

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a preprint version which may differ from the publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/36654>

Please be advised that this information was generated on 2021-01-23 and may be subject to change.

Universitair onderwijs - van de hak in de sloot

Hanno Wupper

*Onderwijsinstituut voor Informatica en Informatiekunde
Institute for Computing and Information Sciences*

Faculteit der Natuurwetenschappen, Wiskunde en Informatica

Radboud Universiteit Nijmegen

Voorwoord

De auteur van dit rapport is universitair hoofddocent en heeft uit hoofde van die functie vele jaren eigen onderwijs ontwikkeld en verzorgd, alleen en in teamverband. Hij heeft ervaren wat het betekent, door een onderwijsdirecteur aangemoedigd, gesteund maar ook de kant van 'vernieuwing' op gedreven te worden. Hij heeft ervaring met een diversiteit van handreikingen door het IOWO en met een jaarlijks veranderende studentenpopulatie, gevormd door steeds weer een andere mode op het vwo.

De auteur van dit rapport heeft er als adjunct-onderwijsdirecteur en onderwijsdirecteur tevens enige jaren naar gestreefd de kwaliteit en de uitstraling van het onderwijs van zijn instituut te verbeteren en een kwaliteitszorgsysteem op te zetten, e.e.a. met steun door de faculteitsleiding en het IOWO. Hij heeft ervaren wat het betekent, een instituut vol professionals met sterke visies op hun vakgebieden en sterke persoonlijkheden te besturen. En wat het betekent, elk jaar op nieuwe randvoorwaarden door ministerie, accreditatieorganen, universiteits- en faculteitsleiding in te moeten spelen.

De auteur van dit rapport heeft daarnaast de ontwikkeling van de universitaire structuur en van de ondersteunende ICT-infrastructuur bewust meegemaakt en vanuit diverse bestuursposities gepoogd, deze te helpen vormgeven. Hij heeft daarbij een hele faculteit zien komen en gaan, terwijl de bestuursvorm slingerde van patriarcharisch via "iedereen zit in het bestuur", langs beroepsdirecteuren en integraal management naar het huidige model. De auteur heeft op het gebied van ondersteuning systemen zien komen als ISIS+ en BlackBoard, die met ontwaarschijnlijke inspanning ingevoerd zijn en die nog steeds niet optimaal met elkaar kunnen praten, en hij heeft een paar systemen zelf ontwikkeld, om zijn werk als docent en onderwijsdirecteur te kunnen doen.

Dankzij de visie en vasthoudendheid van ons College van Bestuur was er door alle veranderingen van de laatste decennia echter één duidelijke lijn: organisatorische scheiding van onderwijs en onderzoek in aparte instituten, om de kracht en kwaliteit van beiden te vergroten.

Reeds in 1990 voelde het CvB dat het deze kant op moest gaan. Er kwamen extra middelen beschikbaar voor beroepsdirecteuren voor gescheiden instituten voor onderwijs en onderzoek. De Nijmeegse Informatica werd uitverkoren als 'speerpunt' en 'proeftuin' om ervaringen op te doen met een structuur die onontkoombaar zou gaan komen.

Er werd een interdisciplinair onderzoeksinstituut opgericht, het RIDS, om te beginnen met al het bestaande informaticaonderzoek en met het wiskundeonderzoek dat daar affiniteit mee had. Dit instituut had de opdracht, het onderzoek te consolideren en te profileren. Zijn naam werd later veranderd in CSI, vervolgens in NIII. Nu heet het ICIS.

Tegelijkertijd, en binnen de Faculteit der Wiskunde en Informatica haaks daarop, werd een onderwijsinstituut opgericht, de Universitaire School voor Informatica, later NIII, thans Onderwijsinstituut voor Informatica en Informatiekunde.

De auteur en zijn collega's kennen dus al sinds 1990 een structuur van twee aparte instituten. Beide instituten hadden een tijdlang beroepsdirecteuren, die niet uit de zittende wetenschappelijke staf werden gerekruteerd, maar die aangenomen werden om hun visie en ervaring elders.

Al meer dan 15 jaar vaart dus een schip met wisselende namen maar met steeds hetzelfde duidelijke doel: uitstralend, aantrekkelijk kwaliteitsonderwijs. De auteur

van dit rapport was daarop achtereenvolgens maat, stuurman en kapitein. Hij heeft in deze laatste functie ervaren wat het betekent, voor een ijsberg uit te wijken terwijl de officieren vinden dat hij "te ver voor te muziek uit loopt" en de reder geldzorgen heeft.

Ondertussen is het zwaarder weer geworden. Er is veel minder geld, terwijl de maatschappij steeds meer op steeds kortere termijn verlangt. De prestatiedruk is hoog, en te verdelen valt alleen schaarste. Tegelijkertijd is de bestuurscultuur veranderd: het gaat meer om vechten dan om varen, meer om fabricage dan om ontdekking. De afdeling P&O praat over hoogleraren als te behandelen 'cases', niet als hooggeleerde individuen die met hun visie en kennis de koers kunnen helpen bepalen.

In die wereld is elke bestuurder met portefeuille onderwijs veroordeeld tot een gevecht dat hij niet kan winnen. Waarom, dat zal in dit rapport worden uitgelegd vanuit de drie invalshoeken waarmee de auteur ervaring heeft.

Dit werkje besluit, na de conclusie, met enige aanbevelingen op persoonlijke titel.

Met dank aan Vera Kamphuis, Ger Paulussen, Erik Barendsen en Frits Vaandrager voor hun kritische commentaren en aanvullende gedachten.

Hanno Wupper, november 2005

Inleiding

Docenten aan een universiteit zijn doorgaans vakinhoudelijk bekwaam en gemotiveerd om studenten goed op te leiden. Maar hoeveel docenten beheersen een repertoire van werkvormen die academische houding en zelfwerkzaamheid van studenten stimuleren?

Universitaire onderwijsinstellingen willen niet alleen kwaliteitsonderwijs aanbieden, maar bovendien de maatschappij (en de accreditatieorganisaties) overtuigen dat hun onderwijsaanbod van het hoogste wetenschappelijke niveau is, afgestemd op de instroom en de afnemers, en inhoudelijk goed in elkaar zit. Maar hoeveel instellingen hebben op overtuigende manier de leerdoelen per opleiding en per cursus op een rij?

Faculteiten willen zich profileren met onderzoek én onderwijs en voelen heel goed dat ze zonder een aanbod aan kwaliteitsonderwijs niet lang zullen overleven. Ze besteden daarom veel aandacht aan voorlichting. Maar welke faculteit heeft een kwaliteitszorgsysteem dat de toets van de accreditatie kan doorstaan? Wie weet zeker dat de beoogde kwaliteit ook waar gemaakt wordt?

Het College van Bestuur wil zijn universiteit nadrukkelijk ook als onderwijsuniversiteit profileren en daartoe goed onderwijs stimuleren en belonen - maar wat komt daarvan in de praktijk terecht?

Weinig, ondanks inspanning op alle niveau's. Sterker nog: goed bedoelde inspanningen leiden niet zelden tot weerstand en frustratie bij docenten en onderwijsmanagers.

Maar zitten we echt te wachten op nieuwe onderwijsvormen, geschreven leerdoelen, meetbare kwaliteitszorg en onderwijsportfolio's? Het IOWO en een kleine minderheid van docenten vindt van wel, de grote meerderheid vindt het tijdverspilling, enkelen zelfs onzin. Accreditatieorganen stellen het als eerste vereiste. Al jaren komen de standpunten niet bij elkaar.

Kan het dan beter? De trieste waarheid is dat, zoals in de volgende drie hoofdstukken wordt uitgelegd en met voorbeelden gestaafd, *docenten*, *bestuurders* en de universitaire *organisatiestructuur* elkander gevangen houden in een voor het onderwijs negatieve regelkring die niet te doorbreken is. Alle inspanningen zijn daarom vergeefs.

We beginnen bij de docenten.

Docenten

Docenten zijn, alleen al door hun aanstelling als wetenschappers, doorgaans *vakinhoudelijk bekwaam* en gemotiveerd om studenten op te leiden. Maar ze hebben niet altijd de *onderwijskundige kennis en ervaring* die in de tegenwoordige maatschappij van een docent verlangd wordt. En ze hebben te weinig tijd. ("Ik zit met een deadline.")

Rendementen blijven onder de maat, het academische niveau en de zelfwerkzaamheid van veel studenten eveneens. Volgens onderwijskundigen is daar veel aan te doen – waarom springen docenten daar niet op in?

Wij onderzoeken drie manieren waarop bij de groep van docenten onderwijskundige vernieuwing tot stand zou kunnen komen. Telkens blijkt

de praktische realiseerbaarheid weerbarstiger dan men op het eerste gezicht zou vermoeden, waardoor onderwijskundige vernieuwing achterblijft.

Zittende medewerkers

Hoogleraren, universitair hoofddocenten, docenten en promovendi hebben veel ervaring met zowel het uitvoeren als het managen van wetenschappelijk onderzoek op het hoogste niveau. Een onderwijskundige of didactische opleiding hebben ze meestal niet. Daar was in hun loopbaan geen tijd voor. Het werd ook nooit verlangd.

Mogelijkheden tot bijscholing op vrijwillige basis zijn er, want de universiteit ziet dit gebrek duidelijk. Maar waarom zou een docent, die toch al veel te weinig tijd heeft en onder publicatiedruk staat, daarvan gebruik maken? Bij zulke bijscholingsactiviteiten tref je vooral docenten wier onderzoek of onderwijs toch al niet optimaal loopt, zelden afdelingshoofden die een voorbeeldfunctie kunnen hebben en die verantwoordelijk zijn voor de ontwikkeling van hun medewerkers.

Weinig animo dus voor bijscholingsactiviteiten. Sterker nog: veel docenten reageren met weerstand tegen pogingen van bijv. het IOWO, nieuwe onderwijsvormen voor te stellen, leerdoelen te specificeren of tentamens te valideren. De situatie dat docenten een breed repertoire van onderwijsvormen *kennen en beheersen* om ze op basis van professioneel inzicht al dan niet te gebruiken, wordt nauwelijks bereikt. Onbekend maakt onbemind. De tijd gaat op aan het herhalen van vooroordelen.

Hoe is deze weerstand tegen goed bedoelde adviezen te verklaren? Gebrek aan tijd heeft er zeker mee te maken, soms ook gebrek aan belangstelling voor onderwijskundige zaken. Ook schijnt de weerstand gerelateerd te zijn aan het gegeven dat de adviezen soms lijken te komen van stuurlied aan de wal. Maar er zijn nog twee factoren:

Angst voor controle- en gezichtsverlies. Veel moderne onderwijsvormen zijn erop gericht de student zelfstandiger en initiatiefrijker te maken. Hoe men het ook wendt of keert, de keerzijde hiervan is dat de docent op enige wijze de stap neemt de touwtjes deels uit handen te geven. Voor een docent die altijd gewend is geweest op een bepaalde manier les te geven, is het bedreigend het opeens anders te moeten doen. Om dit werkelijk vorm te geven zou een veilige omgeving moeten worden gecreëerd waarmee de docent kan experimenteren met zijn eigen rol en met de rol van de student. Maar daarvoor is geen gelegenheid, omdat de rendementsmeter loopt en omdat meer behoudende collega's zulke experimenten argwanend bekijken.

Gevoel van onmacht. Als een docent al zou willen kiezen voor de tijdsinvestering in onderwijskundige bijscholing, loopt hij ten eerste het risico zijn onderzoek te benadelen, hetgeen op zich al potentieel bedreigend is voor zijn baan. Wanneer hij dan ook het risico loopt te worden afgerekend op niet goed lopend onderwijs, dreigt hij van twee kanten in de mangel te worden genomen. En dan wordt hem door allerlei goed bedoelende onderwijskundigen van buiten het vakgebied in als zweverig ervaren taal gezegd wat hij allemaal zou moeten doen. Het is niet vreemd dat dit alles tot een gevoel van onmacht en weerstand leidt.

Nieuwe medewerkers

Gelukkig komen er steeds nieuwe mensen bij, jong, daadkrachtig en gemotiveerd. Maar ook tegenwoordig wordt bij de aanneming van nieuwe

wetenschappers eenzijdig geselecteerd. Om hoogleraar, uhd of ud te worden moet men als onderzoeker behoorlijk hebben gepresteerd. De eisen op onderzoeksgebied worden steeds hoger naarmate universiteiten het moeilijker hebben. Omdat goede onderzoekers toch al moeilijk te vinden zijn, wordt op onderwijsgebied regelmatig een oogje dicht geknepen, bijvoorbeeld als een kandidaat met hoge onderzoeksreputatie nog net de werkvormen hoorcollege (eenrichtingsverkeer) en werkcollege (voordoen van uitwerkingen door assistent, ook eenrichtingsverkeer) weet te onderscheiden maar zonder ooit iets gehoord te hebben van bijvoorbeeld probleemgestuurd of taakgestuurd onderwijs. Cursusmateriaal wordt zelden bij sollicitatieprocedures bekeken. Weliswaar zit de onderwijsdirecteur in benoemingsadviescommissies en stelt kritische vragen, maar zijn advies wordt niet zelden terzijde geschoven. Hij wil ook niet de verantwoordelijkheid dragen een uitmuntende onderzoeker te weren omdat deze weinig onderwijservaring heeft.

Er zijn overigens ook nauwelijks kandidaten met buitengewoon interessante onderwijservaring. Zodat de jonge, veelbelovende onderzoeker meestal wordt aangenomen met de opdracht, binnen zekere tijd te werken aan zijn onderwijservaring. Maar hoe vergaat het deze nieuw aangestelde docent in de praktijk? Die wordt, zonder veel begeleiding, meteen ingezet om een cursus van zijn hoogleraar over te nemen opdat deze zich meer op zijn onderzoek richten kan.

Leidinggevende onderwijsfuncties en promotie op basis van onderwijsprestaties

Een enkele keer wordt wèl een uhd aangenomen die niet alleen een gerenommeerd onderzoeker is, maar *ook* op onderwijsgebied reputatie geniet en veel ervaring en een brede visie heeft. Maar die enkele keer dat dat gebeurt, wordt van die kwaliteiten nauwelijks gebruik gemaakt. Hij wordt misschien een tijdlang onderzoeksdirecteur, maar niet bijvoorbeeld opleidingscoördinator, terwijl zijn expertise daar zeer gewenst is. Gekwalificeerde onderwijsmanagers in de functie van directeur of opleidingscoördinator zijn daarom schaars.

Dit mag niet verbazen. Inspanningen op onderwijsgebied leveren namelijk in het beste geval een mix aan voldoening en wanhoop op, maar geen loopbaanperspectief. Kan een wetenschapper die een aantal innovatieve cursussen van aantoonbaar hoge kwaliteit heeft ontwikkeld, die als docent door studenten gewaardeerd wordt, die een rijkdom aan moderne onderwijsvormen weet toe te passen en ook collega's helpt, deze te leren toepassen, en die bovendien gedurende een aantal jaren met succes bij de leiding van een instituut betrokken was, landelijke reputatie heeft verworven op het gebied van curriculumontwikkeling en die voor de redactie van een onderwijskundig tijdschrift gevraagd is – kan zo iemand aan de Radboud Universiteit universitair hoofddocent worden? Neen, want juist door deze inspanningen op onderwijs- en onderwijsmanagementgebied, kon hij op onderzoeksgebied niet de vereiste reputatie opbouwen. In het belang van zijn carrière had hij het beter omgekeerd kunnen aanpakken.

Al met al lijkt er op het niveau van de docent sprake van een doodlopende weg voor onderwijsvernieuwend initiatieven. Geen ontwikkeling bij de zittende medewerkers, geen vernieuwing door nieuwe medewerkers, geen promotie op basis van onderwijsprestaties, terwijl de universiteit bij monde van de vorige rector magnificus zeer zeker het onderwijs wil verbeteren – hoe komt dat?

Hier ligt een taak voor bestuurders. Maar kunnen ze die wel aan?

Bestuurders

Faculteitsbesturen en onderwijsdirecteuren zien het belang van goed – en als zodanig geaccrediteerd – onderwijs. Faculteiten besteden daarom veel aandacht aan voorlichting. Het *uitdragen* van onderwijskwaliteit lukt dan ook wel. Het is echter niet altijd even duidelijk of deze kwaliteit ook waargemaakt wordt.

Men moet niet alleen reclame maken, men moet kwaliteit ook *meten* en *bewaken* en waar nodig *verbeteren*. Dat vergt goede wil, visie en middelen. De wil is er en de middelen zijn er. Ze worden aan de FNWI van de RU onder andere besteed aan diensten van het IOWO, projecten, onderwijsprijzen, het tutorsysteem en studentassistenten. De *visie* van bestuurders en onderwijsdirecteuren is echter niet altijd ingegeven door onderwijskundige deskundigheid en creativiteit: zij komen tenslotte uit de wetenschappelijke staf en zijn dus van huis uit voornamelijk onderzoekers. En ook zij worden vooral afgerekend op hun onderzoeksprestaties.

Onderwijsbeleidscommissie en kwaliteitsbewaking

Een van de gremia waarin bestuurders hun visie tot uiting zou moeten brengen, is de onderwijsbeleidscommissie. Deze commissie, bestaand uit de verzamelde onderwijsdirecteuren, wil een commissie van onderwijsmensen zijn die kwaliteitsbevorderend beleid maken en in een inspirerende sfeer nieuwe ideeën bediscussiëren. Maar ondanks deze visionaire motivatie ademen haar notulen de geest van een groep van functionarissen (waarvan sommigen tegen wil en dank) die schaarste verdelen en zich indekken tegen allerlei enge dingen die de minister, de accreditatieorganen of de universiteitsleiding verlangen. Onderwijskundige suggesties van boven of van buiten worden niet zelden als bedreiging gezien, niet als handreiking om iets aantrekkelijker en tegelijk beter te maken. De noodzakelijke kwaliteitsbewaking blijft hierdoor achter bij wat deze zou kunnen zijn als deze met visie werd uitgevoerd.

We bespreken enkele voorbeelden.

Tentamenvvalidatie. Tentamens moeten bij een geaccrediteerde opleiding aantoonbaar toetsen wat ze horen te toetsen. In de praktijk is meestal met de tentamens niets mis, maar docenten hebben niet geleerd hoe ze de validiteit ervan kunnen aantonen. Er zijn echter ook cursussen waarvoor men ten onrechte een voldoende kan halen omdat de tentaminering te eenzijdig is. Onervaren docenten weten soms ook niet goed hoe ze nu eigenlijk moeten tentamineren.

Dat is op zich geen probleem: het valt te leren, en dat is de moeite waard. Docenten die hun leerdoelen op een rij hebben en hun tentamens gevalideerd, hebben daar houvast aan, terwijl de zaak voor studenten doorzichtiger is. Alleen, het komt niet van de grond omdat niemand – docenten, afdelingshoofden noch bestuurders – weet hoe het moet.

Hoe minder beholpen men daarmee omgaat, hoe meer handreikingen het IOWO biedt (“maak gewoon een matrix”), maar deze goed bedoelde hulp wordt als betuttelend ervaren en roept grote weerstand op. Met name in de onderwijsbeleidscommissie.

Student-assistenten. Student-assistenten ontlasten docenten van routineklussen, waardoor deze zich op hun eigenlijke taak kunnen concentreren. Studenten die iets willen bijverdienen kunnen als student-assistenten al vroeg worden betrokken bij het academisch onderwijs en zodoende ook bij het onderzoek van de docent. Veel wetenschappers zijn als student-assistent begonnen. Ten slotte zijn student-assistenten voor bange studenten lagerdrempelig aanspreekbaar en beter bereikbaar dan een drukke docent.

Dat er student-assistenten zijn is daarom toe te juichen. Maar de onderwijskwaliteit moet dan wel worden bewaakt. Er zijn ook cursussen waarbij student-assistenten zonder veel aansturing jaren achter elkaar op een didactisch twijfelachtige manier huiswerk nakijken (“goed” / “fout” / “het moet zo”), waardoor de afstand tussen student en academisch onderwijs juist *groter* wordt.

Tien jaar geleden had een beroeps-onderwijsdirecteur aan onze faculteit dit scherp gezien en een procedure opgezet die voor een zekere opleiding van student-assistenten voor hun werk en voor regulier onderwijskundig overleg tussen docenten en student-assistenten moest zorgen. De faculteit vond het niet nodig, dit beleid over te nemen.

Tegenwoordig is er te weinig geld om de omvang van de student-assistentschap overeind te houden. Tegelijkertijd zijn er instituten met een overschot aan docentcapaciteit: daar besteedt men gemiddeld minder dan 40% aan onderwijs. Een herverdeling van de capaciteit ligt voor de hand: laat dan deze docenten iets van het werk van student-assistenten overnemen. In een tijd van schaarste moet dit bespreekbaar zijn. Maar het is niet bespreekbaar in de onderwijsbeleidscommissie, met als argument: "dan wordt de afstand docent-student te groot. Wat studentassistenten doen kunnen docenten niet doen." – Dat is een teken aan de wand.

Tutoren. De FNWI kent tutoren: leraren van de middelbare school die een rol hebben in het universitair onderwijs. Dat is goed en nuttig, maar men moet ervoor waken dat hierdoor problemen in stand gehouden worden. Studenten zeggen: "Wanneer de professor iets uitlegt, is het onbegrijpelijk. Daarom ga ik naar het tutoruur. Als de tutor het uitlegt, begrijp ik het wél." (Vox) Mooi en aardig, maar betekent dat niet dat het verspillen van dure resources is, zo'n professor in een collegezaal te laten praten? Er is iets aan de hand met de onderwijsvorm of met de didactische kwaliteiten van de professor. In zo'n geval kan een tutor een tijdelijke noodoplossing zijn, maar zijn aanwezigheid mag er niet toe bijdragen dat deze toestand overeind gehouden wordt. Ook hier is kwaliteitsbewaking nodig.

Bij dergelijke beleidsbeslissingen zou een commissie als de onderwijsbeleidscommissie een belangrijke rol moeten spelen. Echter, hier herhaalt zich op bestuurlijk niveau de eerder geconstateerde angst en onmacht: men streeft vooral naar consensus, met als resultaat dat er weinig aanmoediging is voor vernieuwende experimenten en de meest behoudende leden het tempo bepalen.

Stimulering van onderwijsinnovatie: mogelijkheden en onmogelijkheden

Gelukkig kent elk instituut docenten die ondanks de eerder beschreven situatie voorbeeldig nieuw onderwijs ontwikkelen en geven en bijdragen tot innovatie van onderaf. Het is in het belang van faculteiten en universiteit, zulke innovaties ten eerste te stimuleren en te belonen en ten tweede zo duidelijk te etaleren dat andere docenten deze goede voorbeelden zien en zich erdoor laten inspireren. Op het gebied van *onderzoek* is zichtbaarheid, peer reviewing, toekenning van middelen en promotie op basis van kwaliteit de motor, waarom niet ook in het *onderwijs*? Beleidsmatig zouden hier op ingespeeld kunnen worden – maar wel op de juiste manier. We signaleren een aantal mogelijkheden en daaraan verbonden valkuilen.

Goede voorbeelden zichtbaar maken. Elk zichzelf respecterend onderwijsinstituut, elke zichzelf respecterende faculteit zou, om te beginnen, voorbeelden van goed onderwijs moeten etaleren, opdat andere docenten erdoor geïnspireerd worden.

Maar dat kost tijd en vereist visie. De tijd is er niet. De instituutsleding komt er niet aan toe, een aantrekkelijke etalage op te richten en beschikbaar te stellen (web-site, onderwijscolloquium, goed geregisseerde borrels of salons); er zijn immers zo veel meer dringende dingen te doen, en dit kan altijd wachten. Docenten staan zo onder tijdsdruk dat ze het niet kunnen opbrengen, iets in de etalage te zetten (een bijdrage aan een web-site, een presentatie voor collega's, een onderwijskundige publicatie – "moeten we nu ook nog publiceren over ons onderwijs?") En zo'n etalage waar bijna niets

in te zien is – niemand maakt er een gewoonte van, die af en toe te bekijken, want ook dat kost tijd.

De FNWI heeft een veelbelovend begin gemaakt met een onderwijsseminar. De kwaliteit van de presentaties is hoog, de discussies zijn stevig. Maar de deelname is voor zo'n grote faculteit mager. Hoe komt dat? Hebben docenten er geen tijd voor?

Zonder stimulering en beloning is deze negatieve regelkring niet te doorbreken. Zonder stimulering en beloning wordt de aanwezige visie en ervaring niet overgedragen.

Onderwijsprijs? Op de vraag, hoe men bijzondere onderwijsprestaties kan belonen, verwijzen bestuurders regelmatig naar de facultaire of universitaire onderwijsprijs. Dat er onderwijsprijzen zijn, is een goede zaak. De huidige invulling daarvan werkt echter als middel tot beloning averechts. Welke wetenschapper zou moeite doen voor een conferentie of tijdschrift die alleen het allerbeste artikel van het jaar accepteert en de rest naar de prullenbak verwijst? Een voorstel doen voor een prijs vereist veel zorgvuldig werk, en de kans dat dit ergens goed voor is, is klein. Als er tien voorstellen geschreven worden, was 90% van de moeite voor niets. Sterker nog: als men niet zeker weet dat een voorstel het zal halen, kan men het beter achterwege laten om een afgang te voorkomen.

Het is de omgekeerde wereld. Er zou sprake moeten zijn van een situatie waarin het aantrekkelijk en vanzelfsprekend is voor docenten om zich te ontwikkelen en hun onderwijs te etaleren. En het zou normaal moeten zijn dat bijzondere prestaties op onderwijsgebied gedocumenteerd worden en bijdragen aan het portfolio c.q. c.v. van de medewerker. Niet als voorstel voor een prijs maar omwille van de zaak zelf. Als dan een jury naar alles kijkt wat toch al gedocumenteerd is en het mooiste nog eens bekroont - des te beter.

De rol van afdelingshoofden. Stimuleren zou in eerste instantie moeten gebeuren door afdelingshoofden als direct leidinggevend. Faculteiten moeten mogelijkheden tot beloning bieden. E.e.a. moet natuurlijk ook enigszins controleerbaar gebeuren, daartoe is een opbouw van een objectieve staat van dienst op onderwijsgebied (een onderwijs-c.v. of -portfolio) noodzakelijk. Maar niemand weet hoe dat moet, en uit angst voor negatieve neveneffecten gebeurt niets.

Enkele jaren geleden heeft de universiteit zich gerealiseerd dat hoogleraren en universitair hoofddocenten bijscholing behoeven op managementgebied. Ze biedt daarom de mogelijkheid en de financiële ondersteuning, aan behoorlijk dure, intensieve managementcursussen deel te nemen. Deze cursussen hebben een hoog niveau, eisen veel, en wie er aan heeft deelgenomen is er doorgaans zeer over te spreken.

Nu is het nodig, afdelingshoofden ook de gelegenheid te geven tot bijscholing op een ander gebied: hoe stimuleer ik goed onderwijs bij mijn medewerkers? Zulke cursussen bestaan niet. Er zijn IOWO-cursussen voor docenten (en afdelingshoofden hebben geen tijd aan zoiets deel te nemen), maar er zijn geen met de management-cursussen vergelijkbare programma's die leidinggevend helpen aan de nodige visie en het nodige instrumentarium ter stimulering en beloning van goed onderwijs. Suggesties in die richting worden echter door bestuurders en IOWO niet opgepikt.

We zien dus dat er op beleidsmatig gebied theoretisch mogelijkheden zijn, maar dat in de praktijk alles muurvast zit. Dit is een gevolg van de structuur van de universiteit.

Organisatiestructuur

Vier regelkringen houden elkander in stand en zullen dat ook blijven doen.

De rol van hoogleraren

De inrichting van het universitaire bestel heeft als uitgangspunt dat hoogleraren alleen andere hoogleraren respecteren. Dat is ook zo. Daarom dienen decanen, vice-decanen en instituutdirecteuren hoogleraren te zijn. Als voor een instituut geen hoogleraar beschikbaar is, wordt soms noodgedwongen een universitair hoofddocent directeur. Deze begint aan zijn taak met een automatisch tekort aan gezag bij de bij het instituut betrokken hoogleraren. Als voor de instituutleiding wél een hoogleraar beschikbaar is, wordt deze doorgaans directeur, waarbij niet altijd naar visie en managementkwaliteiten gekeken wordt.

Omdat, zoals hierboven uitgelegd, hoogleraren niet vaak onderwijskundig geschoold en zelden ervaren zijn op onderwijsmanagementgebied, bemoeilijkt de bepaling dat een onderwijsdirecteur hoogleraar moet zijn, dat de juiste visie en ervaring op de juiste plaats komt. Dit effect cumuleert wanneer de gezamenlijke onderwijsinstituutdirecteuren als onderwijsbeleidscommissie facultair beleid proberen te maken.

Toen een enkele keer een niet-hoogleraar op basis van zijn visie en kunde beroeps-onderwijsdirecteur werd, mislukte hij, ondanks aantoonbare successen, uiteindelijk door gebrek aan draagvlak.

Hoe moet een universiteit aan hoogleraren komen die ook op onderwijsgebied zwaargewichten zijn?

En, als er al zo'n zwaargewicht is, hoe kan men voor hem aantrekkelijk maken, ook daadwerkelijk vorm en leiding te geven aan een opleiding? Het geeft te denken dat een hoogleraar die uitstekend college kan geven en ook uiterst moeilijke, abstracte stof uit de theoretische grondslagen aantrekkelijk weet over te brengen, zich vrijwel geheel terugtrekt uit het onderwijs, omdat zijn onderzoek *nog* beter loopt en voor de universiteit aantrekkelijker is. Wat ervan te denken dat men uit verworven onderzoeksmiddelen zijn eigen onderwijs kan afkopen, en dat dit ook voor een goede, geïnspireerde docent aantrekkelijk is?

Benoemings- en promotiebeleid

Zoals hierboven geconstateerd wordt bij benoemingen van hoogleraren, universitair hoofddocenten en docenten doorgaans scherp gekeken naar hun onderzoekskwaliteiten, terwijl om begrijpelijke redenen een gebrek aan onderwijskundige visie en ervaring niet zwaar gewogen wordt.

Zonder beleidswijziging is deze cirkel niet te doorbreken. Maar wie kan het beleid wijzigen?

Overmacht van onderzoeksinstituten

Onderzoeksgroepen en opleidingen staan tegenwoordig haaks op elkaar. Dat kan ook niet anders, gezien de specialisatie van onderzoekszwaartepunten en de breedte van moderne opleidingen. Zo ontstaat een natuurlijke matrixstructuur van onderzoeksleders en, orthogonaal daarop, opleidingscoördinatoren.

Onderzoeksgroepen zijn dan weer gebundeld in onderzoeksinstituten. Dit heeft met consolidering en onderscheiding te maken, en daar is veel voor te zeggen.

Opleidingen zijn gebundeld in onderwijsinstituten. De redenen hiervoor zijn minder overtuigend. Deze onderwijsinstituten komen ongeveer overeen met de oude subfaculteiten, die nou juist om wille van de matrixstructuur opgeheven zijn. Veel docenten zijn betrokken bij opleidingen die onder verschillende instituten vallen. Dat ze te maken hebben met meer dan een opleidingscoördinator, is logisch: die staat immers garant voor de inhoud van één kwaliteitsopleiding. Dat ze bovendien nog te maken hebben met twee onderwijsdirecteuren, is verwarrend. Maar ja, het kan in een overgangssituatie met grote cultuurverschillen voordelig zijn.

Bij de implementatie van deze matrixstructuur zijn echter twee keuzes gemaakt die de macht van de onderzoeksleders zo vergroten dat er sprake is van gevaarlijke scheefgroei.

Ten eerste is ervoor gekozen dat elke medewerker maar één leidinggevende heeft: de leider van zijn onderzoeksgroep, binnen het onderzoeksinstituut. Voor deze keuze is veel te zeggen, maar ze verzwakt de invloed van de voor goed onderwijs verantwoordelijken en houdt in stand dat medewerkers vooral op onderzoeksgebied gesocialiseerd worden.

Ten tweede is ervoor gekozen dat de facultaire taken personeelsfunctie, financieel beheer en huisvesting gedelegeerd worden aan de onderzoeksinstituten. Terwijl die bij zo'n matrixstructuur logischerwijs juist centraal zouden moeten blijven.

Als uit potjes van een voormalige subfaculteit nog wat geld over is, beslist de onderzoeksdirecteur of dat voor stimulering van onderwijs dan wel onderzoek gebruikt gaat worden. Hetzelfde geldt voor de verdeling van organisatietaken. De onderzoeksdirecteur beslist zelfs over de huisvesting van de onderwijsdirecteur en zijn bureau, met alle implicaties voor bereikbaarheid en herkenbaarheid. En hij adviseert, last but not least, de faculteit omtrent promotie en inschaling van de onderwijsdirecteur. Omdat die namelijk ook voor een fractie van zijn tijd onderzoeker is en dus voor de volle tijd onder het onderzoeksinstituut valt.

Zelfs voor een collegiale onderzoeksdirecteur met warm hart voor het onderwijs is dit te veel verantwoordelijkheid over een gebied buiten zijn instituut. Hij kan immers de gevolgen van zulke beslissingen niet altijd overzien en heeft zeker niet de tijd om over alle details overleg te zoeken.

En kun je bij de gemiddelde onderzoeksdirecteur in zo'n structuur redelijkerwijs een warm hart voor onderwijs verwachten?

Mentaliteitsverschillen

Een kwaliteitsopleiding aan een universiteit in gang houden betekent: ervoor zorgen dat tientallen docenten met zeer uiteenlopende specialisaties, afkomstig niet alleen uit verschillende onderzoeksgroepen maar ook uit verschillende culturen die niet altijd gewend zijn met elkaar te praten, tot een gezamenlijk product te komen waarin iedereen het beste geeft. Daarbij moet ook nog een groot logistiek puzzel opgelost worden (roosters, zalen, infrastructuur). Een opleidingsinstituut heeft zijn docenten niet voor het uitzoeken – de uitdaging ligt er juist in, met de vele diverse mensen die er zijn, al met hun eigen belangen, goede opleidingen aan te bieden. En de kwaliteit ervan uit te dragen via kanalen buiten de universitaire wereld.

Onderzoek daarentegen vergt een eigen mentaliteit. Een goede onderzoeker op hoogleraarsniveau is niet alleen goed in het zelf uitvoeren van onderzoek, maar ook in het aantrekken en selecteren van mensen op zijn eigen vakgebied, in het leiden van een kleine, hechte onderzoeksgroep die op de vierkante centimeter scoort en waarin iedereen dezelfde taal spreekt, en in het aantrekken van projecten. Concurrentie en persoonlijke geldingsdrang speelt daarbij een onmisbare rol.

De auteur van dit stuk is psycholoog noch socioloog, en laat het daarom bij de vraag: kan men wel verwachten dat een hoogleraar die vanwege zijn kwaliteiten als onderzoeker onderzoeksdirecteur werd, oog heeft voor de zo andere belangen die het management van opleidingen verlangt?

Indien het antwoord 'neen' is, is het niet verstandig aan onderzoeksdirecteuren zo veel macht over onderwijsdingen toe te vertrouwen als nu het geval is. Maar de moeizaam en met goede redenen ontworpen organisatiestructuur heeft dat nu eenmaal toch gedaan.

Conclusie

Universiteiten zijn onderzoeksinstellingen, die naast hun primaire taak ook nog onderwijs verzorgen. Alle medewerkers hebben daarvoor gekozen, anders zouden ze een baan elders hebben gezocht, en ze zijn niet alleen inhoudelijk gekwalificeerd maar ook gemotiveerd, studenten op te leiden. Zolang alle studenten inhoudelijk hoog gemotiveerd zijn, de nodige voorkennis hebben, willen en kunnen werken, de nodige tijd hebben, en zolang de maatschappij c.q. de minister geen onrealistische rendementen verlangt, leveren universiteiten prima werk.

Maar we leven nu in een tijdgewricht waarin niemand meer tijd en geld heeft, niet alle studenten inhoudelijk gedreven zijn, de voorkennis tekort schiet en alleen rendementen tellen. In dit tijdgewricht willen universiteiten zich nadrukkelijk ook als onderwijsinstellingen profileren. In dit rapport is aangetoond dat dit ondanks de beste bedoelingen niet kan werken.

Docenten doen er goed aan, zich vooral op hun eigen onderzoek te richten: daarop worden ze afgerekend. Meer dan een minimum aandacht besteden aan onderwijs is onverstandig. Het is zelfs gevaarlijk: met meer onderwijskundige ervaring en visie kan onderwijs zo aantrekkelijk worden dat het onderzoekstijd opslikt en de carrière in de weg staat.

Van afdelingshoofden is redelijkerwijs weinig stimulering van onderwijs te verwachten: ze kunnen niet weten hoe het moet, en ze kennen geen instrumenten; bovendien is ook in hun belang dat vooral het onderzoek goed loopt, waarbij het onderwijs de sluitpost is.

Van bestuurders en instituten kan men redelijkerwijs geen visie verwachten hoe dit te veranderen; ook zij zitten gevangen in de eisen van de primaire taak: onderzoek.

Daar komt bij dat de organisatiestructuur deze asymmetrische situatie niet alleen overeind houdt maar vergroot.

Daarom helpt het niet, als faculteiten en instituten van bovenaf iets opleggen. Ook pogingen, vernieuwing van onderaf te stimuleren (aanbod tot bijscholing van individuele medewerkers) zetten geen zoden aan de dijk. En docenten die uit eigen visie en initiatief iets nieuws bedenken raken niet zelden gefrustreerd.

Om energieverlies en verwarring te voorkomen, zou het beter zijn, de pogingen het onderwijs te 'vernieuwen' en onderwijskundig te professionaliseren te staken en de universiteiten weer zo hun gang te laten gaan als het tot halverwege de vorige eeuw prima werkte: met een klein aantal gemotiveerde, begaafde elitestudenten.

Aanbevelingen

Om na een trieste conclusie dit stuk toch nog enige optimisme te doen uitstralen besluit de auteur met suggesties aan de leiding van universiteiten, ingegeven door zijn ervaring en persoonlijke visie.

Een universiteit die wil overleven in de huidige maatschappij met de instroom en de eisen aan het rendement die er nu eenmaal zijn, en die daarbij ook nog echte academici wil opleiden die hun bul verdienen, zal iets moeten doen. Omdat veranderingen niet van de individuele docenten, afdelingshoofden, instituten en faculteiten kunnen worden verwacht, kan zonder te breken met oude structuren en gewoonten niets worden bereikt. Alleen het college van bestuur heeft hiertoe de nodige macht en daadkracht.

- 1. Op onderzoeksgebied zijn de eisen aan nieuwe universitair docenten, universitair hoofddocenten en hoogleraren hoog. Tegenwoordig staat gemiddelde, zelfs matige ervaring en visie op onderwijsgebied een aanstelling niet in de weg, zolang de kandidaat goed is op het gebied van onderzoek. Zolang te weinig uitmuntende onderwijzers beschikbaar zijn, is een soort van positieve discriminatie wenselijk: een kandidaat met veel visie, ervaring en aantoonbaar succes op het gebied van onderwijs en onderwijsmanagement moet op basis daarvan aangesteld kunnen worden, ook als zijn prestaties op het gebied van onderzoek gemiddeld zijn.*
- 2. Onderwijsmanagement omvat drie verschillende taken: (1) sturing en ontwikkeling van docenten; (2) vormgeving van opleidingen; (3) planning en uitvoering van het studiejaar: taakverdeling, roosters, administratie. Deze zijn tegenwoordig verdeeld over verschillende centrale en decentrale instanties, en niet altijd zijn de taken even duidelijk. Het is toe te juichen dat de FNWI bezig is met een nieuwe ordening van deze taken. De vormgeving van de onderwijsorganisatie moet uitgaan van een goede onderwijskundige visie, en de sleutelposities moeten worden bezet met kundige mensen. De volgende drie punten (3 t/m 5) zijn een uitwerking hiervan*
- 3. Hoogleraren en universitair hoofddocenten werden de afgelopen jaren aangemoedigd, deel te nemen aan managementcursussen. Deze cursussen waren van hoge kwaliteit, pittig en veeleisend. De (behoorlijk hoge) kosten werden door de universiteit betaald. Dat was een goede zaak. Maar het hoofd van een wetenschappelijke afdeling is ook verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs van zijn medewerkers. Pas als afdelingshoofden instrumenten en de kennis hebben om op onderwijs te sturen, heeft het zin, onderwijskundige bijscholingscursussen voor docenten aan te bieden. Daarom moeten er cursussen voor afdelingshoofden komen met als doel: het ontwikkelen van de onderwijskwaliteit binnen de eigen afdeling. Zij moeten in ambitieniveau, deskundigheid en uitdaging vergelijkbaar zijn met de genoemde managementcursussen.*
- 4. Tegenwoordig is het niet in het belang van medewerkers van de wetenschappelijke staf, en zeker niet van een academisch zwaargewicht, tijd en kracht te besteden aan de vormgeving van een opleiding. Deze taak is ondergewaardeerd. Een goede academische opleiding moet veel meer zijn dan een grabbelton van cursussen die nu eens door de toevallig aanwezige docenten gegeven kunnen worden: vanuit een inhoudelijke visie moet een samenhangend, duidelijk geprofileerd geheel aangeboden worden dat landelijk en internationaal aantrekkelijk is en dat ook nog op academisch*

niveau verzorgd kan worden door de beschikbare docenten uit een aantal verschillende afdelingen met verschillende culturen. Dit is minstens zo zwaar als het leiden van een grote, succesvolle onderzoeksgroep en moet dienovereenkomstig gewaardeerd worden. Eigenlijk zou elke opleiding een opleidingsdirecteur moeten hebben, liefst op hoogleraarsniveau, maar vooral met inhoudelijke en onderwijskundige ervaring, die met zijn daadkracht en visie garant staat voor een kwaliteitsopleiding.

5. *Dat groepjes van zulke opleidingsdirecteuren nog een onderwijs(cluster)directeur boven zich moeten hebben is misschien nodig vanwege de cultuurverschillen tussen de oude subfaculteiten. Maar veel van het niet opleidingsspecifieke werk (planning, uitvoering, en kwaliteitszorg) kan beter op centraal niveau gedaan worden, vanuit een degelijke onderwijskundige visie. De FNWI kent tegenwoordig een aantal onderwijsinstituten en -clusterdirecteuren, sommigen tegen wil en dank, en een afdeling onderwijszaken, die deze warboel moet ondersteunen en coördineren. Naast de inhoudelijk verantwoordelijke directeuren per opleiding kun je beter één voor uitvoering en kwaliteitszorg verantwoordelijk zwaargewicht op centraal niveau hebben, met de nodige bevoegdheden.*
6. *Als onderzoek en onderwijs organisatorisch eenmaal uit elkaar getrokken zijn, gebeurt de afstemming ertussen op faculteitsniveau. In een tijd met veel interdisciplinaire opleidingen kan het ook niet anders. Nu hebben echter de onderzoeksinstituten via geldstromen, taakverdeling, huisvesting, dagelijks leidinggeven aan medewerkers, functioneringsgesprekken, benoemingen etc. ook grote invloed op het onderwijs, al zijn ze zich daarvan niet altijd bewust. Opleidings- en onderwijsclusterdirecteuren kunnen tegenwoordig hun werk alleen doen als de corresponderende onderzoeksdirecteuren uit zichzelf oog voor onderwijsbelangen hebben en regelmatig uit eigen initiatief tot afstemming overgaan. Dat kan men echter van de gemiddelde onderzoeksdirecteur redelijkerwijs niet verwachten. De organisatorische scheiding tussen onderwijs en onderzoek moet of worden opgeheven of veel radicaler doorgevoerd.*
7. *Ondanks het voor onderwijs nadelige klimaat leveren veel docenten bewonderwaardige prestaties, en sommigen hebben voorbeeldige cursussen en onderwijsvormen ontwikkeld. Maar vaak weten ze dat zelf niet, laat staan hun collega's en leidinggevendenden. Het gaat namelijk om veel meer dan een lijstje van cursussen die men gegeven heeft. Er is geen cultuur waarin men zijn merites op onderwijsgebied zo op papier bijhoudt als zijn lijst van wetenschappelijke publicaties. Hier is een cultuuromslag nodig: elke medewerker moet in staat gesteld worden een onderwijsportfolio bij te houden en voorbeelden van goed en innovatief onderwijs te etaleren. Men kan niet verwachten dat dit vanzelf gebeurt: er moeten goede voorbeelden komen voor hoe men dit doet en wat er allemaal in hoort.*
8. *Zoals het een vanzelfsprekende gewoonte moet worden van elke docent, zijn portfolio bij te houden, zo moet van afdelingshoofden en van opleidingsdirecteuren worden verwacht dat ze actief bijdragen aan het etaleren van de sterke kanten van het onderwijs van hun medewerkers en van hun opleidingen: ten behoeve van voorlichting en uitstraling, maar ook om intern kwaliteit te stimuleren. Voor een deel gebeurt dit nu al. Sommige onderwijsleiders zijn actief, en de universiteit en de faculteiten bieden verschillende fora (web-sites, virtual classroom). Maar worden inspanningen hiervoor wel adequaat gewaardeerd? Worden mooie dingen toegeschreven aan de bedenker ervan? Niet altijd.*

9. *De huidige IT-informatiestructuur t.b.v. onderwijs is een lappendeken van weinig overtuigende, niet altijd met elkaar communicerende, systemen. Dat de infrastructuur goed, uitdagend onderwijs ondersteunt, wordt zelden ervaren. Duizenden uren gaan op aan het overtypen van gegevens tussen verschillende niet gekoppelde systemen (BlackBoard, studiegids, roosters, zaalreservering, cijferadministratie), maar docenten die tijdens hun cursus de voortgang van studenten willen bijhouden en studenten gepersonificeerde berichten willen sturen worden evenzo ontmoedigd. (Wat BlackBoard hier biedt blijft ver achter de state-of-the-art). Studieadviseurs die met queries op de cijfer-database willen zien waar iets dreigt mis te gaan worden eveneens ontmoedigd, of kunnen dat slechts met gebruikmaking van een rigide technisch systeem dat incompatibel is met de flexibiliteit van de studieprogramma's. Een opleidingscoördinator die curricula en leerdoelen wil administreren en de aparte cursussen in samenhang wil laten zien, vindt geen enkele ondersteuning. Studenten zien alleen treurige schermen waar ze zich moeten in- en uitschrijven, maar krijgen geen hulp bij het plannen van individuele studiepaden en zien niet hoe de leerdoelen van een cursus samenhangen met die van hun opleiding. Administratieve procedures rond de uitvoering van het onderwijs en de ondersteuning ervan door computersystemen moeten vanuit een onderwijskundige visie ontworpen worden en in de dienst van docenten en studenten staan. Natuurlijk kunnen de bestaande systemen niet in één klap vervangen worden. Dat hoeft ook niet, als alle nieuwe ontwikkelingen vanuit de juiste visie aangestuurd worden. Dit kan men niet aan technologen overlaten: de universiteit heeft daartoe een onderwijskundig expert nodig die vanuit zijn inhoudelijke visie de verbetering van de werkwijzen en de technische ondersteuning kan aansturen.*