. Dit resulteerde in een variant specifiek voor studenten en een variant die bij zowel docenten als management werd gehanteerd. Bijlage 3 geeft de interviewleidraad (docent/management-variant) weergegeven.

3.2 Verslaglegging van de cases

Van de afzonderlijke gesprekken zijn gespreksverslagen gemaakt. Deze gespreksverslagen zijn vervolgens verwerkt tot een integraal opleidingsverslag per 'good practice'. Deze opleidingsverslagen worden hierna per 'good practice' weergegeven. De structuur ervan volgt de bij de gesprekken gebruikte interviewleidraad. Per 'good practice' maken we onderscheid tussen 'verslag', waarin de in de interviews naar voren gekomen informatie wordt weergegeven en 'reflectie' waarbij een vertaling is gemaakt naar kenmerken die een uiting zijn van de aanwezige cultuur. Met name is daarbij uitgegaan van de cultuurtypen die worden onderscheiden door Quinn & Rohrbaugh¹⁹ (en uitwerkingen hiervan, zoals van Cameron & Quinn, 1999). Hierbij worden aan de hand van twee dimensies - interne tegenover externe gerichtheid en flexibiliteit tegenover stabiliteit – vier cultuurtypen onderscheiden. Deze cultuurtypen worden beschreven aan de hand van specifieke kenmerken.

19 Zie voor een nadere toelichting van dit model paragraaf 2.4 Operationalisering.

Cultuurtypen volgen Quinn & Rohrbaugh²⁰



Op deze manier zijn per 'good practice' de dominante cultuurtypen gedestilleerd. Dit is per case in een tabel aangegeven. Ten slotte is per case gebruik gemaakt van de informatie uit de webenquête om het cultuurprofiel van de desbetreffende instelling weer te geven. In de literatuurstudie is aangegeven dat binnen een organisatie verschillende culturen kunnen voorkomen. Door de instellingscultuur – zoals die naar voren komt bij analyse van de webenquête resultaten – erbij te betrekken krijgen we een beeld van hoe de cultuur van de 'good practice' opleiding zich verhoudt tot de cultuur van de instelling waar de opleiding deel van uitmaakt.

20 Bron: <http://dnhs.nl/blog/2013/05/12/model-cultuurmodel-van-quinn-en-ron-cameron-familiecultuur-voor-bedrijven/>

3.3 Good practice 1: wo-techniek

1. Verslag

Wat maak uw opleiding met betrekking tot de kwaliteitscultuur tot een ‘good practice’? Met andere woorden; wat kunnen andere opleidingen van u leren? Om welke redenen bent u in de webenquête voorgedragen?

De opleiding (bachelor- en master) met een numerus fixus heeft volgens de respondenten zowel binnen de onderwijsinstelling als daarbuiten een innovatieve uitstraling. De opleiding en verandert inhoudelijk steeds mee met de ontwikkelingen in de omgeving voor wat betreft de behoeften aan product- en designontwikkeling voor bedrijven.

De opleiding heeft dynamiek doordat de aard van het vakgebied, het ontwerpen van producten, niet statisch is en bruist van creativiteit. Deze uitstraling maakt dat de opleiding zowel intern als extern wordt gezien als innovatief, waarbij voor studenten veel mogelijk is (uit: zelfevaluatie).

‘We hebben een open attitude van buiten naar binnen en alles draait om creativiteit, ondernemerschap en innovatie. Het ‘outside-in’ denken zit in de genen van de medewerkers van de faculteit, de bachelor- en masteropleiding en van studenten’.

Op de faculteit leren studenten uitdagingen aan te gaan en met nieuwe oplossingen te komen. Zij worden aangemoedigd om nieuwsgierig, tolerant, coöperatief, vastberaden, inspirerend en creatief te zijn (uit: zelfevaluatie).

De opleiding biedt de studenten een studeerbaar programma aan, gebaseerd op een goed doordacht didactisch concept. Er zijn relatief veel contacturen, waarin naast colleges ook het werken in projecten of groepsopdrachten veelvuldig aan de orde is. Hierdoor ziet men elkaar vaak en wordt een onderlinge band opgebouwd.

Het programma van de opleiding wordt vanaf het begin gekoppeld aan nieuwe concepten en technieken op het gebied van productontwikkeling en design. Het accent tijdens de opleiding op het ontwerpen van producten en systemen waarbij de gebruiker centraal staat. In het ontwerpen vindt de integratie plaats van techniek, materialen, vervaardigingswijzen, vormgeving, ergonomie, bedrijfskunde en milieu.

De opleiding maakt gebruik van een diversiteit aan werkvormen die leiden tot zelfstandigheid en ondernemend kunnen leren en handelen. In de opleiding wordt aandacht besteed aan de voorbereiding van de student als ondernemer. Studenten hebben

een grote vrijheid om hun ideeën vorm te geven met een hoge mate van eigen verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces. De student wordt beschouwd als een ondernemer, ook buiten de opleiding.

'Bij ons werkt het niet zoals bij een rechtenstudie, dat je veel uit een boek kunt halen. Juist een creatief denkproces van de student als individu of als groep is de motor voor innovatie van productontwikkeling van de toekomst. Om dit te kunnen bereiken is een leeromgeving nodig die dit stimuleert'.

De opleiding streeft naar een goede balans tussen zelfstandig leren en systematische begeleiding. Er is weinig studie-uitval, studenten leggen ook zelf de lat hoog en er is sprake van een hoog rendement.

Volgens de opleiding is innovatie, flexibiliteit en het efficiënt behalen van goede resultaten de reden van de voordracht. De opleiding heeft het curriculum ten opzichte van andere opleidingen meer in samenhang opgezet waardoor een meer logische verbinding tussen vakken volgens de respondenten de reden is voor het studiesucces.

Wat voor cultuur kenmerkt de opleiding?

'We vinden de volgende aspecten kenmerkend voor onze opleiding: een heldere visie, innovatief, ondernemerschap, onderlinge betrokkenheid, openheid en transparantie in denken, handelen en communiceren'.

Deze waarden en normen worden gekoesterd en zoveel mogelijk uitgedragen. De sfeer is goed en iedereen straalt enthousiasme uit. Docenten staan open voor feedback en verandering, zijn goed te benaderen of bereikbaar, nemen studenten serieus en pakken signalen snel op. Ondanks het grote aantal studenten probeert men een persoonlijke benadering centraal te stellen.

'Een mooie eigenschap is dat we een onderlinge verbondenheid hebben met elkaar en met de taak waar we voor staan'.

Inhoudelijk vindt er veel afstemming plaats tussen vakdocenten over de onderlinge samenhang (multidisciplinair) van de vakken en het onderwijsprogramma. Ook wordt regelmatig kennis gedeeld. Er zijn teams gevormd met docenten die verder invulling geven aan het vakgebied. Er is een vakcoördinator met een kernteam die verantwoordelijk is voor het desbetreffende vakgebied.

In hoeverre vormt de opleiding een 'lerend collectief' van docenten en in hoeverre maken studenten hiervan een onderdeel uit?

De opleiding ziet zichzelf als lerend met een sterke focus op vakinhoudelijke ontwikkelingen. Valorisatie van kennis staat hoog op de agenda en wordt in de praktijk vorm gegeven door de projecten/opdrachten die studenten uitvoeren en vanuit wetenschappelijk onderzoek door de faculteit. Studenten en docenten zijn intrinsiek gemotiveerd om mooie productontwerpen te maken en zoeken daarbij ook grenzen op. Dit maakt dat de opleiding bruist van creativiteit en dynamiek. De opleiding heeft een goed contact met belangrijke stakeholders en het bedrijfsleven. Kennis van buiten wordt ook hierdoor via het (internationaal) netwerk binnengehaald, gedeeld en gecreëerd.

Studenten worden ook individueel of in kleine groepen gecoacht. Studenten krijgen tussentijds feedback over hun competentie-ontwikkeling. De afstemming tussen vakdocenten over de samenhang komt het onderwijsproces ten goede omdat overlap of hiaten worden voorkomen.

Het docentenkorps combineert het verzorgen van onderwijs in combinatie met onderzoek of zijn actief in het werkveld. (uit: zelfevaluatie). Alle docenten dienen te beschikken over een BKO-kwalificatie. Docenten beschikken over professionele ruimte om verbeteracties in te vullen of hun vak inhoudelijk in te richten. Opleidingsmanagers hebben geen directieve leiderschapsstijl. Door de matrixorganisatie hebben docenten te maken met een vakinhoudelijke aansturing en een hiërarchisch leidinggevende. De cultuur is gebaseerd op vertrouwen. In de opleiding is iedereen gemotiveerd, enthousiast en er is geen weerstand tegen verandering. De leerethos is hoog en teamspirit.

Hoe is de kwaliteitscultuur van de opleiding ontstaan? Met andere woorden; wat zijn de determinanten van de kwaliteitscultuur? Wat zijn de succesfactoren in dit opzicht?

Het almaar willen excelleren en verbeteren zit in de genen van iedereen.

'We hebben geen echte kwaliteitsvisie op papieren het wordt niet opgelegd. We weten wel wat we met elkaar aan doelen willen realiseren. Het voelt niet als een dwingend systeem. Het willen leveren van goede prestaties is, naast de innerlijke drive, een belangrijke motor voor ons succes. Het leeft in plaats dat dit in detail op papier staat. Dit heeft zeker ook te maken met de specifieke eigenheid van de opleiding'.

Er zijn wel algemene kaders en richtlijnen die voortkomen uit de kwaliteitsvisie van de universiteit en de wettelijke regelingen. Hierbinnen krijgen faculteiten de ruimte om, gelet op de eigenheid van de opleiding, het systeem van kwaliteitszorg in te richten. In het verleden beschikte de opleiding over een kwaliteitscoördinator op faculteitsniveau, maar deze functie is vervallen.

Daarnaast geven de onderwijscommissies gevraagd en ongevraagd advies. Studenten en docenten worden betrokken bij de kwaliteitszorg. Dit wordt niet ervaren als een controlerend maar meer als een meedenkend orgaan.

Vanuit studentenevaluaties, werkgroepen, onderwijs/examencommissies en tussentijdse evaluaties van het onderwijsprogramma wordt systematisch invulling gegeven aan kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Studentencommissies, -verenigingen en studentenraden zijn proactief in het verzamelen van informatie onder studenten over hoe zij de kwaliteit van het onderwijs ervaren en wat beter kan. In vergelijking met andere opleidingen wordt dit toch anders opgepakt. Er zijn studentenlunches, koffiebijeenkomsten e.d. waarin studenten worden uitgenodigd om hun zegje te doen.

Structureel overleg over de kwaliteitszorg is er tussen vakdocenten en (vertegenwoordigers van) studenten. Studenten participeren ook in werkgroepen voor kwaliteitsverbetering en curriculumontwikkeling in bepaalde vakgebieden. Ook bij de werving van nieuwe hoogleraren worden studenten betrokken, bijvoorbeeld door het geven van feedback na een proefcollege.

Wat voor verhouding bestaat er tussen de kwaliteitscultuur van de opleiding en de meer formele systemen voor kwaliteitszorg (het systeem van externe visitaties, formele systemen die de instelling zelf in het leven heeft geroepen, en formele systemen op opleidingsniveau)? In welke opzichten versterken het formele en het informele elkaar? In welke opzichten werken ze elkaar tegen? Welke ervaringen, gevoelens en frustraties hebben docenten m.b.t. de formele systemen?

De ongunstige positie van de universiteit in de ranking heeft volgens de respondenten wel invloed gehad op het kwaliteitsdenken en handelen van de faculteiten, evenals op de wettelijke regelingen met betrekking tot toetsing en examinering, waardoor er in verhouding meer formatieve toetsen worden afgenomen. De externe verantwoording/visitatie wordt niet gezien als de motor voor verbetering. Het gaat hierbij vooral om de eigen motivatie en wil van iedereen om goed onderwijs te leveren.

'Indien we kijken naar de prestatie-indicatoren als toets of er goed onderwijs wordt geleverd, dan zegt dat nog niets of wij de productontwerpen die we gemaakt hebben wel goed hebben gedaan'

Op faculteitsniveau kan de opleiding gebruik maken van de deskundigheid van een onderwijsadviseur. Deze voorziet de opleiding van advies en levert een bijdrage aan de kwaliteitszorg bijvoorbeeld bij de ontwikkeling van doorlopende leerlijnen. Daardoor is het overzichtelijk geworden en er bestaat nu een heldere integratie van de vakken. Hierdoor wordt ook getracht efficiency te realiseren, maar vooral door de curriculumopzet, ook studiesucces.

Studenten hebben vooral moeite met het rendementsdenken vanuit de overheid. Door het huidige beleid wordt onnodige onzekerheid voor studenten gecreëerd en het stelsel biedt, door de prestatiedruk, onvoldoende mogelijkheden om diepgang te realiseren in het vakgebied.

2. Reflectie

Op basis van de interviews en deskresearch kunnen de volgende kenmerken van de opleiding worden onderscheiden op het gebied van de kwaliteitscultuur:

- De opleiding kan gekenschetst worden als een opleiding binnen creatieve studies met een numerus fixus.
- De kernwaarden van de opleiding zijn: innovatie, ondernemerschap en creativiteit met een sterke externe gerichtheid op ontwikkelingen (innovatie) in samenhang met ontwikkelingen in het werkveld;
- De opleiding heeft een sterke externe focus en staat in continue verbinding met de omgeving.
- Innovatiegedrevenheid maakt dat er flexibiliteit nodig is om het opleidingscurriculum aan te laten sluiten bij ontwikkelingen in de samenleving en op het gebied van productontwikkeling.
- Externe ontwikkelingen en de innerlijke drive om te verbeteren en te excelleren vormen de triggers voor de interne kwaliteitszorg en bepalen de inhoud van het onderwijsprogramma in samenwerking met stakeholders, docenten en studenten;
- Binnen de faculteit staan heldere te bereiken doelstellingen centraal, deels gestuurd vanuit de landelijke prestatie-indicatoren en het beleid en de ambities van de onderwijsinstelling;
- Een en ander wordt gefaciliteerd door participatief leiderschap op basis van vertrouwen met professionele ruimte voor docenten.
- Er is sprake van een professionele leergemeenschap met kennisdeling en open dialoog onder management, docenten en studenten;
- Docenten vervullen de rol van facilitator, mentor en coach.
- Interne kwaliteitssystemen (vak- en studentenevaluaties) zijn ondersteunend en dragen bij aan reflectie en dialoog over de kwaliteit van het onderwijs.

Gegeven de beschrijving en de hiervoor gegeven kenmerken van de kwaliteitscultuur beschouwen we de kwaliteitscultuur van deze opleiding, binnen het framework van Quinn & Rohrbaugh als een *adhocratie*-, *markt*- en *familiecultuur*.

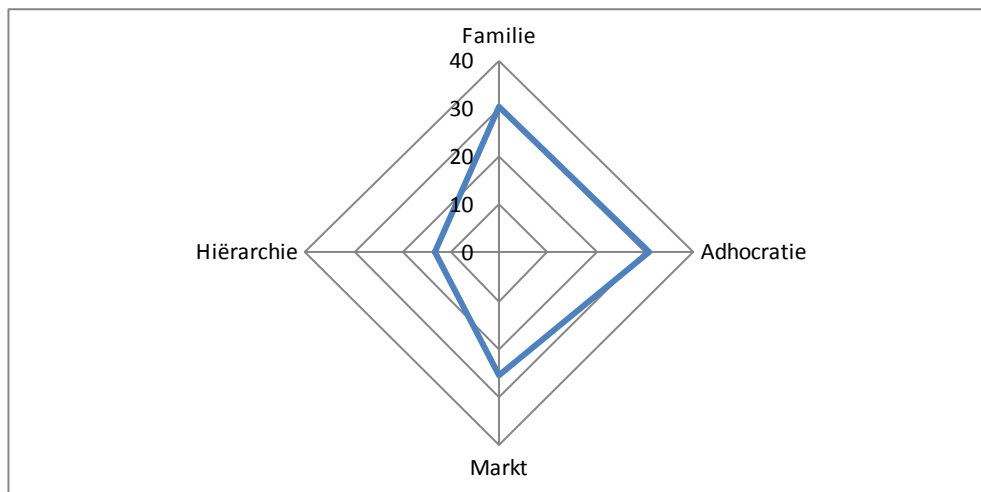
De organisatie legt een sterke nadruk op gezamenlijke verantwoordelijkheid en bij alle groepen – studenten, docenten en management – om de vanuit de universiteit en de faculteit gestelde doelen te bereiken, waarbij de focus gericht is op de markt van productontwikkeling en ontwerp. Innoveren is een belangrijke norm en dit komt terug in alle facetten van het onderwijsprogramma. Dit vraagt om creativiteit en daarmee ook om flexibiliteit in het onderwijssysteem. Deze kenmerken komen overeen met de marktcultuur en de adhocratie. Daar tegenover dat er persoonlijke betrokkenheid is bij de student en een persoonlijke benadering. Docenten beschikken vanuit een cultuur van vertrouwen over professionele ruimte om de kwaliteitszorg samen met studenten vorm te geven. Teamspirit en valorisatie van kennis is hierbij belangrijk. Deze eigenschappen hebben betrekking op een familiecultuur.

Cultuurtype ‘good practice’

| Cultuurtype | |
|-------------|------------|
| Familie | Adhocratie |
| Hiërarchie | Markt |

Uit de analyse van gegevens uit de webenquête blijkt dat de cultuur van de instelling als geheel vooral te kenschetsen is als een combinatie van *adhocratie*-, *familie* en *marktcultuur*. De bezochte ‘good practice’ opleiding heeft daarmee vergelijkbare cultuurkenmerken als die van de onderwijsinstelling als geheel.

Organisatiecultuur instelling



3.4 Good practice 2: wo-techniek

1. Verslag

Wat maak uw opleiding met betrekking tot de kwaliteitscultuur tot een 'good practice'? Met andere woorden; wat kunnen andere opleidingen van u leren? Om welke redenen bent u in de webenquête voorgedragen?

De opleiding is de laatste jaren gegroeid naar een instroom van ongeveer 75 studenten per jaar. Recentelijk is de opzet van de opleiding veranderd naar een structuur met basisvakken (gezamenlijk met andere opleidingen), majorvakken (opleidingsspecifiek) en minorvakken (keuzevakken). De opleiding heeft een goede naam binnen de instelling als het gaat om de zorg voor studenten en onderwijskwaliteit.

De opleiding kent een sterke traditie van onderwijs geven. Het past bij het vakgebied dat de docenten graag onderwijs geven, uitleg geven. De opleiding geeft ook veel onderwijs als ingekochte dienst voor andere opleidingen. Dat kun je alleen volhouden als je onderwijs van voldoende kwaliteit is.

De kleinschaligheid van de opleiding zorgt voor korte lijnen tussen management, docenten en studenten. Maar ook formeel is de zorg voor kwaliteit goed op orde. De opleiding heeft een gestructureerde kwaliteitscyclus met schriftelijke en mondelinge elementen. Elk kwartaal worden kringgesprekken met studenten gehouden over de vakken van het betreffende kwartaal en jaargang. Dit gebeurt halverwege het kwartaal, zodat zaken nog tijdens de looptijd van het vak aangepast kunnen worden. De actiepunten gaan naar de opleidingsdirecteur en die volgt ze op.

De studievereniging heeft een commissaris onderwijs. Hij organiseert de kringgesprekken en vraagt studenten hieraan deel te nemen. Dit concept is ook door andere opleidingen overgenomen. Samen met de onderwijscommissarissen van de studievereniging van andere bacheloropleidingen wordt de monitorgroep bacheloronderwijs gevormd, die aandachtspunten uitwisselen over vakken, rooster et cetera. De studievereniging heeft elke maand een lunch met de opleidingsdirectie.

'Sterk punt zijn de korte lijnen tussen studenten en docenten. Docenten zijn makkelijk te benaderen. Studenten denken mee over het onderwijs, krijgen de ruimte om inbreng te leveren.'

'Er is geen cultuur van jezelf ergens makkelijk vanaf maken. Maar er is natuurlijk ook de druk om onderzoek te doen, dat is wel een risico. Soms is er een groot project

en geeft een groep tijdelijk minder onderwijs. Maar mensen stoten niet zo makkelijk alles af. Er is echt een drang om te onderwijzen. ‘

Wat voor cultuur kenmerkt de opleiding?

De opleiding is niet hiërarchisch ingesteld en dat straalt laagdrempeligheid uit naar studenten. Dat is geen bewust beleid maar is altijd zo geweest, zoals ook de kringgesprekken met studenten natuurlijk zijn ontstaan. Er is onder docenten een cultuur van het goed willen doen, je niet makkelijk ergens vanaf willen maken. Maar er is natuurlijk ook de druk om onderzoek te doen, dat heeft wel een risico in zich. Soms is er een groot project en geeft een groep tijdelijk minder onderwijs. Maar mensen stoten niet zo makkelijk al hun onderwijs af. Er is echt een drang om te onderwijzen. De meeste docenten hebben ook hun BKO en het streven is dat iedereen dat binnen afzienbare tijd heeft. Daar zijn ook middelen voor vrijgemaakt want het is wel lastig om docenten daarvoor vrij te maken.

Verder heeft de opleiding onderwijsdagen en onderwijslunches waarin mensen best practices laten zien. En onderwijs is bijvoorbeeld ook onderwerp van gesprek tijdens de lunch. Er worden ervaringen uitgedeeld en er is wat dat betreft sprake van een open cultuur.

Ook het toetsbeleid is kwalitatief op orde. De opleiding had bijvoorbeeld al een lange traditie van twee beoordelaars bij tentamens, lang voordat dat een regel werd. Ook is het belangrijk om de toetsing organisatorisch goed op orde te hebben, zeker omdat er zowel onderwijs als dienstverlening naar andere opleidingen wordt aangeboden. Dat is heel goed georganiseerd door het secretariaat.

Grote veranderingen zoals de nieuwe structuur van de opleiding zijn wel opgelegd vanuit de instelling. Ondanks de nodige weerstand is dit uiteindelijk wel goed opgepakt en is niemand met de hakken in het zand gegaan. Als je professioneel docent bent moet je daarmee kunnen omgaan. Het is toch gelukt om de goede eigen dingen van de opleiding weer een plaats te geven in de nieuwe opzet.

In hoeverre vormt de opleiding een ‘lerend collectief’ van docenten en in hoeverre maken studenten hiervan een onderdeel uit?

Bij benoemingen speelt onderwijskwaliteit een rol en ook bij de jaargesprekken, waar de vakevaluaties ook aan de orde komen. De managementtaken liggen allemaal bij mensen die ook docent zijn. Dat speelt een rol in goed kunnen aanvoelen wat er speelt. De studieadviseur en degene met de kwaliteitstaken zijn daarnaast ook docent.

Verder is er jaarlijks een onderwijsdag en sinds dit jaar zijn er maandelijkse onderwijslunches. De lunches komen voort uit vragen van de staf over onderwijsgerelateerde onderwerpen waar men meer van wil weten en over van gedachten wil wisselen. Verder zijn er grootschalige vakken die in teams worden gegeven, met een hoogleraar, promovendi en studentassistenten. En de leerstoelgroep is ook een gezamenlijkheid. Veel van het onderwijs is leerstoelspecifiek. En omdat het nog steeds een vrij kleinschalige opleiding is, komen docenten elkaar sowieso veel tegen in commissies. BKO wordt ook als een impuls voor het leren van docenten gezien.

Studenten voelen dat hun inbreng in de kringgesprekken serieus wordt genomen. Maar ze worden ook op andere manieren bij het onderwijs betrokken. Zo worden studentleden van de opleidingscommissie ook bij de onderwijsdagen uitgenodigd en zijn ze lid van de overkoepelende opleidingscommissie van de bacheloropleidingen. Studentleden spreken jaarlijks met de rector en met de decaan van de bacheloropleidingen. Ook hebben ze een onderwijsdebat georganiseerd waar evenveel docenten als studenten op af kwamen en er is met studenten die de bachelor hebben afgerond in een gesprek teruggekeken op de opleiding.

Hoe is de kwaliteitscultuur van de opleiding ontstaan? Met andere woorden; wat zijn de determinanten van de kwaliteitscultuur? Wat zijn de succesfactoren in dit opzicht?

De betrokkenheid van docenten bij het onderwijs, de drang om de te onderwijzen en de korte lijnen zijn volgens betrokkenen de belangrijkste elementen van de kwaliteitscultuur van de opleiding. Dat is geen expliciet beleid. Ook speelt een rol dat de docenten veel onderwijs geven als dienstverlening naar andere opleidingen. Dit wordt gezien als een impuls voor de kwaliteit van het onderwijs. Een andere opleiding zal dit onderwijs niet afnemen als studenten er ontevreden over zouden zijn.

Er zijn de afgelopen paar jaar grote veranderingen doorgevoerd in het bacheloronderwijs. De directeur gaat het gesprek hierover aan en er zijn uitgebreide discussies gevoerd die na invoering van de veranderingen nog doorgaan. Nu spelen er soortgelijke veranderingen bij de masteropleidingen. Dat gaat gepaard met dezelfde openheid en discussies. Dat draagt bij aan het creëren van een gezamenlijk verantwoordelijkheidsgevoel.

Het vasthouden van het kleinschalige en het gemeenschapsgevoel wordt wel als een uitdaging gezien, nu de opleiding groeit. Een middel wat bijvoorbeeld nu wordt ingezet zijn docentcoaches (meerdere gesprekken in alle bachelorjaren) en studentmentoren (eerste half jaar van de studie)

Wat voor verhouding bestaat er tussen de kwaliteitscultuur van de opleiding en de meer formele systemen voor kwaliteitszorg (het systeem van externe visitaties, formele systemen die de instelling zelf in het leven heeft geroepen, en formele systemen op opleidingsniveau)? In welke opzichten versterken het formele en het informele elkaar? In welke opzichten werken ze elkaar tegen? Welke ervaringen, gevoelens en frustraties hebben docenten m.b.t. de formele systemen?

Accreditatie wordt ervaren als een stok achter de deur om de opleiding in zijn geheel eens goed tegen het licht te houden en in die zin maakt het de opleiding even scherp en draagt het bij aan de kwaliteit. Maar de tijdsinvestering die het vraagt is uit balans met de opbrengst. Er was sprake van een beperkte opleidingsbeoordeling maar het 'beperkte' is niet als zodanig ervaren. De opleiding was vooral veel tijd kwijt aan het achterhalen wat er precies beschreven moest worden in de zelfevaluatie.

Vooraf het voortraject wordt als nuttig ervaren en het rapport leverde nog enkele verrassende inzichten op die zijn opgepakt door de opleiding. De accreditatie heeft de opleiding vooral scherp gemaakt op toetsing. De examencommissie kreeg positieve feedback. De opleiding heeft ook een borgingscommissie die af en toe een specifiek aspect van toetsing onder de loep neemt. Zo worden elk jaar de toetsen van een aantal vakken bekeken om te zien of ze goed in elkaar zitten. Dat wordt nu breder door andere opleidingen overgenomen.

De accreditatie wordt, evenals de BKO, gezien als een externe drijfveer om extra aandacht aan het onderwijs te besteden:

'Ik had hetzelfde gevoel als bij BKO. Het kost veel tijd maar het is wel goed om eens rustig te kijken wat je nu goed doet en wat niet. Bij BKO kijk je op die manier naar je eigen onderwijs en bij een visitatie naar de gehele opleiding.'

2. Reflectie

Op basis van de interviews en deskresearch kunnen de volgende kenmerken van de opleiding worden onderscheiden op het gebied van de kwaliteitscultuur:

- Een sterke intrinsieke motivatie om goed onderwijs te geven;
- Een informele, laagdrempelige cultuur;
- Een structuur waarin op verschillende niveaus de betrokkenheid van studenten is vastgelegd;
- Een traditie van niet alleen schriftelijke, maar ook mondelinge evaluaties met studenten;

- Een opleiding waar onderwijs er toe doet en onderwerp van gesprek is, ondanks de druk van onderzoek;
- Een opleiding met een lange traditie van kwalitatief hoogstaand onderwijs, ook als dienstverlening naar andere opleidingen.

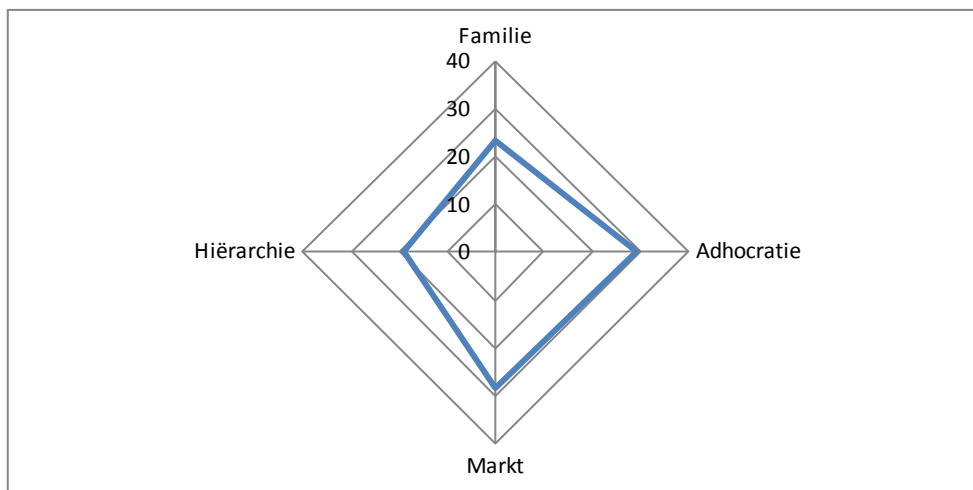
Uit de gesprekken blijkt met name een interne gerichtheid waarin zorg voor goed onderwijs hoog in het vaandel staat. De opleiding is weinig hiërarchisch ingesteld en laagdrempelig naar studenten toe, maar ook korte lijnen van management naar docenten toe zijn belangrijk. Naast de meer informele cultuur zijn er wel duidelijke structuren voor de wijze waarop studenten worden betrokken bij verbetering en kwaliteitsborging van het onderwijs, maar deze lijken als vanzelfsprekend te worden ervaren. Over het geheel bezien vertoont de opleiding vooral kenmerken van een familiecultuur.

Cultuurtype 'good practice'

| Cultuurtype | |
|-------------|------------|
| Familie | Adhocratie |
| Hiërarchie | Markt |

Uit de analyse van gegevens uit de webenquête blijkt dat de cultuur van de instelling als geheel vooral te kenschetsen is als een 'adhocratiecultuur' en 'marktcultuur'. De bezochte 'good practice' die vooral als *familiecultuur* wordt getypeerd, heeft, zo bezien, andere cultuurkenmerken dan de onderwijsinstelling als geheel.

Organisatiecultuur instelling



3.5 Good practice 3: wo-recht

1. Verslag

Wat maak uw opleiding met betrekking tot de kwaliteitscultuur tot een 'good practice'? Met andere woorden; wat kunnen andere opleidingen van u leren? Om welke redenen bent u in de webenquête voorgedragen?

De opleiding is relatief jong en heel snel gegroeid. Aanvankelijk zou de opleiding een gezamenlijk traject worden van meerdere instellingen. Daardoor is er in de aanloop naar de start veel overlegd en goed nagedacht over wat voor opleiding het ging worden. Dat heeft bijgedragen aan de kwaliteit ervan. Het betreft een relatief kleinschalige opleiding. De opleiding krijgt goede beoordelingen in Elsevier in de nationale studentenenquête.

'We wilden een opleiding die als opleiding stond. Mensen staan juist vaak voor hun eigen vak. Dat ideaal blijft soms wel worstelen maar het zit wel tussen de oren van de staf.'

Elk jaar is er een onderwijsdag waarop de hele staf een dag bij elkaar zit. Daar wordt aandacht besteed aan de leerlijnen, om mensen uit de 'kramp' van hun eigen vak te trekken, om mensen met elkaar te laten praten. Er staan dan wisselende onderwijsgerelateerde thema's centraal. Zo hou je het gesprek gaande en weet je van elkaar wat de ander doet. Er wordt veel in teamverband vakoverstijgend nagedacht over wat de opleiding wil, er is afstemming tussen docenten en studenten herkennen dat. Er zijn jaarcoördinatoren die de leerlijnen per jaar overzien. Er is intervisie ingevoerd en alle docenten hebben BKO of zijn er mee bezig.

Er zijn veel evaluatiemomenten met studenten: met behulp van de enquêtes, maar sommige docenten evalueren ook zelf in de groep aan het eind van een cursus. De studievereniging is actief. Zij houdt panelgesprekken met medestudenten en kijkt ook naar de samenhang tussen vakken. De resultaten worden regelmatig in de opleidingscommissie besproken.

Daarbij werkt de opleiding met vaste groepen met tutores en wordt er veel met activerende werkvormen gewerkt. Dat gevarieerde aanbod maakt het makkelijker om dichterbij de studenten te komen. Er zijn wel regels over communicatie met studenten. Docenten zijn na het college beschikbaar tijdens een spreekuur. Studenten zijn daar tevreden over.

De opleiding heeft sinds 10 jaar een numerus fixus. De numerus fixus heeft geholpen om stabiliteit in de opleiding te brengen. Het wordt makkelijker om stabiele kwaliteit te leveren als je weet hoeveel studenten er binnen komen. Er is een bepaalde transparantie in de opleiding en dat ligt ook aan de leiding, die zelf ook transparant is. Als een cursus wordt gevolgd door docenten, dan is het bestuur er ook bij.

Wat voor cultuur kenmerkt de opleiding?

Er is vanaf de start van de opleiding veel oog geweest voor activerend onderwijs en de samenhang in het onderwijs. De opleiding is steeds met de staf aan het zoeken naar manieren om te vernieuwen, te verbeteren. Bewust personeelsbeleid is daar een belangrijk onderdeel van. De opleiding is enorm gegroeid sinds de oprichting. Het is een expliciete eis bij de sollicitatie dat mensen bereid zijn te denken vanuit het groter geheel. Daar is wel een spanningsveld, tussen aandacht voor onderwijs en wetenschappelijke ambitie. Het is voor de opleiding niet altijd makkelijk om de combinatie te vinden. Dat leidt soms intern tot discussie omdat men mensen met een mooi wetenschappelijk cv laat lopen.

Omdat het een nieuw opgestarte interdisciplinaire opleiding is, is er vanaf het begin veel gediscussieerd over een gezamenlijke inhoudelijke visie. Die visie blijft bediscussieerd. Dat is lastig, maar dwingt je ook steeds om je tot elkaar te verhouden. De visie op onderwijs is eerder impliciet, zo geven docenten aan. Er wordt veel gepraat over een goede balans: een activerende aanpak die niet te schools moet worden.

'Er wordt niks opgelegd, maar wel veel besproken. Je wordt wel vrijgelaten in hoe je je onderwijs vormgeeft. We spreken niet echt over een visie, juist om we allemaal wel in dezelfde richting denken.'

De wijze van leiderschap speelt een grote rol bij het bewaken en stimuleren van bepaalde waarden. Een belangrijk punt is hoe de opleiding de cohesie kan bewaren, ondanks de groei. Er zijn toen kleinere teams met een hoogleraar gemaakt. Ook is er intervisie ingevoerd. Daar was aanvankelijk weerstand tegen, maar inmiddels wordt er met vaste intervisiekoppels gewerkt en is het een automatisme geworden. Daardoor is er constant feedback.

Ook is er openheid over evaluaties. Het is belangrijk binnen de opleiding dat het niet meteen goed hoeft te zijn, maar dat docenten de ruimte krijgen om fouten te maken en te leren. Het mag heus wel eens minder zijn, als je maar laat zien dat je ervan leert. Tegenwoordig wordt meer gestuurd op hoge evaluaties. Maar die hoge evaluaties moeten juist uitkomsten zijn van sturen op goed onderwijs.

Ook eigenaarschap is een reden waarom het zo goed gaat met de opleiding. Dit wordt juist soms gedwarsboemd door regels die van bovenaf door de faculteit of instelling worden opgelegd. Als de opleiding al goed loopt, dan kan dat juist tegenwerken.

Het werkveld komt pas in de master expliciet aan bod als studenten een onderzoekstage bij een bedrijf of instelling gaan lopen. Wel gebruiken docenten steeds meer hun eigen onderzoek of dat van collega's in hun onderwijs. De inhoudelijke aansluiting tussen onderzoek en onderwijs werkt heel goed en dat is heel stimulerend. Je kunt je onderzoek altijd wel vanuit een bepaalde invalshoek in je onderwijs passen. Studenten krijgen zo een goed beeld van de praktijk erbij. En ze weten al welk onderzoek docenten doen als ze bij een docent terechtkomen voor een scriptie.

In hoeverre vormt de opleiding een 'lerend collectief' van docenten en in hoeverre maken studenten hiervan een onderdeel uit?

De laatste onderwijsvisitatie noemde de opleiding een interactieve leergemeenschap. De opleiding is altijd op zoek naar manieren om te verbeteren en te vernieuwen.

Er is veel aandacht voor de leerlijnen binnen de opleiding en de samenhang tussen de vakken. Met de teams die binnen de opleiding zijn georganiseerd wordt eens per zes weken bijeengekomen. Hoewel deze bijeenkomsten georganiseerd zijn op onderzoeksthema, wordt ook onderwijs besproken. Er wordt bijvoorbeeld een vak besproken. Dat geeft een kans om feedback in een veilige omgeving te geven en te krijgen. Er wordt gemakkelijk informatie tussen docenten uitgewisseld, ook informeel. Na de accreditatie is de opzet van de bachelorscriptie veranderd. Dat vergt veel aanpassing van docenten.

'Maar dan loop je bij elkaar binnen om te vragen hoe de ander dat doet. Als het goed is uitgelegd wil men wel. De intentie is er om het zo goed mogelijk te laten verlopen en er zijn er maar weinig die met de hakken in het zand gaan.'

In beginfase was er een sterke gezamenlijkheid van studenten en docenten. Daarna is de opleiding groter gegroeid en is het zoeken hoe je het goede hiervan behoudt in de een grootschalige omgeving. De cohesie is wellicht minder geworden, maar de opleiding heeft goede aspecten kunnen behouden. De docenten worden ervaren als toegankelijk (NSE), er zijn vaste groepen met tutoren. Er is studenteninbreng via de opleidingscommissie en de studievereniging wordt serieus genomen.

Hoe is de kwaliteitscultuur van de opleiding ontstaan? Met andere woorden; wat zijn de determinanten van de kwaliteitscultuur? Wat zijn de succesfactoren in dit opzicht?

Er is vanaf de start van de opleiding gekozen voor een bepaalde aanpak, en daar is passende staf bij gezocht. De leiding van de opleiding en het personeelsbeleid zijn belangrijke elementen in het ontstaan van de kwaliteitscultuur.

De opleiding ervaart soms wel druk vanuit de centrale organisatie of de faculteit om bepaalde zaken in te voeren. De visitatiecommissie gaf aan dat ze wel eens assertiever mocht zijn en dat advies kon de opleiding goed inzetten. Nu wordt er meer ruimte ervaren om zaken anders aan te pakken volgens een wijze die beter past bij de aard en de studentenpopulatie.

Wat voor verhouding bestaat er tussen de kwaliteitscultuur van de opleiding en de meer formele systemen voor kwaliteitszorg (het systeem van externe visitaties, formele systemen die de instelling zelf in het leven heeft geroepen, en formele systemen op opleidingsniveau)? In welke opzichten versterken het formele en het informele elkaar? In welke opzichten werken ze elkaar tegen? Welke ervaringen, gevoelens en frustraties hebben docenten m.b.t. de formele systemen?

De gehele accreditatie wordt ervaren als een zeer tijdrovende klus, ondanks dat het een beperkte beoordeling betrof:

‘Die tijd had ik liever direct aan de kwaliteit besteed.’

Het schrijven van de zelfevaluatie werd wel als een gezonde exercitie beschouwd en in principe wordt het nut van het systeem onderschreven. Niettemin is de opleiding kritisch over de uitvoering. De procedure van met name de scriptiebeoordeling was weinig transparant en de commissie wilde het gesprek niet aangaan, terwijl juist het inhoudelijk gesprek over de resultaten echt kan helpen om de kwaliteit van de opleiding te verbeteren. Bij de docenten bestaat het gevoel dat de visitatie niet heeft bijgedragen aan de kwaliteit en eigenlijk los staat van de kwaliteit van de opleiding. De opleiding zit goed in elkaar, maar er werd ingezoomd op schoonheidsfouten. En er leken bij de commissie verouderde ideeën over onderwijs te bestaan.

2. Reflectie

Op basis van de interviews en deskresearch kunnen de volgende kenmerken van de opleiding worden onderscheiden op het gebied van de kwaliteitscultuur:

- In teamverband vakoverstijgend met de opleiding bezig zijn wordt als essentieel voor de kwaliteit van de opleiding gezien;
- Er is een leidinggevende die staat voor de waarden van de opleiding en een gericht aannamebeleid;

- Er is aandacht voor uitwisseling en ontwikkeling door intervisie en bijeenkomsten in verschillende geledingen waar onderwijs onderwerp van gesprek is;
- Ook informeel staat onderwijs op de kaart en is onderwerp van gesprek;
- Evaluatiemomenten met studenten zijn ingebed in de opleiding;
- Activerend en kleinschalig onderwijs draagt bij aan het directe contact met de studenten en de kwaliteit van het onderwijs;

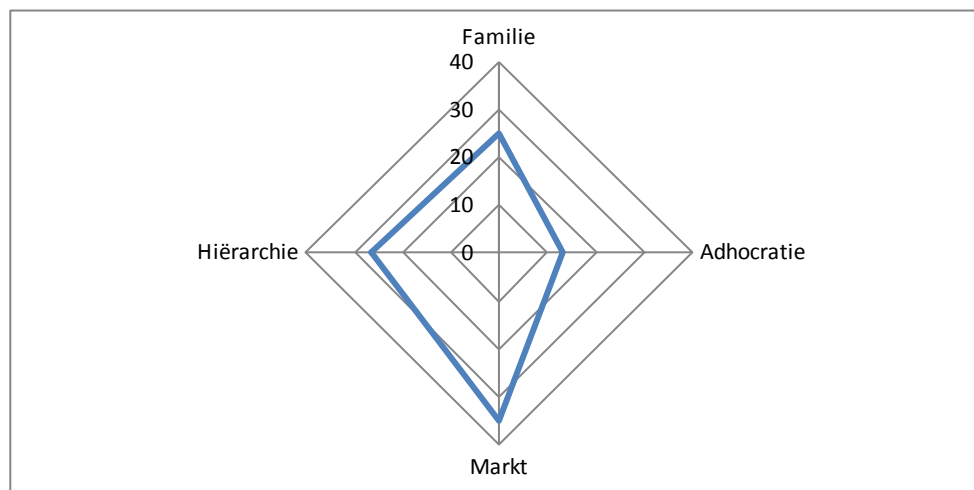
De opleiding vertoont met name kenmerken van een *familie-* en *adhocratiecultuur*, hoewel niet zo uitgesproken als wellicht bij andere opleidingen in het onderzoek het geval is. Docenten hebben de ruimte om zelf hun onderwijs vorm te geven maar er is wel een visie gericht op kleinschalig activerend onderwijs die wordt gedeeld. Er is een sfeer waarin feedback op elkaars onderwijs gegeven kan worden en men zich verantwoordelijk voelt voor de opleiding. Er is aandacht voor gezamenlijkheid, vooral gericht op het aanbieden van een goede samenhangende opleiding.

Cultuurtype 'good practice'

| Cultuurtype | |
|-------------|------------|
| Familie | Adhocratie |
| Hiërarchie | Markt |

Uit analyse van gegevens uit de webenquête blijkt dat de cultuur van de instelling als geheel vooral te kenschetsen is als een *marktcultuur* en vooral niet als *adhocratie*. De bezochte 'good practice' opleiding heeft, zo gezien, geheel andere cultuurkenmerken dan de onderwijsinstelling als geheel.

Organisatiecultuur instelling



3.6 Good practice 4: wo-economie

1. Verslag

Wat maak uw opleiding met betrekking tot de kwaliteitscultuur tot een 'good practice'? Met andere woorden; wat kunnen andere opleidingen van u leren? Om welke redenen bent u in de webenquête voorgedragen?

Onderwijs wordt in deze opleiding heel serieus genomen en dat komt in de beeldvorming naar buiten toe goed over. Onderwijs is niet secundair, maar een volwaardige taak en wordt ook zo beoordeeld. De opleiding haalt jarenlang zeer goede resultaten in de nationale studentenenquête, rendementen zijn goed, medewerkers zijn tevreden en er worden goede resultaten behaald bij accreditaties en in rankings.

Een belangrijke randvoorwaarde is dat de opleiding werkt met selectie aan de poort. Daardoor is exact bekend hoeveel studenten er instromen en dat betekent dat we heel goed kunnen plannen. Je weet daardoor precies hoeveel je nodig hebt aan personele inzet en voorzieningen. En selectie maakt het mogelijk om gemotiveerde studenten te selecteren die passen bij de aard en cultuur van de opleiding. Daarbij is de opleiding vrij kleinschalig. Studenten krijgen onderwijs in groepen van maximaal 30 met een vaste tutor. Daardoor is er veel persoonlijke aandacht. Het is een vrij schools systeem waarin studenten elk jaar wat meer worden vrijgelaten. Vrij veel studenten gaan elders een master volgen omdat ze ook worden gestimuleerd buiten de kaders van de opleiding te kijken.

Al het onderwijs vindt plaats in hetzelfde gebouw, waar ook het management en de docenten hun werkplek hebben en de studievereniging is gevestigd. De opleiding heeft nauwelijks medewerkers met tijdelijke aanstellingen. Dat geldt ook voor het ondersteunend personeel. De opleiding werkt met ervaren docenten. In andere opleidingen wordt in de basisjaren veel gewerkt met juniordocenten, maar hier staan ook voor de werkgroepen ervaren seniordocenten. Dat alles maakt de onderlinge communicatie makkelijk, zorgt voor korte lijnen en draagt bij aan een gevoel van community.

Er is sprake van een duidelijke visie waarin het geloof in kleinschaligheid, persoonlijk contact, interactie en innovatie breed worden gedeeld. En er is de entourage, zoals het eigen gebouw en de vaste medewerkers, die het mogelijk maken.

Wat voor cultuur kenmerkt de opleiding?

Er is binnen de opleiding een voortdurend debat over de kwaliteit van onderwijs. Dat is enerzijds een informele discussie tussen medewerkers, bijvoorbeeld tijdens de lunch, maar het is ook formeel vormgegeven. Vijf tot tien keer per jaar vinden stafbijeenkomsten plaats waarin wordt ingezoomd op onderwijsgerelateerde onderwerpen. Die onderwerpen kunnen in de informele discussie opkomen en in de bijeenkomst worden aangezwengeld. Een nieuwe collega loopt nu bijvoorbeeld de vaardigheidsvakken na om onder andere te kijken of de literatuur nog voldoende up to date is. Na een stafbijeenkomst wordt er dan bijvoorbeeld een projectgroep met studenten en docenten voor zo'n thema opgestart.

Ook het werken in teams van drie docenten voor de majorvakken draagt bij aan de kwaliteit van de vakken. De cursusteksten van de vakken worden in het bestuur besproken en vastgesteld. Vakevaluaties worden in het bestuur besproken en opgevolgd. Verder komen ook de docenten van een studiejaar enkele keren per jaar bij elkaar voor afstemming.

Er is een cultuur waarin medewerkers niet alleen op hun kamer zitten met de deur dicht. De deur staat open. Studenten en collega's lopen binnen en je hoeft niet twee weken te wachten op antwoord op een mail. Als er iets niet goed gaat, word je erop aangesproken, ook door het bestuur. Bijvoorbeeld als je cursusevaluaties laag scoren of als een vak al heel lang hetzelfde is. Dat vereist ook tolerantie tussen collega's. Docenten accepteren dat collega's iets van hun onderwijs vinden en er is bereidheid om iets met het commentaar van studenten en collega's te doen. Er is een duidelijk gevoel van loyaliteit; de opleiding heeft een goede reputatie en daar wil je aan blijven voldoen.

De opleiding geeft aan dat studenten betrokken zijn en graag meepraten over het onderwijs. Studenten geven aan dat hun betrokkenheid en de medezeggenschap goed zijn georganiseerd. Naast de schriftelijke evaluaties, zijn er elk blok studentenpanels die als verdieping van de evaluaties fungeren. Er is een studentenorganisatie die meepraat en meedenkt over de opleiding en bijvoorbeeld eens per twee jaar de volledige opleiding evalueert. Studenten hebben zitting in de opleidingscommissie, faculteitsraad en departementsbestuur. Studenten maken samen met docenten deel uit van werkgroepen die ontstaan rondom nieuwe opleidingsgerelateerde thema's. Er zijn altijd voldoende studenten die hieraan willen deelnemen. Die betrokkenheid van studenten bij het onderwijs en de onderwijsorganisatie past ook bij het vakgebied waar ze studeren. En als studenten vinden dat ze langs deze wegen niet gehoord worden, lopen ze binnen bij de docenten of het management.

Impulsen voor verandering en verbetering komen vanzelfsprekend ook vanuit het college van bestuur van de universiteit. Belangrijk is de kritische blik waarmee deze

ontwikkelingen worden beschouwd. Er wordt geprobeerd om externe regelgeving zo veel mogelijk voor te zijn, anders wordt het opgelegd, de opleiding wil juist op zijn eigen manier kunnen inpassen.

‘We kijken dan niet of we de eisen kunnen afvinken, maar we kijken of het gevraagde in ons eigen verhaal past. Als je er iets mee wil, moet er intrinsiek een motivatie voor zijn. Je moet zorgen dat veranderingen eigen zijn, samenhangend zijn en passen in ons eigen narratief.’

Er is binnen de opleiding ook een team van medewerkers die voortdurend ruimte ziet voor verbetering en vernieuwingen aanjaagt. Onderlinge discussie over het hoe en wat is hierbij heel belangrijk. Ondanks de goede resultaten is het juist geen rozengeur en maneschijn bij de opleiding, maar is er voortdurend sprake van discussie over de kwaliteit van onderwijs. Of andersom gezien; de resultaten zijn juist het gevolg van deze voortdurende discussie en drang om te verbeteren.

Er wordt hard gewerkt en docenten ervaren dat ze de ruimte krijgen om met ideeën te experimenteren. De taakstelling komt daarna pas. Er is veel waardering voor onderwijs. Niettemin is het ook bij deze wetenschappelijke opleiding niet mogelijk om te promoveren puur op basis van onderwijsprestaties. Hier schuilt wel een afbreukrisico.

In hoeverre vormt de opleiding een ‘lerend collectief’ van docenten en in hoeverre maken studenten hiervan een onderdeel uit?

Er is, zoals eerder beschreven, sprake van een duidelijke onderwijsvisie en een open cultuur waarin docenten samen werken aan de kwaliteit van het onderwijs. De opzet van vakken die door teams worden gegeven draagt hieraan bij, evenals de vele werkgroepen waar zowel docenten als studenten lid van zijn. De studievereniging is zeer actief en er zijn veel gezamenlijke activiteiten van studenten en docenten. Studenten organiseren modules, onderzoeksprojecten et cetera. Ook het gebouw, de kleinschalige opzet en het selectieve aspect dragen bij aan een gevoel van community.

Maar het is niet alleen de formele kant, zo benadrukken docenten en management. Het heeft ook te maken met kwetsbaarheid, zelfbewustzijn, transparantie en de manier van leidinggeven.

Hoe is de kwaliteitscultuur van de opleiding ontstaan? Met andere woorden; wat zijn de determinanten van de kwaliteitscultuur? Wat zijn de succesfactoren in dit opzicht?

De opleiding is vijftien jaar geleden gestart, dus relatief jong. De grondleggers wilden een opleiding maken zoals een academische opleiding idealiter eruit zou moeten zien. Kleinschalig georganiseerd, met een student-staf community. De staf is toen ook geselecteerd op betrokkenheid bij onderwijs. Het is een kostbare opzet, maar er worden wel elk jaar zwarte cijfers geschreven. Mede door selectie, is het onderwijs en de onderwijsinzet efficiënt ingericht. Er is een maximum gesteld aan de instroom om de kwaliteit te garanderen. Dat maximum maakt sturing wel gemakkelijker. Daarbij is er sprake van een geheel van onderwijs, onderzoek en executive onderwijs waarbij de inkomsten van dit laatste ook ten goede komen aan het geheel.

Wat voor verhouding bestaat er tussen de kwaliteitscultuur van de opleiding en de meer formele systemen voor kwaliteitszorg (het systeem van externe visitaties, formele systemen die de instelling zelf in het leven heeft geroepen, en formele systemen op opleidingsniveau)? In welke opzichten versterken het formele en het informele elkaar? In welke opzichten werken ze elkaar tegen? Welke ervaringen, gevoelens en frustraties hebben docenten met betrekking tot de formele systemen?

Accreditatie en audits worden deels als een administratieve last ervaren. Het rapport schrijven en het bezoek worden niet zozeer als leerervaring gezien. Niettemin wordt de accreditatie wel heel serieus genomen en wordt wel degelijk gebruik gemaakt van de uitkomsten.

'Het risico van een te rigide vorm van beoordeling kan tot een angstcultuur en risicomijding leiden. En er zijn ook nog interne audits. Dat kan tot een cumulatie leiden. Je moet ook oppassen met teveel meten op basis van kwantitatieve criteria.'

'Sommige zaken zijn misschien bureaucratisch maar je moet het ook vertalen naar wat je zelf belangrijk vindt. Als dat niet lukt dan ervaar je het misschien als negatief.'

De opleiding geeft aan dat de aanbevelingen wel aansloten op wat men zelf al vond. Wellicht heeft de opleiding dat in een bepaalde mate ook kunnen sturen. De uitkomsten worden gebruikt als aanjagers voor verandering en worden soms ook strategisch ingezet. De accreditatie, zo wordt aangegeven, gaat echter wel uit van een rigide opvatting over academisch onderwijs in termen van contacturen die niet aansluit bij de moderne ontwikkeling in onderwijs zoals MOOC's. Er zou bij de accreditatie meer ruimte mogen zijn voor eigen oplossingen. De opleiding vindt het belangrijk om hierover in gesprek te gaan met de beoordelaars. Sturing op rendement was ook een aandachtspunt uit de accreditatie. Dat is dubbel als je als opleiding ook wilt stimuleren dat studenten een periode naar het buitenland gaan. Dan wordt gezocht naar een manier om dit te combineren zodat het passend blijft voor de opleiding. Studenten

krijgen daarom nu de tip om na de bachelor naar het buitenland te gaan en een jaar later aan de master te beginnen.

2. Reflectie

Op basis van de interviews en deskresearch kunnen de volgende kenmerken van de opleiding worden onderscheiden op het gebied van de kwaliteitscultuur:

- Het betreft een relatief jonge opleiding die is opgestart vanuit een duidelijke onderwijsvisie van kleinschaligheid en een academische gemeenschap van studenten en docenten;
- Er zijn medewerkers aangetrokken die passen bij deze aanpak;
- Selectie aan de poort maakt dat de opleiding te maken heeft met een bepaald type student (hoge motivatie en ambitie en betrokkenheid);
- Door selectie aan de poort is er duidelijkheid over de jaarlijkse instroom, wat sturing op personele inzet en faciliteiten vergemakkelijkt;
- Onderwijs wordt niet gezien als secundair en er is steeds aandacht voor de kwaliteit van onderwijs die bottom-up vernieuwing en verbetering van het onderwijs aanjaagt;
- Onder collega's heerst een open cultuur, waarin je elkaar kunt aanspreken en deze kritische betrokkenheid wordt geaccepteerd;
- Docenten hebben een drive om de kwaliteit hoog te houden en ervaren professionele ruimte;
- Er is een informele betrokkenheid waarbij studenten gemakkelijk binnenlopen bij docenten en docenten en studenten elkaar kennen;
- Betrokkenheid van studenten is gestructureerd in een studentenorganisatie gericht op de kwaliteit van de opleiding, studentenpanels, deelname in werkgroepen en deelname in de formele overlegorganen van de opleiding.

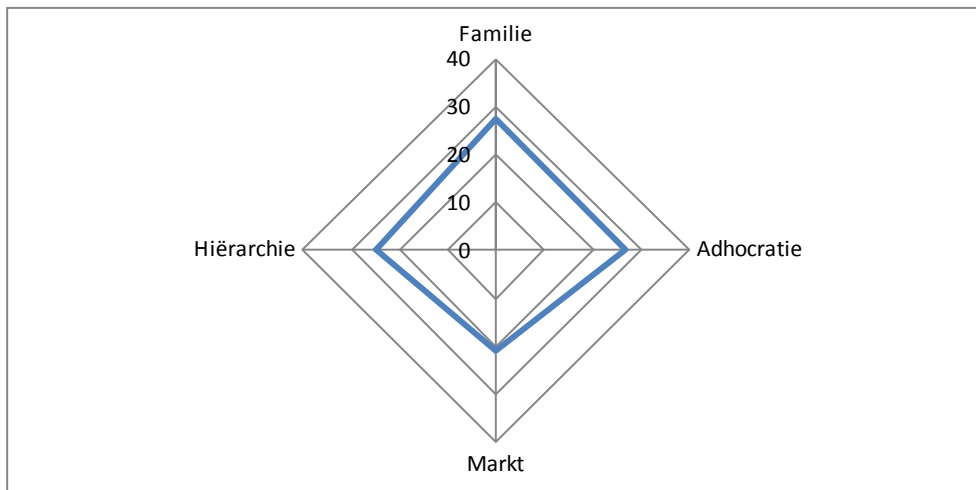
De opleiding heeft kenmerken van zowel een *familie-, adhocratie- en marktcultuur*. Betrokkenheid, teamwork en een communitygevoel duiden op een familiecultuur. De drang om te verbeteren en te vernieuwen in een omgeving en structuur waarin dit wordt gestimuleerd zijn kenmerken van een adhocraticultuur. Daarnaast geeft de selectieve instroom de opleiding stabiliteit en beheersbaarheid. Er is sprake van resultaatgerichtheid en een bewustzijn van de uitstraling van het imago van de opleiding naar buiten toe; cultuuraspecten die in worden gezien als kenmerkend voor een marktgerichte cultuur.

Cultuurtype 'good practice'

| Cultuurtype | |
|-------------|------------|
| Familie | Adhocratie |
| Hiërarchie | Markt |

Uit de analyse van gegevens uit de webenquête blijkt dat de cultuur van de instelling als geheel kenmerken van alle vier de cultuurtypen kent. Geen van de onderscheiden typen komt daarbij als duidelijk accent naar voren. Gezien het feit dat ook bij de 'good practice' een mix van cultuurtypen naar voren komt, kan worden geconcludeerd dat de cultuur bij opleiding en instelling in zekere zin corresponderen.

Organisatiecultuur instelling



3.7 Good practice 5: hbo-economie

1. Verslag

Wat maak uw opleiding met betrekking tot de kwaliteitscultuur tot een 'good practice'? Met andere woorden; wat kunnen andere opleidingen van u leren? Om welke redenen bent u in de webenquête voorgedragen?

De opleiding is enkele jaren geleden opgericht, onder meer opgericht naar aanleiding van signalen uit het beroepenveld en de consumentenmarkt dat creativiteit en innovatie ontbrak in de (reguliere) economische opleidingen en dat zakelijkheid ontbrak in de (reguliere) creatieve opleidingen. Op basis van deze signalen heeft de opleiding in 2007 zelf een beroepsprofiel ontwikkeld. Landelijk is er namelijk geen beroepsprofiel beschikbaar dat voorziet in de combinatie van ondernemerschap, creativiteit en innovatie. Het beroepsprofiel is daardoor gelijk aan het opleidingsprofiel (uit: opleidingskader).

De opleiding is gestart met enkele tientallen studenten en een klein aantal docenten. De afgelopen jaren is de opleiding explosief gegroeid naar meer dan 300 studenten. Het betreft een relatief jonge opleiding met de kernwaarden: innovatie, ondernemerschap en creativiteit. De opleiding heeft een numerus fixus ingevoerd vanwege het grote aantal aanmeldingen en beschikt over gemotiveerde studenten die de lat hoog leggen. De opleiding is uniek in het feit dat zij innovatief en creatief denken combineert met conceptueel, organiserend en commercieel vermogen.

De opleiding werkt structureel en nauw samen met het beroepenveld. Vertegenwoordigers uit het werkveld worden betrokken bij het verkennen van dynamiek in de werkomgeving en het beroep en de doorontwikkeling hiervan in het curriculum. De vertegenwoordigers zijn verenigd in een werkveldadviesraad (WAR). Viermaal per jaar belegt de OC een bijeenkomst met de WAR om onder meer ontwikkelingen in het beroepenveld, de competenties en het HBO-bachelorniveau te bespreken.

In de WAR zitten vertegenwoordigers die werkzaam zijn in functies waarin de pijlers van de opleiding terugkomen: innovatie, creativiteit en ondernemerschap. De aard van de functies van de leden van de WAR is divers; voorbeelden hiervan zijn consultants op het gebied van innovatie, marketing manager, manager innovatie en een 'business creator'. Door een brede vertegenwoordiging is de opleiding in staat om domeinoverstijgende ontwikkelingen te vertalen naar haar eigen onderwijs. Daarnaast stellen docenten van de opleiding zich via eigen contacten met professionals uit het vakgebied op de hoogte van de ontwikkelingen in het werkveld. Opdrachtgevers van

stages en bedrijfsopdrachten in projecten zijn eveneens contacten in het werkveld om aansluiting te houden met het werkveld en te toetsen of de opleiding op het juiste niveau acteert. Ook externe deskundigen die een rol spelen bij projecten, stage en afstuderen participeren in het onderwijs in de rol van gastspreker en/of adviseur bij de beoordeling van de projecten (uit: kritische reflectie).

De opleiding wordt binnen de hogeschool als een ‘opleiding van de toekomst’ gezien als het gaat om vernieuwing, flexibiliteit en innovatie in het opleidingscurriculum. De opleiding geeft aan zich duidelijk op de markt te richten en is vraaggericht in plaats van aanbodgericht. De opleiding loopt ten opzichte van andere opleidingen vooruit omdat men nog steeds aan het bouwen is, aan het experimenteren en men een wil heeft om continu te willen verbeteren. De opleiding haalt de buitenwereld naar binnen. Een open attitude van buiten naar binnen en alles draait om creativiteit, ondernemerschap en innovatie.

De opleiding biedt de studenten een studeerbaar programma aan gebaseerd op een didactisch concept. Het programma van de opleiding wordt vanaf het begin gekoppeld aan de concrete beroepscontext. De opleiding maakt gebruik van werkvormen die leiden tot zelfstandigheid en ondernemend kunnen leren en handelen. Hierbij wordt een goede balans gehanteerd tussen zelfstandig leren en systematische begeleiding.

Er is weinig studie-uitval en er is sprake van studiesucces. Docenten staan open voor verandering, zijn goed bereikbaar en studenten worden niet als een nummer gezien. De opleiding is nieuw en gevarieerd wat ook een bepaalde uitstraling heeft. Er wordt steeds aan valorisatie van kennis gewerkt door de wijze waarop het onderwijsproces is ingericht. Er wordt niet gewerkt met fictieve cases. Men streeft niet alleen naar het voldoen aan de basiskwaliteit, maar naar verdere ontwikkeling. Kwaliteit wordt gezien als is een basisvoorwaarde, waarbij men zich voortdurend bezighoudt met nieuwe vraagstukken uit het beroepenveld. De studentenpopulatie is kritisch en werkt vanuit een eigen hoge ambitie om zich verder te ontwikkelen. Men denkt dat het CvB de opleiding ook wel als rebels ziet omdat men de status quo ter discussie stelt.

‘Het is een opleiding met lef en we zijn een proeftuin voor onderwijsinnovatie’

Wat voor cultuur kenmerkt de opleiding?

In de kern kan de cultuur worden gekenschetst als het werken vanuit innerlijke motivatie op alle niveaus (directie, docenten en studenten) en willen leren. De kwaliteitscultuur is gebaseerd op vertrouwen, transparantie, creativiteit en innovatie.

De drijfveer van directie en docententeam is om niet alleen goed onderwijs te leveren, maar dat vooral te doen vanuit een open houding en vooral te luisteren naar wat studenten en het beroepenveld belangrijk vinden. Een open vizier is hierbij een belangrijke randvoorwaarde.

‘Die innerlijke drive is de trigger om het steeds beter te willen doen’.

Een en ander wordt gefaciliteerd door een goed personeelsbeleid en een leidinggevende stijl die daarbij past. De verbinding met de doelen van de opleiding, met elkaars deskundigheid/ambitie en vertrouwen scheppen zijn belangrijke ingrediënten. Er is een teamsfeer van vertrouwen en een gevoel van veiligheid.

‘We zijn eigenlijk een soort familie, we delen lief en leed met elkaar en de saamhorigheid is hoog’.

Docenten en studenten leren van elkaar en bouwen samen de opleiding. We maken samen het onderwijs. Binnen de opleiding is de student geen nummer maar een persoon met eigen ambities, leerkenmerken en persoonlijkheid. Studenten worden gezien als jonge ondernemers en krijgen veel kansen om deze competenties te ontwikkelen. Docenten staan open voor verandering maar ook voor feedback of kritiek. Als docent en student heeft men het gevoel ergens onderdeel van uit te maken.

‘Het voelt als een familie, een gevoel van thuiskomst’ . ‘Je hebt altijd een plekje waar je terecht kunt’.

De opleiding beschikt over goede procedures en weinig regels. Daarnaast draagt men als een team gezamenlijk de verantwoordelijkheid voor het verzorgen van goed onderwijs. Iedereen op deze opleiding heeft een positieve houding en dat stimuleert en geeft energie.

In hoeverre vormt de opleiding een ‘lerend collectief’ van docenten en in hoeverre maken studenten hiervan een onderdeel uit?

Er is sprake van een lerend collectief. Tussen docenten, studenten en management is er sprake van een cultuur van vertrouwen, waarbij men respectvol met elkaar omgaat. We nemen elkaar serieus en dat maakt dat er ook kan worden geleerd. Men bespreekt met elkaar wat beter kan in collegiale consultatie en intervisie.

Er wordt een actief personeels- en organisatiebeleid gevoerd (uit: personeelsplan). Het docententeam van de opleiding is de afgelopen jaren flink gegroeid. Hiervan zijn

er enkele docenten die worden ingeleend vanuit andere opleidingen. Van de vijftien docenten hebben er elf een doctoraal of een universitaire masteropleiding afgerond. De overige docenten hebben allen een hbo-diploma. De inhoud van de gevolgde opleiding varieert. Het merendeel van de docenten heeft economische, communicatie en/of creatieve opleidingen gevolgd. Dit komt overeen met de verschillende domeinen waarin de opleiding opereert. In het aannamebeleid is hier ook op gestuurd (uit: kritische reflectie).

Nieuwe docenten worden tevens geselecteerd op hun motivatie om te leren en kennis te delen. Gestreefd wordt naar docenten die kennis hebben van het beroepenveld of uit de praktijk komen. Zij nemen dan vaak een eigen netwerk mee. Dan heb je ook de mogelijkheid om onderwijs naar de bedrijven te brengen. Ook werkt men sinds kort samen met lectoraten en beschikt men over een kenniskring waarin lector, docenten en studenten werken aan valorisatie van kennis.

Binnen de academie wordt geld gereserveerd voor innovatie-uren. Door het team of individuen kunnen ideeën voor allerlei nieuwe initiatieven worden ingebracht en, indien relevant, uren beschikbaar worden gesteld.

Van de studenten wordt verwacht dat zij een kritische attitude ontwikkelen. Hierdoor stimuleert men een goede dialoog tussen docent en student. Ook wordt in het onderwijsprogramma stevig ingezet op het doen van onderzoek in alle studiejaar. De opleiding wordt samen met studenten verder opgebouwd. Er wordt gewerkt vanuit een duidelijke onderwijsvisie, die wordt bijgesteld als dat nodig is.

Men spreekt elkaar aan als dat nodig is, denkt met elkaar mee zonder dat men afgerekend wordt op fouten. Docenten stellen zich kwetsbaar op, waardoor je als student ook met je eigen onzekerheden over de brug komt. *‘Reflecteren doet iedereen’*.

Hoe is de kwaliteitscultuur van de opleiding ontstaan? Met andere woorden; wat zijn de determinanten van de kwaliteitscultuur? Wat zijn de succesfactoren in dit opzicht?

Succesfactoren zijn innerlijke drive, elkaar vertrouwen, transparantie, een open houding naar het beroepenveld en co-creatie tussen management, docenten, studenten en het beroepenveld. Verder is een goede facilitering van alle onderwijsprocessen van belang. De externe verantwoording/accreditatie vormt niet de trigger voor kwaliteitszorg, maar de intrinsieke motivatie om het steeds beter te willen doen en te excelleren.

‘We zijn een nieuwe en jonge opleiding en dat maakt dat men vanaf het begin iets aan het bouwen is en continu kijkt of dit resultaat heeft, wat men bij moet stellen en hoe dat beter kan’.

Wat voor verhouding bestaat er tussen de kwaliteitscultuur van de opleiding en de meer formele systemen voor kwaliteitszorg (het systeem van externe visitaties, formele systemen die de instelling zelf in het leven heeft geroepen, en formele systemen op opleidingsniveau)? In welke opzichten versterken het formele en het informele elkaar? In welke opzichten werken ze elkaar tegen? Welke ervaringen, gevoelens en frustraties hebben docenten met betrekking tot de formele systemen?

De externe verantwoording/accreditatie houdt de opleiding scherp en men vindt het vooral interessant om te bezien hoe de opleiding het landelijk doet en wat externen vinden van de zorg voor kwaliteit. Het is niet sturend, maar wel goed vanwege het voorkomen van ‘blinde vlekken’ om iets van een buitenstaander te horen. De opleiding is van mening dat het bij accreditatie alleen gaat om de basiskwaliteit, maar de opleiding wil meer; continue verbetering en streven naar buitengewoon goed onderwijs (excellentie).

‘De visitatie heeft niet echt veel toegevoegd aan wat de opleiding zelf al wist’.

De interne kwaliteitssystemen van de hogeschool zijn ondersteunend en niet leidend. Eventuele belemmeringen zijn de prestatieafspraken vanuit het ministerie en het risicomangement vanuit de top. Hierbij houdt men onvoldoende rekening met de eigenheid van opleidingen, de ontwikkelingsfase waarin de opleiding verkeert, maar ook met de student.

‘Niet alles is in geld uit te drukken’.

‘De zorg voor kwaliteit zit in de genen van ieder binnen de opleiding en wordt niet direct gestuurd vanuit het externe kwaliteitszorgsysteem. Het kost in verhouding veel tijd en de opleiding zorgt ervoor door de manier waarop wij nu werken dat we altijd accreditatieproof zijn’.

2. Reflectie

Op basis van de interviews en de deskresearch kunnen de volgende kenmerken van de opleiding worden onderscheiden op het gebied van de kwaliteitscultuur:

- De opleiding kan gekenschetst worden als een opleiding binnen creatieve studies en specifiek gericht op het opleiden van marktgedreven innovatieprofessionals en innovatiegerichte managers;
- Het betreft een relatief jonge opleiding die duidelijk nog in ontwikkeling is;
- Selectie aan de poort maakt dat de opleiding te maken heeft met gemotiveerde, ambitieuze en betrokken studenten;
- De kernwaarden van de opleiding zijn: innovatie, ondernemerschap en creativiteit met een sterke externe gerichtheid op ontwikkelingen (innovatie) in het beroepenveld;
- De opleiding heeft een sterke externe focus en staat in continue verbinding staat met het beroepenveld. Innovatiegedrevenheid maakt dat er flexibiliteit nodig is om het opleidingscurriculum aan te laten sluiten bij ontwikkelingen in het beroepenveld.
- Externe ontwikkelingen in het beroepenveld en de drang om steeds te verbeteren en te excelleren vormen de triggers voor de interne kwaliteitszorg en bepalen de inhoud van het onderwijsprogramma in co-creatie met het beroepenveld, docenten en studenten;
- De opleiding heeft een cultuur van wederzijds vertrouwen en wordt ervaren als een familie;
- De opleiding creëert een functionele werk- en leeromgeving in lijn met wat het primaire onderwijsproces vraagt en de ambities van docenten en studenten;
- Een en ander wordt gefaciliteerd door een goed personeelsbeleid en verbindend leiderschap met professionele ruimte voor docenten.
- Er is sprake van een professionele leergemeenschap met een leerethos, kennisdeling en open dialoog onder management, docenten en studenten;
- Docenten vervullen de rol van facilitator, mentor en coach.
- Interne kwaliteitssystemen (vak- en studentenevaluaties) zijn ondersteunend en dragen bij aan reflectie en dialoog over de kwaliteit van het onderwijs. De opleiding beschikt over goede procedures en weinig regels.

Gegeven de beschrijving en de hiervoor gegeven kenmerken van de kwaliteitscultuur beschouwen we de kwaliteitscultuur van deze opleiding, binnen het framework van Quinn & Rohrbaugh als een combinatie van de *familiecultuur* en de *adhocratiecultuur*.

De opleiding stelt innovatie en flexibiliteit voorop in het voortdurend verbeteren van het onderwijs. Er is een duidelijke verbinding met het beroepenveld. Het nemen van

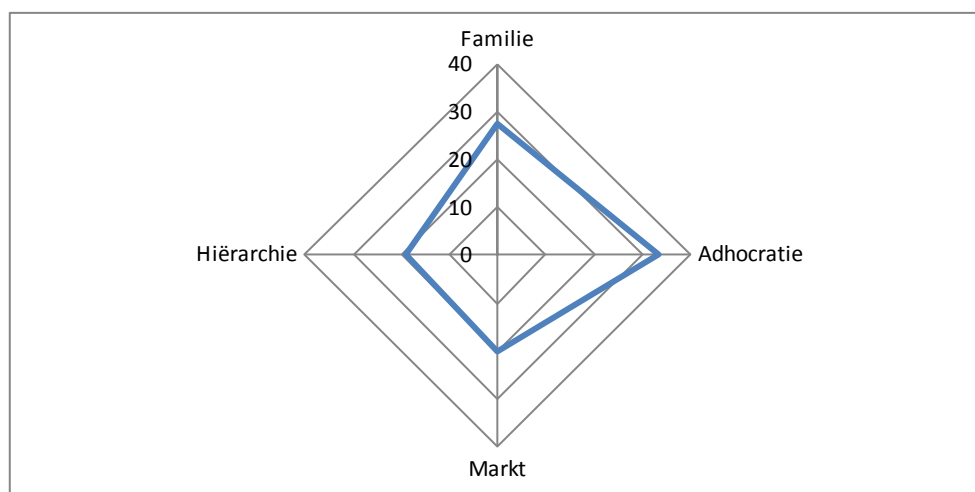
risico's wordt als noodzaak gezien om te kunnen innoveren. Dit in tegenstelling tot een sterke focus op prestatie vanuit het marktdenken en de behoefte aan beheersing hiervan. Dit komt sterk overeen met de kenmerken van een *adhocratiecultuur*. Daarnaast is er een sterke focus op het menselijk kapitaal in de opleiding (medewerker, docenten en studenten). Intrinsieke motivatie is de motor voor de interne kwaliteitszorg. Vertrouwen, wederzijds respect en dialoog zijn belangrijke elementen. Er is sprake van een lerende gemeenschap. Docenten beschikken over professionele ruimte en fungeren als facilitator, mentor en coach voor studenten. Intern is er een sterk familiegevoel. Door de kleinschaligheid is een persoonlijke benadering mogelijk. De teamspirit en betrokkenheid van docenten en studenten bij de interne kwaliteitszorg is hoog. Dit zijn kenmerken die behoren bij de familiecultuur.

Cultuurtype 'good practice'

| Cultuurtype | |
|-------------|------------|
| Familie | Adhocratie |
| Hiërarchie | Markt |

Uit de analyse van gegevens uit de webenquête blijkt dat de cultuur van de instelling als geheel vooral te kenschetsen is als een *adhocratie*. De bezochte 'good practice' opleiding legt in verhouding daarmee en in aanvulling daarop ook nadruk op eigenschappen die betrekking hebben op een *familiecultuur*.

Organisatiecultuur instelling



3.8 Good practice 6: hbo-kunst

1. Verslag

Wat maak uw opleiding met betrekking tot de kwaliteitscultuur tot een 'good practice'? Met andere woorden; wat kunnen andere opleidingen van u leren? Om welke redenen bent u in de webenquête voorgedragen?

Een kleine tien jaar geleden werd geconstateerd dat de opleiding te weinig studenten trok. Na overleg met het werkveld is toen een nieuwe opleidingsvisie opgesteld en is men aan de slag gegaan met de uitwerking van het vernieuwd curriculum. Sindsdien is de instroom niet alleen toegenomen, maar is ook een andere type studenten aange trokken. De opleiding is relatief kleinschalig, met een student-docent-ratio van 11 en een jaarlijkse instroom van ongeveer 25 studenten

De opleiding heeft een goed imago. Docenten zijn trots op de afgestudeerden. Dit trekt goede gemotiveerde studenten en er kan daardoor ook 'streng' geselecteerd worden. Mede hierdoor heeft de opleiding gemotiveerde studenten die intrinsiek gemotiveerd zijn om zich optimaal te ontwikkelen.

De opleiding heeft een goed doordachte en aansprekende opzet. Eindkwalificaties zijn duidelijk geoperationaliseerd in tien basiscompetenties. De opleiding heeft voor een duidelijk profiel gekozen. De professionele rol van docent is vertaald naar vijf pijlers waar omheen groepen van docenten gevormd zijn. Deze pijlers zijn een mooi onderdeel van de opleiding. Zo hebben studenten in het kader van de pijler Ondernemerschap geld gespaard waarmee ze nu een werkproject kunnen doen.

Een andere succesfactor volgens studenten is de breedte van de opleiding. De opleiding richt zich op een breed palet van vormen die de maatschappelijke context voor komen. Er is ook zowel aandacht voor cognitieve aspecten als voor de meer fysieke kant.

Studenten: De opleiding heeft een brede visie op waar ze je voor opleiden. Dit is in de opleiding mooi uitgewerkt in de zogenaamde vijf 'pijlers'. Deze geven aan waar je in de praktijk mee te maken krijgt. Per pijler zijn er docentengroepjes geformeerd (op basis van affiniteit). Meestal vier of vijf docenten in een groep. De groepjes werken samen bij het ontwikkelen van het onderwijs in de pijler. Er vindt regelmatig bijstelling plaats. Kernvragen daarbij zijn: hoe kun je dit element naar een hoger niveau tillen, maar ook: hoe kun je dit verder integreren in het onderwijs?

Je moet laten zien dat je een persoonlijke visie hebt en aangeven waar je naartoe wilt. De opleiding biedt aan diverse ‘typen’ student zo de mogelijkheid zich te ontwikkelen. Gevolg is een grote mate van diversiteit bij afgestudeerden. Je bent een individu en de opleiding stimuleert je in jouw ‘eigen’ ontwikkeling. Dus geen sjabloon waar iedereen in geperst wordt. Je wordt gesmeed tot wat jij bent en kunt.

Communicatie tussen docenten en docent-student is intensief. Er wordt veel ter discussie gesteld. Er is sprake van een losse, informele sfeer waarin men elkaar gemakkelijk aanspreekt. Mede door de kleinschaligheid kent men elkaar en zijn docenten op de hoogte van individuele ontwikkeling van studenten. Al met al een duidelijk community gevoel.

‘De docent-leerling relatie is heel ‘close’. Je kunt altijd bij docenten terecht. Ook de artistieke directeur is gemakkelijk aanspreekbaar. Belangrijk is ook dat veel docenten oud leerlingen zijn. Ook daardoor is er een sterke band met de opleiding’.

De meeste docenten zijn ook in de beroepspraktijk werkzaam. Zij voelen daardoor ook een noodzaak om de opleiding ‘bij de les te houden’. De opleiding heeft hierdoor ook voeling met externe ontwikkelingen en kan daardoor goed/snel daarop inspelen.

Docenten zijn betrokken. Ze hebben ook vaak aan de opleiding gestudeerd. Maar ook is er een sfeer van gezamenlijk bezig zijn om de opleiding te optimaliseren. De opleiding heeft een naam hoog te houden. Er is een gevoel van er samen wat van maken. De kleinschaligheid maakt dat er veel aandacht is voor de individuele ontwikkeling van studenten

Wat voor cultuur kenmerkt de opleiding?

Er is een duidelijk ‘community’ gevoel: samen en individueel zoeken naar mogelijkheden om tot verdere verbetering te komen. Kernfilosofie is: ieder is verantwoordelijk voor de eigen ontwikkeling en samen voor de kwaliteit van de opleiding als geheel. Er is een intrinsieke drive om te zoeken naar verbetering/ontwikkeling. De opleiding weet een goede balans tussen collectief en individueel te vinden. Studenten hebben veel mogelijkheden hun eigen weg te gaan, maar als geheel is bij de opleiding wel een gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid.

Aanspreekbaar zijn en elkaar aanspreken op elkaars verantwoordelijkheid. Je moet als student veel in groepjes doen. Hierdoor leer je ook veel van elkaar en ontstaat zoiets als ‘samenleren’. Dat is tegelijk vaak ook lastig. Omdat studenten divers van aard, ambities en opvattingen zijn kan het in groepjes weleens lastig zijn. Er zijn veel fric-

ties tussen studenten. De opleiding gaat daar wel goed mee om en docenten begeleiden dit proces op een goede manier.

Er is een informele en open sfeer met korte en soepele communicatielijnen. Men stapt gemakkelijk op elkaar af, het management is heel toegankelijk en de sfeer is open en informeel.

Er is ook een niet hiërarchische stijl van leiding geven. Zeker niet top down, maar wel duidelijk. De artistiek manager is gemakkelijk bereikbaar (loopt steeds rond) en is voor studenten heel benaderbaar. Bij docententeams is zeker een gevoel van teamspirit waarin men proactief zoekt naar mogelijkheden om het onderwijs verder te verbeteren.

De volgende elementen zijn van toepassing:

- Een gedragen visie op onderwijskwaliteit en de normen en waarden die daarbij horen
- Niet hiërarchisch leiderschap
- Veel (informele) onderlinge uitwisseling tussen docenten, studenten en leiding
- Professionele ruimte voor docenten (docentprofessionalisering bijv. gedifferentieerd onderwijs)
- Een collectief lerende gemeenschap ('pijler' teams, moduleteams, clustergroepen, intervisie)
- Een cultuur van vertrouwen in plaats van wantrouwen
- Een drang naar continue verbetering
- Innovatiegedrevenheid
- Een open attitude

In hoeverre vormt de opleiding een 'lerend collectief' van docenten en in hoeverre maken studenten hiervan een onderdeel uit?

Er is een intensieve samenwerking in docententeams rondom pijlers en modules en docenten zijn bereid om van elkaar te leren (elkaars onderwijs bezoeken). Docentprofessionalisering (differentiërend lesgeven) staat hoog op de agenda. Docententeams werken vanuit gezamenlijke verantwoordelijkheid voor vernieuwing en worden daarop ook aangesproken. De leiding heeft hierin een coördinerende rol, maar neemt ook zeker deel aan de dialoog. Veel gebeurt ook informeel in onderlinge uitwisselingen (wat gemakkelijk gemaakt wordt door de kleinschaligheid)

Docenten in pijler-teams zou je een lerende gemeenschap van docenten kunnen noemen. Daarnaast zijn ook rondom modules teams geformeerd. Dit zijn clusterteams. Deze hebben het samen over de inhoud en gaan samen kijken waar verbeteringen nodig zijn. Er is daarbij ook overdracht tussen clusters. Als een team iets heeft ont-

wikkeld moet dit worden overgedragen aan ander team waarin dit speelt, zodat niet vaker hetzelfde wiel wordt uitgevonden. De opleiding maakt zo gebruik van verschillende signalen om verbeterstrategie te bepalen.

Nieuwe ontwikkeling is intervisie tussen docenten waarbij de ene docent gaat kijken bij een andere docent en deze feedback geeft. Dit evalueert men vervolgens. Wat ging goed, wat kan beter? De opleiding is bezig met uitwerking van ‘gedifferentieerd leren’. Een docent is gericht bezig om dit te ontwikkelen en vervolgens gaat dit in docententeams verder. Dit vergt wel een gevoel van veiligheid bij docenten.

De student is eigenaar van zijn studie. De omgeving is ervoor om dit in goede banen te leiden.

‘We zijn er voor de studenten’.

Studenten worden gestimuleerd om – als er wat is – met docenten en leiding erover te praten. Studentenpanels zijn hierbij een belangrijk element. Docenten of leiding kunnen hiervoor door studenten uitgenodigd worden. In de studentenpanels worden alle aandachtspunten van studenten besproken. Ouderejaars studenten kunnen hierbij ook eerstejaars helpen. Studenten spreken elkaars taal. Dat maakt studentenpanels ook effectief. Er zijn wel spelregels; niet alleen problemen inbrengen maar ook bijdrage leveren aan een oplossing.

Hoe is de kwaliteitscultuur van de opleiding ontstaan? Met andere woorden; wat zijn de determinanten van de kwaliteitscultuur? Wat zijn de succesfactoren in dit opzicht?

Een jaar of acht geleden is, mede naar aanleiding van teruglopende instroom, besloten de opleiding geheel te vernieuwen en te verbreden. Dit heeft veel energie en betrokkenheid van docententeam en leiding gevraagd. Hierdoor is wel groot gevoel van ‘wij’, ‘samen’ ontstaan. Deze ‘drive’ is er nog steeds.

De opleiding is kleinschalig. Dit maakt intensief contact tussen management, docent en studenten veel gemakkelijker. De opleiding maakt weliswaar deel uit van groter geheel, maar heeft ruimte genomen om als ‘eigen eilandje’ ontwikkelingen door te maken.

De aard/sector van de opleiding brengt een intrinsieke betrokkenheid met zich mee. Er is een strenge toelatingsselectie die mede zorgt voor gemotiveerde studenten. Ook tijdens de opleiding wordt de voortgang intensief gevolgd. Je kunt een kunstopleiding niet succesvol doorlopen met desinteresse.

Docenten zijn meestal zelf werkzaam in de beroepspraktijk, waardoor de opleiding voeling houdt met externe ontwikkelingen en daarop steeds inspeelt. Verder werkt de opleiding met werkveldcommissies waarin coryfeeën uit de beroepspraktijk zitten. Het is echter wel lastig om mensen hiervoor te krijgen (drukke agenda's enz.).

Er zijn tegelijkertijd en aantal drempels. Docentprofessionalisering (differentiërend lesgeven) staat hoog op de agenda. Scholing van docenten stuit wel op budgettaire beperkingen. Je kunt niet altijd alle wensen honoreren.

De opleiding wil ook graag een afspiegeling zijn van de stad. Maar het is moeilijk om allochtone studenten/studenten te werven. Vooralsnog is de opleiding tamelijk 'wit'. Dus is in sommige opzichten een grote discrepantie tussen de cultuur buiten en de cultuur binnen de opleiding. Men blijft op dit punt zoeken naar verbreding.

Wat voor verhouding bestaat er tussen de kwaliteitscultuur van de opleiding en de meer formele systemen voor kwaliteitszorg (het systeem van externe visitaties, formele systemen die de instelling zelf in het leven heeft geroepen, en formele systemen op opleidingsniveau? In welke opzichten versterken het formele en het informele elkaar? In welke opzichten werken ze elkaar tegen? Welke ervaringen, gevoelens en frustraties hebben docenten met betrekking tot de formele systemen?

Formele verantwoording/accreditatie heeft ertoe bijgedragen dat iedereen weer bij de les is, attent gemaakt op waar verbetering gewenst is. Zo is dit bijvoorbeeld aanleiding geweest meer aandacht aan onderzoek te besteden. Het formele circuit richt docenten op 'wat beter moet'. Daadwerkelijke verbetering wordt echter vooral gestimuleerd door de intrinsieke drive om de opleiding steeds te verbeteren en beter af te stemmen op de relevante omgeving. Er moet voortdurend aandacht zijn voor verbetermogelijkheden. Dit veronderstelt een intrinsieke drive om de kwaliteit van de opleiding verder te verbeteren. Bij een kleinschalige kunstopleiding is dit wellicht gemakkelijker dan elders.

Resultaten van onderwijsevaluaties worden in het docententeam besproken en teruggeleid naar en besproken met studenten. Voorbeeld: Bij vakevaluaties komt een probleem naar voren. Ook vanuit de 'stroomvergadering' komt een probleem naar voren. En vervolgens ook vanuit studentenpanels. Als daar een lijn naar voren komt wordt dat opgenomen in het activiteitenplan.

De laatste accreditatie is goed geleid. Veel dingen werden daardoor helder. De bezem werd hierdoor door de opleiding gehaald. De accreditatie is de aanleiding geweest om zaken in gang te brengen. Maar echte verbeteringen vinden in de dagelijkse praktijk plaats (ongoing process).

2. Reflectie

Op basis van de interviews en deskresearch kunnen de volgende kenmerken van de opleiding worden onderscheiden op het gebied van de kwaliteitscultuur:

- De opleiding kan gekenschetst worden als een opleiding binnen creatieve studies.
- Selectie aan de poort maakt dat de opleiding te maken heeft met intrinsiek gemotiveerde studenten die in beginsel beschikken over de vereiste basiscompetenties om de opleiding succesvol af te ronden.
- De kernwaarden van de opleiding zijn: een optimale context bieden aan studenten om zich optimaal vanuit individuele wensen en mogelijkheden te ontwikkelen.
- De opleiding heeft een sterke externe focus en staat in continue verbinding staat met het beroepenveld.
- Er is een informele sfeer waardoor er geen drempels ervaren worden in de onderlinge contacten tussen studenten, docenten en leiding.
- Er is sprake van een niet-hiërarchische stijl van leidinggeven.
- Externe ontwikkelingen in het beroepenveld en de innerlijke drive om voortdurend te verbeteren en te excelleren vormen de triggers voor de interne kwaliteitszorg en bepalen de inhoud van het onderwijsprogramma in co-creatie met het beroepenveld, docenten en studenten.
- De opleiding heeft oog voor de menselijk factor wat in de kern gebaseerd is op vertrouwen, wordt ervaren als een familiecultuur.
- De opleiding creëert een functionele werk- en leeromgeving in relatie met wat het primaire onderwijsproces vraagt en de ambities van docenten en studenten.
- Een en ander wordt gefaciliteerd door een goed personeelsbeleid en verbindend leiderschap met professionele ruimte voor docenten.
- Er is sprake van een professionele leergemeenschap met een leerethos, kennisdeling en open dialoog onder management, docenten en studenten.
- Docenten vervullen de rol van facilitator, mentor en coach.
- Interne kwaliteitssystemen (vak- en studentenevaluaties) zijn ondersteunend en dragen bij aan reflectie en dialoog over de kwaliteit van het onderwijs. De opleiding beschikt over goede procedures en weinig regels.

Gegeven hiervoor beschreven kenmerken van de kwaliteitscultuur, beschouwen we de kwaliteitscultuur van deze opleiding, binnen het framework van Quinn & Rohrbaugh als een combinatie van de *familiecultuur* en de *adhocratie*.

Intern is er een sterk familiegevoel. De organisatie legt een sterke nadruk op gezamenlijke verantwoordelijkheid en bij alle groepen – studenten, docenten en management – is er een sterke loyaliteit met de opleiding. Persoonlijke ontwikkeling wordt sterk gestimuleerd waarbij, mede door de kleinschaligheid, veel ruimte is voor persoonlijke aandacht. De leiding is toegankelijk en gemakkelijk aanspreekbaar. Tegelij-

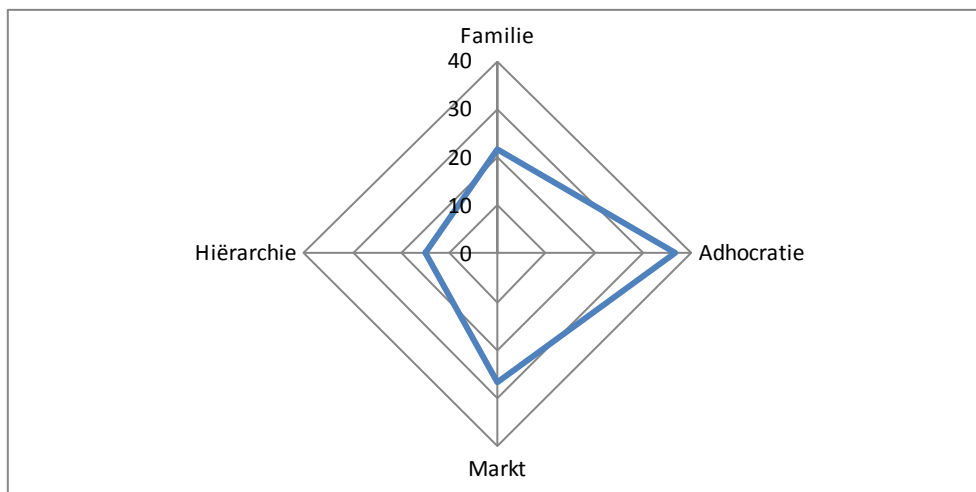
kertijd is er een duidelijke focus op externe ontwikkelingen. Doordat de meeste docenten in de beroepspraktijk werkzaam zijn, worden relevante veranderingen in de maatschappelijke omgeving snel opgepakt en ‘vertaald’ binnen het onderwijs. Werkveldcommissies spelen hierin ook een belangrijke rol. De opleiding is voortdurende bezig om deze afstemming te actualiseren en verder vorm te geven. Docenten worden geacht eigen verantwoordelijkheid te nemen in het aanpassen aan de veranderde (onderwijs)context en worden ook daarop aangesproken.

Uit de analyse van gegevens uit de webenquête blijkt dat de cultuur van de instelling als geheel vooral te kenschetsen is als een *adhocratie*. De bezochte ‘good practice’ opleiding legt in verhouding daarmee ook aanvullend nadruk op eigenschappen die betrekking hebben op een *familiecultuur*.

Cultuurtype ‘good practice’

| Cultuurtype | |
|-------------|------------|
| Familie | Adhocratie |
| Hiërarchie | Markt |

Organisatiecultuur instelling



3.9 Good practice 7: hbo-recht

1. Verslag

Wat maak uw opleiding met betrekking tot de kwaliteitscultuur tot een 'good practice'? Met andere woorden; wat kunnen andere opleidingen van u leren? Om welke redenen bent u in de webenquête voorgedragen?

De opleiding is in de laatste jaren fors gegroeid, overeenkomend met de landelijke trend. Vanaf het studiejaar 2013-2014 heeft de opleiding er voor gekozen om een numerus fixus van ruim 300 studenten te stellen voor de opleiding. Dit vanwege het grote aantal aanmeldingen. Volgens de opleiding heeft dit als effect dat je met goed gemotiveerde studenten te maken hebt.

Het cluster waar de opleiding onderdeel van uitmaakt heeft de hogeschool brede doelstellingen vertaald in een eigen koers. Speerpunt van het cluster blijft het werken aan verdere verbetering van de factoren die een positieve invloed hebben op de studievoortgang. Dit betreft didactische, organisatorische en inhoudelijke aspecten. De didactische en organisatorische aspecten worden veelal clusterbreed aangepakt. Binnen het cluster hebben de opleidingen gemeenschappelijke uitgangspunten voor het onderwijs geformuleerd. Deze uitgangspunten zijn: de informatievoorziening van de opleidingen, de studieloopbaanbegeleiding, de beroepsgerichtheid van de opleidingen en de kwaliteit van de instructie, waaronder ook de kwaliteit van de toetsing valt (uit: kritische reflectie).

De opleiding wil nadrukkelijk beroepsgericht onderwijs geven, aansluitend bij de eisen van het werkveld. Door de overleggen met de beroepenveldcommissie en de contacten van stage- en afstudeerbegeleiders en coördinatoren, heeft de opleiding goed zicht op het (regionale) werkveld. De opleiding slaagt er goed in om het onderwijs te laten aansluiten bij de beroepspraktijk (uit: kritische reflectie)

De opleiding is voorgedragen omdat ze op standaard 2 van de NVAO-normen drie keer 'goed' hebben gescoord .

'Andere opleidingen kunnen vooral van ons leren dat we ondanks dat we behoorlijke gegroeid zijn, nog steeds een team hebben die met hoge ambitie en teamspirit zich inzet om het nog beter te doen en de lat steeds hoger legt. Niets is mooier dan dit te ervaren'.

Wat voor cultuur kenmerkt de opleiding?

Het opbouwen van een nieuwe opleiding vergt het nodige van iedereen. Belangrijk is dat je structuur hebt en dat de doelen duidelijk zijn. Helder moet zijn wat je over 2 jaar bijvoorbeeld moet staan met de opleiding. Een basisvoorwaarde is een heldere visie op hoe wij de opleiding vorm moeten geven, gelet op wat het beroepenveld vraagt en welke eindkwalificaties van studenten we moeten afleveren. Heldere procedures en formats voor kwaliteitszorg zijn hier debet aan. Een belangrijke cultuureigenschap van de opleiding is het sturen op vertrouwen in plaats van alles te willen beheersen vanuit wantrouwen.

‘Je mag als docent heel veel zelf bedenken maar dan wel met een duidelijke visie en een gedegen aanpak’.

Ook samenwerken wordt door de opleiding als een belangrijke trigger voor de kwaliteitscultuur gezien.

‘Kwaliteitsverbetering doe je samen en met docenten. Dit betekent wel dat je bij de les moet blijven want de spelregels veranderen voortdurend. De kracht is dat we allemaal het beste uit onszelf willen halen en uit die van de studenten. Deze drive zie je bij iedereen in de opleiding en dat straalt je uit naar buiten’.

Studenten vinden de opleiding inspirerend en uitdagend. Je wordt uitgedaagd en dat maakt je ook kritisch. Ook de persoonlijke benadering vanuit docenten vinden de studenten heel fijn. Duidelijk is wat er van je wordt verwacht. Studenten ervaren dat zij betrokken worden bij de ontwikkelingen in de opleiding door studentenpanels en vanuit de onderwijscommissies.

‘Docenten benaderen je persoonlijk en kennen je bij naam. Onderscheidend ten opzichte van andere opleidingen is de kleinschaligheid en de persoonlijke aandacht’.

De opleiding ziet zich ook als zeer kritisch. De lat ligt hoog, ook gelet op de prestatie-indicatoren, en we willen wat we de afgelopen jaren hebben bereikt niet alleen vasthouden, maar ook verbeteren. Dit betekent dat we oog moeten hebben met wat er in het werkveld qua ontwikkelingen aan de orde is en dat we flexibiliteit moeten realiseren in de aanpassing van het opleidingscurriculum. Maar dat niet alleen. De opleiding dient ook te beschikken over deskundige docenten met feeling voor wat er in de praktijk speelt.

In hoeverre vormt de opleiding een ‘lerend collectief’ van docenten en in hoeverre maken studenten hiervan een onderdeel uit?

De opleiding ziet zichzelf als een lerende gemeenschap zowel voor de docenten als de studenten. De opleiding bereidt studenten structureel en systematisch voor op de beroepspraktijk door elk blok te koppelen aan een beroepssituatie en een organisatie uit het werkveld. Er wordt in de colleges zoveel mogelijk gewerkt met casussen uit de praktijk en er worden regelmatig gastsprekers betrokken bij het onderwijs. In het eerste jaar van de voltijdopleiding wordt binnen de lessen SLB actief gewerkt aan een oriëntatie op het toekomstige beroep, zodat de studenten aan het einde van het eerste jaar weten of ze een goede keus hebben gemaakt.

Een van de uitgangspunten voor het onderwijs is dat studenten een kritische, onderzoekende en reflectieve houding hebben en keuzes durven te maken. Onderzoek doen is een van de manieren om deze houding te leren. Het beleid is er daarom op gericht in alle opleidingen de kwaliteit van het onderzoeksonderwijs te verbeteren. Daarom is er een clusterbrede werkgroep ingesteld die een basisprogramma onderzoek voor de opleidingen ontwikkeld heeft. Er wordt stevig ingezet op onderzoeksvaardigheden van het propedeusejaar (uit: kritische reflectie).

Het cluster wil het beroepenveld – en dan vooral de alumni en hun werkgevers – de komende jaren nog meer betrekken bij het onderwijs. Hun mening over de aansluiting op het beroep is van belang, maar ook vormen zij een inspiratiebron voor de studenten. Clusterbreed is ook gewerkt aan de basis om de internationale focus die van belang is voor elke hbo-professional te onderstrepen.

In het kader van professionele ontwikkeling werkt de student per periode individueel aan het verwerven van beroeps- en hbo-competenties en legt hij verantwoording af over zijn beroepsmatige ontwikkeling. Studenten krijgen gedurende hun hele opleiding studieloopbaanbegeleiding. Het doel van SLB is dat studenten kritisch naar zichzelf leren kijken en zo hun leerdoelen zien en daaraan werken. De opleiding begeleidt de studenten hierbij met coaching, intervisie en workshops. Deze werkwijze stelt studenten in staat een goede koppeling te maken tussen de theorie en de praktijk, die aansluit bij de achtergrond en werkomgeving van de student. De docentbegeleider heeft de belangrijke rol de student te ondersteunen. Ieder studiejaar bezoekt hij de werkplek van de student voor een werkplekscan en overleg met de werkplekbegeleider.

Een groot deel van de docenten is afkomstig uit de beroepspraktijk of is daarin nog werkzaam en onderhoudt (intensief) contact met het werkveld. Het professionaliseringsplan is en wordt de afgelopen jaren intensief uitgevoerd. Er staat nu een team dat gedreven is en zowel inhoudelijk als pedagogisch-didactisch een goed niveau heeft. De docenten krijgen voldoende formatie en zijn deskundig en gekwalificeerd om het programma te realiseren. De opleiding wil de externe oriëntatie uitbreiden door docenten meer docentstages te laten volgen. Externe oriëntatie vindt ook plaats doordat

docenten participeren in de contractactiviteiten en er zijn docenten die stages gevolgd hebben als middel om hun kennis van het beroep actueel te houden.

Hoe is de kwaliteitscultuur van de opleiding ontstaan? Met andere woorden; wat zijn de determinanten van de kwaliteitscultuur? Wat zijn de succesfactoren in dit opzicht?

Belangrijke onderdelen van het professionaliseringsplan zijn het verbeteren van de kwaliteit van toetsen en beoordelen, van de kwaliteit van instructie en studiebegeleiding en van de kwaliteit van onderzoeksvaardigheden. De professionaliseringsactiviteiten van de docenten liggen dan ook vooral op deze vlakken. Vanzelfsprekend kunnen docenten op eigen initiatief en in overleg met hun leidinggevende andere keuzes maken ten aanzien van hun professionalisering. Voorbeelden hiervan zijn deelname aan werkgroepen binnen het cluster of de hogeschool, deelname aan congressen, workshops of docentstages (uit: kritische reflectie).

Door de groei is het aantal docenten in korte tijd sterk in omvang toegenomen. Zo wordt samenwerking en afstemming belangrijker omdat een grote groep docenten samen een vak geeft en de minder ervaren docenten meer begeleiding nodig hebben. Dit betekent ook iets voor de wijze waarop leiding wordt gegeven.

'Als manager sta ik dicht bij de mensen en zorg voor een goede structuur. Het is daarbij handig om kennis te hebben van hoe onderwijsprocessen in elkaar zitten. Hoe het werkt in het onderwijs. De communicatie met docenten en studenten loopt dan ook veel soepeler. Ik noem dit onderwijskundig leiderschap'.

Wat voor verhouding bestaat er tussen de kwaliteitscultuur van de opleiding en de meer formele systemen voor kwaliteitszorg (het systeem van externe visitaties, formele systemen die de instelling zelf in het leven heeft geroepen, en formele systemen op opleidingsniveau? In welke opzichten versterken het formele en het informele elkaar? In welke opzichten werken ze elkaar tegen? Welke ervaringen, gevoelens en frustraties hebben docenten met betrekking tot de formele systemen?

De opleiding heeft een PDCA-cyclus om de kwaliteit van het onderwijs en de daarbij behorende toetsing te waarborgen. De onderwijsmanager heeft elk blok een gesprek met het studentenpanel, dat bestaat uit twee studenten uit elke klas. Dit panel brengt belemmeringen binnen de studie naar voren waarop de onderwijsmanager actie kan nemen. Zo zijn de omstandigheden tijdens tentamens verbeterd op basis van de gesprekken met het studentenpanel; onregelmatigheden en/of onduidelijkheden worden

nu grotendeels voorkomen doordat er, naast ingehuurde surveillanten, een docent aanwezig is gedurende het (her)tentamen.

Het docententeam evalueert de blokken ieder onderwijsblok. De ervaringen van docenten en studenten worden gekoppeld. Bovendien kijkt het docententeam tijdens teamvergaderingen en themabijeenkomsten regelmatig naar de competenties en de toetsing daarvan in het curriculum. Waar nodig vinden aanpassingen plaats, ook op basis van ontwikkelingen in het werkveld en/of wet- en regelgeving. Daarnaast kijkt de curriculumcommissie hier specifiek naar. Overleggen tussen stagedocenten, afstudeerbegeleiders en curriculumcommissie over de toetsing van de competenties maken deel uit van de PDCA-cyclus (uit: kritische reflectie).

‘Niet het externe kwaliteitssysteem/accreditatie vormt de stimulans om het beter te doen, maar de intrinsieke drive. Het gaat dan eerder om de vraag of we van buitenstaanders de waardering krijgen die we verdienen. Ook als we geen formeel accreditatiestelsel hadden zouden we het doen’.

2. Reflectie

Op basis van de interviews met de respondenten en de deskresearch kunnen de volgende kenmerken van de opleiding worden onderscheiden op het gebied van de kwaliteitscultuur:

- De opleiding kan gekenschetst worden als een opleiding binnen de sectoren maatschappij en recht.
- Externe ontwikkelingen en de innerlijke drive om steeds te verbeteren vormen de triggers voor de interne kwaliteitszorg en bepalen de inhoud van het onderwijsprogramma in co-creatie met stakeholders, docenten en studenten;
- Binnen de opleiding staan heldere te bereiken doelstellingen centraal;
- Een en ander wordt gefaciliteerd door onderwijskundig leiderschap op basis van vertrouwen met professionele ruimte voor docenten;
- Er is sprake van een professionele leergemeenschap waarin kennisdeling centraal staat om te kunnen voldoen aan de gestelde prestatiedoelen en kwaliteitseisen;
- Interne kwaliteitssystemen (vak- en studentenevaluaties) en de PDCA-cyclus zijn ondersteunend aan de zorg voor kwaliteit van het onderwijs.

Gegeven de beschrijving en de hiervoor gegeven kenmerken van de kwaliteitscultuur beschouwen we de kwaliteitscultuur van deze opleiding, binnen het framework van Quinn & Rohrbaugh als een *adhocratie- en marktcultuur*.

De organisatie legt een sterke nadruk op de gestelde doelen te bereiken waarbij de focus steeds gericht is op de ontwikkelingen in het beroepenveld. Dit vraagt om flexibiliteit in het onderwijscurriculum. De drang om te verbeteren vanuit een vraagge-

richte benadering, in samenwerking met het beroepenveld, zijn kenmerken van een *adhocratiecultuur*.

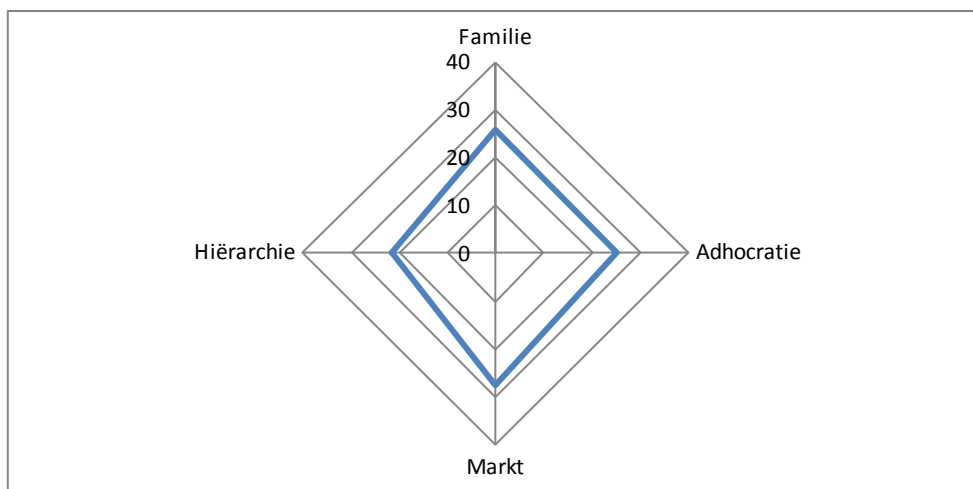
De leiderschapsstijl is niet top-down sturend maar wel gericht op het behalen van de gestelde doelen. Docenten worden geacht eigen verantwoordelijkheid te nemen in het aanpassen aan de veranderde (onderwijs)context en worden ook daarop aangesproken. Naast een duidelijke focus op de omgeving en de markt worden studenten doelgericht gecoacht. Docenten beschikken op basis van vertrouwen over professionele ruimte om de gestelde doelen te bereiken en studenten worden betrokken bij kwaliteitsverbetering. De wil om steeds beter te presteren en hiermee steeds hogere doelen te bereiken is de motor voor het proces van kwaliteitsverbetering; cultuuraspecten die in het model van Cameron worden gezien als kenmerkend voor een *marktgerichte cultuur*.

Cultuurtype 'good practice'

| Cultuurtype | |
|-------------|------------|
| Familie | Adhocratie |
| Hiërarchie | Markt |

Uit de analyse van gegevens uit de webenquête blijkt dat de alle vier de cultuurtypen deel uitmaken van de cultuur van de organisatiecultuur van de instelling als geheel. Weliswaar zijn ook adhocratische en marktgerichte componenten hierin aanwezig, maar van accenten zoals bij de onderzochte 'good practice' opleiding is minder sprake.

Organisatiecultuur instelling



3.10 Good practice 8: hbo-pedagogisch

1. Verslag

Wat maak uw opleiding met betrekking tot de kwaliteitscultuur tot een 'good practice'? Met andere woorden; wat kunnen andere opleidingen van u leren? Om welke redenen bent u in de webenquête voorgedragen?

De opleiding is voorgedragen omdat deze relatief nieuwe en ambitieuze opleiding met passie onderwijs realiseert die aansluit bij de ontwikkelingen in het beroepenveld en waarin de student centraal staat. Dit uit zich in hoge waarderingcijfers van studenten en docenten. De prestaties van de opleiding zijn goed en men heeft ook weinig uitval van studenten. Studenten zijn trots op de opleiding en stralen dit uit naar de buitenwereld waardoor de opleiding ieder jaar veel meer aanmeldingen krijgt voor de beschikbare plaatsen (ruim 300). Er is een numerus fixus ingevoerd.

De opleiding heeft een profiel dat zich onderscheidt van andere vergelijkbare opleidingen in het land. In het curriculum wordt nadrukkelijk de verbinding met de grootstedelijke context gelegd. De opleiding is klein begonnen en nu gegroeid en een en ander is nu organisatorisch ook meer gestructureerd. De groei van de opleiding heeft geen afbreuk gedaan aan de kwaliteit. De opleiding blijkt in de praktijk een goed alternatief voor studenten waarvoor de universiteit te theoretisch is. De opleiding heeft een breed opleidingsprofiel waarbij er een differentiatie mogelijk is naar vier dimensies. Naast het reguliere programma van voltijd en deeltijd kent de opleiding sinds enkele jaren ook een excellentieprogramma.

De snelle groei van de opleiding heeft geleid tot uitbreiding van het docententeam. De kwaliteit van de docenten is hoog. Mede ook omdat ze ook allemaal over een masterdegree beschikken. Vier docenten zijn gepromoveerd. Middelen die de opleiding inzet om de kwaliteit van de medewerkers te bevorderen en te borgen zijn: studentenevaluaties (kwalitatief en kwantitatief), een jaarlijkse functionerings- en beoordelingscyclus, regelmatig bilateraal overleg tussen de teamleider en de medewerker (1 x per maand), intervisie, scholing en deskundigheidbevordering, zowel toegesneden op individuele maat, als collectief voor het hele team. Het management stelt jaarlijks in samenspraak met het team onderwerpen vast waarop het team geschoold wordt (uit: kritische reflectie).

De opleiding beschikt aldus over deskundige, gemotiveerde en leergierige docenten met een aantoonbare relatie met de beroepspraktijk. Dit is ingezet om de kwaliteit van

het onderwijs te verhogen. Het docententeam is ook vrij jong zodat zij zich ook goed kunnen verplaatsen in de belevingswereld van de student.

‘Wij zien ons als een mooi clubje waarbij passie en liefde voor het onderwijs en de student hoog in het vaandel staan’.

Vooraf omdat men het gevoel heeft dat men samen iets moois heeft opgezet en nog steeds aan het bouwen is. Wij doen dit als management- en docententeam niet alleen, maar samen met studenten.

‘Studenten zijn geen nummer, men behandelt deze met respect en men heeft oog voor de persoon. Dit geldt ook voor de docenten’.

De opleiding is tevreden over de progressie in de ontwikkeling van haar programma, sinds het accreditatieonderzoek in 2008. De aanbevelingen van het paneladvies destijds, zijn opgepakt. Zowel studenten als docenten zijn positief in hun waardering voor de inhoud van het programma (uit: tevredenheidsonderzoeken). De relatie tussen eindkwalificaties en inhoud is geborgd in een breed en gevarieerd onderwijsprogramma (uit: kritische reflectie).

Succesfactoren zijn volgens de respondenten: gemotiveerde studenten en docenten, de student staat centraal, gedegen onderzoeksoriëntatie, het hoge wetenschappelijke gehalte en externe focus op ontwikkelingen in het beroepenveld.

Wat voor cultuur kenmerkt de opleiding?

Er is een enorme drive en passie om een kwalitatief goede en mooie opleiding op te zetten. In aanvang had de opleiding een klein team. Deze is inmiddels in omvang behoorlijk gegroeid. Ondanks deze groei blijkt dat deze innerlijke motivatie en drive nog steeds de trigger vormt voor het leveren van goed onderwijs, het streven naar verbetering en een goede match met de behoeften vanuit het beroepenveld.

‘Er is een sfeer van saamhorigheid. De opleiding kenmerkt zich door een positieve sfeer en een sterke teamgeest wat een tegenhanger blijkt te zijn voor de ervaren werkdruk (tevredenheidsmonitor)’.

Kernwaarden die de opleiding belangrijk vindt zijn: oog hebben voor de mens achter de student of docent, respect voor ieder hebben en dit uitdragen, we doen het als een team, we zijn kritisch, geven elkaar de ruimte. Er is transparantie op alle niveaus in de

opleiding en ongeacht welke positie je inneemt. Alle stappen in het onderwijsproces zijn zichtbaar voor iedereen.

'Iedereen binnen de opleiding, inclusief studenten, is trots op de opleiding en benoemen dit als 'het is van ons!'

De opleiding ziet het als een 'wij-cultuur' maar niet introvert. Op alle niveaus wordt met elkaar de dialoog aangegaan. Studenten worden uitgedaagd om dit ook met docenten te doen. Studenten geven aan dat iedereen enthousiast is, positief is ingesteld en gedreven is. Zij ervaren weinig afstand tussen docenten en studenten. Docenten zijn gemakkelijk te bereiken en pakken signalen snel op. De persoonlijke benadering wordt door studenten erg fijn gevonden en ook dat men zichzelf mag zijn.

De opleiding leert al doende met elkaar. Ze is nog steeds zoekende naar wat het beroepenveld aan eindkwalificaties van de student vraagt en in welke beroepen. Deze open attitude naar en bewustwording van voor wie ze opleiden is een belangrijke eigenschap van de opleiding en de houding van het docententeam.

'Je moet je ook kwetsbaar durven opstellen naar elkaar en naar de buitenwereld'.

De stijl van leiderschap is verbindend een participatief en gebaseerd op vertrouwen. Verbindend omdat de leidinggevenden het belangrijk vinden dat ook vanuit de diverse teams de verbinding met elkaar wordt gezocht en men elkaar opzoekt. Van andere opleidingen krijgt met terug dat het zo goed geregeld is.

In hoeverre vormt de opleiding een 'lerend collectief' van docenten en in hoeverre maken studenten hiervan een onderdeel uit?

De opleiding beschikt over een lab waarin studenten en docenten samenwerken en studenten kunnen hieraan deelnemen naast het reguliere programma. De wetenschappelijke component vormt een rode draad door het opleidingscurriculum. Dit is volgens de opleiding een onderscheidend kenmerk ten opzichte van andere opleidingen in het land. De opleiding is van mening dat dit iets zegt over de kwaliteit van het onderwijs maar ook voor wat betreft valorisatie van kennis. Kennisdeling wordt als belangrijk gezien en onder studenten wordt veel aandacht besteed aan onderzoeksvaardigheden.

De opleiding neemt de studenten serieus. Ondanks de grootte van de opleiding is de student een individu. De opleiding weet de student te binden en te boeien. Feedback van studenten zoals op basis van de studentenevaluaties wordt serieus genomen en

studenten worden gehoord. Studenten zien en waarderen de kwaliteit, de toegankelijkheid en betrokkenheid van het docententeam, (uit: kritische reflectie).

De opleiding ziet zich niet alleen als een lerende gemeenschap, maar ook als een lerende organisatie en dat doet zij in co-creatie met het beroepenveld en studenten. Kennisdeling vindt plaats in de kernteams waarin vakinhoudelijke verbetering van het curriculum centraal staat. Voor docenten is er ruimte om zich verder te ontwikkelen door middel van professionaliseringsactiviteiten zowel op het gebied van toetsing en examinering als in meer persoonlijke trajecten.

De opleiding is van mening dat zij over een goed personeelsbeleid beschikt. Er wordt flink geïnvesteerd in bilateraal overleg tussen docent en teamleider, in coachingstrajecten en in op maat gesneden deskundigheidsbevordering. Zelfreflectie, collegiale consultatie en intervisie is vanzelfsprekend voor docenten en studenten. Daarnaast tracht het managementteam het ad hoc karakter van sommige processen zoveel mogelijk te reduceren, want dat geeft rust.

‘Op alle niveaus binnen de opleiding (management, docenten en studenten) kijken we kritisch kijken naar onszelf om er beter van te worden.’

Docenten vervullen een rolmodel voor studenten en zorgen voor een goede binding met de beroepspraktijk. Het enthousiasme en de tevredenheid van studenten en docenten is hoog.

Hoe is de kwaliteitscultuur van de opleiding ontstaan? Met andere woorden; wat zijn de determinanten van de kwaliteitscultuur? Wat zijn de succesfactoren in dit opzicht?

De drive om steeds te werken aan verbetering van de opleiding is voortgekomen uit het gegeven dat we een nieuwe opleiding moesten opzetten en uitbouwen. Deze innerlijke motivatie ziet de opleiding nog steeds terug in het denken en handelen van alle medewerkers ondanks de groei.

In de organisatiestructuur van de opleiding is de borging van de inhoud en de kwaliteit van het onderwijs het uitgangspunt. Dit is bijvoorbeeld terug te zien in de gevormde curriculumcommissie en in de inrichting van zes inhoudelijke kernteams. In de kernteams vervullen docenten bepaalde rollen en opdrachten voor verbeteracties of vernieuwing op inhoudelijke thema's. Tussen deze kernteams wordt eenmaal per kwartaal kennis gedeeld en afgestemd. De curriculumcommissie bestaat uit de voorzitters van de kernteams die gevraagd en ongevraagd het managementteam adviseert.

Daarnaast hebben bepaalde docenten op het gebied van het waarborgen van de kwaliteit van de vakken de rol van vakeigenaar. Zij zitten vakvergaderingen voor, distribueren lesmateriaal naar docenten, stellen de informatie voor studenten op en zijn verantwoordelijk voor de toetsing. Tevens zijn deze verantwoordelijk voor het evalueren van het programma onder de uitvoerende docenten.

‘Innerlijke drive, elkaar vertrouwen, transparantie, een open houding naar het beroepenveld en samenwerking tussen management, docenten, studenten en het beroepenveld zijn volgens ons de succesfactoren’.

Studenten en docenten hebben het gevoel dat ze samen een mooie opleiding bouwen. Er wordt op het gebied van interne kwaliteitszorg gewerkt volgens de PDCA-cyclus om dit te kunnen monitoren, maar dat wordt gezien als slechts een ondersteunend middel.

Moeite heeft de opleiding wel met wat volgens de prestatieafspraken allemaal moet worden aangeleverd en de bureaucratie vanuit het College van Bestuur en de ondersteunende diensten. Dit is erg top-down met veel checklists met de vraag of de opleiding het allemaal wel volgens de regels doet.

‘Wij hebben het gevoel dat er een grote afstand zit tussen beleid/kaders en de eigen ruimte op academieniveau om naar eigen inzichten invulling te geven aan het onderwijs’.

Wat voor verhouding bestaat er tussen de kwaliteitscultuur van de opleiding en de meer formele systemen voor kwaliteitszorg (het systeem van externe visitaties, formele systemen die de instelling zelf in het leven heeft geroepen, en formele systemen op opleidingsniveau)? In welke opzichten versterken het formele en het informele elkaar? In welke opzichten werken ze elkaar tegen? Welke ervaringen, gevoelens en frustraties hebben docenten met betrekking tot de formele systemen?

Voor de opleiding is de externe verantwoording/visitatie niet leidend. De zelfevaluatie draagt bij aan het proces van kwaliteitsverbetering. Het is goed als buitenstaanders over de schouder meekijken, maar de trigger is volgens de opleiding niet het formele kwaliteitszorgsysteem, maar innerlijke drive om het steeds beter te willen doen.

‘Wij zien de formele kwaliteitszorg eerder als een vraag om bevestiging dan dat dit bijdraagt aan planmatige verbetering. Docenten zien het vooral als een instrument om door anderen te laten toetsen of we het zelf goed zien en op de goede weg zijn met onze zorg voor kwaliteit’.

2. Reflectie

Op basis van de interviews met de respondenten en de deskresearch, kunnen de volgende kenmerken van de opleiding worden onderscheiden op het gebied van de kwaliteitscultuur:

- De opleiding kan gekenschetst worden als een opleiding binnen de gedragswetenschappen
- Het betreft een relatief jonge opleiding en verkeert nog in de ontwikkelingsfase van groei;
- selectie aan de poort maakt dat de opleiding te maken heeft met gemotiveerde, ambitieuze en betrokken studenten;
- Externe ontwikkelingen in het beroepenveld en de innerlijke drive om te verbeteren en te excelleren vormen de triggers voor de interne kwaliteitszorg en bepalen de inhoud van het onderwijsprogramma in co-creatie met het beroepenveld, docenten en studenten;
- De kernwaarden van de opleiding zijn: oog hebben voor de mens achter de student of docent, respect voor ieder hebben en dit uitdragen, we doen het als een team, we zijn kritisch, geven elkaar de ruimte en er is openheid/transparantie in alle opzichten;
- De opleiding heeft oog voor de student als mens met een eigen ambitie en leerkenmerken en zet sterk in haar beleid en curriculum in op de persoonlijke ontwikkeling;
- De actualiteit van de opleiding is geborgd door de continue uitwisseling met het werkveld;
- Er is sprake van een professionele leergemeenschap waarin vanuit wetenschappelijke inzichten vakinhoudelijke kennisdeling plaatsvindt.
- Een en ander wordt gefaciliteerd door een goed personeelsbeleid en verbindend leiderschap met professionele ruimte voor docenten.
- Docenten vervullen de rol van facilitator, mentor en coach.
- Interne kwaliteitssystemen (vak- en studentenevaluaties) zijn ondersteunend en dragen bij aan reflectie en dialoog over de kwaliteit van het onderwijs. De opleiding beschikt over goede procedures en weinig regels.

Gegeven de beschrijving en de hiervoor gegeven kenmerken van de kwaliteitscultuur beschouwen we de kwaliteitscultuur van deze opleiding, binnen het framework van Quinn & Rohrbaugh als een combinatie van *de familie- en adhocratiecultuur*.

De sterke innerlijke drive en het 'wij-gevoel' duiden op een *familiecultuur*. Dit in combinatie met een interne gerichtheid op de persoonlijke benadering van student en de docent en de onderlinge en open dialoog en kennisdeling op alle niveaus in de vorm van een lerende gemeenschap. Er is sprake van teamspirit met een verbindende leiderschapsstijl. De innerlijke drive om het vanuit een vraaggerichte attitude steeds

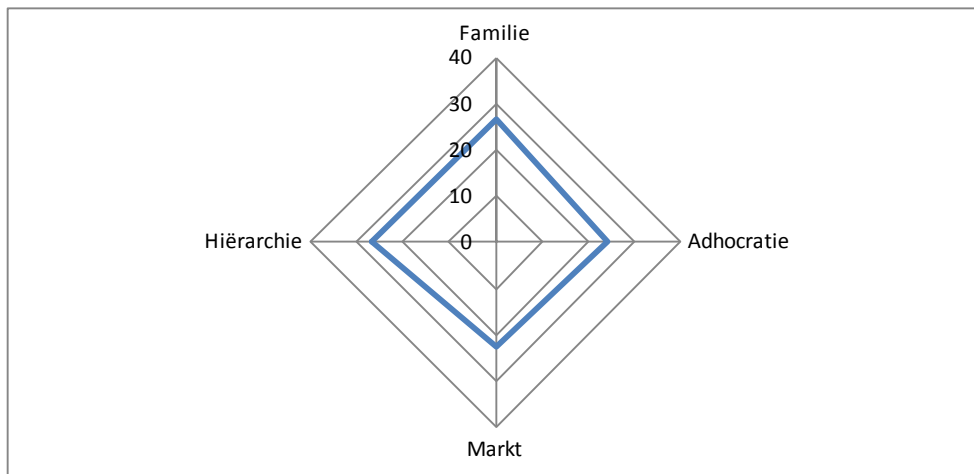
beter te willen doen wordt sterk gevoed vanuit de ontwikkelingen in het beroepenveld waarbij de opleiding flexibel en in co-creatie wordt ontwikkeld. Dit zijn typerende eigenschappen voor een *adhocratiecultuur*.

Cultuurtype 'good practice'

| Cultuurtype | |
|-------------|------------|
| Familie | Adhocratie |
| Hiërarchie | Markt |

Uit de analyse van gegevens uit de webenquête blijkt dat de alle vier de cultuurtypen in enige mate deel uitmaken van de cultuur van de organisatiecultuur van de instelling als geheel. Weliswaar zijn ook adhocratie en familiecultuur daarin te onderscheiden, maar van accenten zoals bij de onderzochte 'good practice' opleiding is geen sprake.

Organisatiecultuur instelling



3.11 Good practice 9: hbo-techniek

1. Verslag

Wat maak uw opleiding met betrekking tot de kwaliteitscultuur tot een 'good practice'? Met andere woorden; wat kunnen andere opleidingen van u leren? Om welke redenen bent u in de webenquête voorgedragen?

De opleiding heeft een deskundig, enthousiast en stabiel team. Iedereen is uit het bedrijfsleven afkomstig. Dit is één van de manieren waarop de opleiding de praktijk naar binnen haalt. Er heerst een cultuur van openheid en humor, waarin docenten en studenten elkaar kunnen aanspreken. Het is een relatief kleine opleiding met veel voltijd medewerkers die dagelijks op de opleiding aanwezig zijn. Ze zijn zichtbaar en aanspreekbaar voor studenten. Studenten spreken docenten met de voornaam aan, zoals ook collega's in een bedrijf dat onderling doen, en studenten worden op hun manier zo veel mogelijk als jonge professionals benaderd. Studenten voelen zich erkend en herkend. Er worden functioneringsgesprekken gehouden; een bestaand competentieprofiel voor beginnende professionals van een bedrijf uit de sector wordt daarbij als uitgangspunt gebruikt.

'Mensen staan voor elkaar klaar. Het is nooit een probleem om in te springen. Dat hoeft dan ook niet meteen formeel geregeld te worden. Er is een wij-gevoel, gedeelde verantwoordelijkheid.'

'In de manier waarop je met elkaar omgaat, geef je als docent het goede voorbeeld.'

De opleiding werkt met thematisch onderwijs. Hoewel dat een grote verandering was, heeft het werken in teams de kwaliteit van het onderwijs verhoogd. Ook biedt het ruimte aan het beroepenveld (bijvoorbeeld gastlessen) en kunnen verdere vernieuwingen (bijvoorbeeld blended learning) vrij gemakkelijk binnen deze opzet worden ingepast. Studenten en docenten zijn tevreden; de opleiding heeft hoge scores in de nationale studenten enquête en het medewerkerstevredenheidsonderzoek.

Wat voor cultuur kenmerkt de opleiding?

Teamwork wordt gezien als essentieel voor de kwaliteit van de opleiding. Daarin is sprake van werken naar een gemeenschappelijk doel, feedback geven en ontvangen, vertrouwen en open staan voor elkaar. Daarbij is ook de vrijheid die docenten ervaren heel belangrijk.

‘Kwaliteit heeft ook te maken met hoe vrij je wordt gelaten. Als je een goed team hebt, kan het team zelf prima sturen waar het heen wil. Dan hebben mensen het gevoel dat ze zelf sturen, dat ze zelf verantwoordelijk zijn.’

Men ervaart dat de informele en formele aspecten elkaar ondersteunen. Er is een kwaliteitszorgcoördinator, opleidingscommissie, opleidingsvergaderingen, R&O cyclus et cetera. Er zijn studentenevaluaties en elk kwartaal gaat de coördinator met studenten om de tafel om het onderwijs te evalueren. Studenten waarderen dat ze als gesprekspartner worden gezien. Sommige zaken worden meteen in het gesprek afgehandeld andere zaken komen in het gesprek in het volgend kwartaal terug. Er zijn experturen voor studenten, maar studenten komen ook daarbuiten bij de docenten langs. Als studenten over een docent mopperen, worden ze door het management eerst zelf teruggestuurd naar de docent. Als dat niet werkt, komt het management weer in beeld. Daarbij zijn respect voor de ander en humor belangrijk.

Ook docenten onderling geven elkaar veel feedback, veelal informeel en met humor, maar er zijn ook formele structuren zoals intervisie. Er is ruimte voor ontwikkeling van docenten. En waar de opleiding bijvoorbeeld onderwijskundige kennis tekort komt, wordt deze vanuit een onderwijskundige afdeling binnengehaald (‘de opleidingen die het het beste doen, stellen de meeste vragen’, zo stelde deze afdeling).

Er wordt niet hard gestuurd op financiën maar toch zijn de financiën al tien jaar op orde. Het management ervaart het zo dat als de cultuur goed is, andere aspecten ook beter gaan. Er hoeft dus niet alleen op formele stromen gestuurd te worden.

De studievereniging is een actieve club studenten. Ze overleggen tweemaandelijks met het management en worden door de opleiding gesponsord. Daar staan ook verantwoordelijkheden tegenover, zo organiseert de studievereniging de diploma-uitreiking.

De opleiding probeert op verschillende manieren de praktijk binnen de opleiding te halen. Docenten gaan op docentstage en kunnen zo hun praktijkkennis ophalen en nieuwe contacten leggen, bijvoorbeeld voor projecten en stageplaatsen. De opleiding heeft een goede beroepenveldcommissie en een ruim aanbod aan stageplaatsen bij bedrijven die de opleiding en het niveau van de studenten goed kennen en daardoor een goede efficiënte stage kunnen bieden.

Er wordt samengewerkt met soortgelijke opleidingen in het land, bijvoorbeeld om de curricula te vergelijken om daar allemaal van te leren. Maar er zijn bijvoorbeeld ook andere opleidingen die gebruik maken van voorzieningen van de opleidingen in ruil voor onderwijs, alles met gesloten beurzen. De opleiding wil niet in termen van concurrentie denken, maar liever in termen van samenwerking.

In hoeverre vormt de opleiding een 'lerend collectief' van docenten en in hoeverre maken studenten hiervan een onderdeel uit?

Er is ruimte voor professionele ontwikkeling voor docenten. Er is een aantal jaren geleden een duidelijke onderwijsvisie door de instelling opgelegd. Deze is stap voor stap ingevoerd door de opleiding en momenteel is er sprake van een stabiele situatie. Nieuwe wijzigingen passen steeds binnen dit model. Onderwijs wordt in teams gemaakt. Hoewel het docententeam bestaat uit zeer uiteenlopende karakters, zijn het geen solisten, dat is in deze vorm van thematisch onderwijs niet mogelijk. Het curriculum is redelijk stabiel omdat de opleiding zich in een vakgebied bevindt dat zich vrij rustig ontwikkelt. De vraag wordt wel gesteld in hoeverre studenten eigenaar zijn van de opleiding, maar in feite ligt dit bij de docenten. De inbreng van studenten verloopt via de genoemde formele en informele wegen.

Hoe is de kwaliteitscultuur van de opleiding ontstaan? Met andere woorden; wat zijn de determinanten van de kwaliteitscultuur? Wat zijn de succesfactoren in dit opzicht?

Jaren geleden had de opleiding ook goede resultaten, maar waren er veel wisselingen in management en was er geen goede sfeer. Hier is verandering in gekomen toen er ruim tien jaar geleden een grootscheepse onderwijsvernieuwing in de instelling werd doorgevoerd. Het thematisch onderwijs vereist dat er in teams wordt gewerkt. Dat begon klein met een paar mensen die het concept omarmden en in het onderwijs lieten zien dat het kon werken. Studenten en beroepenveld waren positief over de veranderingen en zij zijn de ultieme toets.

Daarnaast spelen ook de leiding van de opleiding en het aannamebeleid een belangrijke rol in de ontwikkeling. Er is sinds een aantal jaren een hecht en stabiel team van directeur en opleidingscoördinatoren, met een duidelijke rolverdeling. Medewerkers worden ingezet op hun sterke punten en er is ruimte voor ontwikkeling. Het is een klein team, dus het is snel duidelijk welke expertise er nodig is. Bij pensionering worden nieuwe docenten met tien tot vijftien jaar ervaring in het bedrijfsleven aangenomen. Er wordt gekeken of iemand binnen het team past. Dat hoeven niet perse gelijkgestemden te zijn, maar het is wel belangrijk dat het geen solisten zijn, dat het mensen zijn die mee willen. Er kan stevig gediscussieerd worden in vergaderingen, maar bij een stemming wordt de uitkomst wel gerespecteerd. Docenten hebben een professionele houding, met respect voor elkaars mening.

De opleiding is de laatste jaren aan het groeien. Dit verloopt geleidelijk, zodat de staf ook geleidelijk uitbreidt. Dat zorgt ook voor verversing binnen een verder stabiel

team. Het betekent ook dat bijvoorbeeld de rol van de coördinator verandert en de groepen groter worden. Dat zorgt soms voor spanningen. Daarover wordt binnen het team gesproken. De groei van de opleiding maakt ook dat de contacten van docenten met het werkveld meer gestructureerd in beeld gebracht moeten worden. Ook wordt het alumnibeleid aangescherpt, om alumni meer in te zetten om nieuwe ontwikkelingen in de praktijk de opleiding binnen te halen.

Wat voor verhouding bestaat er tussen de kwaliteitscultuur van de opleiding en de meer formele systemen voor kwaliteitszorg (het systeem van externe visitaties, formele systemen die de instelling zelf in het leven heeft geroepen, en formele systemen op opleidingsniveau? In welke opzichten versterken het formele en het informele elkaar? In welke opzichten werken ze elkaar tegen? Welke ervaringen, gevoelens en frustraties hebben docenten met betrekking tot de formele systemen?

Het schrijven van de zelfevaluatie wordt als een klus ervaren en de resultaten van de vorige accreditatie waren teleurstellend voor de opleiding. Dat heeft vooral tot strijdbaarheid voor de volgende ronde over enkele jaren geleid. De accreditatie is het moment waarop je als opleiding moet laten zien wat je waard bent en men wil de volgende keer voor ‘excellent’ gaan. Daar wordt nu al een begin mee gemaakt. Informeel wordt al aangekondigd wat de ambities zijn en aan de formele zijde begint de kwaliteitscoördinator al met inventariseren van de stukken. Dan zouden uiteindelijk de inspanningen meer in verhouding moeten staan met de opbrengsten.

Belangrijke ervaring bij de vorige visitatie was dat de opleiding het gevoel had hun verhaal niet goed overkwam. Bij de opleiding bestaat het gevoel dat ze het goed doen en dat ze trots op de opleiding mogen zijn, maar is dit de vorige keer niet voldoende tot uiting gekomen in de zelfevaluatie. Daarom wordt nu ook tijdig expertise van de buiten de opleiding erbij gehaald.

‘We moeten het voor de volgende visitatie logisch opschrijven, het moet meer een bouwwerk worden. Dat is misschien techneuten eigen, je hebt het erover en dan doe je het zo. Het is niet onze eerste insteek om het goed te gaan opschrijven. Maar je moet wel een verhaal hebben waarom je het doet, wat het nut is.’

Het rapport is wel een impuls voor verbeteringen, maar sommige kritiekpunten werden door de opleiding niet begrepen, zoals de kritiek dat de banden met het werkveld te nauw waren of er te weinig boeken in de bibliotheek stonden. Het is ook, zoals een docent zei, een beetje een loterij. Zaken die de opleiding goed op orde dacht te hebben, kregen slechts een voldoende.

2. Reflectie

Op basis van de interviews en deskresearch kunnen de volgende kenmerken van de opleiding worden onderscheiden op het gebied van de kwaliteitscultuur:

- Teamwork wordt gezien als essentieel voor de kwaliteit van de opleiding
- Samen met een sterke verbinding met de praktijk, die zoveel mogelijk binnengehaald wordt in de opleiding;
- De opleiding heeft een open, directe, informele cultuur waarin humor en plezier in werk en studie een belangrijke plaats innemen;
- Zowel van docenten als studenten wordt een professionele werkhouding verwacht die aansluit op het beroepenveld;
- Er is een grote betrokkenheid en gevoel van verantwoordelijkheid voor de opleiding;
- De opleiding streeft enerzijds naar stabiliteit in team en curriculum, maar maakt anderzijds gebruik van vernieuwingsimpulsen die komen uit het beroepenveld en het aannemen van nieuwe docenten;
- Door de groei van de opleiding worden sommige zaken meer geformaliseerd, zo veel mogelijk zonder het informele karakter van de opleiding te verliezen.

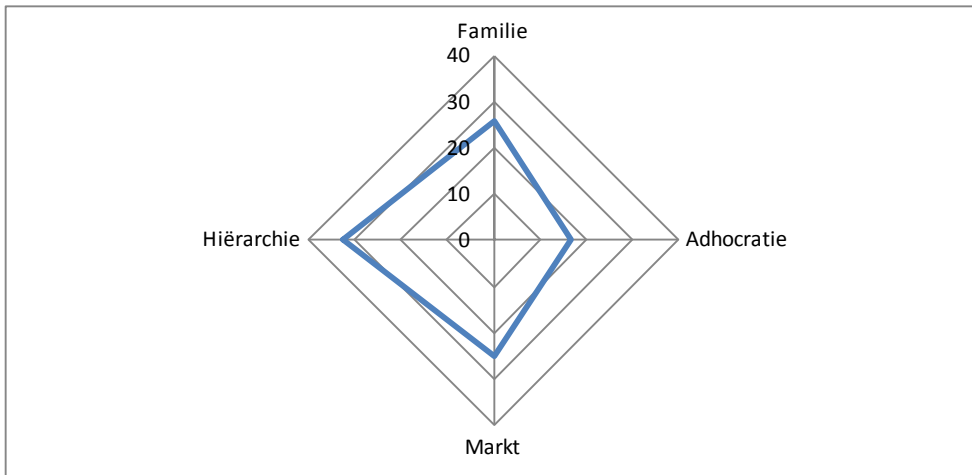
De onderlinge betrokkenheid en verantwoordelijkheid en het belang dat aan een prettige, open omgang met elkaar wordt gehecht duiden op een *familiecultuur*. Dit is het cultuurtype dat het sterkst naar voren komt. De opleiding streeft naar stabiliteit in team en curriculum en is met de groei van de opleiding meer zaken aan het formaliseren. Deze kant van de opleiding vertoont enkele trekken van een *hiërarchische cultuur*. De opleiding is echter ook nadrukkelijk extern gericht in haar sterke verbinding met het beroepenveld, de drang om de praktijk zoveel mogelijk te integreren in het onderwijs en de ambitie om de prestaties van de opleiding zichtbaar te maken naar de buitenwereld. Deze externe gerichtheid vertoont zowel kenmerken van *een adhocratie- als een marktcultuur*.

Cultuurtype 'good practice'

| Cultuurtype | |
|-------------|------------|
| Familie | Adhocratie |
| Hiërarchie | Markt |

Uit de analyse van gegevens uit de webenquête blijkt dat de cultuur van de instelling als geheel een andere cultuurbeeld te zien geeft dan de bezochte opleiding. Waar bij de opleiding hiërarchische aspecten minder naar voren komen, is dit juist een dominant aspect bij de instelling als geheel.

Organisatiecultuur instelling



3.12 Good practice 10: hbo-pedagogisch

1. Verslag

Wat maak uw opleiding met betrekking tot de kwaliteitscultuur tot een 'good practice'? Met andere woorden; wat kunnen andere opleidingen van u leren? Om welke redenen bent u in de webenquête voorgedragen?

De opleiding is voorgedragen omdat deze relatief nieuwe opleiding goed presteert gelet op de door de hogeschool vastgestelde prestatie-indicatoren en de hoge waardering door studenten zoals uit de nationale studentenenquête is gebleken. De opleiding kent ook relatief weinig uitval van studenten (uit: kritische reflectie).

De opleiding is kleinschalig, zit nog in de groeifase en bestaat uit een klein kernteam van docenten met verschillende rollen (vakdocent, ontwikkelaar, studieloopbaanbegeleider, stagebegeleider). Er is een numerus fixus ingevoerd en dat betekent dat er een strenge selectie plaatsvindt op motivatie en wederzijdse match gelet op de inhoud van de opleiding. Hierdoor gaat het rendement omhoog en beschikt de opleiding over studenten met een goede motivatie en hoog ambitieniveau. De selectie aan de poort is vooral bedoeld om een goede match te realiseren tussen de verwachtingen van de potentiële student en wat de opleiding kan bieden.

Studenten zijn trots op de opleiding en stralen dit uit naar buiten en andere opleidingen. Andere opleidingen binnen de hogeschool zijn nieuwsgierig hoe wij het doen als het gaat om het behalen van de normen zoals die door de top zijn vastgesteld. Deze uitstraling is waarschijnlijk de oorzaak van het feit dat de opleiding zowel binnen de hogeschool als daarbuiten een positief imago heeft.

'Andere opleidingen kunnen wellicht iets van ons leren als het gaat om de cultuur binnen onze opleiding. Hoe wij het doen als team door proactief te zijn, saamhorigheid, vanuit een heldere onderwijsvisie en door collectieve ambitie te creëren en er samen voor te gaan'.

Wat voor cultuur kenmerkt de opleiding?

De kernwaarden van de opleiding zijn: persoonlijke aandacht voor de student, teamwork, professionaliteit in denken en handelen, transparantie in communicatie en handelen, open houding voor feedback en reflectie en vooral lerend. Er wordt veel gedeeld, docenten hebben oog voor de student en zijn erg gericht op een persoonlijke benadering van de student.

'We gaan respectvol met elkaar . Dat is onze gedragscode en het lijkt soms op een familie door de saamhorigheid en betrokkenheid'

De opleiding stelt hoge eisen aan de zelfredzaamheid van de student in het leerproces en legt hierbij de lat hoog. Studenten krijgen de ruimte om hun eigen ideeën vorm te geven en hun visie te ontwikkelen. Studenten hebben het gevoel dat zij worden betrokken bij de ontwikkeling van de opleiding. Studentenevaluaties worden serieus genomen en men gaat met elkaar het gesprek aan hoe het beter kan. Samen met studenten wordt bezien welke acties nodig zijn en de voortgang wordt tussentijds teruggekoppeld.

'Er wordt veel van ons verwacht en we moeten kritisch zijn. Dat betekent dat je ook fouten mag maken zonder dat je daarop wordt afgerekend'.

Een andere cultuureigenschap is dat zowel het management, docenten en studenten zich kwetsbaar opstellen om met elkaar de dialoog aan te gaan over de kwaliteit van het onderwijs en de verbeterpunten.

'Reflectie op hoe ik het doe als individu en wij als team is ook cultuur binnen onze opleiding'.

Het kwaliteitsdenken wordt sterk gevoeld door het enthousiasme en de innerlijk motivatie om van de opleiding iets moois te maken en vooral met een open vizier naar wat het beroepenveld vraagt. Dit samen met experts uit de praktijk, docenten en studenten. De communicatielijnen zijn kort waardoor er snel gehandeld wordt bij knelpunten en komen signalen bij de juiste persoon terecht.

In hoeverre vormt de opleiding een 'lerend collectief' van docenten en in hoeverre maken studenten hiervan een onderdeel uit?

De opleiding is van mening dat er sprake is van een lerende gemeenschap. De docenten beschikken over professionele ruimte om verbeteracties op te pakken en systematisch te werken aan verdere verbetering van het opleidingscurriculum.

'Ik noem onze leiderschapsstijl dienend. Je doet het met elkaar als team en de manager kijkt wat het team nodig heeft'.

In de opleiding wordt naar verhouding veel tijd vrijgemaakt voor reflectie en intervisie voor docenten en studenten. In het curriculum wordt hier relatief gezien veel ruim-

te voor gegeven. Dit geldt ook voor het ontwikkelen van een kritische attitude en het ontwikkelen van competenties op het gebied van onderzoeksvaardigheden.

De opleiding wordt ook wel gezien als een *lerende organisatie* doordat het een vrij jonge opleiding is. De opleiding kent een vraaggerichte benadering waarbij het beroepenveld een belangrijke rol speelt. De bezuinigingen in het werkveld betekenen dat nog meer dan voorheen moet worden gezocht naar de juiste match om studenten ervan bewust te maken dat men breder moet gaan kijken naar arbeidsmarktmogelijkheden. Ook binnen het vak studieloopbaanbegeleiding wordt hier aandacht aan geschonken. Vanaf de start van de opleiding werken studenten aan het opstellen van een portfolio.

Hoe is de kwaliteitscultuur van de opleiding ontstaan? Met andere woorden; wat zijn de determinanten van de kwaliteitscultuur? Wat zijn de succesfactoren in dit opzicht?

Het ontstaan van de kwaliteitscultuur van de opleiding is het gevolg van het feit dat de opleiding nieuw moest worden ontwikkeld. Hierdoor is de basis gelegd en al doende en lerend wordt nog steeds invulling gegeven aan een proces van continue verbetering.

Succesfactoren zijn volgens de opleiding op basis van de kritische reflectie:

- De student is het vertrekpunt en dat betekent dat we altijd dit als uitgangspunt nemen bij het ontwikkelen van het opleidingscurriculum;
- Het beschikken over een heldere onderwijsvisie die ook door iedereen wordt gedragen is het fundament van de opleiding en dient ook bij iedereen tussen de oren te zitten;
- Mandaat vanuit het management van de opleiding en de top om binnen de aangegeven beleidskaders zelf invulling te geven aan de interne kwaliteitszorg;
- Oog hebben voor de ontwikkelingen in het beroepenveld maar ook kennis binnenhalen;
- Multidisciplinair werken waardoor hokjes worden doorbroken en men kennis deelt en genereert;
- Grenzen verleggen en risico's durven nemen ook al is de toekomst onzeker;
- Professionele ruimte door verleggen van verantwoordelijkheden van centraal naar decentraal waardoor de passie van de docent weer terugkomt en de professie wordt gerespecteerd;
- Teamwork om gezamenlijk de beoogde doelen te kunnen realiseren;
- Reflectie en dialoog om met elkaar in gesprek te blijven over de verbeteringen in het onderwijs;
- Je kwetsbaar durven opstellen zodat ook studenten over de brug komen;

- Student is geen nummer (persoonlijke benadering) waardoor ook de betrokkenheid van de student wordt gestimuleerd.

Wat voor verhouding bestaat er tussen de kwaliteitscultuur van de opleiding en de meer formele systemen voor kwaliteitszorg (het systeem van externe visitaties, formele systemen die de instelling zelf in het leven heeft geroepen, en formele systemen op opleidingsniveau? In welke opzichten versterken het formele en het informele elkaar? In welke opzichten werken ze elkaar tegen? Welke ervaringen, gevoelens en frustraties hebben docenten met betrekking tot de formele systemen?

De opleiding volgt de kaders die vanuit de hogeschool zijn aangegeven. Er wordt gewerkt met een duidelijke PDCA-cyclus en de daarbij behorende indicatoren. Binnen de opleiding heeft men zelf de ruimte om binnen de aangegeven kaders op opleidingsniveau de interne kwaliteitszorg in te vullen. Waarschijnlijk ook omdat wij het als opleiding zo goed doen. Dit wordt sterk gevoed vanuit de eigen innerlijke drive en motivatie om het steeds beter te willen doen. Dit vormt de basis. De opleiding vindt de externe verantwoording/visitatie niet leidend. De zelfevaluatie ten behoeve van de accreditatie draagt echter zeker bij aan het proces van kwaliteitsverbetering.

2. Reflectie

Op basis van de interviews met de respondenten en de deskresearch kunnen de volgende kenmerken van de opleiding worden onderscheiden op het gebied van de kwaliteitscultuur :

- De opleiding kan gekenschetst worden als een opleiding binnen de gedragswetenschappen;
- Het betreft een relatief jonge opleiding en verkeert nog in de ontwikkelingsfase van groei;
- Selectie aan de poort maakt dat de opleiding te maken heeft met een bepaald type student (hoge motivatie en ambitie en betrokkenheid);
- De opleiding scoort hoog in de nationale studentenenquête;
- Huidige ontwikkelingen in het beroepenveld en de innerlijke drive om te verbeteren en te excelleren vormen de triggers voor de interne kwaliteitszorg en bepalen de inhoud van het onderwijsprogramma in co-creatie met het beroepenveld, docenten en studenten;
- De opleiding heeft oog voor de student en betreft deze bij de ontwikkeling van de opleiding en de kwaliteitszorg;
- De opleiding reflecteert steeds op haar curriculum, geborgd in een duidelijke PDCA-cyclus op onderwijs- en organisatieniveau en voert waar mogelijk verbeteringen door;

- De zelfkritische kant van de opleiding heeft geleid tot een cultuur die zich, naast trots en enthousiasme, ook uit door continu aandacht voor kwaliteit;
- Er is sprake van een professionele leergemeenschap waarin vooral vakinhoudelijk kennisdeling plaatsvindt tussen docenten en studenten;
- De cultuur van de opleiding is in de kern gebaseerd op vertrouwen, wordt ervaren als een familiecultuur;
- Een en ander wordt gefaciliteerd door een goed personeelsbeleid en dienend leiderschap met als uitgangspunt dat men allemaal onderdeel uitmaakt van een team;
- Docenten beschikken over professionele ruimte en vervullen de rol van facilitator, mentor en coach voor studenten;
- Interne kwaliteitssystemen (vak- en studentenevaluaties) zijn ondersteunend en dragen bij aan reflectie en dialoog over de kwaliteit van het onderwijs.

Gegeven de beschrijving en de hiervoor gegeven kenmerken van de kwaliteitscultuur beschouwen we de kwaliteitscultuur van deze opleiding, binnen het framework van Quinn & Rohrbaugh als een combinatie van de *adhocratie* en de *familiecultuur*.

De sterke innerlijke drive om het als opleiding steeds beter te willen doen vanuit een sterke collectieve ambitie en saamhorigheid, duiden op een *familiecultuur*. Dit in combinatie met een interne gerichtheid en betrokkenheid bij de student en het bieden van professionele ruimte aan docent om kwaliteitsverbeteringen door te bedenken en te implementeren.

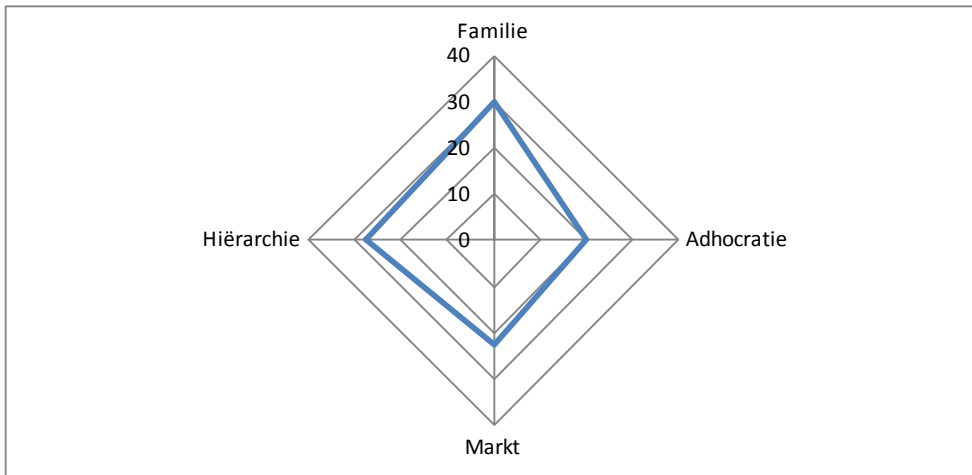
De innerlijke drive om kwaliteit van onderwijs te leveren vanuit een sterke vraaggerichte attitude en flexibel te zijn door rekening te houden met de ontwikkelingen in het beroepenveld, is vergelijkbaar met de kenmerken van een *adhocratiecultuur*.

Cultuurtype 'good practice'

| Cultuurtype | |
|-------------|------------|
| Familie | Adhocratie |
| Hiërarchie | Markt |

Uit de analyse van gegevens uit de webenquête blijkt in de cultuur van de instelling als geheel de elementen *familie* en *hiërarchie* het duidelijkst naar voren komen. Daarmee is de familiecultuur een gemeenschappelijke component, maar waar de instelling mede door een *hiërarchische cultuur* wordt gekenmerkt, komt bij de opleiding een *adhocratische cultuur* meer naar voren.

Organisatiecultuur instelling



3.13 Good practice 11: hbo-economie

1. Verslag

Wat maak uw opleiding met betrekking tot de kwaliteitscultuur tot een 'good practice'? Met andere woorden; wat kunnen andere opleidingen van u leren? Om welke redenen bent u in de webenquête voorgedragen?

De opleiding - de eerste in zijn soort in Nederland - heeft een goede reputatie en steeds goede resultaten in de nationale studentenenquête. De opleiding is thematisch opgezet en werkt met probleemgestuurd onderwijs. Er zijn kleine groepen en studenten hebben in het eerste jaar les van een beperkt aantal docenten. Feedback van studenten is van nature onderdeel van deze opzet. Er zijn blokken van tien weken waarvoor een groep docenten verantwoordelijk is. Er zijn jaarteam, expertteam en cetera. De opzet impliceert dat je met elkaar verantwoordelijk bent voor de opleiding.

De opleiding heeft een sterke dialoog met het werkveld, die de opleiding scherp houdt. Dat komt onder andere door de duale opleiding, een goede raad van advies en gastcolleges van bedrijven. Het curriculum heeft zich door de jaren heen ontwikkeld, waarbij steeds de goede dingen zoveel mogelijk werden behouden. Ontwikkelingen uit het werkveld worden doorgevoerd in het programma en er is nu een herkenbaar programma. Het werkveld is de toets. De opleiding heeft een voltijd en een duale variant. Er wordt gezicht naar synergie tussen die twee vormen. De studenten in de duale opleiding zijn volwassen professionals. De ervaring die zij meebrengen kun je meenemen in het onderwijs en dat werkt ook door in de voltijdvariant.

De opleiding is ook flexibel; studenten kunnen switchen naar een andere vorm of vormen combineren als dat beter bij hen past. De persoonlijke en professionele ontwikkeling van de individuele student is de rode draad in het programma. De opleiding biedt geen generieke trainingen aan, maar is altijd specifiek op de persoon gericht: hoe effectief ben je als persoon?

Dialoog en informele communicatie zijn heel belangrijk binnen de opleiding. Daardoor weet het management goed wat er speelt, voordat de signalen via de formele weg binnenkomen. De instelling is vrij sterk systeemgericht. De opleiding is dan soms eigenwijs maar altijd transparant over waarom dingen iets anders worden gedaan. Het is voor de opleiding heel belangrijk om binnen de kaders van de hogeschool toch de eigen koers te kunnen varen.

De opleiding kent een stabiel managementteam. De gehele opleiding komt vier tot vijf keer per jaar bij elkaar en de jaarteams evenzo vaak. De moduleboeken, handleiding et cetera zijn op orde. Als ook de kleine kwaliteit goed is, heb je de basis op orde.

Wat voor cultuur kenmerkt de opleiding?

Er is een sterke informele kwaliteitscultuur waarin de dialoog tussen management, docenten en studenten centraal staat. De cultuur is open en zelfkritisch. De opleiding maakt expliciet wat men van elkaar kan verwachten. Dat vinden sommige mensen soms lastig. Dan wordt geprobeerd om mensen te motiveren, maar in het uiterste geval wordt er ook afscheid genomen van medewerkers.

De duale opleiding zorgt dat je met werknemers en werkgevers te maken hebt. De duale studenten kennen de praktijk en maken dat de opleiding ook scherp moet zijn op actuele ontwikkelingen in de praktijk.

Docenten zijn bereikbaar voor studenten en reageren snel op vragen ook al zijn ze vaak extern omdat ze nog bij een bedrijf werken of een bedrijf voeren. Dat wordt ook door de opleiding verwacht. Dan wordt gecommuniceerd via mail of Blackboard of WhatsApp; Studenten hebben de mobiele nummers van docenten.

De opleiding evalueert niet elk jaar alles, maar zorgt wel dat in een document van de curriculumcommissie vastligt welke keuzes er zijn gemaakt. Docenten willen vaak meteen verbeteren. Er is wel weerstand tegen formulieren, verbeterplannen et cetera. Dat heeft te maken met de informele cultuur.

Het management streeft ernaar om verantwoordelijkheden lager in de organisatie te leggen. Als een docent ergens goed in is, dan kan de betreffende taak bij die persoon komen liggen. Docenten zijn professionals en willen ruimte ervaren in hun werk. Die mogelijkheden zijn er maar de opleiding verwacht ook wel dat ze de ruimte zelf creëren. Er is ruimte om te experimenteren. De werkdruk is hoog, maar het team heeft passie voor het onderwijs. Er zijn in feite vier varianten van dezelfde opleiding en daar staat niet evenzoveel formatie tegenover.

De opleiding heeft een duidelijke structuur van modules, modulecoördinatoren, curriculumcommissie, toetscommissie et cetera en deze structuur is heel vanzelfsprekend, draait als het ware op de automatische piloot. Daardoor hebben docenten er geen 'last' van maar het draagt wel bij aan de kwaliteit. Loopt een module bijvoorbeeld vier weken, dan komt de toetscommissie tijdig langs om naar de toetsing te kijken.

Aan het eind is er de module-evaluatie en maken de coördinator en de docenten de stand van zaken op. Doordat er duidelijkheid is over het concept en de structuur, kan de focus van docenten bij het onderwijs en de studenten liggen.

In hoeverre vormt de opleiding een 'lerend collectief' van docenten en in hoeverre maken studenten hiervan een onderdeel uit?

De thematische opzet van het onderwijs waarin in docententeams wordt gewerkt impliceert al een lerend collectief. Er wordt gewerkt vanuit vertrouwen in de kracht van studenten, collega's en het team. Deuren staan open en vooral informeel wordt er onderling advies en feedback gevraagd door het team. Docenten krijgen de ruimte om te experimenteren en het werkveld levert nadrukkelijk een bijdrage aan vernieuwing. Dat gebeurt ook via de duale studenten die al actief zijn in het werkveld.

Studenten kunnen in de PGO-opzet direct feedback geven en verder via de structuur van evaluaties en gesprekken. Studenten lopen ook bij een docent binnen als ze iets moois hebben gemaakt, dat zorgt voor een buzz-effect. Studenten onderling leren elkaar door de kleine groepen snel kennen. PGO zorgt voor actieve betrokkenheid van studenten en, zoals studenten zelf zeggen, ook voor veel (groeps)werk, maar ook dat draagt bij aan de band met medestudenten.

Hoe is de kwaliteitscultuur van de opleiding ontstaan? Met andere woorden; wat zijn de determinanten van de kwaliteitscultuur? Wat zijn de succesfactoren in dit opzicht?

Door groei en natuurlijk verloop zijn er de afgelopen jaren tien nieuwe medewerkers bijgekomen. De interne kwaliteitscultuur is door het aanname- en ontslagbeleid in een nieuwe fase terechtgekomen. In een beperkt aantal jaren is de bron van veel klachten weggenomen en is er passie toegevoegd. Er is ruimte voor dwarsliggers want dat is de kracht van pluriformiteit. Wel wordt de vraag gesteld: wat voegt deze persoon toe aan het team? Er is een goede inwerkprocedure voor nieuwkomers, met een coach.

Verder draagt de opzet van het onderwijs impliciet bij aan de kwaliteit ervan. Bij thematisch onderwijs volgens het PGO-principe wordt het onderwijs door docententeams ontwikkeld en is er door de kleinschalige opzet ruimte voor directe feedback van studenten.

Wat voor verhouding bestaat er tussen de kwaliteitscultuur van de opleiding en de meer formele systemen voor kwaliteitszorg (het systeem van externe visitaties, formele systemen die de instelling zelf in het leven heeft geroepen, en formele systemen op opleidingsniveau? In welke opzichten versterken het formele en het informele elkaar? In welke opzichten werken ze elkaar tegen? Welke ervaringen, gevoelens en frustraties hebben docenten met betrekking tot de formele systemen?

De visitatie vonden docenten wel spannend, maar ook leuk en een kans om je als opleiding te laten zien. De interne voorbereiding was vooral gericht op het geven van vertrouwen. De hogeschool heeft een vrij omvangrijk begeleidingstraject. Daardoor is het risico dat het management iets over het hoofd ziet geminimaliseerd. Het visitatietraject helpt om scherp te zijn op jezelf en bepaalde zaken te verbeteren.

‘Maar de visitatie is in de voorbereiding nooit als doel genoemd, je doet iets omdat je iets wilt verbeteren’.

Als nadeel van de visitatie wordt genoemd dat de nadruk ligt op verantwoording. Je zou willen dat er meer vertrouwen was omdat zaken gewoon goed gaan. De visitatie is erg naar binnen gericht; er is weinig aandacht voor het werkveld. Je staat in de periode van de visitatie juist even stil in plaats van vooruit te kijken.

2. Reflectie

Op basis van de interviews en deskresearch kunnen de volgende kenmerken van de opleiding worden onderscheiden op het gebied van de kwaliteitscultuur:

- De opleiding heeft een sterke verbinding met het werkveld, onder andere door de duale variant;
- De opleiding heeft een duidelijk hogeschoolbreed onderwijsconcept van kleinschalig georganiseerd probleemgestuurd onderwijs;
- Docenten werken in teams aan het onderwijs in een open zelfkritische cultuur;
- Er zijn korte lijnen tussen studenten en docenten;
- Een cultuur van informele communicatie in een instelling die een meer formalistische cultuur heeft;
- Docenten voelen zich verantwoordelijk voor en betrokken bij het onderwijs;
- Bewust personeelsbeleid draagt bij aan de kwaliteitscultuur van de opleiding.

De opleiding vertoont met name kenmerken van een *familie-* en *adhocratiecultuur*. De sterke verbinding met het werkveld geeft de opleiding een externe gerichtheid. Er is nadrukkelijk aandacht voor de individuele ontwikkeling van de student met veel flexibiliteit naar studenten toe in communicatie en opleidingsvorm. De instelling is

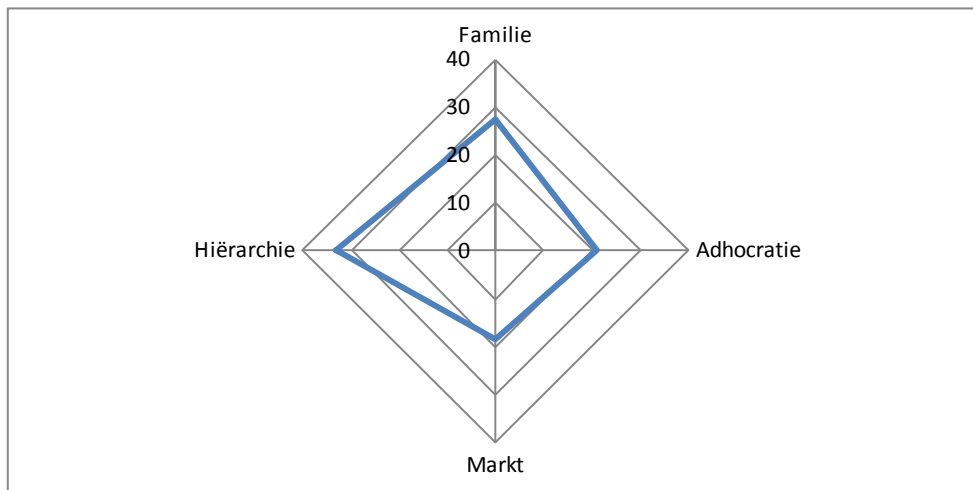
meer gericht op structuur en beheersbaarheid, maar de opleiding heeft veel meer een informele cultuur. Teamwork is erg belangrijk en er is een grote onderlinge betrokkenheid, wat ook aspecten zijn van een familiecultuur.

Cultuurtype 'good practice'

| Cultuurtype | |
|-------------|------------|
| Familie | Adhocratie |
| Hiërarchie | Markt |

Uit de analyse van gegevens uit de webenquête blijkt dat de cultuur van de instelling als geheel vooral te kenschetsen is als een *hiërarchische cultuur*. De nadruk bij de opleiding op een *adhocratische cultuur* wijkt derhalve af van het cultuurbeeld bij de instelling als geheel.

Organisatiecultuur instelling



3.14 Good practice 12: hbo-gezondheid

1. Verslag

Wat maak uw opleiding met betrekking tot de kwaliteitscultuur tot een 'good practice'? Met andere woorden; wat kunnen andere opleidingen van u leren? Om welke redenen bent u in de webenquête voorgedragen?

De meerderheid van de docenten is ook nog in de praktijk werkzaam. Dit maakt expliciet deel uit van de visie van de opleiding en wordt als een van de sterkste punten van de opleiding gezien. De opleiding haalt hiermee vanzelf de praktijk naar binnen. En het wordt als essentieel gezien voor de werkwijze van probleemgestuurd onderwijs, waarin zoveel mogelijk met authentieke situaties (casuïstiek) wordt gewerkt. Studenten herkennen die authenticiteit en waarderen de expertise van docenten. De opleiding doet het al jarenlang goed in de nationale studentenenquête en in de accreditatie.

De opleiding heeft ruim honderd instromers per jaar. De studenten worden geselecteerd, op basis van een gesprek met een docent en een student en met behulp van een groepsopdracht.

Er is aandacht voor de kleine kwaliteit zoals informatie over toetsing en resultaten en de opleiding zorgt ervoor dat er nooit uitval in het basisrooster voorkomt.

Docenten zijn benaderbaar voor studenten. Er is een sfeer van betrokkenheid tussen collega's onderling, studenten onderling en tussen docenten en studenten. De relatie tussen studenten en docenten is professioneel maar laagdrempelig. Studenten ervaren dat ze, naarmate de opleiding vordert, steeds meer als gelijkwaardig worden beschouwd.

'De opleiding leidt geen studenten op maar toekomstige collega's'

'Er is een grote ambitie binnen het team om steeds te verbeteren. Maar, we gooien nooit het kind met het badwater weg. We proberen altijd het goede te behouden en daarop verder te bouwen.'

Het onderwijs wordt gegeven in blokken en wordt niet door individuen, maar altijd door teams vormgegeven. Elk blok wordt geleid door een blokplanningsgroep van drie docenten en een student die het blok in het voorgaande jaar heeft doorlopen. Daarnaast zijn er in de regel nog vijf tutoeren en vaardigheidstrainers betrokken. Aan

het eind van het blok wordt een student-lid voor het volgend jaar geworven. Elke groep maakt na afloop van het blok een evaluatieverslag dat wordt besproken met de curriculumcommissie. In het openingscollege van een blok worden de verbeterpunten van de vorige keer benoemd, zodat studenten weten dat er iets met hun input wordt gedaan. Verder hebben alle geledingen in de opleiding een student-lid. De rollen van de groepen en commissies zijn vastgelegd en worden helder gemaakt voor nieuwe mensen. Er is een sterke drang binnen de opleiding om te verbeteren en te vernieuwen. Dat past ook bij het vakgebied.

‘We willen kwaliteit leveren met elkaar. Je wilt ook de beste kwaliteit voor je patiënt en dat zet zich door naar de opleiding.’

Wat voor cultuur kenmerkt de opleiding?

De cultuur wordt gedreven door betrokkenheid. Dat wordt deels ingegeven door de beroepsgroep van zorgverleners die wordt bestempeld als een vrij extraverte groep van doeners die makkelijk delen met elkaar en die hulp en ondersteuning bieden als vanzelfsprekend ervaren.

De opleiding is kritisch op zichzelf en heeft het gevoel steeds voorop te lopen, bijvoorbeeld met het invoeren van een nieuw beroepscompetentieprofiel. Dat is weliswaar nog niet geland in het werkveld, maar de wens bestaat om dat nu alvast in de opleiding gaan introduceren. Er is ook een grote snelheid van ontwikkeling in het beroep en dat weerspiegelt zich in de opleiding omdat er wordt gestreefd naar authenticiteit. In de werkveldcommissie worden de nieuwe ontwikkelingen getoetst.

De opleiding heeft een open cultuur. Naar studenten toe uit dit zich in de betrokkenheid van studenten in alle geledingen en commissies van de opleiding. Docenten worden met hun voornaam aangesproken, zijn bereikbaar en makkelijk benaderbaar voor studenten. Tussen medewerkers onderling is dat terug te zien in bijvoorbeeld intervisieclubjes of het gegeven dat voor functioneringsgesprekken bij drie collega's om 360° feedback wordt gevraagd. Dat vereist openheid en ook dat je feedback van collega's kunt accepteren. En, zo wordt gesteld, dat helpt je ook te begrijpen hoe studenten je feedback ervaren. Het vereist dat je je kwetsbaar kunt opstellen, zodat je bijvoorbeeld naar studenten toe in een les kunt toegeven wanneer je ergens het antwoord niet op weet.

De onderwijsvorm van PGO en de bijbehorende organisatievorm met onder andere de blokplanningsgroepen en curriculumcommissie wordt door de opleiding gezien als een essentiële voorwaarde voor de kwaliteit van de opleiding. Die wijze van onder-

wijs is een hele veilige manier voor jonge/nieuwe docenten om in te stappen. Het betekent ook dat docenten niet als solist kunnen functioneren. Als dat wel gebeurt wordt dat gesignaleerd en wordt de persoon erop aangesproken. Bij de overstap naar PGO moesten oudere collega's overtuigd worden van deze onderwijsvisie en zijn er ook wel docenten vertrokken die zich hierin niet thuis voelden. Tegenwoordig is het een voorwaarde bij sollicitatie. En er zijn regelmatig oud-studenten die solliciteren of die stagebegeleider worden, dus zo komt het enthousiasme over de opleiding weer terug naar de opleiding.

De praktijk wordt ook binnengehaald door overleg met een tiental instellingen in de regio. Zij leveren plekken voor stage en promotie en opdrachten voor studenten en het lectoraat.

'Terwijl ik dit allemaal zeg denk ik ook steeds, ja maar, daar kunnen we ook nog wel wat aan doen. Dat is ook wel typerend voor de opleiding. Dat we meteen denken wat er nog anders en beter kan.'

In hoeverre vormt de opleiding een 'lerend collectief' van docenten en in hoeverre maken studenten hiervan een onderdeel uit?

Er is grote betrokkenheid tussen docenten onderling. Onderwijs wordt overgenomen bij ziekte. Jonge docenten gaan te rade bij oudere docenten. Of andersom als het bijvoorbeeld om ict- of blackboardvaardigheden gaat. Er is gelijkwaardigheid en men benut elkaars expertise. Er is intervisie en feedback.

Het onderwijs wordt altijd in teams gemaakt en er is steeds een student betrokken bij zo'n team. Studenten worden hierin begeleid door een docent en krijgen taken die passen bij hun rol als student, bijvoorbeeld het peilen van draagvlak bij medestudenten. Maar bijvoorbeeld ook meer ontwerpgerichte taken, zoals het maken van een feedbackformat voor blackboard, kan (in samenwerking met een docent) bij een student neergelegd worden. Studenten geven op hun beurt aan dat docenten zelf ook om feedback vragen tijdens de les.

Studenten worden ook direct betrokken bij onderwijs en toetsing. Studenten kunnen zich opgeven als assistent en meehelpen in de voorbereiding van het onderwijs. Daarnaast kunnen studenten ook optreden als medebeoordelaar bij onderdelen van een lager jaar. Ze kunnen hiervoor een vergoeding of studiepunten krijgen. Maar ook als er geen studiepunten meer worden verdiend, gaan studenten regelmatig door met deze activiteiten. Studenten worden doorlopend op beroepshouding en inzet getoetst. Professionaliteit wordt zowel bij docenten als studenten vereist.

Er wordt door studenten onderling heel veel georganiseerd. De studievereniging heeft een budget waarmee bijvoorbeeld het intro en outro kamp (verplicht voor laatstejaars) worden georganiseerd. Studenten organiseren ook de open dag en de docentenband speelt op zijn beurt op studentenfeesten. Sinds kort is er ook het studenten-helpen-studenten project waarbij ouderejaars jongerejaars helpen. Daar krijgen studenten wel studiepunten voor, maar ze stoppen er veel tijd in.

De brede betrokkenheid van studenten uit zich ook in het durven mopperen tegen docenten over de gang van zaken. En ze stappen ook bij het management binnen. Dat wordt bereikt door terug te koppelen over wat ermee gebeurt. Daaruit blijkt dat de opleiding studenten serieus neemt. Het houdt ook in dat je aangeeft wanneer je er niets mee kunt doen. Vaak gaat het ook om de kleine kwaliteit en dan moet je goed uitleggen waarom iets mis is gegaan.

Hoe is de kwaliteitscultuur van de opleiding ontstaan? Met andere woorden; wat zijn de determinanten van de kwaliteitscultuur? Wat zijn de succesfactoren in dit opzicht?

Externe factoren hebben de opleiding op gezette momenten een push gegeven om verbeteringen door te zetten. Eind jaren negentig was de weg naar PGO al ingezet, maar door een zorgelijkheidsverklaring van de inspectie kreeg deze een sterke push. Onder grote externe druk is die ontwikkeling sterk versneld. In 2005 is er een grote curriculumherziening geweest die is ingezet door nieuwe ontwikkelingen op onderwijsgebied. De accreditatie van 2011 heeft ervoor gezorgd dat zaken beter worden vastgelegd.

Er is een sterke interne drive om te verbeteren, maar bij genoemde grote veranderingen hebben externe factoren wel geholpen en is er veel intern overlegd. De resultaten (studenten die beter worden, werkveld tevredener) helpen om het nut van de veranderingen aan te tonen.

De opleiding is de afgelopen tien jaar sterk gegroeid. De informele lijnen die tien jaar geleden voldoende waren om de kwaliteit te borgen zijn niet meer voldoende. Er moet meer vastgelegd worden. Dat is soms wel lastig in de meer informele cultuur van de opleiding. Veel aanzetten voor verbetering komen uit het team. Er is een relatief grote groep zogenaamde early adaptors. Dat maakt het makkelijker om samen over verandering te praten en meer mensen erbij te betrekken. Dat gesprek loopt in de beginfase vooral informeel, waardoor er een olievlekwerking kan ontstaan. Daarna wordt het meer gestructureerd, bijvoorbeeld in de refereermiddagen (eens in de

maand, worden dubbel aangeboden vanwege vele parttimers). Als er een idee is uitgekristalliseerd wordt er meestal een projectteam geformeerd.

Wat voor verhouding bestaat er tussen de kwaliteitscultuur van de opleiding en de meer formele systemen voor kwaliteitszorg (het systeem van externe visitaties, formele systemen die de instelling zelf in het leven heeft geroepen, en formele systemen op opleidingsniveau? In welke opzichten versterken het formele en het informele elkaar? In welke opzichten werken ze elkaar tegen? Welke ervaringen, gevoelens en frustraties hebben docenten met betrekking tot de formele systemen?

Over het algemeen wordt accreditatie wel gezien als behulpzaam bij het garanderen van een bepaalde basiskwaliteit. Niettemin worden vraagtekens gezet bij de zeer grote inspanning die de accreditatie vereist en de invloed van de commissie op de beoordeling. De opleiding vond het bijvoorbeeld lastig om de specifieke kwaliteiten van de opleiding (community) onder te brengen in de standaarden. De commissie bij de vorige accreditatie was vrij formalistisch terwijl de opleiding een heel informele cultuur kent. Toen kwamen de perspectieven niet overeen en hield de opleiding een onprettig gevoel over aan het bezoek. Ook wordt aangegeven dat een extra ronde voor toelichting na het rapport zou kunnen helpen om misinterpretaties weg te nemen (in plaats van alleen mogen reageren op feitelijk onjuistheden).

De interne audits worden enerzijds gezien als iets wat gewoon moet gebeuren, maar anderzijds als een logisch onderdeel van de eigen kwaliteitscyclus en een aanpak die helpt bij de voorbereiding op de accreditatie, bij de overgang naar een meer formele structuur (vanwege de groei) en een aanpak die ondersteunt in structureren en prioriteren. Kwaliteitseisen zijn goed, maar over de uitwerking van prestatie-indicatoren is men kritisch. De mastereis voor docenten wordt als te beperkt gezien. De kwaliteit van het docententeam kan ook verhoogd worden via cursussen die (beter) aansluiten op het onderwijs. En een indicator als propedeuserendement wordt als lastig ervaren als de propedeuse ook een selecterende functie heeft. Belangrijker wordt gevonden dat studenten die de propedeuse halen daarna ook de eindstreep halen.

2. Reflectie

Op basis van de interviews en deskresearch kunnen de volgende kenmerken van de opleiding worden onderscheiden op het gebied van de kwaliteitscultuur:

- De opleiding heeft een sterke binding met de praktijk door de samenstelling van docententeam dat grotendeels ook in de praktijk werkt;
- Een expliciete visie waarin probleemgestuurd onderwijs en het werken met authentieke situaties centraal staat;

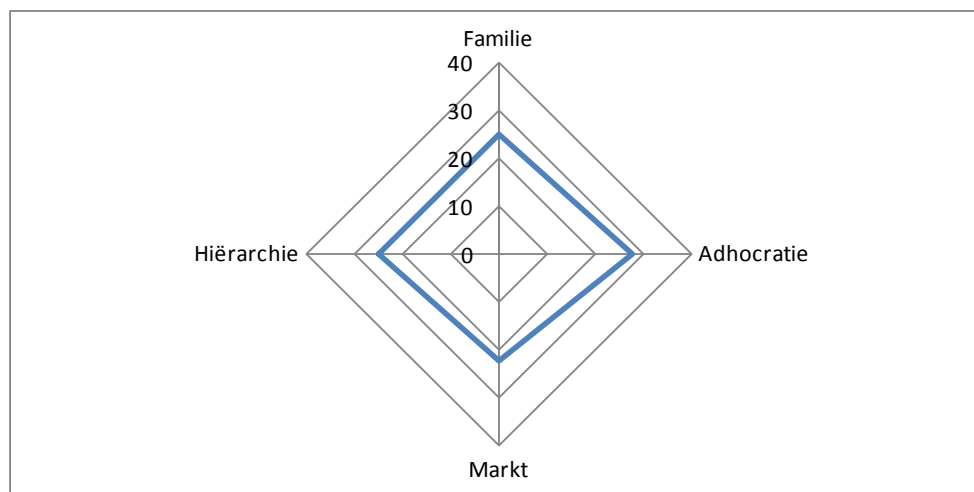
- De opleiding kenmerkt zich door een sterke onderlinge betrokkenheid en open, informele cultuur die wordt gelinkt aan de beroepsgroep;
- Steeds verbeteren op basis van ontwikkelingen in de praktijk staat centraal (nastreven van authentieke situaties);
- De opleiding selecteert aan de poort op geschiktheid voor de opleiding;
- Studenten zijn in alle geledingen en commissies van de opleiding betrokken;
- Zowel van studenten en medewerkers wordt een professionele werkhouding verwacht;
- Studenten worden actief bij de uitvoering van het onderwijs betrokken en hebben (via de studievereniging) verantwoordelijkheden in opleiding gerelateerde activiteiten (intro- en outro-kamp, open dagen).

Vooraf kenmerken van de *familiecultuur* kenmerken deze opleiding. Niettemin is er ook een sterke externe gerichtheid in de zin dat de toekomstige werkpraktijk centraal staat in het onderwijs. Deze wordt zo realistisch mogelijk in de opleiding geïntegreerd waardoor de opleiding steeds vernieuwt om de in pas te blijven met vernieuwingen in het werkveld. Dit aspect sluit aan bij een *adhocratiecultuur*. Tot slot is er een ontwikkeling naar een wat meer hiërarchische cultuur, ingegeven door de groei van de opleiding, ontwikkelingen binnen de hogeschool (de invoering van een management tussenlaag) en de accreditatie-eisen.

Cultuurtype 'good practice'

| Cultuurtype | |
|-------------|------------|
| Familie | Adhocratie |
| Hiërarchie | Markt |

Organisatiecultuur instelling



Uit de analyse van gegevens uit de webenquête blijkt dat de alle vier de cultuurtypen in enige mate deel uitmaken van de cultuur van de organisatiecultuur van de instelling als geheel. Accenten die de cultuur van de opleiding typeren komen niet als zodanig terug in het cultuurprofiel van de instelling als geheel.

3.15 Reflectie op good practices

Er zijn gesprekken gevoerd bij vier wo- en acht hbo-opleidingen. Deze ‘good practice’ opleidingen zijn door de respondenten van de webenquête – hoofden van centrale beleidsafdelingen en p&o-afdelingen van de onderwijsinstellingen – voorgedragen omdat zij een voorbeeldfunctie vervullen als het gaat om interne kwaliteitszorg en bijbehorende kwaliteitscultuur. In overleg met de Onderwijsraad is uit alle voorgedragen opleidingen een twaalfstal ‘good practice’ opleidingen geselecteerd voor dit deel van het onderzoek, waarbij is gelet op een goede verdeling over hbo en wo en de verschillende onderwijssectoren. We hebben bij elke opleiding drie gesprekken gevoerd: met studenten, docenten en managers. Deze drie gesprekken hebben we geïntegreerd tot de twaalf beschrijvingen in de voorgaande paragrafen. Vervolgens hebben we per opleiding een korte opsomming gegeven van de voornaamste kenmerken van de (kwaliteitscultuur van) de opleidingen. In deze paragraaf overzien we de twaalf ‘good practices’ en geven we een breder beeld van gedeelde kenmerken van het kwaliteitsbeleid en de kwaliteitsculturen van deze opleidingen. Deze kenmerken kunnen in feite gezien worden als mogelijke succesfactoren. Vervolgens leggen we de relatie tussen deze kenmerken en de theoretische concepten van Quinn & Rohrbaugh (1983), Berings (2010) en Bollaert (2014) die in deelrapport 1 zijn besproken.

3.15.1 Kenmerken van de kwaliteitsculturen

Vanuit de twaalf ‘good practice’ opleidingen is een aantal gemeenschappelijke kenmerken te onderscheiden. Deze gemeenschappelijke factoren (zowel ‘culturele’ kenmerken als expliciet benoemde succesfactoren) zijn uitgewerkt in een schematische uitwerking van de individuele good practices in tabel 3.1 (opgenomen aan het eind van dit hoofdstuk). Deze matrix bevat een totaaloverzicht van de essentiële elementen die betrekking hebben op eigenschappen van de kwaliteitscultuur die voortgekomen zijn uit de interviews met opleidingsmanagers, docenten en studenten. Deze factoren zijn bepalend voor de typering van de desbetreffende kwaliteitscultuur en zijn gerelateerd aan de percepties over mogelijke succesfactoren van de opleidingen zelf. Onderstaand wordt nader ingegaan op de door de opleidingen benoemde determinanten die en in onderlinge samenhang en interactie tezamen de kern vormen van de onderscheiden typering van de kwaliteitscultuur van de ‘good practice’ opleidingen. Dit veronderstelt dat deze factoren een bijdrage leveren aan het succesvol zijn van deze

opleidingen in de borging en uitvoering van de interne kwaliteitszorg en daarmee de kernelementen vormen van de kwaliteitscultuur van de opleiding. Op basis van een analyse van deze determinanten voor de kwaliteitscultuur van de 'good practice' opleidingen, kan een beeld worden verkregen van wat de opleidingen in de gegeven context succesvol maakt in het waarborgen en verbeteren van de onderwijskwaliteit. Het is hierbij belangrijk te vermelden dat deze determinanten en culturele aspecten in de praktijk niet los van elkaar gezien kunnen worden. Veel van deze factoren komen in samenhang voor, interacteren met elkaar en lijken in elkaars verlengde te liggen. Om deze reden is het op basis van voorliggende analyse dan ook niet mogelijk om gewichten of een prioritering toe te kennen aan individuele elementen. Onderstaand worden deze algemeen geldende determinanten en cultuuraspecten in samenhang van de kwaliteitscultuur toegelicht.

Culturele kenmerken

- Persoonlijk (lage drempels, korte lijnen)

Persoonlijke aandacht voor studenten, laagdrempeligheid en korte lijnen tussen management, docenten en studenten zijn cultuuraspecten die bij vrijwel alle 'good practices' terugkomen. Opleidingen hechten veel belang aan informele communicatie om op een laagdrempelige wijze adequaat en op tijd elkaar op de hoogte te stellen van in- en externe ontwikkelingen en van de voortgang van de kwaliteitszorg en doen hun best dit ook in stand te houden als opleidingen groeien.

- Openheid (respect, vertrouwen en kwetsbaarheid)

Een sfeer van respect tonen, vertrouwen hebben in ieders deskundigheid en professionaliteit en openheid in communicatie, denken en handelen tussen studenten, docenten en management biedt een context waarin het veilig is om zich kwetsbaar op te stellen, ongeacht de functie die men vervult. Deze omstandigheden maken dat managers, docenten en studenten respect tonen voor elkaars visie, mening of opinie en elkaar feedback kunnen geven en dat er ruimte is om te experimenteren en om fouten te maken. Dit zijn volgens de opleidingen belangrijke voorwaarden voor verbetering en vernieuwing van de kwaliteitszorg..

- In gesprek (afstemming, discussie, feedback)

Het in gesprek gaan en blijven over de kwaliteit van het onderwijs en hierover met elkaar in discussie gaan, uitwisseling van ervaringen, delen van kennis en kritisch naar jezelf, het team en de opleiding kijken, dragen bij aan de verhoging van de kwaliteit. Het gesprek over onderwijskwaliteit verloopt zowel informeel (tijdens de lunch, in de wandelgangen of in persoonlijk contact met docenten of onderwijsmanagers) als formeel (tijdens onderwijsbijeenkomsten, commissievergaderingen, interview).

- **Gedeelde visie (collectieve ambitie)**

De meeste 'good practices' lijken binnen de opleiding een gedeelde (kwaliteits)visie op onderwijs te kennen. Deze visie is in een aantal gevallen expliciet gemaakt binnen de opleiding of instelling en wordt ook consequent in al het onderwijs doorgevoerd. In andere opleidingen gaat het meer om gedeelde waarden die door het management en de docenten worden nagestreefd.

Rol en participatie van de student

De mate waarin de studenten betrokken worden bij verbetering van de onderwijskwaliteit varieert, maar bij alle 'good practices' is sprake van een bepaalde mate en vorm van betrokkenheid die wordt gewaardeerd door studenten. Deze betrokkenheid en waardering geeft studenten het gevoel geeft dat ze voor vol worden aangezien. Bij alle 'good practices' is de meer formele kant van studentbetrokkenheid dan ook op orde. Er worden schriftelijke evaluaties afgenomen, studenten hebben zitting in de opleidingscommissie en in vrijwel alle gevallen worden er ook kwalitatieve mondelinge evaluaties gehouden in de vorm van periodieke evaluatiegesprekken, lunches of mondelinge evaluaties tijdens of na afloop van de een blok/vak. Studentenorganisaties, zoals studieverenigingen, worden als serieuze gesprekspartner gezien en hebben soms ook verantwoordelijkheden (en budget) voor het organiseren van direct aan de opleiding gerelateerde activiteiten zoals het organiseren van evaluatiegesprekken of de diploma-uitreiking. De betrokkenheid van studenten reikt soms verder naar lidmaatschap van thematische werkgroepen samen met docenten, of deelname aan bijvoorbeeld 'onderwijsdagen' voor docenten. Ook is er soms sprake van studentlidmaatschap van geledingen binnen de opleiding zoals een curriculumcommissie, studiejaarcommissies of docententeams van vakken/blokken. In deze laatste situatie is de betrokkenheid van studenten geëvolueerd van het geven van feedback tot mede-eigenaarschap van het onderwijs.

Leiderschap en personeelsbeleid

De leiderschapsstijlen worden veelal beschreven als niet-hiërarchisch, niet-directief, verbindend, participatief of informeel. Ook wordt door het merendeel van de leidinggevendenden expliciet aangegeven hoe belangrijk het is dat docenten voldoende ruimte krijgen en ervaren, om zo het onderwijs tot een gedeelde verantwoordelijkheid te maken en eigenaarschap te creëren. Docenten worden gezien als professionals, dienen in hun expertise te worden gewaardeerd en dienen daarnaast ook op hun verantwoordelijkheden te worden aangesproken waarbij er tevens aandacht dient te zien voor hun persoonlijke ambities en vereisten voor verdere professionalisering.

Deze vorm van leiderschap betekent overigens niet dat er geen impopulaire beslissingen worden genomen. Er lijkt juist sprake te zijn van zeer gericht aanname- en ontslagbeleid waarbij nadrukkelijk wordt gekeken of een docent past binnen de opleidingscultuur. Ook wordt aangegeven dat gericht aannamebeleid bij vernieuwing of

uitbreiding van het team (door pensioneringen, ontslag of groei) een sterke impuls kan geven aan de kwaliteit.

Eigenschappen van docenten

Zoals hierboven gesteld, wordt in het aannamebeleid nadrukkelijk gekeken of een medewerker past binnen de opleidingscultuur en de vereisten gelet op de inhoud van de functie. Persoonlijke eigenschappen die hierbij naast de functievereisten regelmatig terugkomen zijn openheid en benaderbaarheid tussen het management, docenten en studenten. Een open cultuur veronderstelt openheid tussen opleidingsmanagement en docenten maar ook naar studenten, bijvoorbeeld in de zin van onderling feedback kunnen geven en, andersom, open staan voor de feedback van anderen en deze vooral serieus te nemen. In verschillende opleidingen is dit aspect ook geformaliseerd in intervisiebijeenkomsten of collegiale consultatie. Een tweede genoemde eigenschap is gedrevenheid, passie en ‘mee willen’ met vernieuwingen. Docenten hebben een intrinsieke motivatie om zichzelf in hun eigen professie en die van de opleiding te verbeteren, ook al is er vaak sprake van grote werkdruk of druk om ook prestaties op het gebied van onderzoek te leveren. Overigens blijkt dat ruimte die de docent krijgt om invulling te geven aan de intrinsieke motivatie om eigen ideeën tot uitvoering te brengen en de feedback door de studenten juist de aanjager is om meer te doen dan het formele kwaliteitssysteem vereist,

Ten derde wordt van docenten een bereidheid tot samenwerking verwacht. werken er veel ‘teamspelers’ bij de ‘good practices’ in het onderzoek. Het is bovendien belangrijk om niet alleen een goede samenstelling van het team tot stand te brengen, maar ook dat er een gedragen visie bestaat over onderwijskwaliteit en hoe je dit tot stand brengt als team door gebruik te maken van elkaars expertise.

Leergemeenschap / teamvorming

Een duidelijke overeenkomst tussen de meeste ‘good practices’ is dat teams elkaars expertise respecteren en benutten om de kwaliteitszorg nog beter in te vullen. In verschillende opleidingen werd expliciet aangegeven dat het ontwikkelen en geven van onderwijs in teamverband een grote impuls geeft aan de kwaliteit. Bij de meeste opleidingen worden vakken/blokken niet door één docent aangeboden, maar door een team van docenten. Dit teamverband kan een veilige omgeving vormen om elkaar feedback geven en kan beginnende docenten een veilige leeromgeving bieden. Deze teams kunnen als een vorm van kleinschalige leergemeenschappen worden gezien.

Externe gerichtheid / relatie met werkveld / onderzoek

Voor de ‘good practices’ in het hbo benoemen nadrukkelijk hun sterke relatie met het werkveld. De verplichte beroepenveldcommissies zijn sterk en (een deel van) het docententeam is ofwel afkomstig uit de beroepspraktijk of is daar nog in werkzaam. Docenten kunnen praktijkgevallen gebruiken in hun onderwijs, zodat studenten niet

met fictieve problemen of cases hoeven werken, maar met authentieke situaties te maken krijgen, wat hen weer motiveert. Ook helpt het de opleiding om actueel te blijven en snel in te kunnen spelen op ontwikkelingen in het werkveld. Verder wordt de aansluiting met de praktijk gerealiseerd door bijvoorbeeld docentstages, een actief alumni-beleid, deelname van docenten in contractonderwijs (voor bedrijven) of het aanbieden van een duale opleidingsvariant.

In het wo (maar ook in het hbo) geven enkele opleidingen aan dat de verbinding van (eigen) onderzoek met het onderwijs een positief effect heeft omdat het docenten en studenten enthousiasmeert en studenten een beeld geeft van actuele ontwikkelingen in het wetenschapsgebied. Overigens wordt in het wo de druk op wetenschappelijke prestaties / publiceren en het feit dat promotie alleen op basis van wetenschappelijke prestaties plaatsvindt wel als een risico benoemd bij het (verder) ontwikkelen van een kwaliteitscultuur in het wetenschappelijk onderwijs.

Rol van / opvatting over formele kwaliteitszorg (intern en extern)

Visitatie en accreditatie zijn over het algemeen niet leidend in de kwaliteitscultuur van de opleidingen. De opleidingen geven aan de interne kwaliteitszorg op orde te hebben. In sommige gevallen leek dat grotendeels informeel te gebeuren, maar vaker bleken er wel degelijk procedures en afspraken te zijn, maar waren deze zo ingeburgerd of onderdeel van de opleidingscultuur, dat ze niet expliciet door de opleiding werden benoemd.

Men ziet in principe wel het nut van een externe kwaliteitsbeoordeling als een soort garantie voor basiskwaliteit. De accreditatieprocedure wordt soms gezien als een aanjager om zaken aan te pakken en om – verplicht – de tijd te nemen om de opleiding eens in zijn geheel onder de loep te nemen zodat er geen blinde vlekken zijn in de zorg voor de opleidingskwaliteit. Het eigen kwaliteitsbesef of de intrinsieke drive tot verbetering is echter leidend. Verschillende opleidingen geven aan dat de visitatie en het rapport ze wel aanknopingspunten voor verbetering hebben gegeven, maar men is ook kritisch. De administratieve last wordt als zeer hoog ervaren (ook bij beperkte opleidingsbeoordelingen) en de kwaliteit van de beoordeling wordt soms in twijfel getrokken. Bijvoorbeeld omdat men de beoordelingsmethode niet juist vond, de zelfstudie geen ruimte bood voor de eigenheid van de opleiding, de commissie over onvoldoende actuele onderwijsdeskundigheid beschikte, kritiekpunten voortkwamen uit interpretatieverschillen, kleine aandachtspunten te veel gewicht kregen, tegenvallende oordelen onvoldoende werden onderbouwd of omdat er geen ruimte was om het gesprek aan te gaan over de conclusies van de commissie.

Een interessant punt is dat veel van de opleidingen, ondanks wellicht enige weerstand, de accreditatie wel actief ‘inzetten’ in de opleiding. Men probeert op creatieve wijze een eigen weg vinden om de kwaliteitszorg meer aan te laten sluiten bij de eigenheid en de cultuur van de opleiding. Of de opleiding pakt de accreditatie bij-

voorbeeld aan om bepaalde veranderingen door te zetten of gebruikt het als kans om zich met goede resultaten naar buiten toe te profileren.

3.15.2 Specifieke omstandigheden van de ‘good practices’

Een belangrijk gedeeld aspect van de ‘good practice’ opleidingen willen we hier apart benoemen. Over het geheel gezien zijn er onder de ‘good practices’ veel relatief kleinschalige opleidingen die in de meeste gevallen werken met een numerus fixus, vaak in de vorm van decentrale selectie. De opleidingen weten daardoor elk jaar hoeveel studenten maximaal instromen. Dat maakt het plannen van onderwijs en personeel inzet eenvoudiger en draagt volgens de opleidingen zeker bij aan de kwaliteit. Daarbij geeft decentrale selectie de opleidingen zelf de ruimte om selectiecriteria te bepalen waardoor opleidingen gemotiveerde studenten kunnen selecteren die passen bij de opleiding.

Verder bleek in de voorbereiding en de gesprekken dat de ‘good practices’ vaak relatief nieuwe of vernieuwde opleidingen waren. De nieuwe opleidingen hebben vanzelfsprekend als voordeel dat zij kunnen starten met ‘schone lei’ en heel gericht personeel kunnen werven dat bij de visie van de opleiding past. Daarnaast gaf ook een aantal opleidingen aan dat zij op enig moment een soort omslag in hun beleid en cultuur hebben doorgemaakt, bijvoorbeeld als gevolg van een grote onderwijsvernieuwing, teruglopende instroom of een negatieve beoordeling. Deze keerpunten worden benoemd als een belangrijke impuls voor de kwaliteit van de opleiding.

3.15.3 Typering van de kwaliteitsculturen en connectie met theorie

Uit de gesprekken die bij de twaalf ‘good practice’ opleidingen zijn gevoerd, blijkt dat de *familiecultuur* en de *adhocratiecultuur* de meest voorkomende cultuurtypen zijn, zowel in het hbo als in het wo. Bij tien van de opleidingen werden duidelijke kenmerken van de *familiecultuur* gesignaleerd en bij elf van de opleidingen duidelijke *adhocratische* eigenschappen. Dit beeld komt daarmee behoorlijk overeen met de resultaten uit de webenquête (gemiddeld typeerden hoger onderwijsinstellingen zich vooral als *familie* en *adhocratie*), hoewel de opleidingscultuur niet per definitie (helemaal) hoeft te overlappen met de organisatiecultuur van de instelling als geheel²¹.

21 Hierbij dient de lezer er zich van te vergewissen dat de resultaten uit de webenquête gebaseerd zijn op zelfinschattingen over de gehele instelling van centrale beleidspersonen, terwijl de typering van de good practice opleidingen gebaseerd zijn op de inschatting van de onderzoekers.

Wanneer we de achterliggende dimensies bij het cultuurtypenmodel van Quinn & Rohrbaugh (1983) in ogenschouw nemen, dan kunnen we over alle ‘good practice’ opleidingen heen concluderen dat deze vooral gekenmerkt worden door *flexibiliteit*, *professionele ruimte* met zowel een *interne* als *externe gerichtheid*. Dit laatste aspect – externe gerichtheid – lijkt bij beroepsopleidingen nadrukkelijker aanwezig dan in het wetenschappelijk onderwijs. Een ‘hiërarchische cultuur’ (gericht op stabiliteit, regels en procedures) lijkt bij de ‘good practice’ opleidingen zowel in het hbo als in het wo nauwelijks voor te komen. Het cultuurbeeld van de *familiecultuur* in combinatie met een *adhocratiecultuur* impliceert dat de opleidingen de kwaliteitszorg flexibel, vaak informeel en in een continu verbeterproces, koppelen aan de ontwikkelingen in het werkveld (adhocratie) en in afstemming met de eigen (familie)waarden en normen van de opleiding. Wel blijkt bij enkele opleidingen dat groei leidt tot een cultuur met meer hiërarchische trekken. Een toenemende complexiteit lijkt te leiden tot een grotere behoefte aan controle van processen (en wordt bij grotere instellingen volgens de webenquête een groter belang gehecht aan heldere verantwoordelijkheidsverdeling). Het gaat dan bijvoorbeeld om het beter op papier vastleggen van procedures die in een eerdere fase vooral informeel verliepen en een behoefte aan stabiliteit (in management, studentaantallen, curriculum) om de kwaliteit van de opleiding te kunnen handhaven. Ook vertonen opleidingen wel enkele trekken van een marktcultuur, zoals een gerichtheid op externe profilering en de behoefte om het succes van de opleiding ook naar buiten toe uit te stralen, hoewel hier geen keiharde ‘competitiedrift’ lijkt te spelen. Over het geheel gezien, waren de hiërarchische en marktcultuur echter niet dominant aanwezig bij de ‘good practices’.

Een nadere specificatie van de cultuurtypen (geïnspireerd op Quinn & Rohrbaugh) wordt door Berings (2010) gegeven. Hij onderscheidt zes ideaaltypische cultuurbeelden, uitgaande van drie dimensies: innovatie tegenover traditie, mensoriëntatie tegenover systeemoriëntatie en de specialisatiegerichte organisatie tegenover de collectiefgerichte organisatie. De bij de ‘good practice’ opleidingen veel voorkomende familiecultuur en adhocratiecultuur zijn vergelijkbaar met de door Berings onderscheiden innovatieve en mensgerichte organisatie. Bij de innovatieve organisatie staat externe gerichtheid en interne flexibiliteit centraal. Er wordt snel ingespeeld op nieuwe tendensen in de maatschappij. Veranderingen in het aanbod, in de interne organisatie en reglementering volgen elkaar vlug op. In de mensgerichte organisatie wordt uitgegaan van het vertrouwen in de mogelijkheden van medewerkers. De leiding gaat uit van het zelfmotiverende vermogen van medewerkers en stimuleert de ontwikkeling van nieuwe initiatieven. Medewerkers krijgen de ruimte om taken volgens eigen inzichten, principes en stijl uit te voeren.

Wanneer we vervolgens kijken naar de ontwikkeling van kwaliteitszorg, kunnen we op basis van Bollaert (2014) vijf ontwikkelstadia in het hoger onderwijs onderscheiden:

1. kwaliteit is variabel
2. kwaliteit is het resultaat van een beginnende systematische aandacht voor kwaliteit
3. kwaliteit is gegarandeerd
4. kwaliteit is continu gekoppeld aan innovatie
5. kwaliteit wordt herkend door externen en wordt gezien als excellent en internationaal voorbeeld

Als we de typische kenmerken van de ‘good practice’ opleidingen (familie- en adhocratiecultuur) relateren aan de ontwikkelfasen van kwaliteitszorg volgens Bollaert, dan kan worden geconcludeerd dat het merendeel van de opleidingen zich lijkt te bevinden in fase vier, waarbij de kwaliteit continu gekoppeld is aan innovatie. In deze fase is, zoals Bollaert stelt, de onderwijsinstelling niet tevreden met het behalen van de minimumkwaliteit, maar streeft zij naar steeds verdergaande verbetering en vernieuwing. Dit wordt beleidsmatig gestimuleerd door de Plan-Do-Check-Act-cyclus, waarbij proactief en probleemoplossend gehandeld wordt. Hierbij ontstaat een synergie tussen het innovatief denken en het verbetermanagement. De kwaliteitscultuur is gericht op het bieden van kwalitatief onderwijs maar nog meer op het streven naar excellentie. Het tijdspad tussen probleemstelling en besluitvorming is kort, mede door de korte communicatielijnen en er kunnen snel acties worden uitgezet. In enkele bestudeerde practices is zelfs sprake van fase vijf, waarin er externe erkenning is voor de specifieke kwaliteit van de opleiding, bijvoorbeeld door toekenning van een bijzonder kenmerk door de NVAO.

Op basis van de geselecteerde ‘good practices’ kunnen we geen grote verschillen in kwaliteitsculturen tussen hbo en wo benoemen. Het hbo heeft wel een andere onderwijsoriëntatie dan het wo. Kleinschalig georganiseerd thematisch en/of probleemgestuurd onderwijs (nadrukkelijker aanwezig in het hbo) heeft in zichzelf al invloed op de kwaliteitscultuur van een opleiding omdat het de lijnen tussen studenten en docent verkort en feedback geven en ontvangen een inherent onderdeel van deze onderwijsvormen is. Verder wordt in het wo wel aangegeven dat er een spanningsveld is tussen de investering van tijd en energie in onderwijskwaliteit en onderzoek. De druk om zich wetenschappelijk te bewijzen (promotie vindt immers plaats op basis van wetenschappelijk prestaties) kan een belemmerende werking hebben op de tijd en aandacht die aan onderwijs wordt besteed.

Tabel 3.1 – Schematisch overzicht hoofdbevindingen interviews good practice-opleidingen

| Opleiding: sector | Cultuurtype instelling ²² | Cultuurtype opleiding ²³ | Rol van / opvatting over formele kwaliteitszorg | Leiderschap | Rol van studenten | Benoemde succesfactoren |
|----------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| #1 Wo: techniek | Familie, adhocratie, markt | Familie, adhocratie, markt | <ul style="list-style-type: none"> • Door ongunstige ranking instelling meer formatieve toetsen, explicietere formele aandacht. • Externe verantwoording werkt als motor voor verbetering. • Interne systemen zijn ondersteunend bij reflectie / dialoog over kwaliteit. | <ul style="list-style-type: none"> • Geen directieve leiderschapsstijl • Vakinhoudelijke aansturing | <ul style="list-style-type: none"> • Studentevaluaties • Informatieverzameling door en feedback van studentenorganen • Studentenlunches • Werkgroepen over kwaliteit | <ul style="list-style-type: none"> • Innerlijke verbeteringsdrive • Interne en externe samenwerking • Heldere doelstellingen • Leergemeenschap • Innovatie en dynamiek • Student als ondernemer |
| #2 Wo; techniek | Adhocratie en markt | Familie | <ul style="list-style-type: none"> • Formele structuren vormen kaders waarbinnen opleidingen invulling geven. • Zelfevaluaties geven frisse blik op eigen handelen. • Externe eisen (accreditatie, BKO) als impuls en stok achter de deur voor (aandacht voor) onderwijsverbetering. • Zware tijdsinvestering | <ul style="list-style-type: none"> • Niet hiërarchisch • Gezamenlijkheid | <ul style="list-style-type: none"> • Studentevaluaties • Kringgesprekken over vakken • Opleidingscommissie aanwezig bij onderwijsdagen • Gesprekken met rector en decaan • Onderwijsdebatten | <ul style="list-style-type: none"> • Gedreven docenten: instructie is passie • Korte lijnen tussen management, docenten en studenten door kleinschaligheid • Dienstverlening naar andere opleidingen • Openheid en discussie • Gezamenlijke verantwoordelijkheid |
| #3 Wo: recht | Markt | Familie, adhocratie | <ul style="list-style-type: none"> • Er wordt meer gestuurd op goede (formele) evaluaties, maar die moeten voortkomen uit goed onderwijs • Zelfevaluatie nuttig. • Volgens docenten geen bijdrage van visitaties aan kwaliteitsverbetering: staat los van kwaliteit opleiding • Externe beoordeling te veel gericht op schoonheidsfouten, verouderde ideeën over onderwijs | <ul style="list-style-type: none"> • Verschillende teams met een hoogleraar • Zeer gericht personeels- / aannamebeleid vanuit de opleidingscultuur | <ul style="list-style-type: none"> • Studentenenquêtes • Mondelinge evaluaties met docenten in cursussen • Informatieverzameling door en feedback van studievereniging • Overleg in opleidingscommissie | <ul style="list-style-type: none"> • Afstemming tussen docenten • Vakoverstijgende evaluaties • Benaderbare docenten • Stabiliteit en kwaliteit door numerus fixus • Ruimte om van fouten te leren • Inhoudelijke aansluiting onderzoek en onderwijs • Leergemeenschap |

22 Gebaseerd op zelfrapportage door instelling in webenquête

23 Gebaseerd op inschatting onderzoeker op basis van gesprek rondom 'good practice'

| Opleiding: sector | Cultuurtype instelling ²² | Cultuurtype opleiding ²³ | Rol van / opvatting over formele kwaliteitszorg | Leiderschap | Rol van studenten | Benoemde succesfactoren |
|---------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| #4 Wo: economie | Gemengd | Familie, adhocratie, markt | <ul style="list-style-type: none"> • Verbeteringsimpulsen vanuit College van Bestuur • Zoveel mogelijk anticiperen / vooruitlopen op externe regelgeving zodat eigen opleidingsinvulling mogelijk blijft • Accreditatie en audits deels administratieve last (te veel 'meten' van kwantiteiten), maar wordt wel heel serieus genomen • Zelfevaluatie en visitatie geen echte leerervaring • Accreditatie te rigide en niet aansluitend op modern onderwijs (zoals MOOCs) | <ul style="list-style-type: none"> • Personeelsbeleid sterk ingericht vanuit de opleidingscultuur | <ul style="list-style-type: none"> • Studentevaluaties • Studentenpanels • Studentenorganisatie als regelmatige gesprekspartner • Studenten in opleidingscommissie, faculteitsraad en departementsbestuur • Studenten in werkgroepen rond nieuwe thema's | <ul style="list-style-type: none"> • Onderwijs als volwaardige, serieuze taak en in teamverband • Selectie aan de poort: stabiele instroom en gemotiveerde en passende studenten • Gemeenschapszin door kleinschaligheid, benaderbaarheid en persoonlijke aandacht • Goede entourage: eigen gebouw, ervaren docenten met vaste contracten, betrokken studenten • Intervisie en kritische aanspreekcultuur: kwetsbaar durven zijn |
| #5 Hbo: economie | Adhocratie | Familie, adhocratie | <ul style="list-style-type: none"> • Externe verantwoording / accreditatie is niet de trigger voor kwaliteitszorg. Dit komt voort uit intrinsieke verbeterdrive. Maar houdt elkaar wel scherp en maakt vergelijkingen mogelijk. Voorkomt blinde vlekken. • Accreditatie gaat om basiskwaliteit, opleiding focust op excellentie. • Prestatieafspraken en risicomangement vanuit de top kunnen belemmerend zijn voor eigenheid van opleidingen. • Interne kwaliteitssystemen instelling zijn ondersteunend, niet leidend. | <ul style="list-style-type: none"> • Personeelsbeleid sterk ingericht vanuit opleidingscultuur: selectie nieuwe docenten op motivatie om te leren en te delen, meenemen netwerk. • Verbindend leiderschap met professionele ruimte voor docenten. | <ul style="list-style-type: none"> • Opleidingsprogramma samen met studenten opgebouwd | <ul style="list-style-type: none"> • Innovatie(budget), dynamiek en creativiteit • Numerus fixus: gemotiveerde studenten • Nauwe samenwerking met beroepenveld, valorisatie staat centraal • Programma gekoppeld aan beroepscontext • Vraaggericht i.p.v. aanbodgericht • Zelfstandigheid en ondernemendheid • Benaderbare docenten, luisteren naar studenten • Niet alleen voldoen aan basiskwaliteit, maar nadruk op verbetering: innerlijke drive • Vertrouwen, eerlijkheid: intervisie en consultatie. Leergemeenschap. |

| Opleiding: sector | Cultuurty- pe instel- ling ²² | Cultuurty- pe oplei- ding ²³ | Rol van / opvatting over formele kwaliteitszorg | Leiderschap | Rol van studenten | Benoemde succesfactoren |
|----------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| #6 Hbo: kunst | Adhocratie | Familie, adhocratie | <ul style="list-style-type: none"> • Formele verantwoording / accreditatie zorgt er voor dat iedereen bij de les is / attent wordt gemaakt op verbetermogelijkheden. • Daadwerkelijke verbetering echter vooral vanuit intrinsieke drive, maar formele eisen kunnen aanzwengelen. | <ul style="list-style-type: none"> • Niet hiërarchisch • Duidelijkheid • Benaderbare manager, informele sfeer • Manager coördineert, maar open voor dialoog | <ul style="list-style-type: none"> • Studentenpanels: niet alleen problematiserend, maar oplossingsgericht • Terugkoppeling onderwijs-evaluaties naar studenten | <ul style="list-style-type: none"> • Strenge selectie op gemotiveerde studenten • Duidelijke eindkwalificaties / basiscompetenties. Vijf 'pijlers' met docentteams. • Brede opleiding, zowel cognitieve als fysieke ontwikkeling studenten • Persoonlijke ontwikkeling, diversiteit in afgestudeerden. • Intensieve communicatie tussen docenten onderling en met studenten. Informele, benaderbare sfeer door kleinschaligheid. Gemeenschapszin. • Docenten vaak ook in praktijk werkzaam: feeling met externe ontwikkelingen. Intrinsieke drive tot kwaliteit. • Docenten vaak ex-studenten en daardoor betrokken. |
| #7 Hbo: recht | Gemengd | Adhocratie, markt | <ul style="list-style-type: none"> • Prestatie-indicatoren leggen de lat hoog, maar deze niet alleen 'behalen' maar ook overstijgen. • Opleiding heeft PDCA-cyclus om kwaliteit en toetsing van kwaliteit te borgen. • Kwaliteitssysteem / accreditatie is niet de stimulans om het beter te doen, maar de intrinsieke drive. • Accreditatie toont waardering door buitenwereld, maar ook zonder formeel stelsel zou de opleiding op de huidige wijze zijn vormgegeven. | <ul style="list-style-type: none"> • Sterke nadruk op professionaliseringsontwikkeling: inzet op deskundigheid en gekwalificeerd personeel. • Korte lijnen management met docenten en studenten. | <ul style="list-style-type: none"> • Studentenpanels • Onderwijscommissies | <ul style="list-style-type: none"> • Numerus fixus: stabiliteit en gemotiveerde studenten • Beroepsgericht onderwijs, flexibel meegaan met buitenwereld • Veel contact met beroepenveld • Ambitieuze en kritische personeel, vaak afkomstig uit beroepspraktijk. • Veel aandacht voor professionalisering docenten. • Ruimte voor eigen invullingen docenten • Duidelijke structuur en doelen, ingebed in heldere procedures en formats voor kwaliteitszorg • Vertrouwen, teamspirit en samenwerking: leergemeenschap. |

| Opleiding: sector | Cultuurty- pe instel- ling ²² | Cultuurty- pe oplei- ding ²³ | Rol van / opvatting over formele kwaliteitszorg | Leiderschap | Rol van studenten | Benoemde succesfactoren |
|---------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Persoonlijke benadering door kleinschaligheid en veel begeleiding. |
| #8 Hbo: pedagogisch | Gemengd | Familie, adhocratie | <ul style="list-style-type: none"> • Er wordt gewerkt volgens PDCA-cyclus om kwaliteit te monitoren, maar dit is vooral ondersteunend. • Externe verantwoording / visitatie niet leidend, maar laat wel zien dat je goed bezig bent. • Zelfevaluatie draagt bij aan verbeterproces, goed dat buitenstaanders meekijken, maar is niet de trigger tot verbetering. • Moeite met de leveringseisen conform de prestatieafspraken. • Formele kwaliteitszorg bureaucratisch: erg top-down en 'afvinken'. • Ervaren afstand tussen beleid en eigen ruimte om invulling te geven aan onderwijs. | <ul style="list-style-type: none"> • Verbindend en participatief. • Vertrouwen als basis. • Veel aandacht voor professionalisering. | <ul style="list-style-type: none"> • Studentevaluaties. | <ul style="list-style-type: none"> • Numerus fixus: stabiliteit en gemotiveerde studenten. • Aansluiting en focus op beroepenveld. • Student staat centraal: persoonlijk. • Nadrukkelijke verbinding met grootstedelijke context. • Breed opleidingsprofiel met differentiatiemogelijkheden. • Beschikt over excellentieprogramma. • Allemaal docenten met masterdiploma, deels gepromoveerd. Deskundig, gemotiveerd en leergierig personeel. Innerlijke drive tot verbetering. • Docententeams met aanvullende verantwoordelijkheden naar vakgebied. • Transparantie en gemeenschapszin, veel reflectie en overleg. • Gedegen onderzoeksoriëntatie. • Benaderbare docenten. |
| #9 Hbo: techniek | Hiërarchie | Familie, adhocratie, markt | <ul style="list-style-type: none"> • Zelfevaluatie als 'klus'. • Accreditatieresultaten als teleurstellend ervaren: maakt strijdbaar voor volgende jaren. • Opleiding wil als excellent betiteld worden, laat naar buitenwereld zien wat je kunt. • Kwaliteitscoördinator is reeds bezig met verzamelen relevante stukken voor volgende accreditatieronde. • Ervaring dat het 'verhaal' van de opleiding niet goed overkomt bij visitatie, volgende keer beter motiveren. | <ul style="list-style-type: none"> • Geen sterke hiërarchische aansturing. Personeel stuurt vooral zichzelf aan, vrijheid voor eigen invulling. • Veel aandacht voor professionalisering. • Personeels- en aannamebeleid sterk gericht opleidingscultuur. | <ul style="list-style-type: none"> • Studentevaluaties • Ieder kwartaal evaluatiegesprek studenten met coördinator over onderwijs. • Experturen voor studenten. • Tweemaandelijks overleg studievereniging met management. • Studievereniging heeft ook verantwoordelijkheden. | <ul style="list-style-type: none"> • Deskundig, enthousiast, stabiel team. Veel professionalisering. • Docenten afkomstig uit bedrijfsleven: connectie met werkveld. • Veel contact met beroepenveld. • Open, eerlijke, informele sfeer: teamwork, overleg en humor. • Vrijheid voor docenten, zelfsturend. • Aanspreekcultuur. • Student als jonge professional ('functioneringsgesprekken'): erkenning. • Thematisch onderwijs met docententeams. |

| Opleiding: sector | Cultuurty- pe instel- ling ²² | Cultuurty- pe oplei- ding ²³ | Rol van / opvatting over formele kwaliteitszorg | Leiderschap | Rol van studenten | Benoemde succesfactoren |
|----------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Rapport als verbeteringsimpuls, maar kritiek wordt niet altijd begrepen. | | | <ul style="list-style-type: none"> • Korte lijnen, benaderbare docenten. |
| #10 Hbo: pedagogisch | Familie en hiërarchie | Familie, adhocratie | <ul style="list-style-type: none"> • Opleiding volgt de kaders vanuit de instelling. • Gewerkt volgens PDCA-cyclus en bijbehorende indicatoren. • Binnen de opleiding ruimte om binnen de kaders interne kwaliteitszorg zelf in te vullen. Dit vanuit innerlijke drive tot verbetering. • Opleiding vindt externe verantwoording / visitatie niet leidend. • Zelfevaluatie draagt bij aan kwaliteitsverbetering. | <ul style="list-style-type: none"> • Management stelt zich kwetsbaar op, open voor dialoog. • Onderwijzend personeel heeft mandaat vanuit management. | <ul style="list-style-type: none"> • Studentenevaluaties | <ul style="list-style-type: none"> • Numerus fixus: strenge selectie op motivatie en hoger rendement. • Kleinschaligheid: respect, saamhorigheid en teamwork. • De student staat centraal, persoonlijk. • Heldere onderwijsvisie. • Collectieve, intrinsieke drive om te verbeteren, leergierig en open: leergemeenschap. • Veel tijd voor reflectie en intervisie. • Docenten hebben verschillende rollen, weten meer van studenten dan alleen vanuit 'vakken' • Studenten hebben vrijheid voor eigen ideeën en ontwikkeling. • Nauw contact met beroepenveld, veel aandacht voor arbeidsmarktmogelijkheden studenten. |
| #11 Hbo: economie | Hiërarchie | Adhocratie | <ul style="list-style-type: none"> • Instelling is nogal systeemgericht, maar opleiding is 'eigenwijs' en doet dingen soms anders. • Wel binnen de kaders van de instelling. • Weerstand tegen 'formulieren-cultuur'. • Visitatie wordt spannend gevonden, maar ook een kans om je naar de buitenwereld te laten zien. • Visitatie helpt scherp op jezelf te zijn, maar goed oordeel is geen doel op zich, doel is verbetering. | <ul style="list-style-type: none"> • Stabiel managementteam. • Streven om verantwoordelijkheden op laag niveau te leggen: docenten zijn professionals en willen ruimte. • Personeels- en aannamebeleid vanuit opleidingscultuur. | <ul style="list-style-type: none"> • Directe feedback vanuit PGO. • Informele contacten. | <ul style="list-style-type: none"> • Thematische en flexibele opleidingsopzet. Heldere opleidingsstructuur. • Probleemgestuurd onderwijs met expertteams. • Onderwijs in kleine groepen, beperkt aantal docenten. • Benaderbare docenten. • Sterke dialoog met werkveld: mogelijkheid duale opleiding, raad van advies, gastcolleges. • Docenten vaak ook in praktijk werkzaam. • Persoonlijke ontwikkeling student centraal. |

| Opleiding: sector | Cultuurtype instelling ²² | Cultuurtype opleiding ²³ | Rol van / opvatting over formele kwaliteitszorg | Leiderschap | Rol van studenten | Benoemde succesfactoren |
|---------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Er wordt relatief veel nadruk op verantwoording ervaren, meer vertrouwen is gewenst. • Visitatie weinig aandacht voor werkveld. | | | <ul style="list-style-type: none"> • Dialoog en informele communicatie management, docenten en studenten. • Ruimte voor docent om te experimenteren en vernieuwen. |
| #12 Hbo: gezondheid | Gemengd | Familie, adhocratie | <ul style="list-style-type: none"> • Door zorgelijkheidsverklaring is kwaliteitsverbetering jaren terug in stroomversnelling gekomen. • Accreditatie enkele jaren terug heeft gezorgd dat zaken beter worden vastgelegd. • Deze factoren hebben daarom wel bijdrage geleverd aan verbetering, hoewel er ook een sterke intrinsieke drive is. • Resultaten helpen om nut van verandering aan te tonen. Soms lastig vanwege informele cultuur. • Grote inspanning rondom accreditatie. Lastig om specifieke kwaliteiten onder te brengen in standaarden. • Formele eisen worden te rigide gevonden en niet aansluitend op informele karakter van de opleiding. | <ul style="list-style-type: none"> • Functioneringsgesprekken mede gebaseerd op feedback verschillende collega's. • Sterke nadruk op professionaliteit. • Laagdrempeligheid, makkelijk binnenstappen bij management. | <ul style="list-style-type: none"> • Studentevaluaties. • Terugkoppeling van input. • Vanuit alle geleidingen studentleden als overleg-partner. • Studenten kunnen meehelpen bij onderwijs (bijvoorbeeld assistentschap of medebeoordelaar van lage-rejaars) | <ul style="list-style-type: none"> • Selectie docenten op kwaliteit en motivatie. • Veel docenten ook werkzaam in praktijk. • Opleiding is beroepsgericht, met authentieke situaties in onderwijs. • Toetsing van ontwikkelingen in werkveld. • Probleemgestuurd onderwijs, docententeams. • Benaderbare docenten. Professionele, maar laagdrempelige relatie docenten en studenten. • Betrokken collega's, sterke verbeterambitie. Leergierig, kritisch en kwetsbaar durven zijn. • Student als 'toekomstig collega'. |

4 Reflectie op het onderzoek

In deze paragraaf kijken we terug op de bevindingen uit het onderzoek naar kwaliteitszorg en kwaliteitscultuur in het hoger onderwijs in Nederland.

4.1 Onderzoeksmethodiek

Het onderzoek bestond uit een literatuuronderzoek, een webenquête onder alle vijftig bekostigde hbo- en wo-onderwijsinstellingen en verdiepende interviews met representanten van twaalf ‘good practice’ opleidingen in het hbo en wo met een sterke kwaliteitscultuur.

Het literatuuronderzoek biedt een overzicht van wat er op basis van bestaand Nederlands en internationaal wetenschappelijk onderzoek en publicaties bekend is over de ontwikkeling van kwaliteitsbeleid, uitgewerkt naar formele kwaliteitssystemen, kwaliteitscultuur en personeels- en scholingsbeleid. Deze literatuurstudie kan zelfstandig gelezen worden en vormde de input voor een webenquête. Deze enquête geeft een beeld van hoe hoger onderwijsinstellingen in Nederland invulling geven aan de kwaliteitszorg, wat vanuit hun perceptie kenmerkende eigenschappen zijn van de kwaliteitscultuur en hoe zij op dit punt invulling geven aan het personeels- en scholingsbeleid. De verdiepende interviews met de ‘good practice’ opleidingen geven vooral inzicht in de invulling van de interne kwaliteitszorg, de kenmerken van de aanwezige kwaliteitscultuur en de relatie met de formele kwaliteitszorg.

4.2 Overwegingen van het onderzoek

De resultaten van het onderzoek dienen vanuit de volgende overwegingen te worden gezien. Er blijken vooralsnog weinig internationale of nationale studies voorhanden te zijn over kwaliteitscultuur in het (internationale of Nederlandse) hoger onderwijs. Voorts dient benadrukt te worden dat de resultaten van de webenquête gebaseerd zijn op perceptie van een of twee representanten die namens de instelling de vragenlijst hebben ingevuld. Een enquête onder bijvoorbeeld alle opleidingsmanagers en docenten zou wellicht een ander beeld kunnen opleveren. Verder gaat de enquête uit van de instelling als geheel, terwijl bij specifieke onderdelen van de instelling sprake kan zijn van een afwijkend beeld. De ‘good practice’ interviews vormen in zeker zin hier-

voor een compensatie, doordat daarbij juist wordt ingezoomd op de cultuur op opleidingsniveau.

4.3 Reflectie

Visie op onderwijskwaliteit

Een interessante vraag is of we op basis van het onderzoek uitspraken kunnen doen over wat de ‘good practice’ opleidingen verstaan onder het begrip ‘onderwijskwaliteit’ en hoe zij dit vertaald hebben naar een onderwijsvisie. Het merendeel van de bezochte opleidingen geeft vaker een omschrijving van hoe ze met kwaliteit omgaan, dan een definitie van onderwijskwaliteit. Ook de mate waarin een onderwijsvisie expliciet is gemaakt is divers; van een zeer gedetailleerde uitwerking tot een min of meer gedeeld waardepatroon wat zichtbaar is in het dagelijks handelen van iedereen in de opleiding.

Wat opvalt is dat het merendeel van de opleidingen onderwijskwaliteit niet gelijk stelt aan het ‘voldoen aan de basiskwaliteit’, maar dat er een sterke drive is om dit kwaliteitsniveau te overstijgen of liever nog te excelleren. Een veel gehoorde bewering van opleidingen is dat zij er in principe van uitgaan dat zij altijd ‘accreditatieproof’ zijn. Een intrinsieke drive is de motor om voortdurend te werken aan verbetering. Deze kwaliteitsuitingen sluiten aan bij de kwaliteitstyperingen ‘transformation’ en ‘exceptional’ van Harvey & Green (1993). Deze kwaliteitstypering impliceert dat de opleidingen het kwaliteitszorgsysteem zodanig hebben ingericht dat aan alle voorwaarden is voldaan om de basiskwaliteit te kunnen leveren. Vaak wordt dit als een vanzelfsprekendheid gezien en is het ook geen onderwerp dat de opleidingen zelf expliciet benoemen als zij over kwaliteit spreken. Zij hoeven daardoor geen tijd meer te besteden aan het vormgeving van een (formele) kwaliteitsstructuur en -systeem waardoor er ruimte ontstaat om de eigen kwaliteitsaspiraties vorm te geven. Beide benaderingen van kwaliteit, enerzijds accountability en anderzijds improvement, bestaan dus naast elkaar. Uit de webenquête onder de instellingen bleek al eerder dat beide benaderingen elkaar niet uitsluiten, maar ook op instellingsniveau naast elkaar kunnen bestaan. Dit sluit aan op de visie van Stensaker (2003). Volgens hem is verandering dan ook een dynamisch, cyclisch proces waarbij het kunnen afleggen van verantwoordelijkheid en kwaliteitsverbetering in elkaars verlengde liggen.

De kwaliteitscultuur van instellingen en opleidingen in het Nederlandse onderwijs

Uit de literatuurstudie van dit onderzoek bleek al dat het begrip kwaliteitscultuur lastig is te definiëren. Harvey & Stensaker (2008) benoemen echter wel een aantal kenmerken van het begrip kwaliteitscultuur. Kwaliteitscultuur is steeds in ontwikkeling, kan niet worden opgelegd en kan niet zonder meer gekopieerd worden naar andere situaties. Kwaliteitscultuur is een levende, lerende ervaring die niet alleen

kennis verwerkt maar ook kennis genereert. Het moet samensmelten met de gevoelde waarden en niet worden gezien als iets dan van buiten wordt opgelegd en de autonomie aantast. Het is juist belangrijk dat medewerkers zich hiervan eigenaar van voelen. Deze kenmerken zien we duidelijk terug bij de familie- en adhocratiecultuur (op basis van o.a. Quinn & Rohrbaugh, 1983; Cameron & Quinn, 1999). De twee cultuurtypen die dominant zijn bij de twaalf 'good practice' opleidingen in dit onderzoek. Deze cultuurbeelden impliceren dat de opleidingen de interne kwaliteitszorg flexibel, vaak informeel en doelgericht in een continu verbeterproces koppelen aan de ontwikkelingen in het werkveld (adhocratiecultuur) en in afstemming met de waarden en normen van de opleidingen (familiecultuur).

Op instellingsniveau zien we alle vier cultuurtypen in redelijke mate terug, waarbij familiecultuur het sterkst naar voren komt, gevolgd door adhocratiecultuur, marktcultuur en hiërarchische cultuur. De Nederlandse hoger onderwijsinstellingen laten zo een behoorlijke mix van zowel flexibiliteit en stabiliteit als interne en externe gerichtheid zien. Typische familieculturen kwamen echter wat sterker naar voren bij een aantal kleine hbo-instellingen en de universiteiten lieten gemiddeld een sterkere nadruk op marktcultuur zien.

Het empirisch onderzoek bevestigt eerdere bevindingen uit de literatuurstudie: instellings- en opleidingscultuur komen niet één op één overeen. Er kan sprake zijn van 'subculturen'. Bij de twaalf good practices zagen we geen uitgesproken hiërarchische cultuur, en vertoonden wel stuk voor stuk duidelijke kenmerken van een familiecultuur. Opleidingen krijgen ruimte van de instelling voor eigen invulling van de kwaliteitszorg omdat zij goed presteren (in bijvoorbeeld de accreditatie, rankings en de nationale studentenenquête). Anderzijds creëren de opleidingen zelf ruimte binnen de accreditiekaders en kwaliteitskaders van de instellingen. Men probeert op een creatieve en soms eigenwijze manier een eigen weg vinden om de kwaliteitszorg meer aan te laten sluiten bij de eigenheid en de cultuur van de opleiding. Met name in de hbo blijkt het werkveld ook een sterke externe trigger voor vernieuwing en verbetering. Steeds op elkaar volgende ontwikkelingen in het werkveld dwingen de opleidingen als het ware om in deze dynamiek mee te gaan.

Relatie tussen kwaliteitscultuur en formele kwaliteitszorg

Een opvallend resultaat van de studie van de good practices was de bescheiden rol die de formele kwaliteitscyclus speelt in de kwaliteitscultuur. Opleidingen zagen accreditatie vooral als een tool voor kritische reflectie en om bevestiging van hun goede kwaliteitsinspanningen te krijgen van de NVAO. De uitvoering ervan wordt echter als belastend ervaren. Het eigen kwaliteitsbesef en de intrinsieke drive zijn de aanjagers van verbetering van de onderwijskwaliteit.

Accreditatie heeft naast de verantwoordingsdoelstelling ook een verbeterfunctie. Volgens de meeste ‘good practices’ in het onderzoek komt deze verbeterfunctie echter niet of nauwelijks uit te verf.

Lerende gemeenschappen

Uit de literatuurstudie bleek dat er weinig empirische evidentie is voor lerende gemeenschappen in het hoger onderwijs. Er bleek ook weinig eenduidigheid te zijn over het begrip. Uit een internationaal literatuuronderzoek naar voorbeelden van lerende gemeenschappen in het voortgezet onderwijs komen wel een aantal succesbepalende factoren naar voren (Reichstetter, 2006). Deze zijn: een gedeelde visie op onderwijs(kwaliteit), commitment voor continue verbetering, een gemeenschappelijke cultuur, collectieve reflectie, participatief en coachend leiderschap, reflectie, interactie met de omgeving en een duidelijke oriëntatie op resultaten. Deze factoren zien we terug in de kenmerken van de kwaliteitsculturen van de twaalf good practices. En ook uit de webenquête blijkt dat instellingen met een familiecultuur in hogere mate eigenschappen vertonen van een lerende gemeenschap, namelijk de sterkere aanwezigheid van leerethos (bij professionals en studenten), personeel dat meer op onderzoek is georiënteerd, een grotere rol voor participerend ondersteunend personeel in de leergemeenschap, en een sterker organisatorisch beleid dat professioneel leren mogelijk maakt.

4.4 Tot slot

Alle onderdelen uit dit onderzoek dragen tezamen bij aan kennisvergroting over kwaliteitszorg en kwaliteitscultuur in het hoger onderwijs. Hoewel de verschillende methodische elementen (literatuurstudie, webenquête en diepte-interviews) ook afzonderlijk leesbaar en waardevol zijn, zit de meerwaarde van dit onderzoek vooral in de synergie van deze elementen. Theoretische inzichten uit de literatuurstudie zijn niet alleen essentieel om de webenquête en de interviews goed te kunnen onderbouwen en interpreteren, maar leveren vooral ook inzicht in de samenhang tussen theorie en praktijk. Zo zijn in de webenquête theoretische concepten uit de literatuur aan elkaar gerelateerd, zoals samenhang tussen organisatieculturen en visies op kwaliteit, maar bijvoorbeeld ook hoe visies op kwaliteit samenhangen met concreet kwaliteitsmanagement of de ontwikkeling van leergemeenschappen. Dit totaalbeeld van de samenhang tussen kwaliteitszorg en kwaliteitscultuur in het Nederlands hoger onderwijs is daarmee uniek.

Verder hebben we, door de enquêteresultaten (organisatiecultuur) met de interviewbevindingen te verbinden, nieuwe inzichten verworven in de samenhang tussen de kwaliteitscultuur op opleidingsniveau en instellingsniveau. We zagen immers dat

opleidingen mogelijkheden benutten om hun eigen culturele waarden en normen rondom onderwijskwaliteit in de praktijk tot uiting te brengen.

Er blijven ook na dit onderzoek vragen liggen die uitnodigen voor nieuw onderzoek. Zo is de webenquête vooral beschrijvend van aard geweest, waardoor bijvoorbeeld minder aandacht is besteed aan verklaringen voor gevonden samenhang tussen concepten. Ook de studie naar de 'good practices' levert nieuwe vragen op, zoals: hoe verhoudt de inrichting van de kwaliteitszorg en de kwaliteitscultuur bij 'andere' opleidingen zich tot wat die we hebben aangetroffen bij de geselecteerde 'good practice' opleidingen?

Kortom: voorliggend onderzoek heeft veel nieuwe inzichten opgeleverd over de 'state of the art' met betrekking tot kwaliteitszorg en kwaliteitscultuur in het Nederlands hoger onderwijs. Tegelijkertijd geeft het onderzoek interessante aanknopingspunten voor vervolgstudie.

Bijlage 1 Vragenlijst webenquête

A Beleid

Wat is uw functie binnen uw onderwijsinstelling?

Welke rol vervult u op het gebied van kwaliteitszorg binnen uw instelling?

Is de verantwoordelijkheid voor de interne kwaliteitszorg bij uw instelling eerder centraal of decentraal georganiseerd?

Beschikt uw instelling over een positief besluit van de NVAO m.b.t. de instellingstoets kwaliteitszorg?

Overweegt uw instelling om de instellingstoets kwaliteitszorg aan te vragen?

Wat is voor uw instelling de belangrijkste reden voor het aanvragen van een instellingstoets kwaliteitszorg?

Wat is voor uw instelling de belangrijkste reden voor het niet aanvragen van een instellingstoets kwaliteitszorg?

Kunt u aangeven in welke mate de onderstaande uitspraken op uw instelling van toepassing zijn? U heeft hierbij per vragenset 100 punten te verdelen over de verschillende uitspraken. Naarmate een uitspraak meer betrekking heeft op uw instelling, kent u hier meer punten aan toe. Let op dat de punten gezamenlijk altijd optellen tot 100!

Dominante kenmerken

De organisatie is een persoonlijke omgeving. Het is als een uitgebreide familie. Mensen delen veel over zichzelf.

De organisatie is een dynamische en ondernemende omgeving. Mensen zijn bereid om hun nek uit te steken en risico's te nemen.

De organisatie is resultaatgericht. Het werk gedaan krijgen is belangrijk. Docenten zijn competitief en doelgericht.

De organisatie is een gecontroleerde, gestructureerde omgeving. Formele procedures bepalen over het algemeen wat docenten doen.

Leiderschap in de organisatie

Leiderschap in de organisatie richt zich op begeleiding, facilitering en ondersteuning.

Leiderschap in de organisatie richt zich op ondernemerschap, innovatie en het nemen van risico's.

Leiderschap in de organisatie heeft een actieve, resultaatgerichte, no-nonsense benadering.

Leiderschap in de organisatie richt zich op het coördineren, organiseren en efficiënt laten verlopen van processen.

Managementstijl

De managementstijl in de organisatie wordt gekenmerkt door teamwerk, consensus en participatie.

De managementstijl in de organisatie wordt gekenmerkt door het nemen van risico's, innovatie en biedt veel ruimte voor een eigen invulling.

De managementstijl in de organisatie wordt gekenmerkt door concurrentie, hoge eisen en prestaties.

De managementstijl in de organisatie is gericht op werkzekerheid, conformiteit, voorspelbaarheid en stabiliteit in relaties.

Organisatiebinding

Organisatiebinding is vooral gebaseerd op loyaliteit en vertrouwen. Er is sprake van een duidelijk commitment.

Organisatiebinding is vooral gebaseerd op innovatie en ontwikkeling. Er is een nadruk op het maximale uit jezelf halen.

Organisatiebinding is vooral gebaseerd op de nadruk op prestaties en het bereiken van doelen.

Organisatiebinding is vooral gebaseerd op formele regels en beleid. Handhaving van een soepel functionerende organisatie is belangrijk.

Strategische nadruk

De organisatie legt de nadruk op persoonlijke ontwikkeling. Er is sprake van vertrouwen, openheid en participatie.

De organisatie legt de nadruk op het verwerven van middelen en het creëren van uitdagingen. Het uitproberen van nieuwe dingen en het verkennen van kansen wordt gewaardeerd.

De organisatie legt de nadruk op competitieve acties en prestaties. Het behalen van prestatiedoelstellingen en het vergroten van het marktaandeel zijn dominante kenmerken.

De organisatie legt de nadruk op bestendigheid en stabiliteit. Efficiëntie, controle en soepel handelen zijn belangrijk.

Criteria voor succes

De organisatie associeert succes met teamwerk, commitment van medewerkers en zorg voor mensen.

De organisatie associeert succes met het hebben van unieke en nieuwe producten. Het wil met het product een leidende, innoverende positie innemen.

De organisatie associeert succes met het vergroten van het marktaandeel en het voorbijstreven van de concurrentie. Een leidende rol in de concurrerende markt is essentieel.

De organisatie associeert succes met efficiënte processen. Betrouwbare dienstverlening, soepele planning en efficiënte productie zijn belangrijk.

In welke mate zijn onderstaande uitspraken van toepassing op de opleidingen binnen uw instelling?

Een opleiding heeft kwaliteit als deze op passende wijze gebruik maakt van publieke financiering (bijv. door te streven naar een hoog diplomarendement).

De mate van tevredenheid van studenten en docenten zegt veel over de kwaliteit van een opleiding.

Een opleiding heeft kwaliteit als deze in overstemming met de accreditatie-eisen werkt en hieraan voldoet.

Een opleiding heeft kwaliteit als deze studenten stimuleert om zoveel mogelijk kennis en vaardigheden te verwerven.

De opleidingen zijn in het algemeen van hoge kwaliteit. Kwaliteit is een gegeven.

Een opleiding heeft kwaliteit als deze beloften aan studenten waarmaakt.

Een opleiding heeft kwaliteit als studenten er van uit kunnen gaan dat de verschillende onderdelen goed worden uitgevoerd.

Een opleiding heeft kwaliteit als deze zich continu wil verbeteren.

Kwaliteit betekent dat een opleiding voldoet aan objectieve, meetbare criteria die zijn gebaseerd op een hoge mate van interne en externe consensus.

Een opleiding heeft kwaliteit als deze zorgvuldig is ontwikkeld, voorbereid en geïmplementeerd.

Een opleiding heeft kwaliteit als deze de gestelde doelen bereikt.

Een opleiding heeft kwaliteit als deze aansluit op de eisen van het werkveld.

Een opleiding heeft kwaliteit als studenten hoge cijfers/beoordelingen halen.

Een opleiding heeft kwaliteit als deze studenten handvatten geeft om zelf bewust en kritisch hun eigen ontwikkeling vorm te geven.

Een opleiding heeft kwaliteit als studenten er profijt van hebben voor hun toekomstige loopbaan en academische vooruitzichten.

Een opleiding van hoge kwaliteit heeft een goede reputatie en biedt daarom ook de beste stagemogelijkheden voor studenten.

In welke mate bent u het eens met de volgende stellingen over uw instelling?

Het aantal kwaliteitsevaluaties onder studenten is voldoende.

Het aantal kwaliteitsevaluaties in het beroepenveld/onder werkgevers is voldoende.

Het aantal kwaliteitsevaluaties onder alumni is voldoende.

Het aantal kwaliteitsevaluaties onder docenten is voldoende.

Er is voldoende communicatie met studenten over evaluatieresultaten en mogelijke verbeteringen.

Er is voldoende communicatie met het beroepenveld over evaluatieresultaten en mogelijke verbeteringen.

Er is voldoende communicatie met alumni over evaluatieresultaten en mogelijke verbeteringen.

Er is voldoende communicatie met docenten over evaluatieresultaten en mogelijke verbeteringen.

Criteria en normen voor de onderwijskundige processen zijn adequaat beschreven.

Criteria en normen voor de ondersteunende processen zijn adequaat beschreven.

Criteria en normen voor goed management zijn adequaat beschreven.

Resultaten van evaluaties worden systematisch vergeleken met beschreven criteria of normen.

Resultaten van kwaliteitsbeoordelingen worden regelmatig vergeleken met die van andere instellingen.

Kwaliteitsmanagement (PDCA-cyclus) is onderdeel van de dagelijkse werkpraktijk van alle docenten.

Kwaliteitsmanagement leidt systematisch tot aanpassing, verbetering of innovatie van onderwijs.

Externe communicatie over bereikte kwaliteitsresultaten is open en eerlijk.

Hoe belangrijk zijn de volgende voorwaarden voor het succesvol zijn van de interne kwaliteitszorg?

Voldoende financiële middelen

Heldere verantwoordelijkheidsverdeling op het gebied van kwaliteitszorg

Deskundig personeel

Een kwaliteitszorgsysteem

De Onderwijsraad is op zoek naar good practices op het niveau van individuele opleidingen. Het gaat daarbij om opleidingen die worden gekenmerkt door een cultuur waarin het voortdurend verbeteren van het onderwijs centraal staat en die daarmee succes boeken.

Welke opleiding binnen uw instelling zou hiervoor in aanmerking komen?

De Onderwijsraad en ITS garanderen dat prudent met de onderzoeksgegevens zal worden omgegaan. In het onderzoeksrapport zullen de resultaten op geen enkele manier herleidbaar zijn tot individuele instellingen en personen. Ook de good practice-opleidingen blijven anoniem.

opleiding:

contactpersoon:

e-mail adres:

Wat zijn de belangrijkste motieven om deze opleiding voor te dragen als good practice?

Indien er naar uw mening andere voor het onderzoek relevante aspecten zijn die onvoldoende aan de orde zijn geweest, stellen wij het op prijs om ook deze te vernemen. U kunt hiervoor onderstaand veld benutten.

B HRM

In welke mate zijn de volgende situaties op het personeelsbeleid binnen uw instelling van toepassing?

Het personeelsbeleid is gebaseerd op de onderwijsvisie van onze instelling.

De kwaliteitsdoelen van de instelling zijn verwerkt in de aandachtsgebieden van het personeelsbeleid.

De kwaliteitsdoelen van de instelling zijn verwerkt in het beleidsplan of het HRM-jaarplan.

Ons kwaliteitsplan is vertaald naar de inzet van personeel (instroom, doorstroom en uitstroom van personeel).

Ons kwaliteitsplan is vertaald naar de vereiste kwalificaties van het personeel.

Kwaliteitsacties zijn vastgelegd in hrm-protocollen en maken onderdeel uit van de beleidscyclus (plannen, uitvoeren, monitoren en bijstellen).

Scholingsbeleid is gekoppeld aan de organisatiedoelen, de onderwijsvisie en de competenties van het zittend personeel.

Ontwikkelingsplannen (team en individueel) vormen input voor het scholingsbeleid en scholingsplan.

Hoe belangrijk zijn de volgende motieven voor professionalisering van docenten binnen uw instelling?

Voldoen aan kwalificatie-eisen die van buitenaf worden gesteld (bijvoorbeeld ministerie OCW, NVAO)

Bijdragen aan de ontwikkeling van de onderwijsinstelling

Verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs

Doorvoeren van onderwijsvernieuwingen

Bijdragen aan de ontwikkeling van afdelingen/teams

Motiveren van docenten

Verbeteren van het functioneren van docenten

Bevorderen van een leercultuur tussen docenten

Bevorderen van duurzame samenwerking

Stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling van docenten

Stimuleren van de loopbaankansen van docenten

De mogelijkheid voor docenten om zich door onderzoek verder te professionaliseren

Stimuleren van de mobiliteit van docenten binnen en buiten de onderwijsinstelling (uitwisselbaarheid)

In welke mate dragen de volgende aspecten bij aan het professionaliseringsbeleid van uw onderwijsinstelling?

Informatie uit functioneringsgesprekken en/of persoonlijke ontwikkelplannen

De feedback van studenten

De feedback van alumni

Resultaten van de opleidingsvisitatie

Resultaten van docentenevaluaties

Raadpleging van de medezeggenschapsraad (MR)
Resultaten van interne audits
Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van voorgaande periode
Een inventarisatie van de kwalificatiedossiers
Ons kwaliteitsbeleid en de evaluaties daarvan
Team-/afdelingsplannen
Het beleid van het management
Landelijke of internationale beleidsontwikkelingen
Onderwijskundige zwaartepunten van onze instelling
Geplande en/of verwachte onderwijskundige vernieuwingen
Feedback van het werkveld
Feedback van de onderwijsinstellingen waarmee een samenwerking is
Behoeften van docenten aan kennisdeling op basis van resultaten van onderzoek
Arbeidsmarktontwikkelingen

In welke mate zijn onderstaande situaties op uw instelling van toepassing?

De onderwijsvisie is bepalend voor het professionaliseringsbeleid.
De vastgelegde beroepsprofielen (HBO), BKO/SKO (WO) zijn bepalend voor het scholingsbeleid.
Het management bepaalt aan welke professionaliseringsactiviteiten docenten deelnemen.
De docenten bepalen zelf aan welke professionaliseringsactiviteiten zij deelnemen.
Het management en de docenten bepalen in onderling overleg aan welke professionaliseringsactiviteiten zij deelnemen.
De medezeggenschapsraad heeft inbreng bij de opzet van het scholingsbeleid.
Professionalisering is regelmatig een agendapunt bij het werkoverleg.
Bij het samenstellen van de jaar-/afdelingsplannen is professionalisering een apart onderdeel.

Is het professionaliseringsbeleid schriftelijk vastgelegd ?

In welke vorm is het professionaliseringsbeleid vastgelegd? (meer antwoorden mogelijk)

Als afzonderlijk plan voor professionalisering/scholing.
Als onderdeel van het personeelsbeleidsplan/jaarplan.
Als onderdeel van het jaarplan van de afdeling.
Anders, namelijk

Op (naar schatting) hoeveel procent van de docenten zijn de volgende uitspraken van toepassing?

Docenten op onze instelling...

- nemen collectief verantwoordelijkheid voor het leren van de studenten.
- gaan bij onderwijsveranderingen uit van empirische onderbouwing.
- creëren optimale voorwaarden voor studenten voor het leren.
- leren samen met collega's.
- dragen er zorg voor dat studenten constructieve feedback krijgen.
- gaan in het kader van hun onderwijstaak te rade bij collega's van andere onderwijsafdelingen of -instellingen.
- koppelen leerdoelen van studenten aan een proces van gezamenlijk leren en kennis delen.
- verzamelen, analyseren en gebruiken regelmatig de feedback van elkaar voor de verbetering van de onderwijskwaliteit.
- stimuleren studenten tot het ontwikkelen van een kritische en onderzoekende houding.
- maken gebruik van relevant eigen of extern onderzoek.
- hebben tijd/gelegenheid om het onderwijs van collega's te observeren.
- gaan actief op zoek naar en maken gebruik van feedback van studenten.
- monitoren regelmatig het leren en de voortgang van individuele studenten.
- formuleren gezamenlijk een gemeenschappelijk visie op onderwijs en daaraan gerelateerde kernwaarden.
- nemen deel aan conferenties of workshops om zich als docent verder te professionaliseren.
- zijn betrokken bij het zoeken naar oplossingen voor onderwijsvraagstukken.
- discussiëren regelmatig over innovatieve leermethodieken.
- delen hun professionele ervaringen en successen met interne en externe collega's.
- benutten hun onderzoek om zich als docent te ontwikkelen.
- nemen deel aan trainingen op het gebied van samenwerken in teams.
- hebben binnen hun functie mogelijkheden om zich op specifieke aandachtsgebieden verder te ontwikkelen.
- zien de instelling als een stimulerend en (beroepsmatig) uitdagende leeromgeving.
- voelen zich verantwoordelijk voor hun persoonlijke, beroepsmatige ontwikkeling.
- krijgen de mogelijkheid om in nieuwe onderwijskundige of projectmatige rollen te functioneren.
- proberen het leren van studenten te doorgronden.
- krijgen de mogelijkheid om zich te laten begeleiden naar nieuwe rollen.
- hebben binnen hun aanstelling ruimte voor professionalisering in teamverband.

Op (naar schatting) hoeveel procent van het ondersteunend personeel zijn de volgende uitspraken van toepassing?

Het ondersteunend personeel op onze instelling...

- wordt gewaardeerd door docenten vanwege de meerwaarde die zij vervullen voor de uitvoering van het onderwijsproces.
- voelt zich medeverantwoordelijk voor de onderwijskwaliteit.

heeft mogelijkheden om zich beroepsmatig te ontwikkelen.

draagt actief bij aan de instelling als een lerende gemeenschap.

Op welke van de volgende manieren stimuleert het management de deelname aan professionaliseringsactiviteiten? (meer antwoorden mogelijk)

Men stelt informatie over (na)scholingsmogelijkheden beschikbaar.

Men beloont deelname aan professionaliseringsactiviteiten (bonus).

Men regelt vervanging voor docenten die aan professionaliseringsactiviteiten deelnemen.

Men bevordert de loopbaanmogelijkheden van docenten die scholing volgen.

Scholingsdeelname is een voorwaarde voor het krijgen van een extra periodiek.

Deelname aan professionaliseringsactiviteiten wordt verplicht gesteld.

De leidinggevende besteedt aandacht aan professionaliseringsactiviteiten in functionerings- en beoordelingsgesprekken

De Onderwijsraad is op zoek naar good practices (idem beleidsvariant)

Bijlage 2 Webenquête: Items bij schalen vragenlijst

Tabel B2.1 – Items bij ‘Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI)’

| | n | Min. | Max. | Gem. | Std. Dev. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|-------|------|-----------|
| Familie | | | | | |
| Dominante kenmerken - De organisatie is een persoonlijke omgeving. Het is als een uitgebreide familie. Mensen delen veel over zichzelf. | 38 | 5,0 | 70,0 | 26,2 | 13,8 |
| Leiderschap in de organisatie - Leiderschap in de organisatie richt zich op ondernemerschap, innovatie en het nemen van risico's. | 38 | 10,0 | 70,0 | 27,4 | 13,1 |
| Managementstijl - De managementstijl in de organisatie wordt gekenmerkt door teamwerk, consensus en participatie. | 38 | 10,0 | 100,0 | 34,1 | 15,8 |
| Organisatiebinding - Organisatiebinding is vooral gebaseerd op loyaliteit en vertrouwen. Er is sprake van een duidelijk commitment. | 37 | 15,0 | 100,0 | 35,1 | 14,3 |
| Strategische nadruk - De organisatie legt de nadruk op persoonlijke ontwikkeling. | 37 | 10,0 | 90,0 | 29,7 | 14,5 |
| Criteria voor succes - De organisatie associeert succes met teamwerk, commitment van medewerkers en zorg voor mensen. | 37 | 5,0 | 60,0 | 27,0 | 12,0 |
| Adhocratie | | | | | |
| Dominante kenmerken - De organisatie is een dynamische en ondernemende omgeving. Mensen zijn bereid om hun nek uit te steken en risico's te nemen. | 38 | 10,0 | 55,0 | 28,4 | 9,7 |
| Leiderschap in de organisatie - Leiderschap in de organisatie richt zich op ondernemerschap, innovatie en het nemen van risico's. | 38 | 5,0 | 40,0 | 22,1 | 7,7 |
| Managementstijl - De managementstijl in de organisatie wordt gekenmerkt door het nemen van risico's, innovatie en biedt veel ruimte voor een eigen invulling. | 38 | 0,0 | 55,0 | 23,8 | 11,1 |
| Organisatiebinding - Organisatiebinding is vooral gebaseerd op innovatie en ontwikkeling. Er is een nadruk op het maximale uit jezelf halen. | 37 | 0,0 | 40,0 | 22,3 | 8,5 |
| Strategische nadruk - De organisatie legt de nadruk op het verwerven van middelen en het creëren van uitdagingen. Het uitproberen van nieuwe dingen en het verkennen van kansen wordt gewaardeerd. | 37 | 10,0 | 40,0 | 25,1 | 7,3 |
| Criteria voor succes - De organisatie associeert succes met het hebben van unieke en nieuwe producten. Het wil met het product een leidende, innoverende positie innemen. | 37 | 15,0 | 50,0 | 28,8 | 8,9 |

| | n | Min. | Max. | Gem. | Std. Dev. |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|------|------|-----------|
| Markt | | | | | |
| Dominante kenmerken - De organisatie is resultaatgericht. Het werk gedaan krijgen is belangrijk. Docenten zijn competitief en doelgericht. | 38 | 5,0 | 45,0 | 26,5 | 9,3 |
| Leiderschap in de organisatie - Leiderschap in de organisatie heeft een actieve, resultaatgerichte, no-nonsense benadering. | 38 | 0,0 | 40,0 | 23,2 | 9,5 |
| Managementstijl - De managementstijl in de organisatie wordt gekenmerkt door concurrentie, hoge eisen en prestaties. | 38 | 0,0 | 50,0 | 21,2 | 11,5 |
| Organisatiebinding - Organisatiebinding is vooral gebaseerd op de nadruk op prestaties en het bereiken van doelen. | 37 | 0,0 | 40,0 | 23,6 | 8,9 |
| Strategische nadruk - De organisatie legt de nadruk op competitieve acties en prestaties. Het behalen van prestatiedoelstellingen en het vergroten van het marktaandeel zijn dominante kenmerken. | 37 | 0,0 | 50,0 | 22,8 | 10,6 |
| Criteria voor succes - De organisatie associeert succes met het vergroten van het marktaandeel en het voorbijstreven van de concurrentie. Een leidende rol in de concurrerende markt is essentieel. | 37 | 0,0 | 45,0 | 20,8 | 12,0 |
| Hiërarchie | | | | | |
| Dominante kenmerken - De organisatie is een gecontroleerde, gestructureerde omgeving. Formele procedures bepalen over het algemeen wat docenten doen. | 38 | 0,0 | 50,0 | 18,8 | 9,6 |
| Leiderschap in de organisatie - Leiderschap in de organisatie richt zich op het coördineren, organiseren en efficiënt laten verlopen van processen. | 38 | 5,0 | 50,0 | 27,4 | 8,6 |
| Managementstijl - De managementstijl in de organisatie is gericht op werkzekerheid, conformiteit, voorspelbaarheid en stabiliteit in relaties. | 38 | 0,0 | 40,0 | 20,9 | 10,5 |
| Organisatiebinding - Organisatiebinding is vooral gebaseerd op formele regels en beleid. Handhaving van een soepel functionerende organisatie is belangrijk. | 37 | 0,0 | 40,0 | 18,9 | 9,2 |
| Strategische nadruk - De organisatie legt de nadruk op bestendigheid en stabiliteit. Efficiëntie, controle en soepel handelen zijn belangrijk. | 37 | 0,0 | 40,0 | 22,3 | 9,8 |
| Criteria voor succes - De organisatie associeert succes met efficiënte processen. Betrouwbare dienstverlening, soepele planning en efficiënte productie zijn belangrijk. | 37 | 5,0 | 40,0 | 23,4 | 7,8 |

Tabel B2.2 – Items bij ‘Conceptions of quality’

| | n | (%) Helemaal mee oneens | (%) Mee oneens | (%) Niet eens / niet oneens | (%) Mee eens | (%) Helemaal mee eens | Gemid- delde item- score |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----------------------------------|-------------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------|---------------------------------------------|
| Nakoming en verantwoording | | | | | | | |
| Een opleiding heeft kwaliteit als deze op passende wijze gebruik maakt van publieke financiering (bijv. door te streven naar een hoog diplomarendement). | 37 | 3 | 11 | 32 | 49 | 5 | 3,4 |
| Een opleiding heeft kwaliteit als deze in overstemming met de accreditatie-eisen werkt en hieraan voldoet. | 37 | 0 | 0 | 22 | 68 | 11 | 3,9 |
| Een opleiding heeft kwaliteit als studenten er van uit kunnen gaan dat de verschillende onderdelen goed worden uitgevoerd. | 37 | 0 | 3 | 8 | 57 | 32 | 4,2 |
| Kwaliteit betekent dat een opleiding voldoet aan objectieve, meetbare criteria die zijn gebaseerd op een hoge mate van interne en externe consensus. | 37 | 3 | 8 | 14 | 54 | 22 | 3,8 |
| Een opleiding heeft kwaliteit als deze de gestelde doelen bereikt. | 37 | 0 | 0 | 8 | 70 | 22 | 4,1 |
| Een opleiding heeft kwaliteit als studenten hoge cijfers/beoordelingen halen. | 36 | 8 | 28 | 42 | 22 | 0 | 2,8 |
| Aanscherping en verbetering | | | | | | | |
| Een opleiding heeft kwaliteit als deze studenten stimuleert om zoveel mogelijk kennis en vaardigheden te verwerven. | 37 | 0 | 0 | 16 | 43 | 41 | 4,2 |
| Een opleiding heeft kwaliteit als deze beloften aan studenten waarmaakt. | 37 | 0 | 3 | 14 | 59 | 24 | 4,1 |
| Een opleiding heeft kwaliteit als deze zich continu wil verbeteren. | 37 | 0 | 0 | 5 | 30 | 65 | 4,6 |
| Een opleiding heeft kwaliteit als deze zorgvuldig is ontwikkeld, voorbereid en geïmplementeerd. | 37 | 0 | 8 | 14 | 54 | 24 | 3,9 |
| Een opleiding heeft kwaliteit als deze aansluit op de eisen van het werkveld. | 37 | 3 | 3 | 3 | 51 | 41 | 4,2 |
| Een opleiding heeft kwaliteit als deze studenten handvatten geeft om zelf bewust en kritisch hun eigen ontwikkeling vorm te geven. | 37 | 0 | 0 | 0 | 51 | 49 | 4,5 |
| Een opleiding heeft kwaliteit als studenten er profijt van hebben voor hun toekomstige loopbaan en academische vooruitzichten. | 37 | 0 | 0 | 5 | 65 | 30 | 4,2 |
| Een opleiding van hoge kwaliteit heeft een goede reputatie en biedt daarom ook de beste stagemogelijkheden voor studenten. | 35 | 0 | 3 | 20 | 54 | 23 | 4,0 |

Tabel B2.3 – Items bij ‘Quality management activities (QMA)’

| | n | (%) Helemaal mee oneens | (%) Mee oneens | (%) Niet eens / niet oneens | (%) Mee eens | (%) Helemaal mee eens | Gemid- delde item- score |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----------------------------------|-------------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| PDCA | | | | | | | |
| Criteria en normen voor de onderwijskundige processen zijn adequaat beschreven. | 37 | 0 | 8 | 19 | 68 | 5 | 3,7 |
| Criteria en normen voor de ondersteunende processen zijn adequaat beschreven. | 36 | 0 | 17 | 31 | 47 | 6 | 3,4 |
| Criteria en normen voor goed management zijn adequaat beschreven. | 36 | 0 | 19 | 28 | 47 | 6 | 3,4 |
| Resultaten van evaluaties worden systematisch vergeleken met beschreven criteria of normen. | 36 | 0 | 3 | 19 | 53 | 25 | 4,0 |
| Resultaten van kwaliteitsbeoordelingen worden regelmatig vergeleken met die van andere instellingen. | 34 | 0 | 9 | 26 | 53 | 12 | 3,7 |
| Kwaliteitsmanagement (PDCA-cyclus) is onderdeel van de dagelijkse werkpraktijk van alle docenten. | 35 | 3 | 6 | 31 | 46 | 14 | 3,6 |
| Kwaliteitsmanagement leidt systematisch tot aanpassing, verbetering of innovatie van onderwijs. | 36 | 0 | 6 | 11 | 64 | 19 | 4,0 |
| Externe evaluatie en communicatie | | | | | | | |
| Het aantal kwaliteitsevaluaties in het beroepenveld/onder werkgevers is voldoende. | 35 | 0 | 37 | 29 | 26 | 9 | 3,1 |
| Het aantal kwaliteitsevaluaties onder alumni is voldoende. | 35 | 0 | 26 | 23 | 40 | 11 | 3,4 |
| Er is voldoende communicatie met het beroepenveld over evaluatieresultaten en mogelijke verbeteringen. | 34 | 0 | 41 | 29 | 29 | 0 | 2,9 |
| Er is voldoende communicatie met alumni over evaluatieresultaten en mogelijke verbeteringen. | 34 | 0 | 56 | 24 | 21 | 0 | 2,6 |
| Interne evaluatie en communicatie | | | | | | | |
| Het aantal kwaliteitsevaluaties onder studenten is voldoende. | 35 | 0 | 3 | 11 | 51 | 34 | 4,2 |
| Er is voldoende communicatie met studenten over evaluatieresultaten en mogelijke verbeteringen. | 35 | 0 | 31 | 29 | 34 | 6 | 3,1 |
| Er is voldoende communicatie met docenten over evaluatieresultaten en mogelijke verbeteringen. | 35 | 0 | 14 | 14 | 54 | 17 | 3,7 |
| Overige items kwaliteitsmanagementactiviteiten | | | | | | | |
| Het aantal kwaliteitsevaluaties onder docenten is voldoende. | 34 | 0 | 9 | 18 | 59 | 15 | 3,8 |
| Externe communicatie over bereikte kwaliteitsresultaten is open en eerlijk. | 37 | 0 | 0 | 14 | 62 | 24 | 4,1 |

Tabel B2.4 – Items bij ‘Professional Learning Communities (PLC)’

| | n | (%) minder dan 20 procent | (%) 20 tot 49 procent | (%) 50 tot 80 procent | (%) meer dan 80 procent | Gemiddelde itemscore |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|---------------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|----------------------|
| Leerethos onder professionals en studenten | | | | | | |
| <i>Docenten op onze instelling...</i> | | | | | | |
| nemen collectief verantwoordelijkheid voor het leren van de studenten. | 19 | 0 | 5 | 58 | 37 | 3,3 |
| gaan bij onderwijsveranderingen uit van empirische onderbouwing. | 16 | 13 | 31 | 50 | 6 | 2,5 |
| creëren optimale voorwaarden voor studenten voor het leren. | 19 | 0 | 5 | 58 | 37 | 3,3 |
| leren samen met collega's. | 21 | 0 | 38 | 52 | 10 | 2,7 |
| dragen er zorg voor dat studenten constructieve feedback krijgen. | 21 | 0 | 38 | 52 | 10 | 3,3 |
| koppelen leerdoelen van studenten aan een proces van gezamenlijk leren en kennis delen. | 17 | 18 | 24 | 24 | 35 | 2,8 |
| stimuleren studenten tot het ontwikkelen van een kritische en onderzoekende houding. | 21 | 0 | 10 | 43 | 48 | 3,4 |
| gaan actief op zoek naar en maken gebruik van feedback van studenten. | 21 | 10 | 33 | 33 | 24 | 2,7 |
| monitoren regelmatig het leren en de voortgang van individuele studenten. | 20 | 0 | 15 | 50 | 35 | 3,2 |
| formuleren gezamenlijk een gemeenschappelijk visie op onderwijs en daaraan gerelateerde kernwaarden. | 18 | 11 | 39 | 22 | 28 | 2,7 |
| nemen deel aan conferenties of workshops om zich als docent verder te professionaliseren. | 20 | 0 | 25 | 40 | 35 | 3,1 |
| zijn betrokken bij het zoeken naar oplossingen voor onderwijsvraagstukken. | 20 | 5 | 35 | 30 | 30 | 2,9 |
| discussiëren regelmatig over innovatieve leermethodieken. | 16 | 31 | 31 | 38 | 0 | 2,1 |
| delen hun professionele ervaringen en successen met interne en externe collega's. | 19 | 16 | 47 | 26 | 11 | 2,3 |
| benutten hun onderzoek om zich als docent te ontwikkelen. | 18 | 17 | 50 | 22 | 11 | 2,3 |
| voelen zich verantwoordelijk voor hun persoonlijke, beroepsmatige ontwikkeling. | 21 | 0 | 10 | 48 | 43 | 3,3 |
| proberen het leren van studenten te doorgronden. | 17 | 6 | 35 | 41 | 18 | 2,7 |

| | n | (%) minder dan 20 procent | (%) 20 tot 49 procent | (%) 50 tot 80 procent | (%) meer dan 80 procent | Gemiddelde itemscore |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| Instellingsbeleid, -management en -ondersteuning voor professioneel leren | | | | | | |
| <i>Docenten op onze instelling...</i> | | | | | | |
| hebben tijd/gelegenheid om het onderwijs van collega's te observeren. | 20 | 65 | 20 | 10 | 5 | 1,6 |
| nemen deel aan trainingen op het gebied van samenwerken in teams. | 20 | 45 | 40 | 10 | 5 | 1,8 |
| hebben binnen hun functie mogelijkheden om zich op specifieke aandachtsgebieden verder te ontwikkelen. | 19 | 5 | 5 | 58 | 32 | 3,2 |
| krijgen de mogelijkheid om in nieuwe onderwijskundige of projectmatige rollen te functioneren. | 18 | 0 | 33 | 56 | 11 | 2,8 |
| krijgen de mogelijkheid om zich te laten begeleiden naar nieuwe rollen. | 16 | 13 | 38 | 31 | 19 | 2,6 |
| hebben binnen hun aanstelling ruimte voor professionalisering in teamverband. | 20 | 10 | 10 | 30 | 50 | 3,2 |
| Onderzoeksoriëntatie (extern en intern) | | | | | | |
| <i>Docenten op onze instelling...</i> | | | | | | |
| gaan in het kader van hun onderwijstaak te rade bij collega's van andere onderwijsafdelingen of -instellingen. | 19 | 21 | 42 | 37 | 0 | 2,2 |
| verzamelen, analyseren en gebruiken regelmatig de feedback van elkaar voor de verbetering van de onderwijskwaliteit. | 20 | 10 | 65 | 15 | 10 | 2,3 |
| maken gebruik van relevant eigen of extern onderzoek. | 18 | 0 | 28 | 56 | 17 | 2,9 |
| Participatie van ondersteunend personeel in leergemeenschappen | | | | | | |
| <i>Ondersteunend personeel op onze instelling...</i> | | | | | | |
| wordt gewaardeerd door docenten vanwege de meerwaarde die zij vervullen voor de uitvoering van het onderwijsproces. | 20 | 0 | 40 | 45 | 15 | 2,8 |
| voelt zich medeverantwoordelijk voor de onderwijskwaliteit. | 21 | 0 | 10 | 57 | 33 | 3,2 |
| draagt actief bij aan de instelling als een lerende gemeenschap. | 21 | 10 | 52 | 24 | 14 | 2,4 |

Tabel B2.5 – Items bij ‘Formele verankering kwaliteit in personeelsbeleid’

| | n | (%) Niet | (%) Nauwelijks | (%) Enigszins | (%) In hoge mate | (%) In zeer hoge mate | Gemiddelde itemscore |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----------|----------------|---------------|------------------|-----------------------|----------------------|
| De kwaliteitsdoelen van de instelling zijn verwerkt in de aandachtsgebieden van het personeelsbeleid. | 24 | 0 | 4 | 17 | 71 | 8,3 | 3,8 |
| De kwaliteitsdoelen van de instelling zijn verwerkt in het beleidsplan of het HRM-jaarplan. | 24 | 0 | 4 | 17 | 71 | 8,3 | 3,8 |
| Kwaliteitsacties zijn vastgelegd in hrm-protocollen en maken onderdeel uit van de beleidscyclus (plannen, uitvoeren, monitoren en bijstellen). | 24 | 4 | 4 | 42 | 46 | 4,2 | 3,4 |

Tabel B2.6 – Items bij ‘Stimulering van professionalisering’

| | n | (%) Onbelangrijk | (%) Nauwelijks van belang | (%) Enigszins van belang | (%) Belangrijk | (%) Zeer belangrijk | Gemiddelde itemscore |
|----------------------------------------------------------|----|------------------|---------------------------|--------------------------|----------------|---------------------|----------------------|
| Persoonlijke ontwikkeling | | | | | | | |
| Motiveren van docenten | 24 | 0 | 4 | 17 | 67 | 13 | 3,9 |
| Verbeteren van het functioneren van docenten | 24 | 4 | 0 | 0 | 79 | 17 | 4,0 |
| Stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling van docenten | 24 | 0 | 0 | 8 | 67 | 25 | 4,2 |
| Stimuleren van de loopbaankansen van docenten | 24 | 4 | 0 | 33 | 50 | 13 | 3,7 |
| Verbetercultuur | | | | | | | |
| Doorvoeren van onderwijsvernieuwingen | 24 | 0 | 0 | 21 | 58 | 21 | 4,0 |
| Bevorderen van een leercultuur tussen docenten | 24 | 0 | 4 | 21 | 58 | 17 | 3,9 |
| Bevorderen van duurzame samenwerking | 24 | 0 | 8 | 33 | 46 | 13 | 3,6 |

Tabel B2.7 – Items bij ‘bijdragen aan professionaliseringsbeleid’

| | n | (%) Niet | (%) Nauwelijks | (%) Enigszins | (%) In hoge mate | (%) In zeer hoge mate | Gemiddelde itemscore |
|---------------------------------------------------------------------|----|----------|-------------------|------------------|---------------------|--------------------------|-------------------------|
| Gebruik van onderzoeksgegevens | | | | | | | |
| Resultaten van de opleidingsvisitatie | 23 | 0 | 9 | 22 | 61 | 9 | 3,7 |
| Raadpleging van de medezeggenschapsraad (MR) | 22 | 0 | 14 | 64 | 14 | 9 | 3,2 |
| Resultaten van interne audits | 24 | 4 | 4 | 33 | 54 | 4 | 3,5 |
| Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van voorgaande periode | 22 | 5 | 14 | 32 | 45 | 5 | 3,3 |
| Gebruik van feedback doelgroepen | | | | | | | |
| De feedback van studenten | 22 | 0 | 0 | 55 | 36 | 9 | 3,5 |
| De feedback van alumni | 21 | 5 | 29 | 57 | 10 | 0 | 2,7 |
| Feedback van het werkveld | 22 | 5 | 5 | 55 | 27 | 9 | 3,3 |
| Feedback van de onderwijsinstellingen waarmee een samenwerking is | 19 | 11 | 11 | 47 | 26 | 5 | 3,1 |
| Invloed van beleid(sontwikkelingen) | | | | | | | |
| Ons kwaliteitsbeleid en de evaluaties daarvan | 24 | 0 | 4 | 54 | 33 | 8 | 3,5 |
| Team-/afdelingsplannen | 23 | 0 | 4 | 35 | 35 | 26 | 3,8 |
| Het beleid van het management | 24 | 0 | 0 | 29 | 54 | 17 | 3,9 |
| Landelijke of internationale beleidsontwikkelingen | 24 | 0 | 8 | 33 | 54 | 4 | 3,5 |
| Geplande en/of verwachte onderwijskundige vernieuwingen | 22 | 0 | 5 | 32 | 50 | 14 | 3,7 |

Bijlage 3 Webenquête: Regressiemodellen

Tabel B3.1 – Afhankelijke variabele: ‘marktcultuur’ (Adj. $R^2=0,16$)

| | B | Std. Error | Beta | t | Sig. |
|-------------------------------------|--------|------------|--------|--------|-------|
| Intercept | 31,162 | 5,157 | | 6,042 | 0,000 |
| Instellingstype hbo (wo=ref.) | -5,628 | 2,599 | -0,343 | -2,165 | 0,037 |
| Aantal ingeschrevenen op instelling | 0,000 | 0,000 | 0,221 | 1,393 | 0,173 |

Tabel B3.2 – Afhankelijke variabele: ‘hiërarchiecultuur’ (Adj. $R^2=0,066$)

| | B | Std. Error | Beta | t | Sig. |
|-------------------------------------|--------|------------|-------|-------|-------|
| Intercept | 14,835 | 4,820 | | 3,078 | 0,004 |
| Instellingstype hbo (wo=ref.) | 2,406 | 2,429 | 0,162 | 0,990 | 0,329 |
| Aantal ingeschrevenen op instelling | 0,000 | 0,000 | 0,403 | 2,462 | 0,019 |

Tabel B3.3 – Afhankelijke variabele: ‘Een kwaliteitssystem’ (Adj. $R^2=0,13$)

| | B | Std. Error | Beta | t | Sig. |
|-------------------------------------|--------|------------|--------|--------|-------|
| Intercept | 4,682 | 0,521 | | 8,993 | 0,000 |
| Instellingstype hbo (wo=ref.) | -0,488 | 0,262 | -0,300 | -1,861 | 0,071 |
| Aantal ingeschrevenen op instelling | 0,000 | 0,000 | 0,226 | 1,401 | 0,170 |

Figuur B3.4 – Afhankelijke variabele: ‘Heldere verantwoordelijkheidsverdeling op het gebied van kwaliteitszorg’ (Adj. $R^2=0,17$)

| | B | Std. Error | Beta | t | Sig. |
|-------------------------------------|--------|------------|--------|--------|-------|
| Intercept | 4,325 | 0,562 | | 7,692 | 0,000 |
| Instellingstype hbo (wo=ref.) | -0,336 | 0,283 | -0,188 | -1,186 | 0,244 |
| Aantal ingeschrevenen op instelling | 0,000 | 0,000 | 0,373 | 2,359 | 0,024 |

Figuur B3.5 – Afhankelijke variabele: ‘Participatie van ondersteunend personeel in leergemeenschappen’ (Adj. $R^2=0,26$)

| | B | Std. Error | Beta | t | Sig. |
|-------------------------------------|-------|------------|--------|--------|-------|
| Intercept | 2,618 | 0,571 | | 4,586 | 0,000 |
| Instellingstype hbo (wo=ref.) | 0,273 | 0,295 | 0,183 | 0,927 | 0,367 |
| Aantal ingeschrevenen op instelling | 0,000 | 0,000 | -0,542 | -2,743 | 0,014 |

Bijlage 4 Good practices: Interviewleidraad²⁴

| Vraag en onderwerpen | Operationalisering van de vraag |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Wat maakt uw opleiding m.b.t. de kwaliteitscultuur tot een 'good practice'? Met andere woorden; wat kunnen andere opleidingen van u leren? Om welke redenen bent u in de web enquête voorgedragen?</p> | <p>Jullie opleiding is door de instelling voorgedragen als een voorbeeld van een opleiding met een sterke kwaliteitscultuur. Dus een opleiding die wordt gekenmerkt door een cultuur waarin het voortdurend verbeteren van het onderwijs centraal staat en die daar ook succes mee boekt.</p> <p>Wat kunnen andere opleidingen van jullie leren en waarom werkt het bij jullie zo goed?</p> |
| <p>Wat voor cultuur kenmerkt de opleiding?</p> <p><i>Waarden en normen:</i> Collectief/individueel <i>Leiderschap:</i> vertrouwen of wantrouwen Is leiderschap gebaseerd op strenge controle/beheersing (wantrouwen)? Of is er sprake van transparantie, openheid naar elkaar en onderling vertrouwen (loyaliteit)?</p> <p><i>Participatie /professionele ruimte:</i> Willen kunnen en mogen jullie meedenken?</p> | <p>Wat zijn volgens jou belangrijke aspecten die er voor zorgen dat er binnen jullie opleiding aandacht is voor kwaliteit?</p> <p>In hoeverre speelt formele externe en interne regelgeving en controle een rol bij het richting geven aan de kwaliteit? Wat maakt dat men in actie komt? (voorbeelden)</p> <p>In hoeverre wordt kwaliteit gestuurd door ontwikkelingen van buitenaf? (voorbeelden) In hoeverre is de opleiding geneigd mee te bewegen met interne- of externe ontwikkelingen? Waar komt dit uit voort? Waar blijkt dit uit (voorbeelden)?</p> <p>Is er sprake van teamspirit en gezamenlijke verantwoordelijkheid voor kwaliteit in het denken en handelen Waar blijkt dit uit?</p> <p>Hebben jullie als team een sterke intrinsieke motivatie en ambitie om te leren, gericht op kwaliteitsverbetering van het onderwijs? Waar blijkt dit uit? Hebben alle docenten hierin dezelfde houding? Hoe krijg je 'onwillingen' mee? Hoe draagt het leiderschap bij aan de kwaliteit? Hoe zou je de stijl van leiderschap binnen de opleiding omschrijven? (voorbeelden)</p> <p>Krijgen docenten de ruimte om hun expertise in te zetten bij verbeteracties en zo ja in welke mate? Hoe wordt de rol van studenten gezien? Waar blijkt dit uit?</p> |

²⁴ Voor de gesprekken met studenten is een ietwat aangepaste versie van de leidraad opgesteld.

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>In hoeverre vormt de opleiding een ‘lerend collectief’ van docenten en in hoeverre maken studenten hiervan een onderdeel uit?</p> | <p>In het onderzoek willen we ook meer zicht krijgen op zogenaamde ‘lerende gemeenschappen’. Deze term is vooral bekend uit het po en vo maar kan ook waardevol zijn voor het hoger onderwijs. Hieronder wordt verstaan:</p> <p><i>“collectief leren van professionals” waarbij docenten proberen via collectieve leerprocessen een gemeenschappelijk begrip en een gemeenschappelijke praktijk van goed onderwijs te ontwikkelen.</i></p> <p>We willen graag inzicht krijgen of binnen jullie opleiding vergelijkbare processen gaande zijn van collectief leren van docenten gericht op kwaliteitsverbetering. Wij willen graag weten of de volgende aspecten hierbij aan de orde zijn en in welke mate: We lopen deze stapsgewijs even door.</p> <ol style="list-style-type: none"> In hoeverre is er teambetrokkenheid bij en voelen docenten zich gezamenlijk verantwoordelijkheid voor de onderwijskwaliteit? Hoe is dit in de praktijk zichtbaar? (voorbeeld) Vertrekt men hierbij vanuit een gezamenlijk gedragen onderwijsvisie? Waar blijkt dit uit? Kun je dit met een voorbeeld verduidelijken? (typologie Harvey & Green) Gaan docenten met elkaar, met hun studenten en met het onderwijsmanagement de dialoog aan over wat er binnen de context van de opleiding goed onderwijs is? Op welke wijze wordt hieraan in de praktijk invulling gegeven? (voorbeelden) In hoeverre is er sprake van reflectie op onderwijskwaliteit en hoe wordt dit verder opgepakt in stappen om te komen tot kwaliteitsverbetering? In welke mate en op welke wijze gaan jullie het gesprek met elkaar aan? |
| <p>Hoe is de kwaliteitscultuur van de opleiding ontstaan en hoe blijft deze voortbestaan? Wat zijn de determinanten van de kwaliteitscultuur? Wat zijn de succesfactoren in dit opzicht?</p> | <p>Welke ontwikkeling heeft jullie opleiding doorgemaakt om te komen waar zij nu staat op het gebied van kwaliteitscultuur? Hoe is het ontstaan? Hoe wordt ervoor gezorgd dat die cultuur blijft voortbestaan? Er zijn een aantal aspecten genoemd, maar wat zijn nu de belangrijkste succesfactoren?</p> |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>5. Wat voor verhouding bestaat er tussen de kwaliteitscultuur van de opleiding en de meer formele systemen voor kwaliteitszorg (het systeem van externe visitaties, formele systemen die de instelling zelf in het leven heeft geroepen, en formele systemen op opleidingsniveau?)</p> <p>In welke opzichten versterken het formele en informele elkaar?</p> <p>In welke opzichten werken ze elkaar tegen?</p> <p>Welke ervaringen, gevoelens en frustraties hebben docenten m.b.t. de formele systemen?</p> | <p>Welke invloed heeft de externe verantwoording (dus de accreditatie, prestatieafspraken etc.) op de kwaliteitscultuur van de opleiding?</p> <ul style="list-style-type: none"> - En hoe is dat zichtbaar, kun je voorbeelden geven? - In welke mate is er sprake van samenhang? - Is er eerder sprake van versterking van de twee elementen (interne kwaliteitscultuur – externe systeem) of tegenwerking? <p>Voegt de instelling of opleiding hier zelf nog extra vormen van formele controle aan toe of op opleidingsniveau?</p> <p>Wat voor vorm hebben deze midterm reviews/interne audits? Hoe worden ze binnen de opleiding ervaren?</p> <p>Welke invloed hebben die op de kwaliteitscultuur in de opleiding?</p> <p>Hoe ervaren docenten de formele (externe en interne)kwaliteitszorg? Helpt dit hen? Bestaat er weerstand onder docenten m.b.t. de formele systemen? Hoe komt dat? Waar blijkt dit uit?</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



ISBN 978-90-5554-482-0
NUR 840