

Het ITS maakt
deel uit van de
Radboud Universiteit



Kwaliteitszorg en kwaliteitscultuur in het hoger onderwijs

Deel 1: Literatuurstudie

Bianca Leest | Ardi Mommers |
Elise Sijstermans | Twan Verrijt

KWALITEITSZORG EN KWALITEITSCULTUUR IN HET HOGER ONDERWIJS

Kwaliteitszorg en kwaliteitscultuur in het hoger onderwijs

Deel 1: Literatuurstudie

ITS

Bianca Leest

Ardi Mommers

Elise Sijstermans

Twan Verrijt

Januari 2015

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

Verrijt, Twan.

Kwaliteitszorg en kwaliteitscultuur in het hoger onderwijs.

Deel 1: Literatuurstudie.

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	Kwaliteit en kwaliteitszorg in het hoger onderwijs	3
2.1	Het begrip kwaliteit	3
2.2	De begrippen kwaliteitszorg en kwaliteitszorgsysteem	5
2.3	Soorten kwaliteitszorgsystemen en ontwikkelfasen	9
2.4	Ontwikkelfasen van interne kwaliteitszorg	10
2.5	Van verantwoording afleggen naar een lerende organisatie	12
2.6	Samenvatting	15
3	Kwaliteitszorg in Europa	17
3.1	De rol van de staat	17
3.2	Evaluerende organen	18
3.3	Europese invullingen	20
3.4	Doelstellingen van, motivatie voor en internalisering van kwaliteitszorg	23
3.5	Impact van kwaliteitszorg	25
3.6	Discussie over effecten van kwaliteitszorg	29
3.7	Samenvatting	31
4	Het formele systeem van kwaliteitszorg in Nederland	33
4.1	Wet hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek	33
4.2	Kwaliteitszorg, accreditatieorgaan en deskundigen	33
4.3	Accreditatiekader	34
4.4	Instellingstoets kwaliteitszorg	35
4.5	Beoordelingscriteria voor accreditatie en toets nieuwe opleiding	37
4.6	Formele kwaliteitsborging andere onderwijssectoren	39
4.7	Samenvatting	43
5	Recente beleidsontwikkelingen in het hoger onderwijs	45
5.1	Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs	45
5.2	Strategische Agenda Hoger Onderwijs, Onderzoek en Wetenschap (2011)	46
5.3	Hoofdlijnenakkoord en prestatieafspraken met individuele instellingen	47
5.4	Midtermreview Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek	49
5.5	Nationaal Onderwijsakkoord	50
5.6	Sectorale governance codes in het hoger onderwijs	51
5.7	Samenvatting	52

6	Kwaliteitscultuur	55
6.1	Het begrip 'kwaliteitscultuur'	55
6.2	Het begrip organisatiecultuur en de elementen	58
6.3	Dimensies van kwaliteitscultuur	59
6.4	Het concurrerende waardenmodel als cultuurmeetinstrument	60
6.5	Cultuurbeelden volgens Berings (2010)	64
6.6	Kwaliteitswaarborging geen lineair en top-down bestuurd proces	67
6.7	Kwaliteitszorg en verandermanagement	68
6.8	Samenvatting	71
7	Personeels- en scholingsbeleid	73
7.1	Modernisering van arbeidsverhoudingen en arbeidsvoorwaarden	73
7.2	Scholingsbeleid	74
7.3	Docentprofessionalisering in het hbo en wo	77
7.4	De lerende en onderzoekende onderwijsprofessional	80
7.5	Lerende gemeenschappen en hun kenmerken	80
7.6	Motieven voor de inrichting van lerende gemeenschappen in het onderwijs	81
7.7	Professionele ontwikkeling van docenten in lerende gemeenschappen	82
7.8	Samenvatting	86
8	Onderzoeksvragen en bevindingen	89
	Literatuur	95

1 Inleiding

De voorliggende literatuurstudie biedt een inzicht in de ‘state of the art’ van kwaliteitsbeleid in het hoger onderwijs. Hierbij wordt aandacht geschonken aan drie hoofdcomponenten: het formele systeem van kwaliteitszorg, kwaliteitscultuur en personeels- en scholingsbeleid in het kader van onderwijskwaliteit. Er wordt echter niet alleen aandacht besteed aan de huidige stand van zaken, maar ook aan de (al dan niet internationale) ontwikkeling van de verschillende componenten. Het huidige stelsel rond kwaliteitsbeleid is immers een gevolg van grote en kleine sociaal-economische, politieke en juridische ontwikkelingen.

De literatuurstudie biedt een uitgebreid (doch niet uitputtend) overzicht van wat er op basis van bestaand onderzoek en publicaties bekend is over de ontwikkeling van en de huidige staat van kwaliteitsbeleid in het Nederlandse hoger onderwijs. Hoewel deze literatuuranalyse slechts één (belangrijk) element is van het totale onderzoek naar kwaliteitsbeleid in het hoger onderwijs (de andere elementen betreffen de web-enquête en de verdiepende interviews), kan dit onderdeel zelfstandig gelezen worden.

Methoden en beperkingen

De voorliggende literatuurrapportage is gebaseerd op deskresearch op het gebied van kwaliteitszorg in het hoger onderwijs. Hierbij is vanzelfsprekend gebruik gemaakt van wetenschappelijke literatuur (publicaties in tijdschriften en andere wetenschappelijke uitgaven), alsook van beleidsdocumentatie, juridische documentatie, online bronnen en ‘grijze’ literatuur. Er is systematisch te werk gegaan. In dit geval wil dat zeggen dat op basis van voorkennis bij de onderzoekers over relevante publicaties in combinatie met zoekacties op voor de hand liggende termen binnen wetenschappelijke databases¹, een eerste solide basis van bronnen is gevormd. Vanuit deze bronnen zijn via referentielijsten andere ingangen opgespoord, waarvandaan weer verder gezocht kon worden.

Bij de literatuurstudie is overigens gebleken dat er nauwelijks ‘evidence based’ studies of rapporten voorhanden waren over impact of effectiviteit. Dit geldt voor de formele kwaliteitszorg en personeels- en scholingsbeleid, maar zeker ook voor kwaliteitscultuur in het hoger onderwijs. Overigens is er des te meer literatuur voorhanden over de oorzaken voor het nauwelijks bestaan van systematische studies. Dit heeft

1 O.a. Picarta, Google Scholar en de online en offline catalogus van de Radboud Universiteit Nijmegen.

voornamelijk te maken met de ‘zachtheid’ van de concepten en daarmee het gebrek aan eenduidigheid en aantoonbaarheid.

Ondanks deze beperkingen is in de literatuurstudie wel ingegaan op meer anekdotische bevindingen over effectiviteit van kwaliteitsbeleid.

Onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen die centraal staan in het gehele onderzoek en daarmee ook richtinggevend zijn voor de literatuurstudie zijn de volgende:

- Hoe ziet het formele systeem van kwaliteitszorg er uit van Nederlandse instellingen, faculteiten en opleidingen voor hoger onderwijs?
- Wat voor kwaliteitscultuur bestaat er in Nederlandse instellingen, faculteiten en opleidingen voor hoger onderwijs?
- Hoe ziet het relevante personeels-/scholingsbeleid er uit in Nederlandse, instellingen, faculteiten en opleidingen voor hoger onderwijs?
- Welke effecten hebben de kwaliteitszorg, de kwaliteitscultuur en het personeels-/scholingsbeleid van hoger onderwijsinstellingen, faculteiten en opleidingen op de kwaliteit van het onderwijs?
- Wat zijn inspirerende voorbeelden (‘good practices’) uit de praktijk van professionele ‘leergemeenschappen’ in het hoger onderwijs (hbo en wo, evt. uit het buitenland)?

Leeswijzer

Tot slot geven we hierbij een overzicht van wat de lezer kan verwachten in deze literatuurstudie. Hoofdstuk 2 geeft een uitgebreide inleiding in de thematiek door de relevante begrippen binnen de studie te duiden en er worden een aantal kernontwikkelingen op het gebied van kwaliteitszorg weergegeven. In hoofdstuk 3 staan historische ontwikkelingen op het gebied van hoger onderwijs vanuit Europees perspectief centraal die het huidige systeem hebben gevormd en wordt ingegaan op de veronderstelde impact van kwaliteitszorg. Hoofdstuk 4 geeft een overzicht van de belangrijkste aspecten van de juridische basis voor kwaliteitszorg in het hoger onderwijs, gebaseerd op de *Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek*. Hoofdstuk 5 gaat in op de niet-juridische, doch ‘harde’ voorwaarden rond kwaliteitszorg, zoals deze recentelijk tot stand zijn gekomen door recente beleidsontwikkelingen in het hoger onderwijs. Hoofdstuk 6 besteedt aandacht aan het concept ‘kwaliteitscultuur’, hier worden verschillende definities en invullingen beschreven en de relatie tussen kwaliteitscultuur en organisatiecultuur komt aan bod. Hoofdstuk 7 richt zich op personeels- en scholingsbeleid, de relatie tot kwaliteitsbeleid en specifieke invullingen van professionalisering, onder meer via leergemeenschappen. In hoofdstuk 8 keren we terug naar de onderzoeksvragen en geven op hoofdlijnen weer welke antwoorden uit de bestudeerde literatuur naar voren zijn gekomen.

2 Kwaliteit en kwaliteitszorg in het hoger onderwijs

In dit eerste hoofdstuk is de basis gelegd voor de literatuurstudie, door een begrippenkader te schetsen waarbinnen ontwikkelingen en invullingen rondom kwaliteitszorg in het hoger onderwijs geïdentificeerd kunnen worden. Tevens worden deze ontwikkelingen en invullingen op hoofdlijnen geïntroduceerd.

2.1 Het begrip kwaliteit

In dit hoofdstuk wordt het begrippenkader geschetst voor kwaliteit en kwaliteitszorg in het hoger onderwijs. Vervolgens wordt ingegaan op het begrip ‘kwaliteitszorgsysteem’ en het verschil tussen interne en externe kwaliteitszorg.

Kwaliteit heeft te maken met de hoedanigheid of kenmerken van zowel product als proces. Over het begrip ‘kwaliteit’ bestaan veel verschillende opvattingen. Dit geldt ook voor het begrip kwaliteit in de context van het onderwijs. De definities die in onderzoeken en artikelen worden gebruikt kennen een overlap, maar hebben vaak ook elk hun eigen invalshoek. Het ontbreekt hier echter aan eenduidigheid. Deze diversiteit wordt onder andere veroorzaakt door de complexiteit van het begrip. Hoe gedefinieerd wordt wat kwaliteit in het hoger onderwijs is, is grotendeels afhankelijk van de context waarin het begrip gebruikt wordt en de visie over kwaliteit van onderwijs van alle betrokken actoren. Harvey & Green (1993) spreken zelfs over 'een glibberig begrip', zowel in beschrijving van, discussie over als uitvoering van het concept in de praktijk.

Onderstaand worden enkele benaderingen vanuit de literatuur gepresenteerd die een verbinding leggen tussen kwaliteit en kwaliteitszorg. Een ‘klassiek’, maar nog altijd veelgebruikt model (o.a. Gosling & Hannan, 2013; Kwikkers, Van Damme & Douma, 2003; Mishra, 2007) over de verschillende betekenissen van het begrip kwaliteit, is afkomstig van Harvey & Green (1993). Zij onderscheiden vijf typering van kwaliteit in het hoger onderwijs:

Figuur 2.1 – Five ways of defining quality in higher education (Harvey & Green, 1993)

Exceptional	Quality as 'excellence', usually operationalised as exceptionally high standards of academic achievement. Quality is achieved if the standards are surpassed.
Perfection or consistency	... focuses on process and sets specifications that it aims to meet. Quality in this sense is summed up by the interrelated ideas of zero defects and getting things right first time.
Fitness for purpose	... judges quality by the extent to which a product or service meets its stated purpose. The purpose may be customer-defined to meet requirements or (in education) is usually institution-defined to reflect institutional mission (or course objectives), or indeed defined by external professional bodies.
Value for money	... assesses quality via return on investment or expenditure. At the heart of the value-for-money approach in education is the notion of accountability. Public services, including education, are expected to be accountable to the funders. Increasingly, students are also considering the value for money of their own investment in higher education.
Transformation	This view sees quality as a process of change, which in higher education adds value to students through their learning experience. Education is not a service for a customer but an ongoing process of transformation of the participant.

Garvin (1988) onderscheidt vijf definities voor kwaliteit: transcendent, productgericht, waardegericht, productiegericht en gebruikersgericht.

Figuur 2.2 – Vijf kwaliteitstypen (Garvin, 1988) gerelateerd aan de Nederlandse situatie

Productgericht	Kwaliteit is de mate waarin een product voldoet aan specificaties en standaarden. Kwaliteit is een eigenschap van een product en kan gemeten worden. Een gezaghebbende instantie geeft de eisen aan (bijvoorbeeld NVAO).
Ontwerpgericht	Vooraf worden criteria opgesteld waaraan een eindproduct moet beantwoorden (bijvoorbeeld ISO).
Klantgericht	Hier ligt de focus op eisen die de gebruiker (student, werkgever) stelt. In deze definitie is kwaliteit vooral afhankelijk van de tevredenheid van de klanten.
Waardegericht	Dit gaat uit van het principe 'waar voor je geld'. Kwaliteit wordt afgezet tegen kosten. De verhouding tussen opbrengsten en daarvoor benodigde kosten staat centraal. (maatschappelijk veld, belastingbetaler).
Transcendent	Kwaliteit is wat ongrijpbaar. We kunnen het wel herkennen, zoals we ook schoonheid kunnen herkennen, maar een exacte definitie is niet te geven (bijvoorbeeld imago).

Een andere invalshoek op kwaliteit vinden we bij Douma (2004). Hij stelt dat er een aantal basiscomponenten teruggevonden kunnen worden in vrijwel iedere kwaliteitsopvatting binnen het hoger onderwijs:

- de gewaarborgde realisatie van basisstandaarden;
- de capaciteit om in een gedifferentieerde context doelstellingen te bepalen en deze door middel van input en procesvariabelen te beïnvloeden;
- het vermogen om te kunnen anticiperen op de verwachtingen van studenten, werkgevers, overheidsbeleid en de brede samenleving;
- het streven om excellent te zijn in het functioneren.

In algemene zin kan dus gesteld worden dat het begrip kwaliteit in het hoger onderwijs vele benaderingen en opvattingen kent en multi-interpretabel is. In het kader van het onderzoek naar kwaliteitsbeleid in het hoger onderwijs, gaan we uit van de typologie van Harvey en Green (1993), welke ook gehanteerd werd rond het Bolognaproces² en in het *EUA Bologna Handbook* (Froment et al, 2006).

2.2 De begrippen kwaliteitszorg en kwaliteitszorgsysteem

Naast het begrip ‘kwaliteit’ zijn er ook een veelheid aan definities voor het begrip ‘kwaliteitszorg’, ook wel ‘quality assurance’ genoemd. Volgens Moelands (2005) is kwaliteitszorg een belangrijk onderdeel van de strategische beleidsvorming en planning van de onderwijsinstelling met als belangrijke aandachtspunten de optimalisering van het onderwijsresultaat en het kunnen afleggen van verantwoording. In feite bevat het alle activiteiten die een onderwijsinstelling of opleiding onderneemt om de kwaliteit van haar functioneren te bevorderen. Kwaliteitszorg gaat volgens Moelands (2005) eigenlijk over vijf vragen:

- Doen we de goede dingen?
- Doen we de dingen goed?
- Hoe weten we dat?
- Vinden anderen dat ook?
- Wat doen we met die wetenschap?

Van Dam (2002) hanteert in dit kader de volgende definitie van kwaliteitszorg: ‘Het totaal van activiteiten en processen die tot doel hebben factoren die van invloed zijn

2 In het Bolognaproces verklaarden Europese lidstaten hun onderwijsstelsel te hervormen (en meer te uniformeren), teneinde: “*de Europese dimensie van het onderwijs te ontwikkelen*”, “*de mobiliteit van studenten en leerkrachten te bevorderen*”, “*samenwerking tussen onderwijsinstellingen te stimuleren*” en “*informatie en ervaringen uit te wisselen met betrekking tot gemeenschappelijke problemen*” (Uit: Europa.eu, 2010).

op de kwaliteit van het onderwijs zodanig te integreren, richten en beheersen dat het onderwijs met de vooraf bepaalde (beoogde) kwaliteit wordt uitgevoerd'. De kern hierbij is het ontwikkelen van een structurele vorm van reflectie op in principe elke activiteit in het onderwijs.

Naast kwaliteitszorg en kwaliteitsbewaking spreekt Van Dam (2002) nog over een kwaliteitszorgsysteem, kwaliteitscontrole en kwaliteitsborging. Het kwaliteitszorgsysteem is een samenhangend geheel van organisatorische structuur, verantwoordelijkheden, procedures, processen en voorzieningen volgens welke de uitvoering van de continue en systematische zorg voor de kwaliteit van het onderwijs functioneert. De kwaliteitscontrole is een samengestelde handeling, bestaande uit het doen van waarnemingen aan producten, processen en diensten en het vaststellen of de gerealiseerde kwaliteit overeenkomt met de vooraf bepaalde kwaliteit. De kwaliteitsborging ten slotte is het op peil houden van het kwaliteitszorgsysteem, met inbegrip van het aantonen dat het kwaliteitszorgsysteem aan de voorwaarden voldoet en dat de gerealiseerde kwaliteit overeenkomt met de vooraf bepaalde kwaliteit (Van Dam, 2002).

Kwaliteitszorg in het hoger onderwijs is in drie categorieën te delen: de interne kwaliteitszorg in de hoger onderwijsinstellingen, de externe kwaliteitsbewaking over de instellingen heen en de meta-evaluerende rol van de overheid (Heida, 2000).

Interne kwaliteitszorg

Elke universiteit en hogeschool is conform de *Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek* (waarover meer in hoofdstuk 3) verplicht een systeem voor interne kwaliteitszorg uit te werken. De interne kwaliteitszorg moet de kwaliteit van de opleiding structureel en permanent bewaken en verbeteren. Daarbij moeten medewerkers, studenten, alumni en het afnemende werkveld/bedrijfsleven van de opleidingen actief worden betrokken. Het bewaken en verbeteren van de kwaliteit gebeurt door de realisatie van de streefdoelen periodiek te evalueren en zo nodig verbetermaatregelen te treffen. De uitkomsten van evaluaties en eventuele verbeteracties worden onder meer besproken in opleidingscommissies, waarin zowel studenten als docenten zitting hebben.

Externe kwaliteitszorg

Externe kwaliteitszorg wordt conform het rapport *Kwaliteitsbewaking in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen* door de Algemene Rekenkamer formeel gedefinieerd als 'het deel van de kwaliteitszorg waarbij externen de prestaties van een opleiding bekijken en beoordelen' (2008). Strikt genomen bevat externe kwaliteitszorg dus enkel visitatie en accreditatie en hoort de zelfevaluatie bij interne kwaliteitszorg. In het Vlaamse en Nederlandse kwaliteitszorgsysteem bestaat de externe kwaliteitszorg weliswaar uit een externe beoordeling door onafhankelijke visitanten (die onder andere opleidingen doorlichten, werkstukken van studenten evalueren enzo-

voorts), maar de commissie bespreekt en evalueert de zelfbeoordeling van de instelling. De bevindingen van de visitanten worden uiteindelijk gevat in een evaluatierapport, hetgeen de basis vormt voor het al dan niet accrediteren van opleidingen (NVAO, 2015). Deze accreditatie vormt daarmee het sluitstuk van het kwaliteitszorgsysteem, waarin externe en interne kwaliteitszorg dus sterk met elkaar zijn verweven, en geschiedt door het onafhankelijke orgaan Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO).

Meta-evaluerende rol (van de overheid) en toezicht

Het laatste hoofdonderdeel van het kwaliteitszorgsysteem in het hoger onderwijs betreft meta-evaluatie (evalueren van de evaluatie) (Heida, 2005). Deze rol werd aanvankelijk ingevuld door het rijksorgaan *Inspectie van het Onderwijs*. In 2002 ging deze taak over naar het onafhankelijke orgaan NVAO. Daarmee is de NVAO verantwoordelijk voor meta-evaluatie: het beoordelen of (onafhankelijke) visitaties naar behoren zijn afgenomen en daarmee het borgen van de kwaliteit van evaluaties (NVAO, 2015). De overheid behoudt echter nog wel een toezichhoudende rol op de kwaliteit van het onderwijs: *'de inspectie [...] [heeft] nu alleen nog de verantwoordelijkheid voor het toezicht op de werking van het stelsel van hoger onderwijs waar het functioneren van de NVAO ook onder valt. Daarnaast blijft de inspectie verantwoordelijk voor het toezicht op de naleving van de wettelijke voorschriften door de instellingen en ook blijft zij verantwoordelijk voor het onderwijsverslag. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen blijft echter eindverantwoordelijk voor het toezicht [sic] op de kwaliteitszorg in het hoger onderwijs'* (Heida, 2005, p.14). Toezicht in het Nederlandse hoger onderwijs is dus de eindverantwoordelijkheid van de minister en daaronder de Inspectie van het Onderwijs, maar vanzelfsprekend wordt op alle niveaus toezicht gehouden op de gang van zaken en is een specifiek orgaan of organisatieonderdeel verantwoordelijk. In onderstaand figuur wordt een overzicht gegeven van de toezichtstructuur in het hoger onderwijs.

Figuur 2.3 – Actoren die een rol vervullen in het toezicht op het hoger onderwijs (bron: WRR, 2012)

Actor	Rol in bestuur en toezicht	Positie
Minister van Onderwijs	ordent het bestel door wetgeving, kent rechten toe, kan (bekostigings)sancties opleggen of rechten ontnemen.	publiek, extern
Inspectie van het onderwijs	Toezicht op het functioneren van het stelsel en incidenteel onderzoek naar het functioneren van instellingen.	publiek, extern
NVAO	Nederlands_Vlaamse Accreditatie Organisatie beoordeelt kwaliteitszorg, accrediteert opleidingen/instellingen, adviseert de minister over intrekking accreditatie en bevordert kwaliteitsbewustzijn.	publiek-binotionaal, extern
VBI, per 1/1/2011 evaluatiebureau	Facilitering visitatiepanels	privaat, extern
Accountant	Toezicht op doelmatigheid en beheer instelling (2.10 WHW en 393 boek 2 BW jaarrekening)	privaat, extern
Raden van Toezicht	Raden van Toezicht hebben tot taak toezicht op wettelijke voorschriften en vormgeving kwaliteitszorgsysteem (9.8 WHW)	privaat*, intern
College van Bestuur	College van Bestuur hebben tot taak o.a. systeem van kwaliteitszorg, waaronder regelmatige beoordeling kwaliteit opleidingen (1.18 WHW)...	privaat*, intern
Examencommissie	Borging kwaliteit toetsen (examens/tentamens), richtlijnen voor beoordeling (7.12b WHW)	professioneel, wettelijk vastgelegde positie, opleidingsgebonden
Werkveld	Mogelijke rol in beoordeling eindniveau (via OER en examencommissie)	privaat, extern

* Met uitzondering van de formeel publiekrechtelijke status van de openbare universiteiten en hun RvT.

Maandag & Veenstra³ (z.j.) stellen dat opleidingen en externe instanties zoals de NVAO de laatste tien jaar steeds meer vanuit vergelijkbare kaders en met gebruik van dezelfde criteria naar kwaliteit kijken. Hierbij vervaagt het onderscheid tussen systemen voor interne en externe kwaliteitszorg: bij externe instanties ligt de focus niet alleen meer op inspectie en kwaliteitscontrole, maar ook op verbetering. Opleidingen incorporeren juist steeds vaker externe criteria en kwaliteitsindicatoren in hun kwaliteitszorgsystemen. Hiermee kan beantwoord worden aan de groeiende noodzaak om kwaliteit eenduidiger zichtbaar te maken. Maandag & Veenstra noemen hierbij enkele ontwikkelingen die hier aan ten grondslag liggen en leiden tot convergentie in kwaliteitszorg:

3 Dik Maandag is verbonden aan de Rijksuniversiteit Groningen als docent Onderwijskunde en coördinator Lerarenopleiding

- de algemene trend een grotere nadruk te leggen op externe legitimering en accountability;
- de internationalisering van het hoger onderwijs (mutuele erkenning van programma's en diploma's, standaardisering van accreditatie);
- toegenomen onderlinge concurrentie tussen opleidingen;
- de groeiende maatschappelijke vraag naar informatie die de kwaliteit van opleidingen vergelijkbaar maakt.

2.3 Soorten kwaliteitszorgsystemen en ontwikkelfasen

In de jaren negentig kregen Nederlandse universiteiten en hogescholen steeds meer autonomie. Gezien de grotere onafhankelijkheid van de instellingen, maar de blijvende verantwoordelijkheid van de staat voor kwalitatief goed onderwijs, werden kwaliteitszorgsystemen binnen instellingen steeds belangrijker. (Algemene Rekenkamer, 2008).

Voorbeelden van dergelijke kwaliteitsmanagementsystemen zijn het European Foundation for Quality Management Excellence Model (EFQM), het Instituut Nederlandse Kwaliteit managementmodel (INK) of de Balanced Score Card (BSC), veelal systemen die al gebruikt werden in het bedrijfsleven en aangepast zijn voor toepassing in het onderwijsveld (Gutknecht-Gmeiner et al, 2007; Hardjono & Bakker, 2015). Naar gelang het systeem voert de instelling verschillende controleactiviteiten uit. Voorbeelden zijn het hanteren van checklists en uitvoeren van interne audits, of het simuleren van accreditatieprocessen (Algemene Rekenkamer, 2008).

Draagvlak is een sleutelwoord bij kwaliteitszorg en nieuwe methodes en technieken worden doorgaans ook pas geïntroduceerd als dit voldoende aanwezig is bij opleidingen. Interne kwaliteitszorg is dan ook in eerste instantie een verantwoordelijkheid van opleidingen zelf.

Universiteiten speelden bij de installatie van kwaliteitszorgsystemen een voortrekkersrol, hierdoor was de interne kwaliteitszorg bij hogescholen op het moment van invoering van het accreditatiestelsel dan ook minder ver gevorderd (Algemene Rekenkamer, 2008).

2.4 Ontwikkelfasen van interne kwaliteitszorg

In Europese onderwijsinstellingen is een ontwikkeling van kwaliteitszorg te zien welke volgens Bollaert⁴ (2014) kan worden geïdentificeerd aan de hand van de volgende ontwikkelfasen. De ontwikkelfasen van Bollaert kunnen op basis van de geschetste kenmerken een beeld schetsen van het stadium van de kwaliteitszorg in het hoger onderwijs.

Figuur 2.4 – Ontwikkelfasen van kwaliteitszorg in het hoger onderwijs (bron: Bollaert, 2014)

Fase	Management- en organisatieprocessen	Resultaten
Fase 1	Kwaliteit is het resultaat van individueel commitment	Kwaliteit is variabel
Fase 2	Er is een start gemaakt met het kwaliteitsdenken in processen	Kwaliteit is het resultaat van een beginnende systematische aandacht voor kwaliteit
Fase 3	De organisatie wordt op een professionele wijze gemanaged	Kwaliteit is gegarandeerd.
Fase 4	Er is sprake van een continue vernieuwing van de organisatie en het management	Kwaliteit is continu gekoppeld aan innovatie
Fase 5	De organisatie heeft een externe focus en streeft naar excellentie	Kwaliteit wordt herkend door externen en wordt gezien als excellent en als een internationaal voorbeeld

Fase 1:

In deze fase is er binnen een onderwijsinstelling sprake van een minimum kwaliteit die variabel is en alleen incidenteel door individuen wordt gerealiseerd. In de organisatie is er meestal sprake van kortetermijndenken wat tot uitdrukking komt in situationeel reageren op incidenten op een informele wijze omdat problemen snel dienen te worden opgelost. Kwaliteit wordt in deze fase niet gegarandeerd en deze wordt ook niet formeel vanuit een externe instantie getoetst. Veelal heeft de organisatie een informele organisatiecultuur. Deze situatie leidt veelal tot ontevredenheid over de resultaten van de kwaliteit van het onderwijs in nationale onderwijsbeoordelingen.

Fase 2:

In deze fase heeft de onderwijsinstelling een start gemaakt met een meer systematische benadering van kwaliteit waarbij nog niet alle kwaliteitsprocessen zijn geïdentificeerd.

4 Lucien Bollaert is bestuurslid van de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO), directielid van de European Consortium for Accreditation (ECA) en ondervoorzitter van het European Quality Assurance Register (EQAR).

ficeerd, geïmplementeerd of gemanaged. Kwaliteit heeft aandacht vanuit een interne focus en is gericht op het verbeteren van onderwijsprocessen en de kwaliteit van het onderwijs. Aan de externe behoeften en prioriteiten van stakeholders wordt in beperkte mate invulling gegeven.

Fase 3:

In deze fase functioneert de onderwijsinstelling op een professionele en efficiënte wijze, omdat kwaliteitsdata wordt verzameld en systematisch wordt ingezet voor de sturing op kwaliteit. Er zijn kwaliteitsafspraken gemaakt met managers en staf en verantwoordelijkheden vastgelegd. Betrokkenen voelen zich verantwoordelijk om deze afspraken na te komen en functioneren als een groep die hiervoor gezamenlijk de verantwoordelijkheid draagt en neemt. De besluiten die worden genomen zijn effectief en efficiënt. Kwaliteit is gewaarborgd op institutioneel en afdelings-/teamniveau. Externe evaluatie of accreditatie verlopen in samenhang met de interne kwaliteitszorg. Het gaat hierbij niet meer om de vraag wat voldoende of onvoldoende is, maar wat nog meer aan kwaliteitsverbetering kan worden gedaan. Aangezien het kwaliteitsniveau op instellingsniveau voldoende is, kunnen opleidingsevaluaties worden gebaseerd op een bepaald vertrouwen en kan de focus op verbetering liggen.

Fase 4:

In deze fase is de onderwijsinstelling niet tevreden met het behalen van de minimumkwaliteit, maar streeft naar continue verbetering. Dit wordt beleidsmatig gestimuleerd door een systematische 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 waarbij aantoonbaar kwalitatief goede resultaten zijn behaald. De kwaliteit van onderwijs voldoet niet alleen aan de basisstandaarden maar heeft de score ‘goed’. De externe evaluatie is gebaseerd op vertrouwen en gedelegeerd aan de onderwijsinstelling in combinatie met interne audits of risicoanalyse.

Fase 5:

In deze fase is de onderwijsinstelling een internationaal voorbeeld voor het leveren van kwaliteit van onderwijs en niet gebaseerd op imago of reputatie. Op basis van een lange termijn visitatie hebben zowel de onderwijsinstelling als de onderwijsprogramma's de status van 'expert'. Kwaliteit is verinnerlijkt in het denken en handelen van het management, staf, docenten en studenten en de dagelijkse cultuur. Er is sprake van een kritische en open dialoog tussen alle onderwijsdisciplines en medewerkers gericht op innovatie, kennisdeling en good practices. De onderwijsinstelling voert zelf de externe evaluatie uit op een onafhankelijke en objectieve wijze en is transparant in

het publiceren van de kwaliteitsresultaten waarbij een internationale benchmark een van de belangrijke elementen vormt.

2.5 Van verantwoording afleggen naar een lerende organisatie

Paradigmashift

Uitgaande van de hiervoor onderscheiden ontwikkelfasen kan gesteld worden dat er geleidelijk aan sprake is van een paradigmashift. Als we het hebben over kwaliteit van onderwijs zien we drie verschuivingen. Schlusmans (z.j.) wijst op drie ontwikkelingen:

- Van kwaliteitscontrole naar kwaliteitszorg
- Van focus op delen van het onderwijs naar een focus op het onderwijsproces als geheel
- Van verantwoording afleggen (accountability) naar ontwikkeling/verbetering (de lerende organisatie)

Van kwaliteitscontrole naar kwaliteitszorg

Kwaliteitscontrole gaat achteraf na of de beoogde kwaliteit gerealiseerd wordt. De nadruk ligt dan op de studieresultaten. Nadeel is dat sprake is van outputmeting, waarbij er geen mogelijkheid bestaat het proces met terugwerkende kracht bij te stellen. Kwaliteitszorg kijkt vooral of aan alle voorwaarden wordt voldaan om de beoogde resultaten te behalen. Centraal hierbij staan het onderwijsleerproces, de ondersteuning, de voorzieningen, de materialen en de toetsing.

Van onderwijs-elementen naar het totale proces

Schlusmans schetst een ontwikkeling waarin de aandacht geleidelijk aan is verschoven van docentkwaliteit naar een kwaliteitsbeoordeling gericht op het onderwijsproces als geheel. Een voorbeeld hiervan is Total Quality Management, waarbij de nadruk ligt op de onderwijsorganisatie als geheel inclusief het management daarvan. De benadering van de NVAO (instellingstoets kwaliteitszorg) kan ook als een voorbeeld hiervan worden gezien.

Van verantwoording afleggen tot een lerende organisatie

Bij een derde ontwikkeling die door Schlusmans wordt geschetst is sprake van een beweging van een kwaliteitszorg gericht op het afleggen van verantwoording naar een kwaliteitszorg gericht op het leerpotentiaal van de organisatie. Bij de eerste benadering staat beheersbaarheid en accountability centraal. Stakeholders krijgen hiermee inzicht in de mate waarin investeringen resultaten hebben opgeleverd. Bij de tweede

benadering gaat het er vooral om onderwijsinstellingen mogelijkheden aan te reiken om een verdere verbetering te maken.⁵

Ook Sallis (2002) wijst op een soortgelijke ontwikkeling waarbij de focus aanvankelijk was gericht op de vraag 'voldoet het product of de dienst die we leveren aan de eisen die eraan gesteld worden?'. Hij onderscheid daarbij de termen 'quality control', 'quality Assurance (QA)' en 'total quality management (TQM)'. Bij Quality Control wordt de kwaliteit achteraf bepaald, waarbij met name wordt gezocht naar onvolkomenheden. Controleurs of inspecteurs meten de mate waarin het product aan de gegeven specificaties beantwoordt. Bij Quality Assurance vindt 'meting' vooraf en gedurende het proces plaats, waarbij men zich richt op het voorkomen van fouten tijdens het productieproces. Er is veel aandacht voor regels, procedures en meetbare indicatoren. Doel is "getting things right first time, every time". Het idee is dat, wanneer het productieproces goed is ingericht en er tijdens de productie voldoende controle plaats, het eindproduct aan de kwaliteitsstandaarden zal voldoen. Zowel quality control als quality assurance zijn in de kern een procedurele opvatting van kwaliteitszorg. Kwaliteit wordt gerealiseerd door handleidingen en protocollen met betrekking tot het productieproces nauwlettend te volgen.

Total quality management (TQM) - waarvoor in het Nederlandse taalgebied de term 'integrale kwaliteitszorg' gehanteerd wordt - impliceert quality assurance, maar voegt daar andere aspecten aan toe. Bij TQM gaat het erom een kwaliteitscultuur te creëren, waarbij medewerkers erop gericht zijn aan klantenwensen te voldoen en waarbij de organisatie zodanig is ingericht dat dit ook mogelijk is. Bij TQM is de klant koning. Omdat wensen van klanten steeds veranderen vergt dit een organisatie die hier goed op in kan spelen. Dit betekent dat de organisatie steeds moeten zoeken naar manieren om beter in te spelen om de gestelde eisen. Dit proces impliceert aandacht voor kwaliteitsverbetering, waarbij ook minder hard meetbare aspecten van kwaliteit van de organisatie, zoals de kwaliteit van het leiderschap en de betrokkenheid van medewerkers een rol krijgen. In de praktijk betekent TQM vaak een sequentie van kleinschalige incrementele verbeterprojecten die als het ware stap voor stap leiden tot een verbetering van het geheel. Dit is vergelijkbaar met wat in Japan 'kaizen' wordt genoemd (Sallis, 2002).

De hier geschetste ontwikkeling geeft Sallis (2002) weer als een hiërarchie van kwaliteitsconcepten.

5 Zie ontwikkelfasen 4 en 5 van Bollaert (2014).

Figuur 2.5 – The hierarchy of quality concepts (Uit: Sallis, 2002)



Methoden en instrumenten

Integrale kwaliteitszorg richt zich op het onderbouwd nemen van beslissingen ter verbetering en vernieuwing en het vaststellen van de effectiviteit daarvan. Systematische verzameling en analyse van informatie en terugkoppeling van resultaten zijn een continu proces. Dit proces wordt in de praktijk veel vormgegeven middels de PDCA-cyclus: Plan-Do-Check-Act. Maandag⁶ & Veenstra (z.j.) geven het volgende overzicht van methodieken en instrumenten om relevante input voor kwaliteitszorg te verkrijgen

Voor de informatieverzameling ten bate van kwaliteitszorg worden verschillende methoden en instrumenten gehanteerd en onder uiteenlopende doelgroepen toegepast. Mening en tevredenheid van betrokkenen worden bijvoorbeeld geïnventariseerd middels enquêtes onder (studenten, medewerkers, alumni, en het afnemend werkveld). Ook kan gedacht worden aan interviews en panelgesprekken.

Om het bereikte niveau vast te stellen kan gebruikgemaakt worden van assessments, observaties en de analyse van toetsresultaten en studentenproducten. Ook informatie over in-, door- en uitstroomgegevens geven inzicht in de studeerbaarheid van het programma en de rendementen.

Tot slot kunnen documentanalyses zoals studiegidsen, regelingen, evaluatierapportages, verslagen van examencommissies en opleidingscommissies bruikbare informatie opleveren.

6 Dik Maandag is verbonden aan de Rijksuniversiteit Groningen als docent Onderwijskunde en coördinator Lerarenopleiding

2.6 Samenvatting

Begrip kwaliteit

Het begrip kwaliteit kent in algemene zin een keur aan invullingen en dit geldt evenzeer voor het begrip in de context van het hoger onderwijs. Veelal bestaat er een zekere overlap maar het concept wordt op vele wijzen ingekleurd en er is dan ook geen eenduidige definitie mogelijk. De verschillende definities van kwaliteit hebben veelal te maken met de kwaliteitsfilosofie van auteurs en van de aspecten van kwaliteit die belicht worden.

Een veelgebruikt model dat onder meer als uitgangspunt is genomen tijdens het EU Bolognaproces, waar structurele veranderingen in het Europese hoger onderwijsstelsel zijn doorgevoerd, betreft de kwaliteitstypering van Harvey & Green (1993). Zij onderscheiden vijf typeringen van hoe kwaliteit in het hoger onderwijs gepercipieerd kan worden: ‘exceptional’, ‘perfection or consistency’, ‘fitness for purpose’, ‘value for money’ en ‘transformation’.

Kwaliteitszorg en kwaliteitszorgsysteem

Net als het basisconcept ‘kwaliteit’ kennen de begrippen ‘kwaliteitszorg’ en ‘kwaliteitszorgsysteem’ vele invullingen. Gezien de variatie in invullingen kan de concrete invulling van kwaliteitszorg dan ook op alle niveaus variëren, zoals op opleidings-, faculteits- of instellingsniveau.

Kwaliteitszorg is daarmee deels een gedelegeerde verantwoordelijkheid die op verschillende niveaus op verschillende wijzen ingevuld kan worden, tegelijkertijd zijn er wel duidelijke kaders in het Nederlandse onderwijsstelsel op het gebied van deze kwaliteitszorg. Kwaliteit wordt stelselmatig geborgd door zorg op drie niveaus, van ‘laag’ naar ‘hoog’ zijn deze respectievelijk: interne kwaliteitszorg, externe kwaliteitszorg en meta-evaluatie.

Soorten kwaliteitszorgsystemen en ontwikkelfasen

Door een groeiende autonomie instellingen in het onderwijssysteem, maar de blijvende verantwoordelijkheid van de staat voor kwalitatief goed onderwijs, zijn kwaliteitszorgsystemen binnen instellingen steeds belangrijker geworden. De doorontwikkeling van (interne) kwaliteitszorg(systemen) verliep echter niet per instelling op dezelfde manier en in hetzelfde tempo. Een bruikbare indeling naar de ontwikkelfase van kwaliteitszorg is door Bollaert (2014) ontwikkeld: In de eerste fase is ‘kwaliteit is het resultaat van individueel commitment’, vervolgens is er een ‘start met procesmatig kwaliteitsdenken’, gevolgd door ‘professioneel (kwaliteits)management’, en ‘continue vernieuwing van organisatie en management’. Er is sprake van de meest gevor-

derde ontwikkelfase als er een 'externe focus van de organisatie en een streven naar excellentie' bestaat.

Deze fasen in ogenschouw nemend, kunnen enkele verschuivingen gesignaleerd worden als het gaat om kwaliteitsmanagement en kwaliteitsdenken. Ten eerste een ontwikkeling van kwaliteitscontrole naar kwaliteitszorg, ten tweede van een focus op delen van het onderwijs naar een focus op het onderwijsproces als geheel en ten derde van verantwoording afleggen (accountability) naar ontwikkeling/verbetering (de lerende organisatie).

3 Kwaliteitszorg in Europa

In dit hoofdstuk staan historische ontwikkelingen op het gebied van hoger onderwijs vanuit Europees perspectief centraal. Deze ontwikkelingen hebben de ver-europeaniseerde kwaliteitszorg gevormd tot wat zij vandaag is en een beschrijving van het huidige stelsel vereist daarom ook een beschrijving van de geschiedenis. Vervolgens wordt ingegaan op de gevolgen die deze internationalisering hebben gehad en wordt beschouwd in hoeverre de ontstane systemen en kwaliteitszorgacties van instellingen daadwerkelijk impact kennen op de kwaliteit van het onderwijs.

3.1 De rol van de staat

De rol die Europese overheden in het hoger onderwijs speelden, is in de loop van de 20^e eeuw – onder invloed van demografische en sociaal-economische ontwikkelingen – sterk aan verandering onderhevig geweest. Zo stelt Wielemans (1996) in *Hoger onderwijs in Europees perspectief*:

“Vooral sinds het einde van WO I hebben de overheden van de meeste westerse industrielanden een steeds grotere rol gespeeld in de maatschappelijke plaatsbepaling van het hoger onderwijs. De naoorlogse demografische expansie en toenemende ‘sociale vraag’ naar hoger onderwijs werden in vele Europese landen beantwoord met een politiek van ‘manpower planning’ en van een optimale afstemming van de output van het hoger onderwijs op de behoeften van de arbeidsmarkt” (p.9-10).

Deze krachtige overheidsrol nam in de loop van de twintigste eeuw echter langzaam af. Wielemans stelt dat de maakbare, neo-keynesiaanse ethiek erodeerde en steeds meer plaats maakte voor neo-liberalisme. Verantwoordelijkheden werden deels overgeheveld naar de private sector en ook het financiële aandeel van externe partijen in de bekostiging (van met name onderzoek) nam toe. Deze toenemende autonomie van de onderwijsinstellingen vereiste een andere rolinvulling van de staat die zich meer richt op evaluatie dan beïnvloeding, ofwel een overgang van procescontrole naar productcontrole (Wielemans, 1996). Deze invulling wordt door Neave (1988) de ‘*evaluative state*’ genoemd, ofwel de evaluerende overheid. Deze evaluerende overheid houdt zich meer op de achtergrond als het gaat om de dagelijkse uitvoering van het onderwijs en is vooral gericht op strategisch beleid en kwaliteitsbewaking van het ‘eindresultaat’: de afgestudeerde student. Het positioneert zich daarmee vooral ‘a posteriori’, eerder dan ‘a priori’:

“It displaced the focus in coordinating ascertaining system functioning from input to output by focusing on the control over product, end result or outcome – rather than control over process which earlier patterns of oversight exercised, as we have noted, through such leverage as control over academic senior appointments, and the criteria laid down for state-validated diplomas. In short, purpose (and thus the goals by which both system and institutional performance are weighed in the balance), moves on from input – from issues of provision and access, social equality and equity. Likewise, criteria of institutional evaluation moved on from meeting individual demand – the input focus – and instead dwelt upon meeting the perceived needs of the market.” (Neave, 2004, p.14)

De vraag waaróm de staat zich evaluerend, kwaliteitscontroleerend opstelt, laat zich beantwoorden worden door het ‘principal-agent’ model (o.a. Waterman & Meier, 1998; Miller, 2005). Dill (2007) plaatst dit model in de onderwijscontext en redeneert als volgt: de ‘principal’ (de overheid) financiert de ‘agents’ (het hoger onderwijs), opdat deze agents voorzien in bepaalde publieke goeden die anders onvoldoende geleverd zouden worden door de private markt. Aangezien hoger onderwijsinstellingen niet in de ‘markt’ opereren, zijn ze ook niet of beperkt onderhevig aan concurrentie: concurrentie die (volgens het model) in de vrije markt effectiviteit en efficiëntie waarborgt. Hierbij speelt bovendien dat de ‘agents’, de instellingen, meer en specifiekere kennis van bepaalde zaken hebben dan de ‘principal’, waardoor een informatie-asymmetrie ontstaat. Hierdoor ontstaat het gevaar dat deze kennisvoorsprong het publieke belang schaadt, bijvoorbeeld doordat instellingen zaken verzwijgen over hun onderwijskwaliteit. Gezien de verschillende belangen en doelen tussen de overheid en de instellingen (denk aan het publieke goed ‘kwalitatief hoogstaand onderwijs’ versus ‘goed financieel resultaat’ van een individuele instelling) en de informatie-asymmetrie is er een noodzaak om duidelijke afspraken te maken over de kwaliteit en resultaten van de instellingen en deze regelmatig te monitoren, ofwel: te evalueren.

3.2 Evaluerende organen

De ‘evaluerende staat’ kenmerkt zich zoals gezegd door beperkte bemoeizucht op de primaire processen en een sterke nadruk op evaluatie van kwaliteit en resultaat. Maar ook in deze evaluerende rol kent de staat een zekere terughoudende rol. De staat bepaalt immers weliswaar de (wettelijke) kaders hoe kwaliteit geëvalueerd dient te worden (Wielemans, 1996), maar voert de evaluaties doorgaans niet zelf uit: dit doen de ‘quality agencies’ (Amaral & Rosa, 2014).

Aanvankelijk werden de ‘quality agencies’ in Europa voornamelijk beheerd door (afgevaardigden vanuit de) instellingen. Zo ook in Nederland waar de VSNU deze rol op zich nam (Van Vught & Westerheijden, 1994). Dat systeem bracht volgens Neave (2012) echter een probleem met zich mee, namelijk ‘*Quis custodiet ipsos custodes?*’, wie bevoogdt de voogden? De vraag hoe en óf de kwaliteit van de kwaliteitsbewakers

bewaakt kon worden, leidde tot toenemend wantrouwen en onvrede bij de overheid, de eindverantwoordelijke voor goed onderwijs (Amaral & Rosa, 2014). Ook de installatie van controleorganen (zogenaamde ‘meta-evaluerende organen’, zoals in Nederland de Inspectie van het Onderwijs) kon dit wantrouwen niet wegnemen: *‘lack of satisfaction was not removed, even when the Prince [(government)] hired guardians for the guardians (meta-evaluation bodies, such as the Inspectorate in the Netherlands or the Portuguese National Council for Evaluation of Higher Education, CNAVES)’* (Amaral & Rosa, 2014, p.234) . Deze onvrede leidde volgens Neave (2012) tot de oprichting van volledig onafhankelijke accreditatieorganisaties die niet gebonden zijn aan instellingen. In Nederland werd in 2002 de Nederlandse Accreditatie Organisatie (NAO) in het leven geroepen die kort daarna werd opgevolgd door de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO). Zelfevaluatie van instellingen en ‘peer-reviews’ binnen de sector staan weliswaar nog altijd centraal in kwaliteitsbeoordelingen, maar accreditatie geschiedt altijd door het onafhankelijke orgaan. Deze inspanningen hebben weliswaar binnen landsgrenzen geleid tot meer vertrouwen bij de overheden, maar door internationalisering is er wel een ander ‘klimaat van wantrouwen’ ontstaan (Amaral & Rosa, 2014). Zo stelt een rapport van de Europese Commissie (2009) dat de huidige ‘quality agencies’ (nog altijd) zeer expliciet hun onafhankelijkheid en professionaliteit dienen te tonen aan belanghebbende partijen. Juist in de huidige situatie waarin het hoger onderwijs, onder meer door het Bologna-proces, zo sterk Europa-gecentreerd is geworden. Amaral & Rosa (2014) stellen dat: *‘it remains unclear what being accredited in one country, even by a registered agency, means in another and how the misuse of such an accreditation could be prevented’* (p. 235). Zelfs lidmaatschap van ‘quality agencies’ bij de Europese koepelvereniging ENQA⁷ of registratie in de EQAR⁸ genereert volgens hen onvoldoende wederzijds vertrouwen.

Ook Dill (2007) neemt een kritische houding aan over de evaluerende staat vanuit de gedachte dat deze de kwaliteit van het publieke goed moet dienen. Zo zijn er in Europa weliswaar steeds meer nieuwe vormen van externe kwaliteitszorg ontwikkeld, zoals vakbeoordelingen, academische audits en programma-accreditaties, maar kennen ook deze ‘kwaliteitsbeschermers’ hun beperkingen. Zo noemt Dill als voorbeeld de regelmatige vakbeoordelingen in het Britse onderwijs die uitgevoerd worden door voormalige schoolinspecteurs. In hun expertise ligt tegelijkertijd ook het gevaar dat zij zich vooral focussen op waar hun professionele interesses naar uitgaan, eerder dan naar wat voor ‘het publiek’ van belang is. Een gevolg hiervan is dat de beoordelingen vooral didactisch van aard zijn *‘and thereby sometimes encouraged pedagogical conventions rather than the improvement of academic standards’* (2007, p.120).

7 European Association for Quality Assurance in Higher Education.

8 European Quality Assurance Register for Higher Education.

Daarbij zijn beoordelingen van vakken of programma's vaak zeer kostenintensief en helpen ze slechts in beperkte mate om de kwaliteit op instellingsniveau te verbeteren.

Omgekeerd zijn instellingsevaluaties zoals audits weliswaar kostenefficiënter en dienen ze een algemener doel (kwaliteit van de gehele instelling beoordelen), maar zijn ook dergelijke audits feilbaar door onvolledige informatie of een verkeerde focus. Hier is bijvoorbeeld sprake van wanneer er te veel nadruk gelegd wordt op evaluatie van institutionele beleidsdocumenten of administratieve processen, in plaats van een beoordeling van de effectiviteit van de academisch kernprocessen. Het evalueren van kwaliteit(szorg) van het hoger onderwijs vereist dus een zeer helder idee over wat geëvalueerd dient te worden, dat soms door de hoge mate van institutionalisering uit het oog verloren kan worden. Ondanks het gevaar van 'evalueren om het evalueren' is Dill van mening dat de verschillende wijzen van kwaliteitsbeoordeling wel positieve effecten hebben gehad, met name doordat het discussie aanzwengelt over (het verbeteren van) kwaliteit en kwaliteitszorg.

3.3 Europese invullingen

Ondanks de hiervoor geschetste uitdagingen en bedenkingen, wordt op Europees niveau veel ondernomen om de kwaliteit(szorg) van het hoger onderwijs (uniformer) te borgen. Door de groeiende samenwerking en regelgeving op Europees niveau, kan dan ook convergentie gesignaleerd worden in de ontwikkeling van landen naar 'evaluative states' (Neave, 2012).

Eén van de belangrijkste (recente) Europese afspraken op het gebied van het hoger onderwijs werden gemaakt tijdens het EU-Bolognaproces. Deze afspraken hadden betrekking het ontwikkelen van '*a set of standards, procedures and guidelines on quality assurance*' and '*to explore ways of ensuring an adequate peer review system for quality assurance and/or accreditation agencies or bodies*' (ENQA, 2009, p.6). De ENQA werd door de Europese ministers van onderwijs verzocht om een voorstel voor een reeks breed gedragen Europese standaarden voor zowel interne als externe kwaliteitszorg van instellingen én voor de 'quality agencies' op te stellen. Op hoofdlijnen hebben deze ontwikkelde standaarden betrekking op drie domeinen, namelijk interne kwaliteitszorg, externe kwaliteitszorg en 'quality assurance agencies'. Daarbinnen worden weer verschillende aspecten onderscheiden die bijdragen aan betere kwaliteit(szorg), te zien in onderstaand overzicht.

Figuur 3.1 – Europese standaarden en richtlijnen voor hoger onderwijs (ENQA, 2009)

Domein	Aspecten om kwaliteit(szorg) te waarborgen
Interne kwaliteitszorg	Policy and procedures for quality assurance Approval, monitoring and periodic review of programmes and awards Assessment of students Quality assurance of teaching staff Learning resources and student support Information systems Public information
Externe kwaliteitszorg	Use of internal quality assurance procedures Development of external quality assurance processes Criteria for decisions Processes fit for purpose Reporting Follow-up procedures Periodic reviews System-wide analyses
Quality assurance agencies	Use of external quality assurance procedures for higher education Official status Activities Resources Mission statement Independence External quality assurance criteria and processes used by the agencies Accountability procedures

De totstandkoming van deze set standaarden en richtlijnen is volgens de ENQA al opzienbarend en lovenswaardig op zich: ‘the very existence of the report is a testimony to the achievement of a joint understanding in a field where such an understanding might be thought inherently unlikely, given the different interests in play.’ (ENQA, 2009, p.33). De door de ENQA voorgestelde standaarden en richtlijnen zullen echter slechts voorstellen blijven, als ze niet ook daadwerkelijk geïmplementeerd worden door de individuele lidstaten. Pas dan kunnen er op Europees niveau stappen gemaakt worden in de verbetering van de kwaliteit(szorg) in het hoger onderwijs. De autonomie van de overheden en instellingen is daarbij een groot goed, maar vormt ook de uitdaging, zo stelt het ENQA (2009).

Een gezamenlijke aanpak voor meer uniformiteit kan dan wel zinvol zijn, volgens Billing (2004) is er reeds een grote mate van overlap tussen landen. Hij concludeert immers dat er weliswaar nog geen uniform model voor externe kwaliteitszorg bestaat in de verschillende Europese landen, maar dat veel elementen al wel in de meeste landen gelden. Deze gezamenlijke basis kan het ‘*general model of quality assurance*’

genoemd worden (Van Vught & Westerheijden, 1994). Dit generiek model signaleert een aantal kernaspecten die in westerse landen in meer of mindere mate een structurele basis zijn gaan vormen voor kwaliteit(szorg) in het hoger onderwijs. Hierbij worden vijf kernaspecten onderscheiden:

1. *Er is een 'managing agent' van het kwaliteitsbeoordelingssysteem.* Deze dient onafhankelijk te zijn en draagt verantwoordelijkheid voor het systeem op meta-niveau. De meta-agent is de coördinator van het kwaliteitszorgsysteem en opereert onafhankelijk van de politiek. Doorgaans heeft deze meta-niveau agent een zekere juridische basis.
2. *Zelfevaluatie is een onderdeel van het beoordelingssysteem.* Academics accepteren en implementeren veranderingen enkel wanneer zij vertrouwen en invloed hebben op het proces. Dit scepticisme geldt ook voor kwaliteitsbeoordeling, waardoor zelfevaluatie een cruciaal mechanisme is voor acceptatie van het kwaliteitsbeoordelingssysteem door academics.
3. *Er bestaat een mechanisme van peer review en visitatie door externe experts.* Het is hierbij cruciaal dat de externe experts geaccepteerd worden als onbevooroordeelde specialisten en dat deze specialisten naar gelang het doel van het bezoek variëren (bijvoorbeeld managementexperts als het gaat om instellingsaudits).
4. *Rapportage van resultaten over en ervaringen met de gehanteerde methoden.* Dergelijke rapportages dienen hierbij niet zozeer te rangschikken of beoordelingen van instellingen of programma's te bevatten, maar dienen een hulpmiddel te zijn om het kwaliteitsniveau te verhogen. Het is dan ook essentieel dat de beoordeelde instellingen of programma's ook hun eigen visie op het rapport mogen geven.
5. *Er is een relatie tussen de uitkomsten van het kwaliteitsbeoordelingssysteem en de overheidsbeslissingen over bekostiging.* Het verbinden van financiële implicaties voor het niet willen of kunnen voldoen aan bepaalde eisen van kwaliteit(szorg), werkt als een stimulerend mechanisme. Echter: een directe, te rigide relatie tussen beoordelingen en bekostiging, waarbij minder gesignaleerde kwaliteit leidt tot minder bekostiging, is ongewenst. Dit kan het kwaliteitsbeoordelingssysteem namelijk schaden, zeker wanneer een dergelijke relatie vooral op negatieve sancties (kortingen) is gestoeld. In een dergelijk systeem zal een 'compliance cultuur' ontstaan, waarbij het enige doel van instellingen is om tegemoet te komen aan de geformuleerde criteria, ongeacht of deze criteria in de context van de instelling relevant zijn.

Billing (2004) stelt dat deze uitgangspunten van het 'general model' een startpunt creëren waar vandaan variaties mogelijk zijn. Ieder land kent specifieke toevoegingen of weglatingen van het model, maar doorgaans zijn het eerder modificaties of uitbrei-

dingen van elementen, dan omissies. Variaties op het ‘general model’ worden vooral bepaald door ‘*practicalities, the size of the HE⁹ sector, the rigidity/flexibility of the Legal expression of QA¹⁰ (or the absence of enshrinement in law), and the stage of development towards the ‘Evaluative State’*’ (p.133). Ondanks de gesignaleerde variaties stelt Billing dat het ‘general model’ een bruikbaar conceptueel kader is voor landen die op weg zijn naar meer internationale erkenning van hun hoger onderwijs.

3.4 Doelstellingen van, motivatie voor en internalisering van kwaliteitszorg

Zowel op Europees als landelijk niveau is er in de afgelopen decennia veel ondernomen om (de systematiek van) kwaliteitszorg van het hoger onderwijs in kaart te brengen en te verbeteren (zoals de installatie van accreditatieorganen en het maken van afspraken over Europese standaarden en richtlijnen). Deze ontwikkelingen hebben de kwaliteitszorg op Europees niveau op een hoger plan gebracht, zo concluderen onder meer de Europese Commissie (2014) en Rauhgavers, Deane & Pauwels, (2009).

Maar betere kwaliteitszorg is op zich natuurlijk geen (hoofd)doel. Kwaliteitszorg is een instrument om twee hoofddoelen te bereiken. Enerzijds stelt kwaliteitszorg zich ten doel om de kwaliteit (zoals prestaties) van het onderwijs te verbeteren. Anderzijds is kwaliteitszorg ook een manier om een bepaalde minimumstandaard van kwaliteit te garanderen en verantwoording af te leggen wanneer dat minimum niet behaald wordt (Amaral, 2007).

Er is in de literatuur veel discussie over de verenigbaarheid dan wel tegenstrijdigheid van deze doelen, vanuit het perspectief van externe kwaliteitszorg. Volgens Vroeijenstein (1995) kunnen ‘quality agencies’ zich niet op ‘verantwoording’ en ‘verbetering’ tegelijk richten. Openheid van zaken door instellingen is essentieel voor verbeteringslagen, maar deze openheid zal onvolledig zijn als het gaat om verantwoording. Het kan voor de instelling soms ‘beter’ zijn om zaken te verzwijgen, immers zou het blootleggen van interne pijnpunten kunnen betekenen dat niet aan bepaalde externe criteria voldaan wordt (Woodhouse, 1999). Vanuit dit perspectief kan een stelsel met meerdere ‘quality agencies’ toegejuicht worden, één die zich bezig houdt met het meer zakelijke, externe ‘verantwoordingsvraagstuk’ en één die interne kwaliteitsverbetering van instellingen voor ogen heeft (Middlehurst & Woodhouse, 1995). Stensaker (2003) betwist echter de onverenigbaarheid van ‘verantwoordelijkheid’ en ‘verbetering’ en beklagt zich over het veronderstelde duale, conflicterende karakter dat verantwoording een ‘externe’ aangelegenheid is en verbetering een ‘interne’.

9 Higher Education.

10 Quality Assurance.

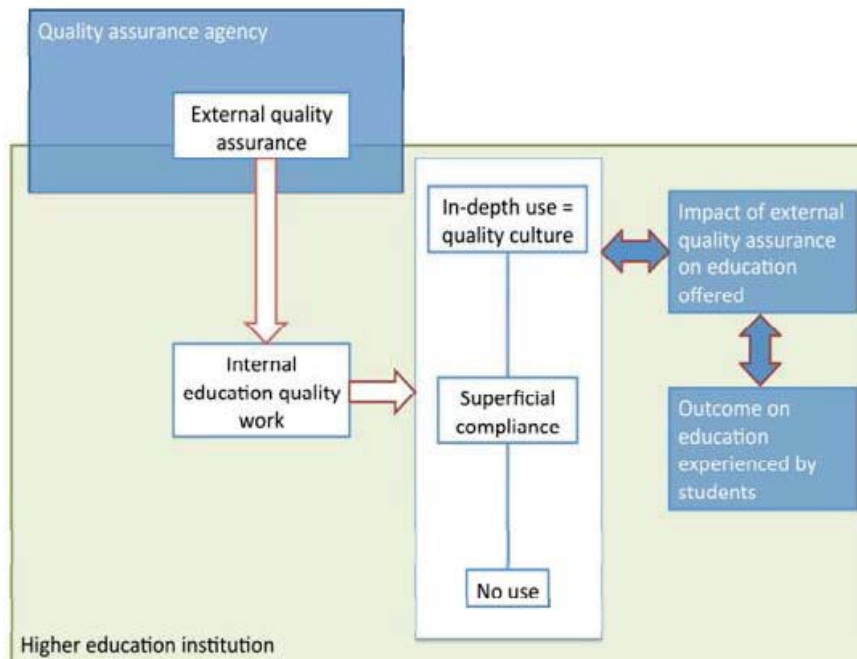
Verantwoording is óók deel van de interne kwaliteitszorg: verantwoording richting studenten en naar het vakgebied wordt juist al lange tijd door het hoger onderwijs zelf belangrijk geacht. En omgekeerd, verbetering is óók een externe aangelegenheid: interne zelfevaluaties kunnen volgens Stensaker zeer bruikbaar zijn in externe kwaliteitszorg. Volgens hem is verandering dan ook een dynamisch, cyclisch proces waarbij het kunnen afleggen van verantwoordelijkheid en kwaliteitsverbetering in elkaars verlengde liggen. Gezien dit cyclische karakter en voor de stabiliteit van het stelsel is volgens Stensaker juist één ‘quality agency’ wenselijk die beide integreert. Daarbij is volgens Middlehurst & Woodhouse (1995) zowel een goed systeem voor verantwoording als het monitoren van kwaliteitsverbetering een doel voor de overheid: *“since governments have a big financial and political stake in higher education, which is vital for national well-being and development, governments would usually prefer that poor quality higher education institution or course be assisted to improve, rather than being penalised or closed down”* (p.258).

Onder meer op basis van voorgaande kunnen hoofdzakelijk drie hoofdmotieven onderscheiden worden waarom instellingen daadwerkelijk invulling aan kwaliteitszorg geven (Cremonini et al, 2012):

1. ‘Compliance’: dit motief is gebaseerd op plicht en / of op negatieve sancties. Zo bestaat er bijvoorbeeld externe druk vanuit een ‘quality assurance agency’ en kan een overheid besluiten om de bekostiging van de instelling te korten.
2. ‘Self interest’: instellingen hebben er zelf baat bij dat de kwaliteit geborgd is, bijvoorbeeld om studenten te trekken of onderzoeksopdrachten binnen te halen.
3. ‘Professional ethos’: dit heeft te maken met een zekere kwaliteitscultuur en professionele houding, waarbij het streven naar excellente kwaliteit op zich een hoofdmotief is.

Slechts het omarmen van het derde motief (en in minder mate het tweede motief) lijkt daarbij écht bij te kunnen dragen aan een daadwerkelijke verbetering van kwaliteit. Die reden is immers niet gebaseerd op het simpelweg moeten voldoen aan bepaalde extern gestelde eisen, maar op het idee dat kwaliteitsbeleid en –verbetering een instellingsdoel op zich is. Dit principe uit zich in onderstaand model uit Westerheijden (2010).

Figuur 3.2 – Policy theory of quality assurance impact



Het model toont aan hoe instellingen externe kwaliteitszorg (door ‘quality assurance agencies’) invullen / oppikken in hun ‘internal education quality work’. Daarmee worden alle activiteiten binnen de instellingen bedoeld om de kwaliteit van het onderwijs te monitoren, verbeteren en te borgen, zonder dat daarbij een volledig kwaliteitsmanagementmodel verondersteld wordt (Westerheijden, 2010). Deze invulling heeft daarbij ofwel ‘no use’ (er is geheel geen intern ‘respons’ op externe kwaliteitszorg), ofwel ‘superficial compliance’ (respons om te kunnen voldoen aan bepaalde eisen), ofwel ‘in-depth use’: vorming en internalisering van kwaliteitscultuur. Pas bij de laatstgenoemde inzet wordt daadwerkelijk gewerkt aan een betere kwaliteitsborging, waardoor externe kwaliteitszorg vervolgens ook daadwerkelijk van invloed kan zijn op het geboden onderwijs en daarmee op de staat van het onderwijs (zoals ervaren door de studenten).

3.5 Impact van kwaliteitszorg

Zoals we tot op heden hebben gezien, is er veel literatuur voorhanden over wat kwaliteit en kwaliteitszorg is, wat het zou moeten bereiken en op welke manier. De centrale vraag die hierbij rijst in hoeverre systematische, scherpe kwaliteitszorg ook daadwerkelijk impact heeft? Deze vraag is om verschillende redenen echter niet eenvoudig te

beantwoorden. Immers: over wat voor impact hebben we het dan en hoe is die impact zichtbaar?

Gedegen onderzoek naar de impact van kwaliteitszorg is schaars, Stensaker stelt treffend: “*it is [...] not easy to argue that we have many sophisticated studies on the impact of quality assurance*” (2007, p.59). In de literatuur wordt dan ook vooral anekdotisch, onsystematisch ‘bewijs’ voor de impact van kwaliteitszorg gevonden (Harvey, 2006; Newton, 2012). Wel heeft er volgens Kleijnen (2012) een ontwikkeling plaatsgevonden van aanvankelijk vooral veel onrealistische, optimistische ‘retoriek’ van verwoede aanhangers, naar een meer genuanceerde perceptie van professionals over gevolgen van kwaliteitszorg.

Hoewel er momenteel middels het IMPALA-project¹¹ (2014) pogingen ondernomen worden om op Europees niveau een meer systematische effectanalyse van (externe) kwaliteitszorg uit te voeren, blijft het tot op heden sterk de vraag óf en hoe impact te meten valt. Er mag dan ook geen eenvoudig direct causaal verband verondersteld worden tussen handelingen en vereisten op het gebied van kwaliteitszorg en concrete kwaliteitsverbetering (Harvey, 2006; Newton, 2012; Stensaker, 2007). Als er al een verband verondersteld mag worden, dan wordt dit onder meer beïnvloed door politieke beleidswijzigingen en andere externe binnen- én buitenlandse factoren. Er kunnen zich bijvoorbeeld sectorale wijzigingen voordoen wat betreft bekostiging, uitbreiding, toegankelijkheid en pedagogisch-didactische ontwikkelingen van het onderwijs, die niet noodzakelijkerwijs overeenkomen met de richting die ‘quality agencies’ voor ogen hebben. Daarbij zijn dergelijke processen iteratief en dus onderhevig aan continue herevaluatie en beleidswijzigingen (Harvey, 2006). Een zuivere methodiek om impact van kwaliteitszorg te meten, lijkt dan ook niet te bestaan. Zeker niet als we ook nog eens bedenken dat ‘kwaliteit’ een relatief, niet vaststaand begrip is (Harvey & Green, 1993) en dat veranderingen in het onderwijs überhaupt stapsgewijs, traag en moeilijk zichtbaar zijn (Brennan, 1997). Om toch iets te kunnen zeggen over de impact van kwaliteitszorg, stelt Harvey:

“The best we can do is say [...] that there have been changes, which have coincided with a period of attention to quality issues in higher education and leave it as open as to whether quality assurance is directly responsible, has created an atmosphere in which improvement has been encouraged or simply reflects the zeitgeist, brought about by other factors such as massification and consumerism in higher education.” (2006, p.288)

11 EU-gefinancierd project *Analysis of External Quality Assurance Processes of Higher Education Institutions* (IMPALA) naar impact van externe kwaliteitszorg.

Ook Westerheijden (2010) stelt dat het zinvoller is om het te hebben over de mogelijke *bijdrage* van onderling interacterende factoren dan over het strikt *toeschrijven* van onafhankelijke factoren. Al met al lijkt er dan ook meer literatuur te bestaan over de problematisering van en roep om systematische effectstudies als het gaat om kwaliteitszorg, dan dat er daadwerkelijk impactstudies zijn verricht.

Men dient dus voorzichtig te zijn met het spreken over 'effectiviteit' van kwaliteitszorg. Desalniettemin zijn er veel publicaties waarin positieve bijdragen van kwaliteitszorg op kwaliteit aan de orde komen (o.a. Brennan & Shah, 2000; Stensaker, 2007; Westerheijden, Hulpiau & Waeytens, 2007). Kwaliteitszorg helpt verantwoordelijkheden van instellingen te benadrukken, intensiveert kritische reviews van externen en stimuleert aandacht voor de onderwijsfunctie en didactische methoden binnen instellingen. Tevens versterkt kwaliteitszorg de organisatie, zo worden studenten 'empowered' doordat naar ze wordt geluisterd en worden organisatieonderdelen gestimuleerd om transparant en open te zijn over hun keuzes en beslissingen. Ook kan het een bijdrage leveren aan groeiend vertrouwen van de maatschappij in instellingen. Volgens sommige auteurs heeft kwaliteitszorg belangrijke positieve effecten, zoals het vergroten van de verantwoordelijkheid van alle betrokkenen, het versterken van teamwork en van de professionele competenties van docenten en het verbeteren van de onderwijs- en leerprocessen (Brennan and Shah, 2000; Westerheijden et al., 2007; Stensaker, 2007).

Een uitgebreid en concreet inzicht in dergelijke vormen van positieve impact komen aan de orde in Harvey (2006). Hij beschrijft hoe 'quality agencies' uit verschillende landen in een workshop van koepelvereniging INQAAHE concluderen dat er (ondanks de besproken methodisch-wetenschappelijke problemen over effectiviteit) wel degelijk *zichtbare* effecten van, in dit geval externe, kwaliteitszorg zijn. De impact van externe kwaliteitszorg is volgens deze 'agencies' zichtbaar op negen verschillende manieren:

1. Instellingen zijn onderhevig aan periodieke 'reviews' waarin hun kwaliteitsontwikkelingen zichtbaar zijn. Daarbij is doorgaans een grote mate van opvolging van de aanbevelingen van 'agencies'.
2. Er zijn kwantificeerbare 'performance indicators' waarvan vermoed wordt dat deze kwaliteitsverbetering door toepassing van kwaliteitszorgprocessen aantonen, zoals uitval- en slagingspercentages en werkloosheidscijfers van (ex-)studenten.
3. Ontwikkelingen op het gebied van kwaliteitszorg binnen instellingen zijn wijdverspreid. Bijvoorbeeld het structureel uitvoeren van periodieke interne reviews, de installatie van kwaliteitszorgafdelingen, en door kwaliteit(szorg) onderdeel uit te laten maken van 'mission statements' of instellingsstrategieën.
4. Uit formele (zoals surveys) en informele contacten met 'quality agencies' blijken instellingen de voordelen van (externe) kwaliteitszorg te (h)erkennen.

5. Instellingen stellen zelfevaluatierapporten op, waarin anekdotische bewijzen van de voordelen van kwaliteitszorg worden geleverd. Wel stellen de ‘quality agencies’ dat deze rapporten vermoedelijk niet adequaat zouden worden opgesteld, als ze zelf geen onderdeel uit zouden maken van externe kwaliteitszorg.
6. Verbetering is herkenbaar in studenttevredenheidsonderzoeken, waarbij er onder instellingen een tendens is om studenten meer te betrekken in kwaliteitsprocessen.
7. Afgestudeerden zijn volgens de ‘agencies’ nog nooit zo goed afgestemd geweest op de arbeidsmarkt als nu, waarbij ze beter voorbereid zijn op de werkpraktijk.
8. Werkgevers zijn volgens de ‘agencies’ positiever geworden over de allround vaardigheden van afgestudeerden geworden.
9. Sommige ‘quality agencies’ vermoeden dat uit een kosten-batenanalyse zou blijken dat er sprake is van een grote impact tegen relatief lage kosten.

Het is echter niet alleen interessant te weten hoe de (positieve) impact van externe kwaliteitszorg volgens de ‘quality agencies’ zichtbaar gemaakt is, maar vooral wát die verbetering concreet is geweest. De ‘agencies’ onderscheiden hierin drie terreinen waarop externe kwaliteitszorg positieve invloed heeft gehad, namelijk ‘student learning’, ‘(teaching) staff’ en ‘research’. Impact op ‘student learning’ is hierbij het duidelijkst en manifesteert zich op zeven aspecten:

1. Van instellingen wordt vereist dat zij verantwoordelijkheid nemen voor hun studenten;
2. Curricula zijn aangepast als gevolg van reviews;
3. Groeiende zorg over uitvalpercentages;
4. Introductie van cursusevaluaties
5. Procedures voor klachten en beroepen zijn opgezet;
6. Didactische verbeteringen door toenemende zelfevaluaties van onderwijzend personeel;
7. Verbeterde standaarden voor studentenprestaties, zowel qua competenties (teamwork, communicatie) als kennis en academische vaardigheden.

Verbeteringen op het terrein van ‘(teaching) staff’ hebben vooral te maken met, zoals hierboven in punt 6 benoemd, een groeiend zelfevaluerend mechanisme onder het personeel. Dit heeft bijvoorbeeld in bepaalde gevallen geleid tot het hanteren van een andere pedagogische aanpak. Naast een meer kritische zelfevaluatie, zijn in sommige onderwijssystemen ook stappen gemaakt in het terugbrengen van ‘over-teaching’ (i.e. te veel nadruk op instructie door docenten en te weinig op exploratie en eigen initiatief van de studenten). Tevens heeft externe kwaliteitszorg in sommige landen geleid tot betere contractuele regelingen voor het docerend personeel.

De impact van externe kwaliteitszorg op ‘research’ wordt het geringst geacht. Kwaliteitszorg heeft hier weinig aandacht voor, zo wordt door de ‘quality agencies’ gesteld. Een oorzaak hiervoor is het reeds bestaan van ‘well-established quality assessment mechanisms’, zoals ‘peer reviews’ bij publicatie van artikelen en discussiebijeenkomsten van wetenschappers (Harvey, 2006; Kis, 2005). Door deze lange traditie van strenge onderlinge evaluatie, is kwaliteitszorg van onderzoek mogelijk al voldoende geborgd. Een traditie die op het gebied van doceren en leren lang niet zo evident is (Kis, 2005). Desalniettemin zijn de ‘agencies’ van mening zijn dat het zinvol is om ook de kwaliteit van onderzoek en wetenschappelijke autoriteit beter te monitoren (Harvey, 2006).

3.6 Discussie over effecten van kwaliteitszorg

Negatieve impact

Hoewel uit voorgaande aanwijzingen volgt dat investeringen in kwaliteitszorg zinvol zijn, is het naïef te veronderstellen dat er enkel positieve impact zou kunnen bestaan. Dit komt duidelijk tot uitdrukking in de wetenschappelijke discussie over effecten van kwaliteitszorg in termen van ‘verbetering’ versus ‘controle’ (Kleijnen, 2012). Waar in voorgaande paragraaf voorbeelden van positieve effecten aan de orde kwamen, wordt hier kort aandacht besteed aan de mogelijke negatieve impact van kwaliteitszorg. De veronderstelde negatieve relatie tussen kwaliteitszorg en ‘controle’ heeft vooral betrekking op ervaren bureaucratie, conformisme, uniformering en centralisatie (Harvey, 2006; Newton, 2010; Westerheijden, 2010). Andere auteurs leggen de nadruk op onbedoelde effecten die voortkomen uit een onevenredige aandacht voor ‘external control’ en ‘accountability’: met name een overdaad aan bureaucratie en aantasting van de professionele autonomie van docenten (Watty 2002; Milliken and Colohan 2004; Cartwright 2007).

Deze negatieve gepercipieerde effecten lijken in het bijzonder in het hoger onderwijs te spelen, omdat juist in deze sector lagere eenheden (faculteiten, afdelingen) van oudsher een grote mate van vrijheid kennen, zo stelt Newton over universiteiten:

“As universities endeavour to search for even greater efficiencies, and as external monitoring bodies become even more forensic in their scrutiny, then, arguably, it will become an organisational requirement that senior managers are carried more directly into the heart of the academic domain. For academics, this suggests increased tension between the local level of department –the point of maximum professional and academic autonomy in terms of curriculum delivery, design, and standards– and the corporate requirement that the ‘product’ should meet both institutional targets and external monitoring requirements. This scenario, and the changes which it signals, is unsettling and threatening for ‘front-line’ academics and also makes traditional tensions between ‘the professional’ and ‘the corporation’, and between ‘accountability’ and ‘quality improvement’, increasingly difficult to resolve” (2010, p.56).

Ook Harvey (2006) en Westerheijden (2010) signaleren toenemende ontevredenheid van het hoger onderwijs over de toename van impliciete en expliciete vereisten als het gaat om kwaliteit(szorg) en daarmee van de werklust. Kwaliteitszorg wordt (soms) als extra werk ervaren, bijvoorbeeld omdat het tijd en daarmee geld kost om documenten (zoals kwaliteitsprotocollen) op te stellen, te verzamelen en te kennen. Andere financiële gevolgen van kwaliteitszorg hebben bijvoorbeeld betrekking op het moeten bekostigen van ‘quality agencies’ voor beoordelingen, of op de serieuze gevolgen (bekostiging, instroom) bij het verliezen van accreditatie.

Ook onder studenten worden kritische geluiden gehoord. Zo verhuult de nadruk op kwaliteitsprocessen volgens hen het steeds geringere contact tussen (onderwijzend) personeel en studenten (Harvey, 2006). Daarnaast bestaat volgens Harvey het risico dat kwaliteitszorgbeleid om de verkeerde redenen wordt uitgevoerd. Hier kan bijvoorbeeld sprake van zijn wanneer er op zeer specifieke prestatie indicatoren wordt ingezet, zoals het manipuleren van rangschikkingen van instellingen of opleidingen, zodat deze ‘uitgebuut’ kunnen worden door marketingafdelingen.

Cultuur en effectiviteit

Het oordeel over de *effectiviteit van kwaliteitszorg zoals blijkt uit de literatuur* is niet alleen afhankelijk van de wijze waarop kwaliteitszorg wordt uitgevoerd maar is ook gekoppeld aan *de opvattingen die men heeft over de kwaliteit van onderwijs* (Gibson, 1986; Houston, 2008; Lanarès, 2008). Daarnaast is dit oordeel gekoppeld aan *de cultuur van een organisatie en vooral aan de kern daarvan, de organisatiewaarden* (Harvey and Green, 1993; Cameron and Quinn, 1999; Hofstede, 2001; Kezar and Eckel, 2002). Vaak wordt er daarom gesproken over een kwaliteitscultuur (Yorke, 2000; Lomas, 2004; Vettori et al. 2006; EUA, 2006 ; Lanarès, 2008; Berings et al., 2011; Dolmans et al., 2011).

Kwaliteitszorg is maar een middel, een stelsel is ook maar een middel. Bovendien, zo stelt Bollaert (2014), is er geen één op één relatie van kwaliteit tot kwaliteitszorg enerzijds en anderzijds van kwaliteitszorg tot kwaliteitscultuur. De kwaliteitszorg in een instelling kan technisch gezien goed zijn, maar de kwaliteit van een opleiding kan niettemin niet aan de maat zijn. Volgens Bollaert (2014) is het goed mogelijk dat *‘de mechanismen allemaal wel kloppen’*, maar dat wil nog niet zeggen dat men kwaliteit levert: *‘Indien de techniciteit van een kwaliteitszorgsysteem in orde is, maar er heerst een negatieve kwaliteitscultuur in een opleiding of een instelling, dan mag je er van uitgaan, dat er iets schort aan de kwaliteit’*. Omgekeerd geldt dat ook: wanneer de kwaliteitszorg in zijn techniciteit en systematiek niet op orde is, maar de kwaliteitscultuur is sterk, dan kan het best zijn dat de kwaliteit goed is.

3.7 Samenvatting

De rol van de staat en evaluerende organen

In de loop van de twintigste eeuw groeide de autonomie van de onderwijsinstellingen en werd een andere rolinvulling van de staat vereist die zich meer richt op evaluatie dan bemoeienissen rond het primaire onderwijsproces. Deze veranderende rol wordt de ‘evaluative state’ genoemd.

Maar ook in deze evaluerende rol kent de staat een zekere terughoudende rol. De regelgeving van de staat vormt weliswaar het kader waarop geëvalueerd kan worden, maar de evaluaties worden doorgaans niet uitgevoerd door de overheid zelf, maar door de ‘quality agencies’

Aanvankelijk werden de ‘quality agencies’ in Europa voornamelijk beheerd door het onderwijs zelf. Na verloop van tijd rees de vraag echter of de kwaliteit van het onderwijs door het onderwijs zelf bewaakt kon worden. Deze onvrede leidde tot de oprichting van volledig onafhankelijke accreditatieorganisaties die niet gebonden zijn aan instellingen; in Nederland de NVAO. Zelfbeoordelingen spelen overigens nog wel een centrale rol.

Europese ontwikkelingen

Door groeiende samenwerking en regelgeving in de Europese ‘Higher Education Area’ is de invulling van kwaliteitszorg op Europees niveau geconvergeerd. Een van de belangrijkste (recente) Europese afspraken op dit gebied heeft betrekking op de *European Standards and Guidelines*. Op verzoek van Europese ministers is een voorstel voor een set standaarden en richtlijnen voor zowel interne als externe kwaliteitszorg van instellingen én voor de ‘quality agencies’ opgesteld.

Doelstellingen van kwaliteitszorg

Nationaal en internationaal hebben kwaliteitszorgsystemen zich in de loop der tijd sterk geïntensiveerd. Intensivering van kwaliteitszorg is echter geen doel op zich. Kwaliteitszorg is een instrument om twee hoofddoelen te willen bereiken. Enerzijds stelt kwaliteitszorg zich ten doel om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Anderzijds is kwaliteitszorg ook een manier om een bepaalde minimumstandaard van kwaliteit te garanderen en verantwoording af te leggen wanneer dat minimum niet behaald wordt. In de literatuur wordt veel aandacht besteed aan de vraag in hoeverre beide doelen verenigbaar zijn.

Impact van kwaliteitszorg

Een cruciale vraag rondom kwaliteitszorg luidt: in hoeverre heeft (intensivering van) kwaliteitszorg daadwerkelijk bijgedragen aan het borgen en verbeteren van kwaliteit? Deze centrale vraag laat zich moeilijk beantwoorden. Gedegen, systematisch onder-

zoek naar de impact van kwaliteitszorg is schaars, de mogelijkheid om effecten van kwaliteitszorg te kunnen meten wordt in de literatuur betwijfeld. Publicaties over effectiviteit van kwaliteitsmanagement zijn dan ook voornamelijk anekdotisch van aard.

Hoewel 'hard' empirisch bewijs dus (nog) niet voorradig lijkt, zijn er wel veel publicaties waarin positieve bijdragen van kwaliteitszorg op kwaliteit benoemd worden. Volgens deze bronnen helpt kwaliteitszorg onder meer bij het benadrukken van verantwoordelijkheden van instellingen, intensificeert het kritische reviews van externen en stimuleert het aandacht voor de onderwijsfunctie en didactische methoden binnen instellingen stimuleert. Ook kan het een bijdrage leveren aan groeiend vertrouwen van de maatschappij in instellingen.

Er zijn echter niet alleen aanwijzingen dat activiteiten op het gebied van kwaliteitszorg het onderwijs verbeteren. Ook negatieve gevolgen van dergelijke maatregelen worden in de literatuur (anekdotisch) beschreven. Veronderstelde negatieve impact heeft vooral betrekking op ervaren bureaucratie, conformisme, uniformering en centralisatie.

4 Het formele systeem van kwaliteitszorg in Nederland

Dit hoofdstuk geeft een overzicht van het actuele Nederlandse formele kwaliteitszorgsysteem rondom het hoger onderwijs. De basis voor de formele kwaliteitszorg is verankerd in de Nederlandse wetgeving, alwaar onder meer taken en criteria voor hoger onderwijsinstellingen en het accreditatieorgaan beschreven staan. Voorliggend hoofdstuk gaat in op deze wettelijke basis en haar belangrijkste elementen. Tevens wordt beschreven hoe de formele kwaliteitsborging van het hoger onderwijs zich verhoudt tot andere onderwijssectoren (po, vo, mbo).

4.1 Wet hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek

In Nederland is de kwaliteit van het hoger onderwijs geborgd in de *Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek* (vanaf hier: 'WHW'). Deze borging is zeer expliciet. Zo komt 'kwaliteitszorg' al in het eerste wetshoofdstuk aan de orde en wordt dit begrip in de verdere hoofdstukken en artikelen nader uitgewerkt. De WHW geeft dan ook een uitgebreid kwaliteitskader, waarbinnen op verschillende niveaus (bijvoorbeeld op sector-, instellings- en opleidingsniveau) invulling gegeven kan worden. In dit hoofdstuk wordt beschreven op welke manier kwaliteit van het hoger onderwijs wettelijk verankerd is.

4.2 Kwaliteitszorg, accreditatieorgaan en deskundigen

De WHW stelt dat kwaliteitszorg ingebed dient te zijn in het hoger onderwijs, waarbij de verantwoordelijkheid bij de instellingen ligt. De WHW verplicht instellingsbesturen er zorg voor te dragen dat voorzien wordt in *'een regelmatige beoordeling, mede door onafhankelijke deskundigen van de kwaliteit van de werkzaamheden van de instelling. De beoordeling bij instellingen voor hoger onderwijs geschiedt mede aan de hand van het oordeel van studenten over de kwaliteit van het onderwijs van de instelling. Voor zover die beoordeling mede geschiedt door onafhankelijke deskundigen, zijn de uitkomsten daarvan openbaar.'* (artikel 1.18, lid 1).

Naast een regelmatige beoordeling van de kwaliteit van de instelling zelf, draagt het instellingsbestuur *'er tevens zorg voor dat in samenwerking met andere instellingen binnen een visitatiegroep, wordt voorzien in een regelmatige beoordeling, door onafhankelijke deskundigen, van de kwaliteit van de opleidingen'* (artikel 1.18, lid 3).

De toetsing van de kwaliteit van de instellingen en de opleidingen, zoals benoemd in artikel 1.18, geschiedt door een wettelijk bepaald *accreditatieorgaan*. In Nederland betreft dit de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie, de NVAO¹². In de WHW is opgenomen dat de minister toeziet op de uitvoering van regelmatige beoordelingen, maar dat de kwaliteitstoetsing wordt uitgevoerd door het accreditatieorgaan. Ook kent dit accreditatieorgaan adviserende en richtinggevende taken.

De NVAO is voornamelijk belast met “*activiteiten in het kader van het verlenen van accreditatie, de toets nieuwe opleiding, de toets nieuw Ad-programma*¹³ en de *instellingstoets kwaliteitszorg*” (Artikel 5a.2, lid 1). Deze toetsen vormen de basis van de kwaliteitszorg in het hoger onderwijs en worden in volgende subparagrafen nader besproken.

Het panel van onafhankelijke deskundigen voor de beoordeling van de instelling of de opleiding wordt ofwel door de NVAO ofwel door de instelling zelf samengesteld, afhankelijk van het type toets. Voor de Instellingstoets Kwaliteitszorg stelt de NVAO de commissie die de audit uitvoert samen. Ook stelt het accreditatieorgaan een panel samen als het gaat om nieuwe, nog niet beoordeelde opleidingen.

Voor de toetsing van een bestaande opleiding stelt de instelling zelf een panel van onafhankelijke deskundigen vast. Tevens wijst de instelling een secretaris aan en draagt het panel vervolgens ter instemming voor aan de NVAO. Ook kan de instelling een evaluatiebureau opdracht geven om het panel samen te stellen, die vervolgens voorgedragen wordt aan het accreditatieorgaan (NVAO, 2014).

4.3 Accreditatiekader

Het geheel aan werkwijzen van het accreditatieorgaan, zoals verlenen van accreditatie, toetsing nieuwe opleidingen, uitvoeren instellingstoets, maar ook zaken als waarborging van onafhankelijkheid van beoordelingen en de procedure voor het instemmen met een commissie van deskundigen dient daarbij vastgelegd te worden in het *accreditatiekader*.

Hierbij moet onder meer onderscheid gemaakt worden tussen hbo en wo, tussen bachelor- en masteropleidingen en verschillen in beoordelingswijzen naar gelang het

12 Het Koninkrijk der Nederlanden en de Vlaamse Gemeenschap van België “*belasten de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie [...] met de taak zowel Nederlandse als Vlaamse opleidingen binnen het hoger onderwijs een toets nieuwe opleiding te laten ondergaan of te accrediteren overeenkomstig de regels die bij of krachtens Nederlandse wet respectievelijk Vlaams decreet zijn gesteld.*” (De Vlaamse Gemeenschap van België & Het Koninkrijk der Nederlanden, 2003, p.3)

13 Associate degree programma, een tweejarige studie in het hbo. Qua niveau tussen mbo-4 en hbo-bachelor liggend (Rijksoverheid, 2014).

resultaat van een instellingstoets. Dit accreditiekader moet volgens de WHW worden goedgekeurd door de minister, door vertegenwoordigers van instellingen en door andere belanghebbende partijen, zoals studentenorganisaties (artikel 5a.2a). Ook de aanstelling van bestuurders van het accreditatieorgaan gaat in overleg met belanghebbende partijen (artikel 5a.3). In algemene zin kan gesteld worden dat het accreditatiestelsel in het hoger onderwijs grote draagkracht kent.

4.4 Instellingstoets kwaliteitszorg

Keurmerk voor kwaliteit

Zoals we eerder zagen zijn instellingen wettelijk verplicht om regelmatig en onafhankelijk de kwaliteit van de instelling te laten toetsen. Sinds 2011 is hiervoor de Instellingstoets kwaliteitszorg (ITK) als onderdeel van het accreditatiestelsel toegevoegd. Een instelling dient zelf een ITK aan te vragen. Een positief resultaat, formeel het ‘verlenen’ van de ITK, geldt niet alleen als ‘keurmerk’¹⁴, maar kan de instelling ook administratieve voordelen bieden. Zo ondergaat een goedgekeurde instelling een minder uitgebreide beoordeling voor accreditatie van bestaande opleidingen of voor nieuwe opleidingen (waarover later meer). Overigens kan geredeneerd worden dat deze verminderde administratieve lasten vooral voordelig zijn vanuit het perspectief van kwaliteitszorg als extern verantwoordingsmechanisme (dat wil zeggen het moeten voldoen aan externe eisen). Vanuit het perspectief van kwaliteitszorg als intern verbetermechanisme, zou juist geredeneerd kunnen worden dat een beperktere toets minder aanknopingspunten voor verbetering biedt. Meer over de wetenschappelijk discussie over verantwoording versus verbetering is te lezen in paragraaf 3.4.

Op moment van schrijven hebben alle Nederlandse universiteiten en een groot deel van de hogescholen een aanvraag ingediend voor de ITK (NVAO, 2014). In de hoofdlijnenakkoorden tussen het hoger onderwijs en de Nederlandse overheid uit 2011 is dan ook afgesproken dat instellingen uiterlijk in 2015 in het bezit zijn van een ITK.

Wanneer een instelling aan ITK aanvraagt, wordt deze op vier hoofdpunten beoordeeld door het accreditatieorgaan, zoals benoemd in artikel 5a.13b van de WHW:

1. de visie op de kwaliteit van haar onderwijs;
2. de vormgeving en de effectiviteit van de interne kwaliteitszorg van een instelling;

14 Instellingstoets kwaliteitszorg: “het keurmerk dat tot uitdrukking brengt dat de interne kwaliteitszorg en de inzet tot verbetering van de resultaten van een instelling voor hoger onderwijs voor zover die betrekking heeft op de kwaliteit van haar opleidingen door het accreditatieorgaan positief is beoordeeld” (WHW, artikel 1.1, sub s).

3. het gevoerde beleid op het gebied van personeel en voorzieningen;
4. de voorzieningen die de toegankelijkheid en studeerbaarheid voor studenten met een functiebeperking bevorderen.

Wanneer een instelling een aanvraag voor een ITK indient, dient het accreditatieorgaan binnen zes maanden een besluit te nemen. Als het accreditatieorgaan besluit tot het verlenen van een ITK, is de instelling in principe voor zes jaar ‘gekeurd’ (artikel 5a.13c, lid 1). Valt het besluit negatief uit, dan kan de instelling de eerste drie jaar geen nieuwe aanvraag indienen (artikel 5a.13d, lid 5). Ook een ‘tussenvorm’ is mogelijk: een voorwaardelijke verlening van de Instellingstoets, waarbij verbeterpunten meegegeven worden. Het accreditatieorgaan kan vervolgens besluiten om twee jaar na de voorwaardelijke verlening, bij gebrek aan verbetering, deze alsnog in te trekken (artikel 5a.13d, lid 6).

Gevolgen verlening Instellingstoets Kwaliteitszorg

Zoals reeds aangegeven, is verlening van de ITK niet alleen een keurmerk voor interne kwaliteitszorg en verbeterinitiatieven op dat gebied. Het heeft ook invloed op verdere beoordelingen. Zowel voor beoordeling van bestaande opleidingen als voor beoordeling van (initiatieven voor) nieuwe opleidingen. Wanneer het accreditatieorgaan de ITK heeft verleend, geschiedt *accreditatie* van bestaande opleidingen¹⁵ dan wel de *toets nieuwe opleiding*¹⁶ voor zes jaar volgens *beperkte beoordelingscriteria* (artikel 5a.13f en artikel 5a.13g) en bij voorwaardelijke verlening voor twee jaar. Beoordeling volgens deze beperkte beoordelingscriteria na verlening van de ITK is overigens niet verplicht. Instellingsbesturen mogen een aanvraag indienen voor beoordelingen conform de uitgebreide beoordelingscriteria (artikel 5a.8 en artikel 5a.10a), maar gezien de zwaardere administratieve lasten ligt dit niet voor de hand.

De ITK is weliswaar benoemd in de WHW (artikel 5a.13a) en is onderdeel van de uit 2011 stammende hoofdlijnenakkoorden tussen het hoger onderwijs en de staat, maar is geen wettelijke verplichting. Hiertoe werd in 2010 wel een poging ondernomen middels een door Kamerlid Harbers (VVD) ingediend amendement:

‘Door alle bekostigde instellingen verplicht een instellingstoets te laten aanvragen, is er niet alleen beter zicht op de kwaliteitszorg van alle instellingen; ook vallen de opleidingen hiermee automatisch onder het beperkte regime. Zodoende kan de beoogde terugdringing van administratieve lasten verder worden geëffectueerd’ (Tweede Kamer, 2010, p.1).

15 “het keurmerk dat tot uitdrukking brengt dat de kwaliteit van een opleiding door het accreditatieorgaan positief is beoordeeld” (WHW, artikel 1.1, sub q)

16 “het keurmerk dat tot uitdrukking brengt dat de kwaliteit van een voorgenomen opleiding door het accreditatieorgaan positief is beoordeeld” (WHW, artikel 1.1, sub r)

Een nader advies over dit amendement van het *Adviescollege toetsing administratieve lasten* (Actal) op verzoek van kamerlid Harbers pakte echter negatief uit. Op basis van berekeningen en inschattingen van het Ministerie van OCW bleek een verplichte ITK onvoldoende meerwaarde te hebben. Instellingen met minder dan vier opleidingen (op dat moment 14 instellingen) zouden juist meer administratieve lasten te ervaren, waardoor een algemene verplichting onnodig werd geacht (Actal, 2010). Het amendement werd dan ook verworpen door de Tweede Kamer (2010). Zoals eerder gesteld is in 2011 echter toch in het Hoofdlijnenakkoord vastgelegd dat alle instellingen in 2015 over een positieve ITK dienen te beschikken,

4.5 Beoordelingscriteria voor accreditatie en toets nieuwe opleiding

Beoordeling

Wanneer een instelling geen ITK is verleend (hetzij niet aangevraagd, hetzij niet positief beoordeeld) of wanneer een instelling mét verleende ITK toch besluit een *uitgebreide beoordeling* voor *accreditatie* aan te vragen, worden ten minste de volgende kwaliteitsaspecten beoordeeld (conform artikel 5a.8, lid 2):

- a. het beoogde eindniveau van de opleiding, gelet op hetgeen internationaal gewenst en gangbaar is,
- b. de inhoud en opzet van het onderwijsprogramma,
- c. het gerealiseerde eindniveau, gelet op hetgeen internationaal gewenst en gangbaar is,
- d. de deugdelijkheid van beoordeling, toetsing en examinering van de studenten,
- e. de kwaliteit en kwantiteit van het ingezette personeel alsmede het personeelsbeleid dat van invloed is op de kwaliteit van de opleiding,
- f. de opleidingsspecifieke voorzieningen alsmede de instellingsbrede voorzieningen die van invloed zijn op de kwaliteit van de opleiding daaronder mede begrepen voldoende studiebegeleiding en voorzieningen die de toegankelijkheid en studeerbaarheid voor studenten met een functiebeperking bevorderen, en
- g. de opzet en organisatie van de interne kwaliteitszorg gericht op de systematische verbetering van de opleiding.

Accreditatie voor opleidingen bij instellingen mét de ITK, geschiedt op beperkte criteria (conform artikel 5a.13f, lid 1), te weten:

- a. het beoogde eindniveau, gelet op hetgeen internationaal gewenst of gangbaar is,
- b. de inhoud en opzet van het onderwijsprogramma, de kwaliteit en kwantiteit van het ingezette personeel en de opleidingsspecifieke voorzieningen,
- c. het gerealiseerde eindniveau, gelet op hetgeen internationaal gewenst en gangbaar is, en
- d. de deugdelijkheid van beoordeling, toetsing en examinering van de studenten.

Voorgaande kwaliteitscriteria voor *accreditatie* van bestaande opleidingen, gelden in principe op dezelfde wijze voor de beoordeling *toets nieuwe opleiding* (in uitgebreide vorm conform artikel 5a.10, lid 2, of in beperkte vorm conform artikel 5a.13g, afhankelijk van het hebben van een ITK). Een (vanzelfsprekend) verschil is dat nieuwe opleidingen nog niet op het gerealiseerde eindniveau beoordeeld kunnen worden.

De verschillende kwaliteitsaspecten worden door het accreditatieorgaan beoordeeld met ‘onvoldoende’, ‘voldoende’, ‘goed’ of ‘excellent’. Wanneer de genoemde aspecten ‘c’ of ‘d’ met een ‘onvoldoende’ worden beoordeeld, wordt géén accreditatie verleend (artikel 5a.9, lid 5), hoewel het orgaan kan besluiten een herstelperiode toe te kennen (artikel 5a.12a). Verder kunnen bij verlening van accreditatie door het orgaan voorwaarden opgesteld worden, waaraan de instelling dient te voldoen. Accreditatie geldt voor zes jaar.

Het oordeel over het al dan niet verlenen van accreditatie wordt door het accreditatieorgaan vastgelegd in het *accreditatierapport*. Hierin zijn conform wettelijke eisen de volgende aspecten vastgelegd (artikel 5a.10, lid 1):

- a. het besluit op de aanvraag om accreditatie,
- b. de bevindingen naar aanleiding van de beoordeling van de opleiding, bedoeld in artikel 5a.9, derde lid,
- c. een eindoordeel onvoldoende, voldoende, goed of excellent voor de opleiding, en in voorkomende gevallen
- d. de bijzondere kenmerken van de opleiding.

Het bestuur van de instelling wordt hierbij voorafgaand aan de vaststelling van het rapport in de gelegenheid gebracht om binnen een bepaalde termijn zijn *‘zienswijze over het voorgenomen accreditatierapport naar voren te brengen’* (artikel 5a.10, lid 3). Vervolgens wordt het rapport definitief vastgesteld en openbaar gemaakt.

Gevolgen verlies accreditatie

Wanneer een bestaande opleiding géén accreditatie wordt verleend, *‘draagt de instelling er zorg voor dat aan studenten die voor de opleiding zijn ingeschreven, de gelegenheid wordt geboden deze opleiding te voltooien aan een andere instelling. Voor de studenten voor wie dat niet mogelijk is, wordt de opleiding aan de instelling voortgezet. Het instellingsbestuur maakt de inhoud van het besluit waarbij de accreditatie niet opnieuw wordt verleend, binnen zes weken bekend.’* De instelling maakt daarbij bekend wáár de studenten de opleiding kunnen voltooien of indien dat niet kan, hoe lang de opleiding nog wordt voortgezet (artikel 5a.12, lid 1). De instelling verliest daarbij aanspraak op overheidsbekostiging, mag geen (bachelor of master) graden meer verlenen en registratie in het *Centraal Register Opleidingen Hoger Onderwijs* (CROHO) wordt beëindigd (artikel 5a.12, lid 3).

4.6 Formele kwaliteitsborging andere onderwijssectoren

Zoals in voorgaande hoofdstukken reeds aangegeven, nam de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie in het begin van deze eeuw de rol als primaire kwaliteitsbewaker van het hoger onderwijs over van de Inspectie van het Onderwijs. De Inspectie van het Onderwijs is hiermee voor het hoger onderwijs meer op de achtergrond gekomen, maar behoudt nog altijd verschillende belangrijke taken (Rijksoverheid, 2015). De Inspectie:

- houdt toezicht op het accreditatiestelsel op zich
- ziet toe op de naleving van de wettelijke regels hoger onderwijs
- doet onderzoek naar specifieke kwaliteitseisen van het hoger onderwijs

In de overige onderwijssectoren heeft de Inspectie van het Onderwijs, een onderdeel van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en daarmee geen onafhankelijk orgaan zoals de NVAO, nog altijd wel de functie als kwaliteitsbewaker. Net als in het hoger onderwijs staan wettelijke voorschriften op het gebied van kwaliteit (*Wet op Onderwijs Toezicht*) centraal in de beoordeling of er sprake is van ‘goed onderwijs’. Naast deze voorschriften spelen ook andere aspecten van kwaliteit een grote rol, hierbij valt te denken aan de didactische capaciteiten van docenten, het schoolklimaat en leerlingprestaties (Inspectie van het Onderwijs, 2015).

De onderwijsinspectie bewaakt de kwaliteit van het onderwijs ruwweg op twee manieren. Enerzijds werkt de Inspectie ‘risicogestuurd’, dat wil zeggen dat op basis van beschikbare gegevens vastgesteld wordt of scholen en instellingen mogelijk ondermaatse kwaliteit leveren. Als daar sprake van is, of als er onvoldoende gegevens beschikbaar zijn voor een risicoanalyse, voert de inspectie nader onderzoek uit. Anderzijds wordt het onderwijsstelsel op een meer algemene manier op kwaliteit beoordeeld, namelijk door middel van regelmatige steekproeven onder scholen en instellingen waar géén risico’s zijn gesignaleerd. Op deze manier kan meer inzicht verschaft worden in de staat van het onderwijs als geheel. Deze algemene stand van zaken wordt jaarlijks gepubliceerd in het *Onderwijsverslag*, onderzoeken onder scholen worden openbaar gemaakt middels *Rapporten van bevindingen* (Inspectie van het Onderwijs, 2015).

Primair en voortgezet onderwijs

De werkwijze van de Inspectie van het Onderwijs kan voor het primair en voortgezet onderwijs in drie fasen worden onderscheiden (Inspectie van het Onderwijs, 2012):

- Uitvoering van risicoanalyse
- Uitvoering van onderzoek naar mogelijke tekortkomingen
- Uitvoering van interventietraject

In de eerste fase maakt de onderwijsinspectie een jaarlijkse inschatting van het risico dat een school onvoldoende onderwijskwaliteit biedt. Deze inschatting geschiedt op basis van de opbrengsten van de school (CITO-scores in basisonderwijs, examen- en doorstroomgegevens in voortgezet onderwijs), signalen van mogelijke problemen en informatie uit documenten (jaarverslagen, financiële documentatie enzovoorts). Op basis van deze analyse wordt bepaald of een school een 'basisarrangement' (school presteert volgens of boven de norm) krijgt of een 'toezichtarrangement'. Als uit de analyse blijkt dat de school onder de norm scoort, treedt een jaar preventief toezicht in werking, waarbij het bestuur de verantwoordelijkheid heeft om te verbeteren. Wanneer de school voor het tweede jaar onder de norm scoort, krijgt het bestuur een waarschuwing dat de school als (zeer) zwak beoordeeld zal worden, indien dit in het derde jaar nog het geval is (hetgeen bekostigingsgevolgen kan hebben) en er worden concrete afspraken gemaakt.

In de tweede fase wordt nader onderzoek uitgevoerd onder scholen waarbij risico's zijn gesignaleerd, waarbij onvoldoende informatie beschikbaar of omdat ze steekproefsgewijs zijn geselecteerd. Dit *kwaliteitsonderzoek* kan zowel een schoolonderzoek inhouden als verificatie van analyses van het bevoegd gezag. De onderzoeksbevindingen worden gepubliceerd in het *Rapport van bevindingen*. Als geen tekortkomingen worden gesignaleerd, wordt het basisarrangement alsnog toegekend. Wanneer er wel tekortkomingen zijn, wordt een aangepast arrangement vastgesteld voor (zeer) zwakke kwaliteit of naleving.

Wanneer een aangepast arrangement wordt vastgesteld, treedt altijd fase 3 in werking: uitvoering van interventies. Naar gelang de ernst en de aard van de tekortkomingen kunnen verschillende interventies toegepast worden, waarbij de interventies erop gericht zijn de problemen zo snel mogelijk op te lossen, zodat de school weer in het basisarrangement terecht komt.

Middelbaar beroepsonderwijs

In het mbo werkt de inspectie sinds 2012 vanuit een toezichtkader waarbij verdiend vertrouwen het uitgangspunt is. In de praktijk betekent dit, dat de inspectie alleen verder onderzoek doet als daar aanleiding voor is (het 'eerste orde toezicht'). Daar waar de kwaliteitsborging op het niveau van de instelling op orde is en de risico's gering zijn, is het vervolgtoezicht beperkt. Daar waar de kwaliteitsborging niet op orde is of de risico's groot zijn, is het vervolgtoezicht van de inspectie intensiever ('tweede orde toezicht'). Dat geldt ook voor de urennorm bij onderwijstijd.

Jaarlijks wordt het risico van instellingen ingeschat op basis van de volgende bronnen:

- Opbrengsten: percentage gediplomeerden
- Studenttevredenheid: JOB-monitor of onderzoeken van instelling zelf

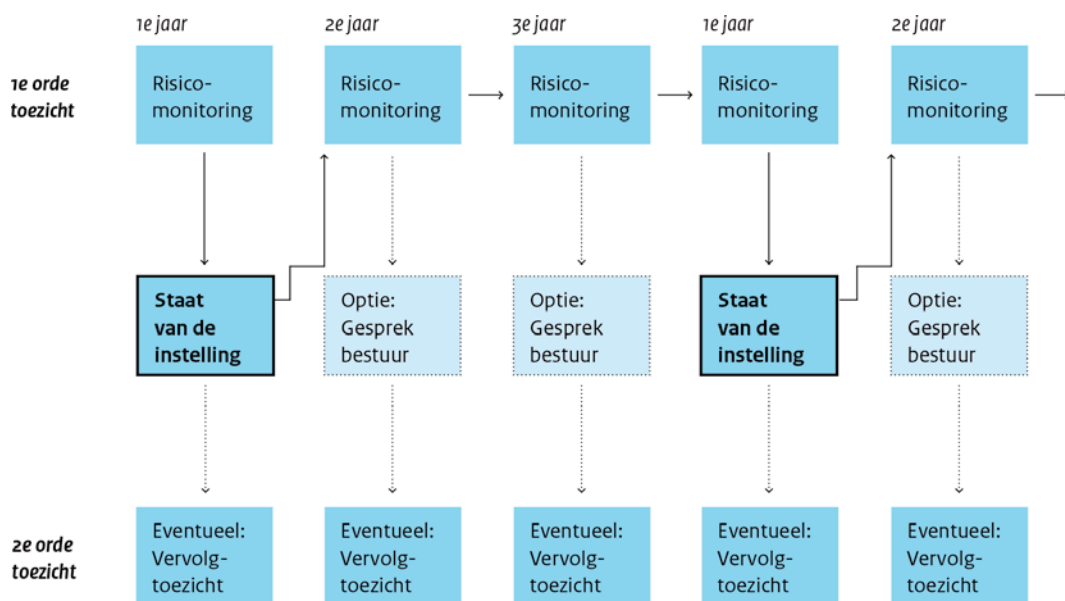
- Gegevens over arbeidsmarktperspectieven
- Jaarverslagen: o.a. verplichting prestatiebeschrijving door instelling
- Overige signalen die bij onderwijsinspectie binnenkomen

Naast jaarlijkse risicoanalyses worden instellingen eens per drie jaar uitgebreid onderzocht, waarbij onder meer de gegevens uit de risicoanalyses worden meegenomen en de volgende analyses nader inzicht kunnen leveren in de ‘staat van de instelling’:

- Onderzoek onderwijskwaliteit
- Onderzoek kwaliteitsborging
- Analyse gegevens instelling en overige bronnen
- Opbrengstenanalyse
- (Eventueel) themaonderzoeken

Als op basis van de risicoanalyse, het driejaarlijkse instellingsonderzoek of uit andere zorgwekkende signalen blijkt dat de kwaliteit (mogelijk) onvoldoende geborgd is, volgt ‘tweede orde toezicht’. Hierbij gaat het doorgaans om nader onderzoek onder één of meerdere opleidingen. Als de inspectie constateert dat een opleiding onvoldoende kwaliteit heeft, volgt een waarschuwing en een herstelperiode van meestal een jaar. Wanneer na die periode nog steeds sprake is van te weinig kwaliteit, kan het recht op examinering ingetrokken worden en zal de opleiding examinering moeten uitbesteden (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Onderstaand figuur vat de werkwijze van de onderwijsinspectie in het mbo schematisch weer.

Figuur 4.1 – Werkwijze toezichthouding sector mbo (Uit: Inspectie van het Onderwijs, 2012)



Om de kwaliteit van (zeer) zwakke opleidingen te verbeteren, is een speciaal ‘expertteam MBO 2010/MBO15’ actief om ondersteuning te bieden. Dit expertteam werkt in opdracht van het ministerie aan versterking van kwaliteitsborging en kwaliteitscultuur binnen de mbo-instellingen en met name aan versterking van de verbetercultuur binnen de onderwijsteams. De interventies hebben onder meer geleid tot kwaliteitsnetwerken in het mbo die onder andere instellingsaudits en peerreviews bij elkaar uitvoeren. Deze inzet heeft het kwaliteitsbewustzijn in het mbo doen groeien (kamerbrief d.d. 28 maart 2014, toezicht in transitie).

In het mbo wordt overigens niet gesproken van *accreditatie* in de zin van een ‘keurmerk’ voor opleidingskwaliteit, maar de term *accreditatie* komt wel in een andere context in het mbo voor: *‘kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven (kbb) hebben als taak de leerbedrijven te controleren op de kwaliteit van de opleidingsfaciliteiten. Deze activiteit wordt accreditatie genoemd’* (MBO Raad, 2015). *Accreditatie* heeft in dit geval dus geen betrekking op kwaliteit van opleidingen, maar van bedrijven die leerplekken bieden.

Vergelijking po, vo, mbo met hoger onderwijs

Als we de formele kwaliteitszorgsystemen van het po, vo en mbo kort vergelijken met die van het hoger onderwijs, dan zien we een aantal verschillen en overeenkomsten. De borging in het hoger onderwijs lijkt daarbij sterker overeen te komen met het mbo dan met het po en vo. Net als in het hoger onderwijs worden alle instellingen in het mbo om de aantal jaar ‘getoetst’, hebben instellingen de verantwoordelijkheid om over kwaliteitsonderdelen te rapporteren en kunnen individuele opleidingen aangepakt worden. Verschillen tussen hoger onderwijs en mbo hebben onder meer betrekking op de ‘bewaker’, namelijk het onafhankelijke NVAO versus het rijksorgaan Inspectie van het Onderwijs, en de ‘keuring’: in het hoger onderwijs is vooral de opleiding het primaire beoordelingsniveau, terwijl dit in het mbo meer op instellingsniveau is (*accreditatie* van opleidingen in hoger onderwijs, in principe geen structurele doorlichting individuele opleidingen in mbo).

Wanneer we de kwaliteitsborging in het hoger onderwijs vergelijken met het primair en voortgezet onderwijs, dan lijkt met name het verschil in focus op beoordelingsniveau cruciaal. Zo zien we in het po en vo nog meer dan in het mbo een nadruk op de school als geheel, in tegenstelling tot een sterke focus op lagere niveaus (opleidingen) in het hoger onderwijs. Gezien het algemeen vormend onderwijs in het po en (in iets mindere mate in) het vo is dat overigens ook vanzelfsprekend, er zijn geen afzonderlijke, deels autonome opleidingen zoals in het hoger onderwijs.

4.7 Samenvatting

Kwaliteitszorg, accreditatieorgaan en deskundigen

De WHW stelt dat kwaliteitszorg ingebed dient te zijn in het hoger onderwijs, waarbij de verantwoordelijkheid bij de instellingen ligt. De WHW verplicht regelmatige beoordeling van instellingen en opleidingen, mede door onafhankelijke deskundigen en studentbeoordelingen. De toetsing van de kwaliteit van de instellingen en de opleidingen geschiedt uiteindelijk door het wettelijk bepaald *accrediteringsorgaan*; de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO). De NVAO bepaalt op basis van de onafhankelijke beoordelingen door visitatiecommissies of accreditatie plaats vindt.

Instellingstoets kwaliteitszorg

Om de kwaliteit van de instelling te beoordelen, is sinds 2011 de Instellingstoets kwaliteitszorg (ITK) als onderdeel van het accreditatiestelsel toegevoegd. Een instelling dient zelf een ITK aan te vragen. Een positief resultaat, formeel het ‘verlenen’ van de ITK, geldt niet alleen als ‘keurmerk’¹⁷, maar kan de instelling ook administratieve voordelen bieden. Zo ondergaat een goedgekeurde instelling een minder uitgebreide beoordeling voor accreditatie van bestaande opleidingen of voor nieuwe opleidingen (waarover later meer). Bij een ITK wordt een instelling op vier punten beoordeeld, te weten: de visie op de kwaliteit van haar onderwijs; de vormgeving en de effectiviteit van de interne kwaliteitszorg van een instelling; het gevoerde beleid op het gebied van personeel en voorzieningen en de voorzieningen die de toegankelijkheid en studeerbaarheid voor studenten met een functiebeperking bevorderen.

Op het moment van schrijven hebben alle Nederlandse universiteiten en een groot deel van de hogescholen een aanvraag ingediend voor de ITK. In de hoofdlijnenakkoorden tussen het hoger onderwijs en de Nederlandse overheid uit 2011 is afgesproken dat instellingen uiterlijk in 2015 in het bezit zijn van een ITK.

Beoordelingscriteria voor accreditatie en toets nieuwe opleiding

Wanneer een instelling geen ITK is verleend (of de instelling een uitgebreide opleidingsbeoordeling verkiest) wordt op basis van een uitgebreid aantal punten beoordeeld wat de stand van zaken van de opleiding is. Bij de beperkte beoordeling gelden slechts een aantal van deze criteria. De verschillende kwaliteitsaspecten worden door het accreditatieorgaan beoordeeld met ‘onvoldoende’, ‘voldoende’, ‘goed’ of ‘excellent’. Wanneer de genoemde aspecten ‘c’ of ‘d’ met een ‘onvoldoende’ worden be-

17 Instellingstoets kwaliteitszorg: “het keurmerk dat tot uitdrukking brengt dat de interne kwaliteitszorg en de inzet tot verbetering van de resultaten van een instelling voor hoger onderwijs voor zover die betrekking heeft op de kwaliteit van haar opleidingen door het accreditatieorgaan positief is beoordeeld” (WHW, artikel 1.1, sub s).

oordeeld, wordt geen accreditatie verleend, hoewel het orgaan kan besluiten een herstelperiode toe te kennen. Accreditatie geldt voor zes jaar.

Gevolgen verlies accreditatie

Wanneer een bestaande opleiding géén accreditatie wordt verleend, verliest de instelling aanspraak op overheidsbekostiging en mogen voor de betreffende opleiding geen (bachelor of master) graden meer verleend worden. Daarbij wordt registratie in het *Centraal Register Opleidingen Hoger Onderwijs (CROHO)* beëindigd.

Formele kwaliteitsborging andere onderwijssectoren

Een vergelijking van het kwaliteitssystemen tussen het hoger onderwijs enerzijds en het po, vo en mbo anderzijds leert dat er vooral op het niveau van beoordeling verschillen zijn. Waar het primaire beoordelingsniveau in het hoger onderwijs de opleiding betreft, is dit bij het po en vo, en in mindere mate in het mbo, vooral de instelling/school. Het hoger onderwijsstelsel kent vooral overlap met het mbo. Net als in het hoger onderwijs worden alle instellingen in het mbo om de aantal jaar ‘getoetst’, hebben instellingen de verantwoordelijkheid om over kwaliteitsonderdelen te rapporteren en kunnen individuele opleidingen aangepakt worden.

5 Recente beleidsontwikkelingen in het hoger onderwijs

In dit hoofdstuk is een bondig, chronologisch overzicht gegeven van de belangrijkste beleidsontwikkelingen in het hoger onderwijs in de afgelopen jaren. Deze ontwikkelingen hebben naast de wettelijke voorwaarden en Europese richtlijnen de huidige invulling van het kwaliteitszorgsysteem gevormd.

5.1 Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs

Al decennialang groeit het studentenaantal in het hoger onderwijs, waarbij verwacht kan worden dat deze ontwikkeling zich nog zeker tot na 2020 doorzet (OCW, 2014). Hoewel deze groei wordt toegejuicht, werd de vraag of het onderwijsstelsel de groei wel aankan, na de eeuwwisseling steeds prominenter (CTHOS¹⁸, 2010). Om deze vraag te beantwoorden en om tot een advies te komen over de toekomstbestendigheid van het hoger onderwijs, werd een adviescommissie in het leven geroepen. De Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs (commissie Veerman) publiceerde in 2010 haar advies, genaamd *Differentiëren in drievoud*.

Het rapport concludeert enerzijds dat het Nederlandse kwaliteitszorg- en accreditatiestelsel een goede basiskwaliteit garandeert (bijna alle opleidingen voldoen aan de minimumeisen) en dat het oordeel van studenten over de onderwijskwaliteit overwegend positief is. Anderzijds is de commissie uiterst kritisch en dringt aan op een snelle en fikse kwaliteitsverbetering: *‘de studieuitval is te hoog, talent wordt te weinig uitgedaagd en er is te weinig flexibiliteit in het systeem om de gevarieerde vraag van studenten en de arbeidsmarkt goed te bedienen’* (p.8).

Gezien de aanhoudende studentengroei en de ambitie van de regering om tot de beste wereldeconomieën te behoren, wordt het onderwijsstelsel dan ook ‘niet toekomstbestendig’ geacht en behoeft een *‘krachtige impuls aan de kwaliteit en diversiteit van het Nederlandse hoger onderwijs’* (p.8). Om de kwaliteit over de volle breedte te kunnen verbeteren, pleit de commissie voor ‘differentiatie in drievoud’: in de stelselstructuur, in instellingsprofielen en in het onderwijsaanbod. Hierbij werden zeven actiepunten voor de overheid en drie voor instellingen opgesteld:

18 Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel (Commissie Veerman).

Overheid

1. Meer mogelijkheden voor selectie
2. Profilering door instellingen stimuleren en prestaties belonen
3. Maak het deel studentgebonden financiering bij de universiteiten kleiner
4. Investeren in onderzoek
5. Invoering Associate degree-programma
6. Nieuw arrangement voor masteropleiding
7. Invoering van eenduidige titulatuur.

Instellingen

1. Kies een profiel
2. Geef onderwijs als kerntaak van hogeronderwijsinstellingen meer aandacht
3. Investeren in kwalificaties van het personeel.

5.2 Strategische Agenda Hoger Onderwijs, Onderzoek en Wetenschap (2011)

De ernstige toon van de commissie Veerman over de kwaliteit van het hoger onderwijs viel samen met acute kwaliteitsproblematiek op Hogeschool Inholland (CDL-HI¹⁹, 2010). Deze ontwikkelingen noodzaakten tot beleidsinterventie, hetgeen door de minister van EZ en de staatssecretaris van OCW vorm is gegeven door de ‘Strategische Agenda Hoger Onderwijs, Onderzoek en Wetenschap’ (Ministerie van OCW, 2011) onder de noemer *Kwaliteit in verscheidenheid*. Deze strategische agenda dient de toekomstbestendigheid van het hoger onderwijs op lange termijn te borgen.

In dit plan van aanpak worden vijf hoofddoelen geformuleerd om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren:

1. De lat omhoog: intensiever onderwijs en een ambitieuzere studiecultuur
2. De uitval wordt teruggedrongen en het studierendement verhoogd: nominaal studeren als regel, betere matching student en opleiding
3. Profilering, versterking van de arbeidsmarktrelevantie, meer differentiatie: specialisatie van instellingen, minder opleidingen, herkenbaardere beroepsprofielen op de arbeidsmarkt
4. Zwaartepuntvorming in het onderzoek: aansluiting bij topsectoren, samenwerking tussen instellingen en met bedrijfsleven, nadruk op eigen sterktes
5. De impact van het onderzoek voor economie en samenleving gaat omhoog; samenwerking in de kennisketen, in het bijzonder in de topsectoren: samenwerking

19 Commissie Diplomering Langstudeerders Hogeschool INHolland (Commissie Leers).

instellingen, bedrijfsleven, overheid via topsectorenaanpak; verankering valorisatie in beleid; versteviging praktijkgericht onderzoek.

Om deze doelen na te streven, worden zes clusters van maatregelen gedefinieerd:

1. Een financieringsimpuls
2. Prestaties rond kwaliteit, profiel en valorisatie belonen
3. Hoofdlijnenakkoord en prestatieafspraken met individuele instellingen
4. Opleidingen gaan beter aansluiten op de arbeidsmarkt
5. Ondersteuning van topsectorenaanpak en versterken valorisatie
6. Aanpassing van wet- en regelgeving.

Om de voortgang en resultaten van deze maatregelen onafhankelijk te monitoren en begeleiden, is een 'reviewcommissie' van experts benoemd (volledig: Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek). Deze commissie brengt rapportages uit over stand van zaken, adviseert de minister, begeleidt instellingen en beoordeelt voortgangsrapportages van de VSNU en HBO-raad. In 2016 stelt de reviewcommissie op basis van alle ontwikkelingen en informatie een eindevaluatie op. Deze balans zal als uitgangspunt gelden voor beslissingen over de voortzetting van maatregelen en bestuurskeuzes (Zijlstra, 2012).

In een reactie op de Strategische Agenda gaf de Onderwijsraad in *Hoger onderwijs voor de toekomst* (2011) aan achter de ambitie van de agenda voor meer kwaliteit en differentiatie te staan. De raad *'is echter van mening dat de innovatieve kracht van de samenleving door ons hoger onderwijs nog verder versterkt kan worden. Uitstekend hoger onderwijs is nodig voor economische groei en heeft een intrinsieke waarde zowel voor de deelnemers als voor de maatschappij'* (p.7). Om dit doel na te streven stelde de raad vier actiepunten op:

1. Versterk de inzet op kwaliteit
2. Versterk de inzet op profilering
3. Zet in op brede taak voor het hoger onderwijs om innovatieve kracht van de samenleving te bevorderen
4. Waarborg de toegankelijkheid van het hoger onderwijs.

5.3 Hoofdlijnenakkoord en prestatieafspraken met individuele instellingen

Een van de hoofdmaatregelen uit de Strategische Agenda betreft het sluiten van hoofdlijnenakkoorden met het hoger onderwijs over kwaliteitsverbetering. In deze akkoorden tussen OCW en de brancheorganisaties (VSNU en HBO-raad²⁰) in 2011

20 Sinds 2013: Vereniging van Hogescholen.

zijn onder meer afspraken gemaakt op het gebied van kwaliteit en prestaties. Het hoofdlijnenakkoord is een wederzijds akkoord. Dit wil zeggen dat de sectoren aangesproken kunnen worden op resultaten, maar dat de overheid zich ook committeert aan het realiseren van condities om die prestaties mogelijk te maken. In onderstaande matrix zijn de meest concrete afspraken per sector op een rij gezet (niet uitsluitend).

Figuur 5.1 – Hoofdlijnenakkoord: Afspraken per sector

Domein	Afspraken hbo	Afspraken wo
Governance	- Alle hogescholen uiterlijk 2015 positieve Instellingstoets Kwaliteitszorg (NVAO)	- Alle universiteiten uiterlijk 2015 positieve Instellingstoets Kwaliteitszorg (NVAO)
Kwaliteit	- Verbetering onderwijskwaliteit - Eigen initiatief (bijvoorbeeld invoering intakegesprekken)	- Verbetering basiskwaliteit - Meer studenten in excellentie trajecten (7% in 2015) - Meer excellente opleidingen
Studiesucces	- Vermindering studieuitval in 1e jaar - Verhoging van studierendement	- Verminderen uitval uit wo en studieswitch 1 ^e , 2 ^e en 3 ^e jaar - Verbetering studierendement in bachelor
Maatregelen onderwijsintensiteit en docentkwaliteit	- Verhoging opleidingsniveau docenten (80% master / PhD in 2016) - Invoering Basiskwalificatie Didactische Bekwaamheden - Uitbreiding effectieve onderwijstijd studenten	- Verbeteren (ambitieuze) studiecultuur - Aandacht voor onderwijsintensiteit en docentkwaliteit - Verbetering kwaliteit van docenten: uitbreiding aantal docenten met Basiskwalificatie Onderwijs (BKO) - Stappen om per 2012/2013 Seniorekwalificatie Onderwijs in te voeren (SKO) - Uitbreiding effectieve studietijd studenten
Profilering onderwijs	- Versterken arbeidsmarktrelevantie opleidingen - Goede transparantie opleidingen - Vergroten doelmatigheid - Groei aantal Associate-degreeprogramma's - Hbo aantrekkelijker maken voor vwo-studenten (meer uitdaging) - Groei studenten op masterniveau	- Herordering van opleidingsaanbod en differentiatie - Reductie aantal (kleine) opleidingen
Onderzoek en valorisatie	- Versterking praktijkgericht onderzoek - Hogescholen geven aan welke focus ze in praktijkgericht onderzoek aanbrengen en verbinding arbeidsmarkt - Structurele positie RAAK in kennisbestel - Meedoen in competitie om Europese onderzoeksgelden	- Elke universiteit op ten minste enkele gebieden behorend tot wereldtop - Scherp onderzoeksprofiel (versterkingen en afbouwings) - Elke universiteit professioneel ingerichte en bemenste valorisatie-infrastructuur - Afspraken over ambities t.a.v. concre-

Domein	Afspraken hbo	Afspraken wo
	<ul style="list-style-type: none"> - Doorontwikkeling kwaliteitszorgstelsel (kwaliteitsversterking van praktijkgericht onderzoek; doorwerking van onderzoek in kwaliteitsverbetering onderwijs; benutting onderzoeksresultaten in praktijk) - Afspraken over ambities t.a.v. stimuleren valorisatie 	<ul style="list-style-type: none"> - tisering valorisatie
Overige afspraken	<ul style="list-style-type: none"> - Monitoring prijs per student - Deregulering en vermindering administratieve lasten - Verhouding onderwijzend en onderwijsondersteunend personeel jaarlijks in kaart brengen - Afspraken over ambitie indirecte kosten - Hantering Engelstalige naam in buitenland 	<ul style="list-style-type: none"> - Monitoring prijs per student - Deregulering en vermindering administratieve lasten - (Ontwikkeling) Indirecte kosten openbaar maken - Verkenning deelname externen in examencommissies - Bevordering doorstroom hbo-wo, beperking schakelprogramma's

Deze afspraken hebben invulling gekregen middels prestatieafspraken tussen individuele instellingen en de staatssecretaris van OCW. Hierbij is bewust gekozen voor bilaterale afspraken omdat *'profilering niet tot stand komt met een sectorale afspraak en iedere universiteit eigen ambities heeft in een eigen specifieke context (en historie)'* (VSNU, 2012, p.3). In de bilaterale afspraken committeren instellingen zich zowel aan collectieve doelstellingen (zoals geformuleerd in bovenstaande matrix) als aan eigen initiatieven en geven ze aan wat concreet ondernomen wordt. Zo geeft de Radboud Universiteit (2012) bijvoorbeeld aan het aantal contacturen tot vijftien uur per week op te schroeven en stelt de Universiteit Utrecht (2012) zich ten doel om in 2016 ten minste 12 procent van de studenten deel te laten nemen aan honoursonderwijs.

5.4 Midtermreview Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek

In 2016 maakt de Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek de eindbalans op over de behaalde prestaties van instellingen en daarmee over de resultaten van het beleid. De status van de commissie en het advies is daarbij zwaarwegend: *'[e]en positieve midtermreview is voorwaarde voor continuering van de toegekende middelen uit het beschikbare budget voor profilering en zwaartepuntvorming in de jaren 2015 en 2016'* (Bussemaker, 2014, p.1).

In 2014 bracht de commissie een midtermreview uit, waarin de voortgang in kaart werd gebracht op basis van zelfrapportages van en gesprekken met de instellingen. Volgens de commissie hebben alle beoordeelde universiteiten en hogescholen voortgang geboekt bij de uitvoering van hun voornemens om profilering en zwaartepuntvorming te versterken. Alle beoordeelde instellingen hebben een positief advies gekregen. *‘Universiteiten en hogescholen werken consequent en nadrukkelijk aan de implementatie van hun afgesproken plannen voor onderwijsdifferentiatie en zwaartepuntvorming’*, zo stelt de Reviewcommissie (2014, p.2).

In het midtermreview heeft nog geen concrete beoordeling van ontwikkelingen op het gebied van onderwijskwaliteit en studiesucces plaats gevonden. Desalniettemin geeft de commissie aan dat dit wel in de gesprekken aan de orde kwam. Op basis hiervan wordt verwacht dat er bij universiteiten een overwegend positief resultaat geboekt zal worden in 2016. *‘Voor de meeste universiteiten geldt dat er substantiële voortgang is geboekt ten aanzien van de meeste indicatoren. In een aantal gevallen is de gestelde ambitie al gerealiseerd’* (p.7). Over de voortgang bij hogescholen is de commissie minder optimistisch, maar ook realistisch:

‘Bij een belangrijk deel van de hogescholen is er op enkele indicatoren slechts weinig voortgang geboekt of is er zelfs sprake van verslechtering van de situatie ten opzicht [sic] van de nulmeting [...] De commissie merkt hierbij allereerst op dat dit voorlopige resultaten zijn. Het betreft de voortgang na twee jaar. Omdat de effecten van maatregelen pas na een langere periode in de cijfers terug te vinden zijn heeft de inschatting een tentatief karakter. Maar tegelijkertijd wil de commissie wijzen op het door de Vereniging Hogescholen benoemde kwaliteitstrilemma waar de hogescholen mee geconfronteerd worden: het niveau van de instroom uit het voorbereidende onderwijs is nog onvoldoende, terwijl het eindniveau van de bacheloropleiding omhoog moet én meer studenten dat eindniveau moeten halen. In de midtermgesprekken met de commissie heeft een aantal hogescholen nadrukkelijk aangegeven dat de kwaliteit voorop staat, ook als dat betekent dat de rendementsdoelen niet gehaald zullen worden. Men vreest een al te eendimensionale afrekening op deze indicatoren in 2016.’ (p.7-8)

Hoewel bovenstaande zorgelijk oogt, wijst de Reviewcommissie op het voorlopige karakter van de review, en bovendien op de nadruk van de midtermreview op de ontwikkelingen rond profilering. Daaruit blijkt een overwegend positief beeld. De ontwikkeling van onderwijskwaliteit en studiesucces zal pas in 2016 goed in kaart kunnen worden gebracht.

5.5 Nationaal Onderwijsakkoord

Een recente beleidsmatige ontwikkeling die (naast reeds genoemde) van invloed kan zijn op de vormgeving (en daarmee mogelijk op de kwaliteit en kwaliteitszorg) van het hoger onderwijs, betreft het Nationaal Onderwijsakkoord (NOA). In dit akkoord

staat de verbetering van het onderwijs, specifiek het streven naar excellentie, voor alle onderwijssectoren centraal. Hierbij worden afspraken gemaakt op vijf hoofdpunten:

- de inhoud en kwaliteit van het onderwijs;
- de beste onderwijsgeevenden (blijven) interesseren voor het onderwijs;
- arbeidsvoorwaarden;
- verhouding tussen overheid en het onderwijsveld;
- de besturing van en binnen het onderwijs.

Hoewel het NOA sectorbrede verbetering voor ogen heeft, lijken de zwaartepunten uit het akkoord vooral betrekking te hebben op het po, vo en mbo. Toch zijn er ook een aantal belangrijke afspraken te onderscheiden voor het hoger onderwijs, we lichten er twee uit

Lerarenopleiding

'De kwaliteit van de instroom in de lerarenopleiding dient te verbeteren, de uitval uit de opleiding dient te worden teruggedrongen en de kwaliteit van de lerarenopleiding moet omhoog' (NOA, 2013, p.4). Om dit na te streven stelt het akkoord dat instroom-eisen aangescherpt moeten worden, dat het curriculum 'stevig' dient te zijn, en dat er goede samenwerking tussen de beroepsgroep, de onderwijsinstellingen en de lerarenopleidingen nodig is. In de Lerarenagenda (OCW, 2013) wordt de (toekomstige) positie van de leraren (en dus van de lerarenopleidingen) nader uitgewerkt.

Sociaal leenstelsel

In het NOA is afgesproken dat indien het sociaal leenstelsel ingevoerd wordt, de partijen uit het akkoord *'de opbrengsten in het bijzonder willen aanwenden voor het hoger onderwijs inclusief het direct met het onderwijs verbonden onderzoek in hbo en wo, zodat ze ten goede komen aan de kwaliteit van het onderwijs aan de studenten.'* Bijvoorbeeld door een meer gerichte studiekeuze, meer begeleiding en nieuwe onderwijsvormen voor een sterkere differentiatie. Dit ter compensatie van de bezuinigingen op het hoger onderwijs, zoals deze in het regeerakkoord van 2012 waren bepaald.

5.6 Sectorale governance codes in het hoger onderwijs

Tot slot gaan we in op een laatste cluster van beleidsmaatregelen die betrekking hebben op sectorale governance codes. In de private sector en in andere semipublieke sectoren buiten het onderwijs is na de commissie Tabaksblat invulling gegeven aan good governance. Good governance kan gedefinieerd worden als *"het waarborgen van de onderlinge samenhang van de wijze van sturen, beheersen en toezicht houden van een organisatie, gericht op een efficiënte en effectieve realisatie van de doelstel-*

lingen, alsmede het daarover op een open wijze communiceren en verantwoording afleggen ten behoeve van belanghebbenden”(Onderwijsraad, 2004).

Als gevolg van een aantal incidenten in het onderwijs, mede ook onder de invloed van de discussie over good governance in het bedrijfsleven zo stelt Strikwerda (2005), is er ook met betrekking tot het onderwijs een discussie ontstaan over hoe het onderwijs in bestuurlijk opzicht georganiseerd dient te worden. Daar zijn de volgende ontwikkelingen debet aan: schaalvergroting, deregulering, de vermaatschappelijking van het onderwijs en veranderingen in de financieringsstromen, professionalisering van management en bestuur. Deze veranderingen behoeften verheldering bij OCW en de onderwijsinstellingen over de verhouding tussen besturen, toezichhouders en belanghebbenden (Onderwijsraad, 2004). Toenemende deregulering en groeiende autonomie hebben de ruimte voor instellingen vergroot, maar hierbij is van belang dat deze ‘speelruimte’ ook adequaat benut blijft (Onderwijsraad, 2006).

Deze ontwikkelingen en discussie over de structuur van het toezicht, hebben concreet geleid tot de totstandkoming van sectorale good governance codes in alle sectoren van het onderwijs. *‘Elke governance code is een reflectie van actuele opvattingen over bestuur en toezicht die mede als gevolg van maatschappelijke ontwikkelingen en ontwikkelingen in het (hoger) onderwijs welke voortdurend aan wijziging onderhevig zijn’* (Vereniging Hogescholen, 2013, p.3). Deze governancecodes dragen bij aan verbetering van de processen voor goed bestuur, toezicht en verantwoording, en bevatten regels voor rollen, taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden voor toezichhouders, bestuurders, en belanghebbenden. Hiermee wordt beoogd om onderlinge verantwoordingen helder te krijgen en leidt er toe dat binnen en buiten de organisatie voor iedere ‘machtsfactor’ een tegenwicht bestaat (Peij, 2011).

5.7 Samenvatting

In dit hoofdstuk is een bondig, chronologisch overzicht gegeven van de belangrijkste beleidsontwikkelingen in het hoger onderwijs in de afgelopen vijf jaar. Deze ontwikkelingen hebben, naast de wettelijke voorwaarden en Europese richtlijnen, de huidige invulling van het kwaliteitszorgsysteem gevormd.

Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs

De jarenlange onderwijsexpansie deed rond de eeuwwisseling steeds sterker de vraag rijzen in hoeverre het onderwijsstelsel deze groei nog aankan. De *Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs* rapporteerde hier in 2010 over in ‘Differentiëren in drievoud’ en concludeerde dat het Nederlandse stelsel een vrij goede basiskwaliteit garandeert, maar dat aangedrongen diende te worden op snelle en intensieve kwali-

teitsverbetering. Gezien de aanhoudende studentengroei en de ambitie van de regering om tot de beste wereldeconomieën te behoren, wordt het onderwijsstelsel dan ook als ‘niet toekomstbestendig’ beoordeeld. Om de kwaliteit over de volle breedte te kunnen verbeteren, pleit de commissie voor ‘differentiatie in drievoud’: in de stelselstructuur, in instellingsprofielen en in het onderwijsaanbod.

Strategische Agenda Hoger Onderwijs, Onderzoek en Wetenschap

Onder meer de conclusies uit het rapport, noodzaakten beleidsinterventie. Deze interventie werd door het ministerie van EZ en OCW verwoord in de ‘Strategische Agenda Hoger Onderwijs, Onderzoek en Wetenschap’ onder de noemer *Kwaliteit in verscheidenheid*. Deze strategische agenda dient de toekomstbestendigheid van het hoger onderwijs op lange termijn te borgen. Hiervoor zijn zes clusters van maatregelen opgesteld, waaronder een financieringsimpuls, beloning van prestaties en het opstellen van een hoofdlijnenakkoord met sectoren en prestatieafspraken met instellingen.

Om de voortgang en resultaten van deze maatregelen onafhankelijk te monitoren en begeleiden, is een ‘reviewcommissie’ van experts benoemd. Deze commissie brengt rapportages uit over stand van zaken, adviseert de minister, begeleidt instellingen en beoordeelt voortgangsrapportages van de VSNU en HBO-raad. In 2016 stelt de reviewcommissie op basis van alle ontwikkelingen en informatie een eindevaluatie op. Deze balans zal als uitgangspunt gelden voor beslissingen over de voortzetting van maatregelen en bekostigingskeuzes.

Hoofdlijnenakkoord en prestatieafspraken met individuele instellingen

Een van de hoofdmaatregelen uit de Strategische Agenda betreft het sluiten van hoofdlijnenakkoorden met het hoger onderwijs over kwaliteitsverbetering. In deze akkoorden tussen OCW en de brancheorganisaties zijn onder meer afspraken gemaakt op het gebied van governance, kwaliteit, studiesucces, onderwijsintensiteit en docentkwaliteit, profilering onderwijs en onderzoek en valorisatie. Deze hoofdlijnenafspraken zijn geconcretiseerd in bilaterale ‘prestatieafspraken’ tussen individuele instellingen en de ministers. Hierbij committeren zij zich zowel aan de collectieve doelstellingen als aan eigen initiatieven.

Governance codes

Een andere ontwikkeling heeft zich voorgedaan op het gebied van toezicht. Door groeiende autonomie en een grotere ‘speelruimte’ van scholen en onderwijsinstellingen, ontstond discussie over de borging van goed bestuur en toezicht, en het tegenwicht jegens machtsfactoren. Dit heeft geleid tot het opstellen van governance codes, ook in het hoger onderwijs. In deze codes is afgesproken waar goed toezicht aan voldoet, waarbij onderlinge verantwoordingsstructuren helder gemaakt zijn en alle onderwijssectoren zich aan hun eigen sectorale code hebben gecommitteerd.

6 Kwaliteitscultuur

In dit hoofdstuk wordt aandacht besteed aan het brede concept ‘kwaliteitscultuur’. Verschillende definities en invullingen worden beschreven en de nauwe relatie tussen kwaliteitscultuur en organisatiecultuur komt aan bod.

6.1 Het begrip ‘kwaliteitscultuur’

Het begrip ‘kwaliteitscultuur’ is lastig te definiëren. Zowel op Europees niveau als nationaal niveau ontbreekt eenduidigheid. Volgens Bollaert (2014) spreekt men ruim 10 jaar al over “kwaliteitscultuur” in het hoger onderwijs, zonder precies te kunnen omschrijven wat dit is. De NVAO definieert in haar strategische visie 2013 -2016 het begrip ‘kwaliteitscultuur’ als volgt: “*als een organisatiecultuur waarin alle belanghebbenden, interne en externe, via een kritische opstelling streven naar een voortdurende kwaliteitsverbetering*”. Maar ook op Europees niveau wordt de relatie gelegd tussen kwaliteitscultuur en organisatiecultuur.

Zo stelt de European University Association (2006, p.10): “*Quality culture refers to an organizational culture that intends to enhance quality permanently and is characterized by two distinct elements: On the one hand, a cultural/psychological element of shared values, beliefs, expectations and commitment towards quality and on the other hand, a structural/managerial element with defined processes that enhance quality and aim at coordinating individual efforts.*”

Kwaliteitscultuur wordt daarbij gezien als een geheel van waarden en normen binnen een organisatie dat bijdraagt aan de ontwikkeling van een effectieve en efficiënte zorg voor kwaliteit, die op haar beurt resulteert in een verhoging van de kwaliteit van het onderwijs. Dit impliceert dat kwaliteitscultuur ook een direct verband heeft met de bredere organisatiecultuur in een universiteit en hogeschool. Als onderdeel van de organisatiecultuur bestaat de kwaliteitscultuur vervolgens weer uit subculturen op alle niveaus in de instelling, die verschillende normen en waarden kennen. De kwaliteitscultuur kan hiermee niet alleen per opleiding of onderwijsafdeling verschillen, maar ook per onderwijsinstelling (Kleijnen, 2011).

Harvey en Stensaker (2008) geven een kritische analyse van het begrip ‘cultuur’ vanuit het perspectief van hoger onderwijsinstellingen. Zij benoemen een aantal vooronderstellingen rondom het begrip kwaliteitscultuur.

- Kwaliteitscultuur wordt vaak als impliciet noodzakelijk gezien en good practices op dit gebied worden verondersteld overdraagbaar te zijn naar andere situaties (bijvoorbeeld instellingen). Kwaliteitscultuur kan echter niet worden opgelegd.
- Kwaliteitscultuur is geen vooraf gedefinieerde eindsituatie, maar veeleer iets dat steeds in ontwikkeling is. Een vooropgezet ideaalbeeld over hoe kwaliteitscultuur zou moeten zijn verdient een kritische benadering.
- Kwaliteitscultuur is geen mechanistisch of gecodeerd systeem opgezet door professionals voor 'leken', maar eerder een dialectisch proces, waarbij interne processen in relatie tot bredere externe factoren een rol spelen.
- Kwaliteitscultuur is een levende, lerende ervaring, die niet alleen kennis verwerkt, maar zelf ook kennis genereert.
- Kwaliteitscultuur is niet expliciet gericht op het behalen van output doelstellingen is meer een 'manier van denken'.
- Kwaliteitscultuur is ideologisch gekleurd en als zodanig meer dan een tool voor het implementeren van verbeteringen.
- De organisatorische context waarin de kwaliteitscultuur zich bevindt begrenst de mogelijkheden van implementatie.
- Medewerkers die de kwaliteitscultuur moeten uitdragen, moeten zich eigenaar hiervan voelen.
- De kwaliteitscultuur moet 'samensmelten' met de gevoelde (ideologische) waarden en niet worden gezien als iets dat van buitenaf wordt ingevoerd en daarmee de eigen autonomie aantast.

Wat hieruit blijkt is dat kwaliteit niet moet worden gezien als een verlengstuk van de kwaliteitszorg, maar eerder als een gevolg van de heersende kwaliteitscultuur in de opleiding en/of instelling.

Ideaaltypische organisatiemodellen van kwaliteitscultuur

Vertaald naar de organisatorische context onderscheiden Harvey en Stensaker twee dimensies die resulteren in vier ideaaltypische organisatiemodellen op het gebied van kwaliteit. De twee dimensies die zij hierbij onderscheiden zijn de mate van 'group-control' (sterk - zwak) en de vraag of eerder sprake is van interne of externe sturing/regelgeving.

Figuur 6.1 – Harvey en Stensaker: Ideal type model of 'Quality Culture'

	Degree of group control	Strong	weak
Intensity of external rules			
Strong		Responsive	Reactive
Weak		Regenerative	Reproductive

Kenmerkend voor de vier onderscheiden ideaaltypen zijn:

1 Responsive

- Evalueert eigen praktijk in het licht van gestelde kwaliteitseisen
- Heeft een verbeteragenda
- Is zich bewust van en speelt in op externe eisen
- Kijkt naar en leert van 'good practices' elders
- Kwaliteit is geen 'way of life', maar eerder iets dat van buitenaf wordt gestimuleerd.

2 Reactive

- Is afwachtend ten aanzien van verbeteracties
- Komt vooral in actie om bedreiging (slechte naam) af te weren of beloning (middelen) te verwerven
- Ziet kwaliteitsverbetering als iets dat 'van de buitenwereld moet'
- Richt zich op afzonderlijke aspecten van kwaliteitszorg

3 Regenerative

- Is gefocust op interne ontwikkelingen, en bewust van externe context
- Kent een interne dynamiek waarin men steeds bewust is van waar men naartoe wil en heeft dit uitgewerkt in een werkprogramma
- Is als lerende organisatie steeds op zoek naar verbetermogelijkheden
- Kwaliteitsbesef is ingebed in dagelijkse werkzaamheden
- Aspiraties van medewerkers zijn in lijn met kwaliteitszorg

4 Reproductive

- Richt zich op handhaving van de status quo
- Heeft aandacht voor 'damage control', en op elementen waar beloning op staat
- De vraag 'hoe komen we goed naar voren' staat centraal
- Kwaliteitscultuur is niet transparant en er worden vage/niet geoperationaliseerde termen gehanteerd
- Bestaande expertise en aspiratie medewerkers is uitgangspunt. Verbreding roept weerstand op.

6.2 Het begrip organisatiecultuur en de elementen

Voor een verdere reflectie op het begrip kwaliteitscultuur als onderdeel van een organisatiecultuur, is een goede omschrijving van het begrip organisatiecultuur nodig. Ook hier levert de literatuur uiteenlopende definities op.

Een werkbare definitie stelden Houtveen, Voogt & Van der Vegt op in 'Zo zijn onze manieren' (1996): '*Organisatiecultuur is het niet steeds bewuste en beperkt communiceerbaar geheel van waarden en normen over het werk in ruime zin, zoals dat door de organisatieleden gedeeld wordt en waardoor hun gedrag gekleurd wordt*' (geciteerd in Berings, 2010). Organisatiecultuur bestaat daarbij zowel uit praktijken als onderliggende waarden (Berings, 2011).

Volgens Schein (1989) zijn hierbij twee basisfuncties van organisatiecultuur te onderscheiden: interne integratie en externe aanpassing. De organisatiecultuur 'bepaalt' niet alleen op welke manier er wordt (samen)gewerkt binnen een organisatie, maar is ook de basis voor de wijze waarop omgegaan wordt met externe kansen en bedreigingen.

De organisatiecultuur legt daarbij een nadruk op bepaalde dimensies en aspecten, bijvoorbeeld op beheersing of op flexibiliteit, op het individu of op het collectief, op een meer interne of externe focus of op een meer proactieve of reactieve houding (Berings, 2010). De twee functies van organisatiecultuur van Schein (1989), interne integratie en externe aanpassing en de wijze waarop een organisatie hieraan een invulling geeft, vormen dan ook de basis van modellen of typologieën voor organisatiecultuur (o.a. Quinn, 1988; Quinn & Cameron, 1999; Harvey & Stensaker, 2008).

Volgens Berings (2011) zijn de volgende elementen essentieel om van organisatiecultuur te spreken:

- *Gelaagdheid*

Een organisatiecultuur heeft zichtbare en tastbare elementen, maar ook onderhuidse elementen die het fundament vormen van de eerste;

- *Onderscheidend*

Organisaties onderscheiden zich van elkaar door zowel tastbare en minder tastbare kenmerken (gebruiken, stijlen, afspraken, rituelen, waarden, vooronderstellingen);

- *Gedeeld:*

Een organisatiecultuur is pas herkenbaar als er over de algemeen geldende kernwaarden (core values) een zekere consensus bestaat;

- *Gefragmenteerd*

De organisatiecultuur heeft betrekking op de hele organisatie, maar daarbinnen kan sprake zijn van subculturen, bijvoorbeeld op het niveau van disciplines, functies, departementen of locaties;

- *Sociaal-geconstrueerd*

Organisatiecultuur wordt voortdurend gemaakt en heruitgevonden door interactie tussen de leden van de organisatie.

Organisatiecultuur in het hoger onderwijs

Het concept van organisatiecultuur in het hoger onderwijs is veelal bestudeerd in relatie tot besturingsmodellen voor onderwijsinstellingen. (Clark, 1972; Dill, 1982; Masland, 1985). Pas de laatste tien jaar is er groeiende interesse voor organisatiecultuur en waarden in de relatie tot kwaliteitszorg (Kleijnen, 2012).

Verschillende auteurs benadrukken dat de organisatiecultuur en de organisatiewaarden invloed hebben op het systematisch uitvoeren en de effectiviteit van de kwaliteitszorg (Harvey & Green, 1993; Cameron & Quinn, 1999; Hofstede, 2001), althans wanneer deze waarden in praktijk worden gebracht. Hofstede (1998) merkt echter op dat de mate waarin waarden binnen organisaties worden gedeeld, vaak wordt overschat. Berings (2001) stelt dat het van belang is conceptueel na te gaan welke waarden typisch zijn voor integrale kwaliteitszorg (IKZ) gekoppeld aan de organisatiewaarden van de onderwijsinstelling. Binnen dit paradigma kunnen deze waarden begrepen worden als constituerende elementen van een kwaliteitscultuur. Bering (2001) stelt op basis van onderzoek onder Vlaamse Hogescholen dat de volgende IKZ-waarden van belang zijn:

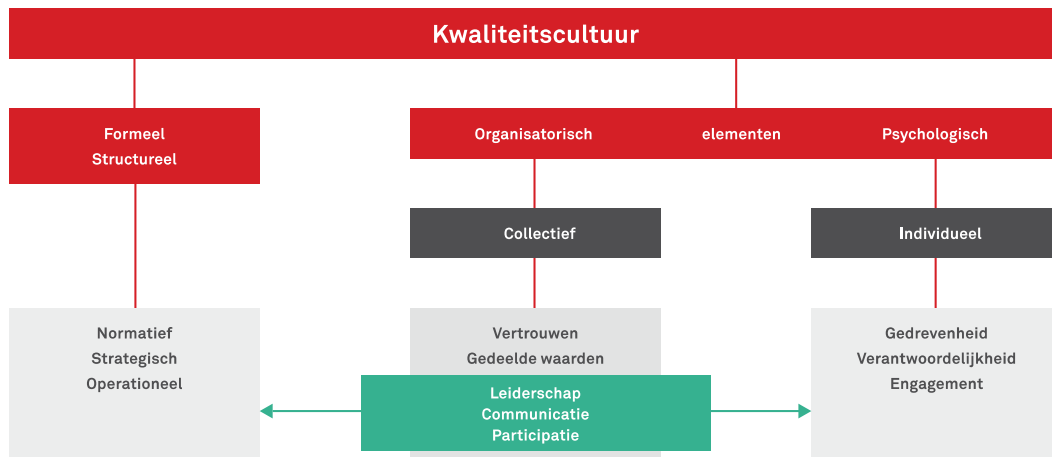
- innovatie, als basis voor permanent verbeteren
- collectieve gerichtheid, als basis voor constructief samenwerken
- systematiek, als basis voor kwaliteitsbeheersing

6.3 Dimensies van kwaliteitscultuur

Uit het onderzoek van Berings (2010) naar kwaliteitsculturen in hoger onderwijsinstellingen kunnen een aantal essentiële elementen van en in kwaliteitscultuur benoemd worden.

Het structurele formele niveau bevat vooral de formele processen voor kwaliteitsborging en kwaliteitsontwikkeling (kwaliteitsdoelen (normatief niveau), de bestuurlijke structuur (strategisch niveau) en evaluatie-instrumenten (operationeel niveau)), terwijl op organisatiepsychologisch niveau de informele elementen aan de orde zijn zoals de collectieve en individuele waarden voor kwaliteit. Communicatie, participatie en vertrouwen vormen de verbindende elementen die het succesvol implementeren van kwaliteitsbeleid en kwaliteitsontwikkeling faciliteren.

Figuur 6.2 – Elementen van een kwaliteitscultuur (bron: NVAO, 2014)



Figuur 6.2 laat zien dat vooral leiderschap, communicatie en participatie essentiële verbindende elementen zijn in de totstandkoming en waarborging van een kwaliteitscultuur. Deze vormen de verbindende schakel tussen de formele processen voor kwaliteitsborging en de organisatorische- en psychologische elementen van het kwaliteitszorgsysteem. Bij de implementatie en borging van interne en externe kwaliteitszorg dient met deze elementen rekening te worden gehouden.

6.4 Het concurrerende waardenmodel als cultuurmeetinstrument

Het meest toegepaste model voor het in kaart brengen van de organisatiecultuur van organisaties in relatie tot kwaliteitscultuur is het ‘competing values framework’, ook wel het concurrerende waardenmodel genoemd van Quinn & Rohrbaugh (1983). Het concept ‘competing values’ of concurrerende waarden gaat ervan uit dat uiteenlopende waarden een belangrijke en nuttige rol kunnen vervullen binnen de organisatie, maar dat verschillende waarden met elkaar in botsing kunnen komen op het moment dat het om implementatie van veranderingen gaat.

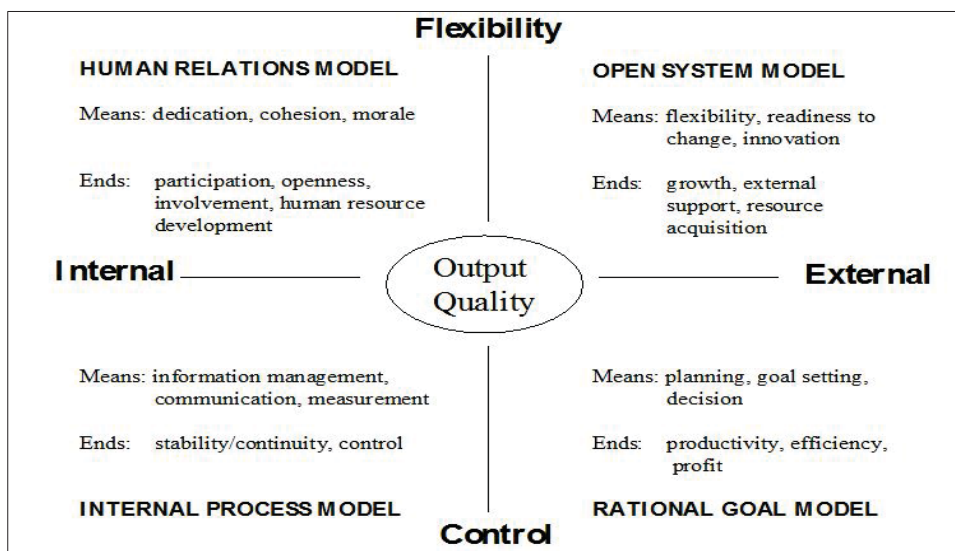
Een kwaliteitszorgsysteem dat nadruk legt op systematiek en planmatigheid kan zo een drempel opwerpen voor individuele creativiteit en het individueel initiatief, terwijl beide componenten relevant zijn voor het realiseren van beoogde kwaliteit (Berings, 2001). Berings verwijst in dit verband naar problemen die docenten ervaren die voor het eerst met IKZ worden geconfronteerd. Een andere voorbeeld is een kwaliteitsbeleid dat radicaal vernieuwend is, maar dat betrokken personeelsleden het gevoel geeft dat de traditie zomaar te grabbel wordt gegooid (Berings, 2001).

Het competing values model als meetinstrument voor organisatiecultuur

Het competing values model (concurrerende waardenmodel) van Quinn & Rohrbaugh (1983) is gebaseerd op twee dimensies van effectiviteit van organisaties. De eerste dimensie stelt *interne oriëntatie* van een organisatie tegenover *externe oriëntatie*. De tweede stelt *beheersing (control)* tegenover *flexibiliteit*. Een organisatie moet zich snel kunnen aanpassen aan de eisen die de organisatieomgeving stelt. Anders verliest de organisatie een belangrijke basis van zijn bestaansrecht. Dit betekent dat er in iedere organisatie flexibiliteit en externe gerichtheid moet zijn. Als de omgeving snel verandert, moeten ook de diensten of producten van de organisatie veranderen. Maar tegelijkertijd moeten alle informatie en handelingen binnen de organisatie wel gestructureerd en gecoördineerd worden.

Op basis van deze twee dimensies worden vier modellen van waardenoriëntaties uitgewerkt. Het *human relations model* combineert flexibiliteit met een interne focus, terwijl in het *open system model* flexibiliteit in combinatie met een externe focus centraal staat. Het *rational goal model* legt de nadruk op beheersing bij een externe focus, terwijl het *internal process model* beheersing met een interne oriëntatie combineert. Deze vier modellen beschrijven waarden die met elkaar concurreren en soms onderling strijdig zijn. Onderstaand figuur geeft deze vier modellen weer in relatie tot de genoemden twee dimensies uit het model van Quinn & Rohrbaugh.

Figuur 6.3 – Competing values model



Het krachtige aan het model is, dat duidelijk wordt dat alle vier functies belangrijk zijn voor de effectiviteit van een organisatie, maar dat er tussen de functies een spanningsveld bestaat. Vandaar de naam: het model van de concurrerende waarden.

Onderstaand worden de kenmerken van de vier modellen op het gebied van organisatiecultuur nader toegelicht.

Human Relations model: flexibiliteit, interne focus

- De organisatie lijkt op een grote familie. Persoonlijke zaken worden gedeeld tussen organisatieleden.
- Leiderschap wordt verbonden met mentoring, coaching en facilitering.
- Een managementstijl met de focus op teamwork, participatie en consensus.
- Loyaliteit aan de organisatie en onderling vertrouwen staan centraal.
- Persoonlijke ontwikkeling en participatie van de medewerkers wordt gestimuleerd.
- Succes wordt gerelateerd aan persoonlijke aandacht, teamwork en betrokkenheid van personeel.

Open System model: flexibiliteit, externe focus

- Is dynamisch en ondernemend en bereid om risico's te nemen.
- Verbindt leiderschap met ondernemerschap en innovatie.
- Een managementstijl met de focus op innovatie en uniciteit.
- Commitment aan innovatie en ontwikkeling staat centraal.
- Het uitproberen van nieuwe zaken voor het genereren van kansen wordt gestimuleerd.
- Succes wordt gerelateerd aan unieke en nieuwe onderwijsconcepten en de status van 'innovator'.

Rational Goal model: beheersing, externe focus

- Is resultaatgericht en zijn medewerkers competitief.
- Verbindt leiderschap met no-nonsense en sturen op prestaties.
- Een managementstijl met de focus op winnen en presteren.
- Het behalen van de doelen en normen staat centraal.
- Onderlinge competitie in het behalen van de resultaten wordt gestimuleerd.
- Succes wordt gerelateerd aan de positie in rankings.

Internal Process model: beheersing, interne focus

- Is erg gestructureerd en formele procedures zijn leidend.
- Verbindt leiderschap met coördinatie, plannen en organiseren en efficiency.
- Een managementstijl met de focus op stabiliteit, regels en controle.
- Het nakomen van formele regels, procedures en politiek bedrijven staat centraal.
- Het zorgen voor stabiliteit en efficiency in de uitvoering van taken wordt gestimuleerd.
- Succes wordt gerelateerd aan het realiseren van kosten-efficiency.

Competing values model en leiderschap

Het competing values model wordt door Quinn niet alleen gebruikt om de cultuur van organisaties te typeren, maar ook om de leiderschapsrollen in kaart te brengen die het best aansluiten bij de vier eerdergenoemde dominante cultuurtypes (Quinn, Faerman, Thompson & McGrath, 1996). Dit betreft acht leiderschapsrollen:

Cultuurtype	Leiderschapsrollen	
Human relations model:	mentor	stimulator
Open system model	innovator	bemiddelaar
Rational goal model:	producent	bestuurder
Internal process model:	controleur	coördinator

Welke leiderschapsrol het meest aansluit bij de beoogde cultuurverandering op het gebied van kwaliteitszorg is afhankelijk van de huidige organisatiecultuur, de onderliggende kernwaarden van de organisatie en docenten en visie op leiderschap (Berings, 2006).

Een voordeel van het concurrerende waarden model ten opzichte van andere leiderschapsmodellen is, dat het een verband legt tussen leiderschapsrollen en de organisatiecultuur. Quinn c.s. wijzen er echter ook op dat een effectieve manager alle rollen in voldoende mate moet vervullen. De mate waarin een manager bepaalde leiderschapsrollen vervult, kan afhangen van de organisatiecultuur, maar ook van de positie in de organisatie, of van de persoonlijke stijl of de competentie van de manager.

Werknemerskenmerken en rollen in relatie tot effectiviteit in cultuurverandering

Quinn (1991) wijst daarnaast op het belang van het onderzoeken van werknemerskenmerken en hun rollen in de organisatie in verhouding tot de cultuur binnen die organisatie. Onderzoek heeft aangetoond dat er een verband is tussen persoonlijkheidskenmerken, waarden van professionals en organisatiecultuur (Hensel et al.,

2006). Ook Quinn (1991) stelt dat de waarden van de professional veel met persoonlijkheid te maken hebben. Veranderingen of vernieuwingen in rollen zijn dus een grote uitdaging om dat mensen hun waarden niet zomaar veranderen.

Het voorgaande maakt duidelijk dat het voor het ontwikkelen van een kwaliteitscultuur in onderwijsinstellingen nodig kan zijn om een (nieuwe) balans te vinden op de dimensies interne - externe oriëntatie, en stabiliteit - controle op de niveaus van de organisatiecultuur, leiderschap, docentrollen en competenties.

Resultaten uit internationale en nationale onderzoeken

Uit het onderzoek van Cameron en Freeman (1991) onder 334 hoger onderwijsinstellingen in de Verenigde Staten bleek dat de organisatie- en kwaliteitscultuur nauw met elkaar zijn verbonden, maar ook dat subculturen in de onderwijsinstellingen het lastig maken om een eenduidige organisatie- en kwaliteitscultuur vast te stellen. Bij veel instellingen bleek sprake van een combinatie van cultuurwaarden en cultuurtyperingen. Enkele onderzoeken hebben het competing values model toegepast.

In België en Nederland hebben Berings(2001 en 2010) en Kleijnen (2012) onderzoek gedaan naar organisatie- en kwaliteitscultuur. Berings voerde in 2011 een pilotstudy uit onder 28 hogescholen en universiteiten in België. Kleijnen (2012) voerde een vergelijkbaar onderzoek uit onder Nederlandse hogescholen. De bevindingen van voornoemde onderzoeken komen overeen met de resultaten van het onderzoek van Cameron en Quinn. Organisatieculturen met op flexibiliteit gerichte 'human relations values', maar ook gericht op de realisatie van 'open system values' zijn een goede voedingsbodem voor kwaliteit (Kleijnen et al., 2011). Volgens hen heeft een dergelijke kwaliteitscultuur in hoge mate het karakter van een lerende organisatie.

6.5 Cultuurbeelden volgens Berings (2010)

In een studie naar kwaliteitsculturen onderscheidt Berings (2010) zes 'ideaaltypische' cultuurbeelden, uitgaande van drie dimensies: 'innovatie' tegenover 'traditie', 'mensoriëntatie' tegenover 'systeemoriëntatie' en de 'specialisatiegerichte organisatie' tegenover de 'collectiefgerichte organisatie'. Onderstaand wordt schematisch een overzicht gegeven van deze cultuurbeeldtyperingen en de bijbehorende kenmerken.

Figuur 6.4 – Cultuurbeelden (Berings, 2010)

Typering	Kenmerken
De innovatiegerichte organisatie	Externe gerichtheid en interne flexibiliteit
De traditiegerichte organisatie	Status quo centraal, terughoudendheid t.a.v. verandering
De mensgerichte organisatie	Ontwikkeling van medewerkers centraal. Ruimte voor zelfbepaling
De systeemgerichte organisatie	Geformaliseerde verantwoordelijkheden, protocollen, planmatig
De specialisatiegerichte organisatie	Professionals en hun professionele expertise als norm
De collectiefgerichte organisatie	Zoeken naar en vasthouden aan collectieve waarden

Bij de *innovatiegerichte 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.

Daartegenover staat de *traditiegerichte organisatie*, waarbij de wijze waarop de organisatie gewend is te opereren centraal staat. Er is sprake van weerstand tegenover verandering. Veranderingen worden pas doorgevoerd als het duidelijk is dat de bestaande manier van werken niet effectief is en wanneer men ervan overtuigd is dat de nieuwe aanpak een verbetering is.

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.

Tegenover de mensgerichte organisatie staat de *systeemgerichte organisatie*, waarbij de nadruk ligt op het inbouwen van systematiek, planmatige processen en de formalisering van verantwoordelijkheden in de verschillende managementlagen.

Als vijfde en zesde beeld onderscheidt Berings de specialisatiegerichte en de collectiefgerichte organisatie. In de *specialisatiegerichte organisatie* worden specialisten vanwege hun specifieke professionele deskundigheid aangeworven. Deze 'professionals' concentreren zich vooral op hun eigen specialisatie en hebben weinig aandacht voor het functioneren van de organisatie als geheel. In de *collectiefgerichte organisatie* staan het collectieve denken en handelen centraal.

Middels vragenlijstonderzoek onder 44 Belgische hogeschooldepartementen, bestudeerde Berings in hoeverre de instellingen zich herkenden in de verschillende cultuurbeelden. Daarbij analyseerde hij in welke mate deze zelfperceptie correleert met de Integrale Kwaliteitszorg-affiniteit, gemeten door de implementatiegraad van IKZ-initiatieven, en met een outputcriterium van IKZ, namelijk studenttevredenheid. Berings signaleert zowel een sterke relatie tussen de score op de verschillende cultuur-

beelden en de implementatiegraad van IKZ, als tussen de beelden en de studenttevredenheid. De implementatiegraad én de studenttevredenheid neemt toe naarmate de organisatie ‘collectiefgericht’ is. Overigens correleren ook drie andere beelden sterk met de studenttevredenheid. Berings concludeert dan ook: *‘De vaststelling dat niet een, maar meerdere organisatiebeelden voorspellende waarden hebben ten aanzien van de studenttevredenheid, sluit aan bij de idee van de concurrerende waarden, waarbij gesteld wordt dat organisaties zich niet eenzijdig moeten profileren, maar wel moeten streven naar een evenwichtige, brede cultuur’* (2010, p.55).

De vraag die we hierna kunnen stellen is: wanneer spreken we volgens Berings van een ‘kwaliteitscultuur’? Uit het onderzoek van (Berings, 2001) blijkt dat de waarde ‘teamspirit’ of ‘collectieve gerichtheid’ het sterkst correleert zowel met de attitude van personeelsleden ten aanzien van IKZ, met de ontwikkelingskansen van IKZ als met de resultaten van IKZ (studententevredenheid, personeelstevredenheid).

Uit het onderzoek komen ook andere waarden naar voren als zijnde relevant in het kader van de ontwikkeling van IKZ, namelijk de gerichtheid op innovatie (‘willen leren en veranderen’), de aandacht voor een systematische aanpak (‘willen afstemmen, plannen en coördineren’) en de bereidheid tot participatie (‘willen, kunnen en mogen meedenken met kwaliteitszorg’). Hoeveel klemtoon men op ‘innovatie’ en ‘systematiek’ gaat leggen, is niet duidelijk. Uit hetzelfde onderzoek blijkt immers dat zowel departementen die een relatief sterke nadruk leggen op systematiek- innovatie als departementen die voornamelijk het element team- en mensgerichtheid benadrukken goede resultaten kunnen voorleggen.

Hieruit kan geconcludeerd worden dat op de vraag welke organisatiecultuur in het hoger onderwijs IKZ het best kan ondersteunen op basis van het onderzoek van Berings geen beantwoording mogelijk is. Het vaststellen van een ideaaltype voor het implementeren en borgen van een kwaliteitscultuur is niet mogelijk door de vele variaties van (sub)culturen in onderwijsinstellingen en onderwijssectoren. We hebben immers te maken met vanuit de historie bepaalde kwaliteitsoriëntatie en daaraan gekoppelde cultuurverschillen in de onderwijssectoren. Het verschil tussen de kwaliteitsvisie van hogescholen en universiteiten is hier een goed voorbeeld van (Berings, 2008). Zo hechten universiteiten veel belang aan de wetenschappelijke output wat samengaat met een meer individualistische cultuur terwijl de hogescholen studenttevredenheid als een belangrijk kwaliteitscriterium zien, wat vooral gerealiseerd kan worden in een meer collectief gerichte cultuur).

De literatuur over omgaan met concurrerende waarden laat wel zien dat een adequate kwaliteitscultuur een cultuur is waarin creatief wordt omgegaan met paradoxen zoals systematiek versus autonomie, innovatie versus traditie en individuele aspiraties versus collectieve belangen (Berings, 2008).

6.6 Kwaliteitswaarborging geen lineair en top-down bestuurd proces

Volgens Bakker & Steenbergen-Meertens (2001) volgen organisaties waarin kwaliteitszorg diep geworteld is in de organisatiecultuur vaak het motto: 'zeggen wat we doen en doen wat we zeggen'. In feite komt dit neer erop dat zij het kwaliteitssysteem goed op orde hebben waarin de belangrijkste organisatieprocessen goed zijn gedocumenteerd en tussentijds intern en jaarlijks extern worden geaudit. Volgens Bakker & Steenbergen-Meertens is dit vaak de aanleiding waarom werknemers het kwaliteitssysteem als bureaucratisch ervaren en weerstand hiertegen hebben.

Uit de literatuur blijkt dat er het waarborgen van de kwaliteit van het onderwijs geen lineair en top-down bestuurd proces is. Ideaaltypisch zijn er zowel top-down als bottom-up processen gaande waarbij alle actoren in het onderwijsproces betrokken zijn. Het betreft een interactief proces. De onderwijsvisie van de onderwijsinstelling en daaraan gerelateerde doelen op het niveau van onderwijsinstelling, onderwijsafdelingen en opleidingen dienen in interactie met elkaar telkens weer opnieuw te worden bepaald als de context verandert.

Continue verbeteren in de context van kwaliteitszorg dient in dit te kader niet te worden gezien als alleen een kwestie van systemen en methoden maar ook van mensen.

Ook Cuyvers (2002) stelt dat het belangrijk is dat de verschillende actoren in het onderwijs betrokken worden om inzicht te krijgen in wat zij verstaan onder kwaliteit van onderwijs en welke cultuurwaarden daaraan ten grondslag liggen. Het bereiken van consensus is hierbij een belangrijke voorwaarde. Cuyvers (2002) heeft een sterke voorkeur voor de benadering vanuit het systeembenken omdat men op deze wijze het geheel in het oog houdt en kijkt naar hoe processen op elkaar inwerken en aan elkaar gelinkt zijn om uiteindelijk de gewenste kwaliteit te kunnen leveren. Deze visie sluit aan bij de Amerikaanse statisticus Deming die de zogenaamde Deming- of PDCA-cirkel (Plan-Do-Check-Act) ontwikkelde en wordt gezien als de grondlegger van het kwaliteitsdenken. Hij combineert de proces- en systeembenadering voor continue kwaliteitsverbetering welke de basis vorm voor kwaliteitsleren. Hierbij is het van belang dat de PDCA-cyclus op alle niveaus van de organisatie wordt ingevoerd, gemonitord en gekoppeld wordt aan kwaliteitsacties van de verschillende organisatieonderdelen. Ook in het onderwijs wordt de PDCA-cyclus gebruikt om sturing te geven aan de interne kwaliteitszorg (Berings, 2000).

6.7 Kwaliteitszorg en verandermanagement

Uit de literatuur blijkt dat er weinig bekend is over de attitudes van docenten in het hoger onderwijs met betrekking tot kwaliteitszorg. In het onderzoek naar kwaliteitszorg is dit onderbelicht (Stensaker, Välimaa & Sarrico, 2012). Wel lijkt uit de weinige aanwezige studies naar voren te komen dat academici kwaliteitszorg vooral in termen van accountability zien en minder als kwaliteitsverbetering en vernieuwing. Uit studies van (Trowler (1998) en Newton (2000) in Stensaker, (2001) blijkt dat docenten heel verschillend reageren op kwaliteitsstrategieën.

Sommige docenten zullen het moeiteloos accepteren of zien het meer als een activiteit dat hoort bij hun taak. Anderen nemen een defensieve houding in omdat dit extra werk tot gevolg heeft of voelen dit als iets wat afbreuk doet aan hun professionaliteit. Dit laatste doet zich vooral voor in situaties waarin stafdiensten of kwaliteitsfunctionarissen kwaliteitsinstrumenten ontwikkelen welke volgens docenten niet geheel aansluiten bij de docentpraktijk en het specifieke vakgebied. Bijvoorbeeld generieke formats voor studentenevaluaties met uitsluitend een gesloten vraagstelling. In het bijzonder ontstaat weerstand indien deze meer generieke studentenevaluaties de basis vormen voor belonings- en promotiebesluiten van het management (Nasser & Fresko, 2002 in Stanaker (2001)).

Ook uit ander onderzoek (Kleijnen et al, 2011) blijkt dat het van belang is dat het kwaliteitsbeleid aansluit bij de ideeën van de docenten. Ideeën over onderwijs en kwaliteit dienen volgens deze auteurs niet worden opgelegd maar de discussie daarover moet juist worden aangewakkerd. Vervolgens blijkt het volgens deze auteurs de moeite waard energie te steken in kwaliteitszorg en in een op flexibiliteit gerichte organisatiecultuur. De kwaliteitszorg binnen opleidingen dient in dit kader niet al te ingewikkeld zijn, niet teveel papierwerk met zich meebrengen en zij moet eenvoudig kunnen worden ingepast in het gangbare werk. Veel belangrijker dan het hanteren van ingewikkelde methoden van kwaliteitszorg is systematische toepassing. Opleidingen met een achterstand op het gebied van kwaliteitszorg kunnen beter starten met eenvoudige methoden van evaluatie en verbetering en het monitoren van die verbeteringen dan dat zij ingewikkelde methodieken invoeren. Daarnaast is het van groot belang dat zij werken aan een cultuur van collegialiteit en open communicatie, externe oriëntatie en bereidheid tot verandering. Tegelijk is er ambitie en visie nodig waarbij men niet alles tegelijk aanpakt maar realistische keuzen maakt op basis van deze visie en de beschikbare menskracht en middelen. Deze cultuur vraagt volgens genoemde auteurs om stabiel leiderschap, evenwichtig beleid en een duidelijke organisatie.

Duidelijk en geloofwaardig leiderschap

Total Quality Management wordt ook wel gezien als een passie of een manier van leven van organisaties die dit uitdragen en in de praktijk brengen. De vraag is echter

hoe deze passie kan worden gestimuleerd. Peters en Austin hebben een aantal kenmerken van excellentie onderzocht in hun boek “ A Passion for Excellence” (1986). Zij zien een speciale stijl van leiderschap als de inspiratiebron voor excellentie op het gebied van kwaliteitszorg in het onderwijs. Een leiderschapsstijl die zij benoemen als ‘ management by walking about’ (MBWA). Deze stijl kenmerkt zich door een manager die niet vanachter zijn bureau communiceert, goede feeling heeft met wat er op de werkvloer speelt, een duidelijke visie heeft en de kernwaarden van de organisatie uitdraagt naar de medewerkers en naar belanghebbenden in relatie tot de kwaliteitsdoelen. Zonder dit type leiderschap op alle niveaus in de organisatie zal er volgens Peters en Austin kwaliteitszorg moeilijk van de grond komen of te waarborgen zijn.

Om een kwaliteitscultuur te implementeren, dient het management in de organisatie de volgende taken op zich te nemen:

- Het formuleren van een heldere visie voor kwaliteit van onderwijs.
- Het realiseren van consensus op het gebied van kwaliteitsuitgangspunten en doelen.
- Het helder uitdragen van de kwaliteitsvisie.
- Het inzichtelijk maken van de behoeften van interne en externe stakeholders op het gebied van kwaliteit.
- Het waarborgen dat de stem van studenten, alumni en overige belanghebbenden wordt gehoord en serieus wordt genomen.
- Het vormgeven van professionalisering van de staf en docenten; de attitudes en het lerend vermogen in een team. Teamleden moeten samen willen leren, elkaars expertise willen benutten, feedback vragen en gemotiveerd zijn om te leren.
- Het uitdragen van een cultuur met het uitgangspunt dat kwaliteitsproblemen veelal worden veroorzaakt door het management of het beleid en niet zoveel door het handelen van de professionals.
- Het leidinggeven aan innovatie.
- Het realiseren organisatiestructuren waarin verantwoordelijkheden en bevoegdheden helder zijn met een maximale delegatie om taken op het gebied van kwaliteit uit te voeren
- Het wegnemen van zowel organisatorische- en culturele barrières .
- Het vormgeven van effectieve teams.
- Het ontwikkelen van mechanismen voor monitoring en evaluatie van succes.

Een belangrijk aspect van de leiderschapsrol is volgens Sallis (2002) het stimuleren van docenten om hun professionele ruimte optimaal te benutten in het realiseren van optimale leerprocessen voor studenten. Dit sluit aan bij wat Spanbauer aangeeft in zijn artikel ‘Quality System for Education (1992) waarin hij een aanpak beschrijft voor het creëren van een *educational environment*. Hierbij stelt hij dat de leiderschapsstijl coachend en faciliterend moet zijn om docenten helpen om vanuit hun eigen professe kwaliteit van onderwijs te realiseren in de context van hun eigen

onderwijsdiscipline en in samenhang met de kenmerken van de studentendoelgroep en hun behoeften. Spanbauer (1992) als de voorloper in het introduceren van TQM in het hoger onderwijs in de US, is van mening dat de volgende aspecten essentieel zijn voor het creëren van een educational environment voor kwaliteitszorg.

- Betrek docenten en stafleden bij de analyse van kwaliteitsproblemen en gebruik hierbij op wetenschap gebaseerde methoden en principes op het gebied van kwaliteit en procescontrole.
- Vraag docenten en stafleden hoe de onderwijsprojecten kunnen worden vormgegeven in plaats van hen te vertellen hoe zij dit moeten doen.
- Deel zoveel mogelijk de managementinformatie om commitment te bevorderen.
- Vraag aan docenten en stafleden welke systemen en procedures noodzakelijk zijn voor het leveren van kwaliteit aan leerlingen, ouders en stakeholders.
- Begrijp dat het belangrijk is dat het inspireren van docenten niet samengaat met een top-down benadering vanuit het management.
- Stimuleer professionalisering van docenten door delegatie van verantwoordelijkheden van centrale staf naar docenten en stafmedewerkers op decentraal niveau.
- Implementeer systematisch de voortgang op het gebied van kwaliteit.
- Ontwikkel competenties welke betrekking hebben op probleemanalyse- en besluitvorming.
- Ondersteun zonder daarbij direct antwoorden te hebben zonder daarbij denigrerend attitude in te nemen.
- Faciliteer kwaliteitsdoelen in de vorm van teambuilding, procesmanagement, studentenevaluatie, communicatie en leiderschap.
- Probeer en balans te zoeken tussen kwaliteitsdoelen op het niveau van de instelling, de departementen, opleidingen, docenten, studenten en overige belanghebbenden.
- Ben meer een coach dan een directieve leidinggevende.

Wat maakt een team effectief op het gebied van kwaliteitszorg?

Uit de literatuur blijkt dat de effectiviteit van interne en externe kwaliteitszorg afhangt van goed teamwork. (Sallis, 2002). Hij refereert naar een uitspraak van Oakland (1993), 'Teamwork throughout any organization is an essential component of the implementation of TQM for it builds up trust, improves communication and develops independence.'

Sallis noemt enkele vereisten voor een effectief team.

- De rollen in het team moeten duidelijk afgebakend zijn.
- Wie heeft de leiding? Hoe zijn uitvoerende taken verdeeld en wie coördineert deze. Wie kan worden aangesproken op de kwaliteit van processen, producten?
- Er moeten heldere doelen geformuleerd zijn.
- Het moet duidelijk zijn waar het team naartoe wil, het doel moet in de ogen van teamleden haalbaar zijn en aansluiten bij affiniteiten binnen het team.
- Het team moet de beschikking hebben over de nodige middelen.

- Medewerkers, tijd, ruimte, energie moeten in de vereisten 'hoeveelheid' beschikbaar zijn.
- Bevoegdheden en verantwoordelijkheden van het team en teamleden moeten helder zijn.
- Vooraf wordt aangegeven wat het kader is waarin het team opereert en hoe het team zich verhoudt tot de relevante context.
- Er moeten een duidelijk plan van aanpak zijn.
- Welke stappen moeten worden gezet om het doel te bereiken. Via bijvoorbeeld een flowchart wordt aangegeven wie wanneer wat doet, welke middelen wanneer en waartoe worden ingezet en wanneer tussenproducten afgerond zijn.
- Er moeten heldere afspraken zijn over de wijze van werken.
- De aanpak moet worden afgestemd op de aard van het probleem of de te genereren oplossing.
- Teamleden moeten in hun gedrag bijdragen aan het teamresultaat.
- Sallis noemt hier uiteenlopende voorbeelden zoals: een proactieve houding, consensus zoeken, als grensbewaker optreden, spanningen reduceren, wederzijdse waardering uitspreken.

6.8 Samenvatting

Uit de literatuur volgt dat kwaliteitscultuur is een moeilijk grijpbaar, multi-interpretabel concept is. Een gangbaar idee over kwaliteitscultuur gaat er van uit dat deze betrekking heeft op het *geheel van waarden en normen binnen een organisatie betreft dat bijdraagt aan de ontwikkeling van een effectieve en efficiënte zorg voor kwaliteit*. Deze organisatiecontext impliceert dat kwaliteitscultuur een direct verband heeft met de bredere organisatiecultuur.

De benadering dat kwaliteitscultuur een onderdeel is van de bredere organisatiecultuur wordt wetenschappelijk breed gedraag. Eén van de bekendste en meest gehanteerde modellen voor het vaststellen van de organisatiecultuur van organisaties betreft het 'competing values framework'. Het concept 'competing values' (van Quinn & Rohrbaugh) waarden gaat ervan uit dat verschillende waarden een belangrijke en nuttige rol kunnen vervullen binnen de organisatie, maar dat verschillende waarden met elkaar in botsing kunnen komen op het moment dat het om implementatie van veranderingen gaat. Een organisatie met een nadruk op systematiek en planmatigheid kan bijvoorbeeld een drempel opwerpen voor individuele creativiteit en het individueel initiatief, terwijl beide componenten relevant zijn voor het realiseren van beoogde kwaliteit.

Het model gaat uit van twee dimensies, enerzijds de mate van in- / externe oriëntatie en anderzijds de nadruk op beheersing dan wel flexibiliteit. Op basis van deze twee dimensies worden vier modellen van waardenoriëntaties uitgewerkt. Het *human relations model* combineert flexibiliteit met een interne focus, terwijl in het *open system model* flexibiliteit in combinatie met een externe focus centraal staat. Het *rational goal model* legt de nadruk op beheersing bij een externe focus, terwijl het *internal process model* beheersing met een interne oriëntatie combineert. Deze vier modellen beschrijven waarden die met elkaar concurreren en soms onderling strijdig zijn.

Naarmate een instelling sterker richting een bepaald model neigt, zal ook de kwaliteitszorghuishouding hierop aangepast zijn. Immers bestaan er verschillende filosofieën die hun weerslag hebben op wat kwaliteit is en hoe ‘de’ kwaliteitscultuur vormgegeven moet worden.

Het ‘competing values framework’ is in de loop van de tijd zowel door Quinn & Rohrbaugh als door andere auteurs nader uitgewerkt, uitgebreid en / of toegepast op een bepaald stelsel. Een uitwerking die bruikbaar lijkt voor de Nederlandse situatie, betreft het *cultuurebeelden*-model van Berings. Hij onderscheidt een zestal cultuurtypen, geïnspireerd op het competing values model: de innovatiegerichte organisatie, de traditiegerichte organisatie, de mensgerichte organisatie, de systeemgerichte organisatie, de specialisatiegerichte organisatie en de collectiefgerichte organisatie.

7 Personeels- en scholingsbeleid

Dit hoofdstuk zich op ontwikkelingen rondom personeels- en scholingsbeleid, de relatie tot kwaliteitsbeleid en specifieke invullingen van professionalisering, onder meer via leergemeenschappen.

7.1 Modernisering van arbeidsverhoudingen en arbeidsvoorwaarden

De arbeidsverhoudingen in Nederland zijn in de laatste decennia veranderd door een andere kijk op de arbeidsrelatie tussen werkgever en werknemer. Men spreekt ook wel over het nieuwe psychologische contract naast de juridische arbeidsverhouding. Hiermee wordt bedoeld dat er sprake is van een ruilrelatie in de arbeidsverhouding. Men gaat een relatie aan als partijen het vertrouwen hebben dat ze elkaar kunnen versterken. De werkgever dient invulling te geven aan goed werkgeverschap en daarvoor levert de werknemer prestaties rekening houdend met de normen en waarden van de organisatie. Van belang is dat ze elkaar vertrouwen en voldoende te bieden hebben. Werknemers kiezen nu meer bewust voor een werkgever die hen ontwikkeling, uitdaging en inspiratie biedt en daarom hieraan hun naam willen verbinden en trots kunnen zijn op de werkgever (Visser & Van der Meer, 2007).

Het klassieke denken over hiërarchische verhouding tussen werkgever en werknemer brokkelt door de nieuwe verhoudingen af en traditionele ‘baas-knecht verhoudingen’ lijken daarmee verleden tijd (USG People, 2013). Het leveren van maatwerk voor de individuele medewerker zal meer centraal komen te staan. Dit betekent ook minder bevoogding in collectieve regelingen als de cao en meer accent op de individuele bijeenkomst. Terwijl de werknemer zelf de regie neemt over zijn eigen loopbaan, dient de werkgever voor bereid te zijn te faciliteren (Terpstra, z.j.). Deze ontwikkeling heeft zeker gevolgen voor sectoren waarin sprake is van personeelstekorten. Met andere woorden; hoe zorg je ervoor dat je als sector aantrekkelijk blijft voor werkenden en voor nieuwkomers? In de situatie van een blijvend krappe arbeidsmarkt zoals in de onderwijssector, zal een nieuwe vorm van betrokkenheid moeten worden georganiseerd in de vorm van passende arbeidsvoorwaarden. Werkgevers zullen hierop moeten inspelen als ze ook in de toekomst de juiste mensen aan zich willen binden en aan willen trekken (USG People, 2013).

In een onderwijsbestel waar conform good governance gewerkt wordt, bepalen de sociale partners de arbeidsvoorwaarden voor onderwijspersoneel. Sectororganisaties

en vakbonden bespreken in hun CAO-overleg het arbeidsvoorwaardenpakket en de ruimte die daarbinnen wenselijk is voor het personeelsbeleid van instellingen (Van der Hoeven, 2006). Recentelijk zijn tussen werkgevers en werknemers afspraken gemaakt over modernisering van de arbeidsvoorwaarden, professionele ontwikkeling, duurzame inzetbaarheid en levensfasebewust personeelsbeleid. Er is onder meer ruimte ontstaan voor individuele keuzes van werknemers en er zijn afspraken gemaakt over professionalisering. *‘Deze afspraken dragen bij aan professionalisering, de aantrekkelijkheid van het beroep van leraar, en zorgen ervoor dat werknemers in het onderwijs op een gezonde en duurzame manier kunnen werken in de verschillende fasen van hun leven en loopbaan’* (Bussemaker & Dekker, 2014, p.4).

7.2 Scholingsbeleid

De laatste jaren krijgt professionele ontwikkeling in het kader van personeelsbeleid, zoals in alle onderwijssectoren, op hoger onderwijsinstellingen meer aandacht. Opleiden en leren van docenten en andere personeelsleden wordt als een van de instrumenten van personeelsbeleid beschouwd; denk aan employability, leven lang leren, competentie management en persoonlijke ontwikkelplannen (Van den Dungen & Smit, 2010). Ook in het kader van duurzame inzetbaarheid is het van belang dat werknemers hun kennis en vaardigheden op peil houden om op deze wijze aantrekkelijk te blijven voor de arbeidsmarkt (Volkerink et al., 2014). Het aantrekken van docenten, het verbeteren van de interne arbeidsmarkt – de afstemming tussen de kwalificaties van docenten en de bekwaamheidseisen van het werk in het onderwijs – en het bevorderen van de inzetbaarheid van de docenten, kan door scholing en leren van docenten ondersteund worden.

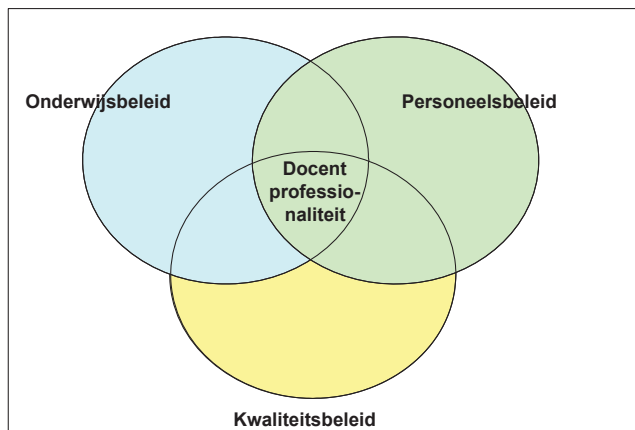
Ook in het OCW-convenant ‘Actieplan Leerkracht van Nederland’ (2008) wordt nadrukkelijk gesteld dat de kwaliteit van het onderwijs en de voortdurende verbetering daarvan hoog op de agenda staan omdat goed onderwijs van groot belang is voor onze samenleving, cultuur en economie. Daarbij worden zorgen geuit over het dreigende lerarentekort, dat zowel in kwantitatieve als in kwalitatieve termen kan worden uitgedrukt. Cruciaal is de vaststelling dat onderwijsgeevenden nadrukkelijk aan hun professionalisering moeten werken en daar ook de ruimte voor moeten krijgen. Indien we de verschillende strategische en kwaliteitsagenda’s van de onderwijssectoren in ogenschouw nemen, dan blijkt professionalisering een van de belangrijkste agendapunten voor de komende jaren.

Samenhang tussen drie beleidsterreinen en docentprofessionalisering

Van Alst, De Jong & Van Keulen (2009) onderscheiden drie terreinen waarop instellingen in het hoger onderwijs initiatieven ontwikkeld hebben om docentenprofessio-

naliteit te bevorderen, met als ultiem doel het bereiken van betere studieresultaten, zowel kwantitatief als kwalitatief. Het betreft de kwaliteitszorgprocessen, onderwijsbeleid en -innovatie, en natuurlijk personeelsbeleid (zie figuur 7.1).

Figuur 7.1 – De relatie tussen docentprofessionalisering en de aanpalende beleids-terreinen (Uit: Van Alst, De Jong & Keulen, 2009)



Het personeelsbeleid van hogescholen en universiteiten is volgens deze auteurs daarmee een kwaliteitsbepalende factor. Personeelsbeleid kan er volgens hen aan bijdragen dat een onderwijsinstelling een werkplek is waar docenten graag werken en waar ze hun competenties optimaal kunnen ontwikkelen en inzetten. Het personeels- en scholingsbeleid dient enerzijds bij te dragen aan realisatie van organisatiedoelen (zoals onderwijskwaliteit), maar anderzijds ook aan de ontwikkeling van medewerkers. De gedachte dat het personeelsbeleid kan bijdragen aan de organisatieprestaties, sluit aan op de huidige focus van de overheid op de kwaliteit van het onderwijs en bekwaamheid van docenten om de onderwijsopbrengsten te optimaliseren (Commissie Leraren, 2007). Om de kwaliteit van het onderwijsproces te vergroten dienen competenties van docenten optimaal aan te sluiten bij de ontwikkelingen in het onderwijs en dient kennis gedeeld te worden zodat er een optimaal leerklimaat ontstaat om continu te kunnen inspelen op de veranderingen in onderwijsconcepten, de vereisten vanuit het werkveld en de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt.

Personeelsbeleid kan deze processen ondersteunen door het kwaliteitsbeleid van de onderwijsinstelling te verbinden met personeelsprocessen en instrumenten en door de specifieke invulling van het scholingsbeleid. De inrichting van het personeelsbeleid is dus onlosmakelijk verbonden met de mate waarin het kwaliteitsbeleid vorm krijgt in onderwijsinstellingen. Daarbij speelt een grote rol of de kwaliteitszorg meer volgens een beheersmatige of ontwikkelingsgerichte benadering wordt vormgegeven (Wiers-

ma, Mooren & Vermeulen, 2002). Bij de beheersmatige benadering zijn alle procedures op orde en is er sprake van een top-down benadering. De beheersmatige benadering vertrekt vanuit de visie en strategie van de organisatie. Veelal is er sprake van enige afstand met het dagelijks handelen in de onderwijsinstelling. De ontwikkelingsgerichte benadering vertrekt vanuit de individuele medewerker, zijn vragen, zijn bevoegheid, kwaliteiten en talenten en wat hij nodig heeft om zich te ontwikkelen. Volgens Wiersma, Mooren & Vermeulen (2002) sluit deze tweede benadering het meest aan bij de visie van de onderwijsinstelling als een leergemeenschap en de relatie met kwaliteitszorg.

Figuur 7.2 – Twee benaderingen van personeelsbeleid (Uit: Konermann & Emerance Uytendaal, 2011 naar Wiersma, Mooren & Vermeulen 2002)

Beheersmatige benadering	Ontwikkelingsgerichte benadering
Variëteit aan leeraanbod, waarvan training een belangrijk onderdeel is	Accent op werkplek als leersituatie, te ontwerpen door de lerende zelf
Uitgebreid instrumentarium (profielen, testen) als uitgangspunt voor ontwikkeling	Reflectieve dialoog met coach of collega's als belangrijkste instrument
Organisatie (doelen, functies, competenties) als uitgangspunt voor ontwikkeling	Passie en talent van medewerkers als uitgangspunt voor ontwikkeling
Aandacht volgens een jaarcyclus: op geplande momenten	Continue aandacht voor personele ontwikkeling

De beheersmatige en de ontwikkelingsgerichte benadering van personeelsbeleid zijn allebei nodig voor de inbedding van de professionele ontwikkeling van docenten en het verbinden van enerzijds individuele doelen, ambities en behoeften met anderzijds doelen, ambities en behoeften van de onderwijsinstelling. Dit kan worden gekenschetst als Integraal Personeelsbeleid (IPB). IPB kan gedefinieerd worden als *'het regelmatig en systematisch afstemmen van de inzet, kennis en bekwaamheden van medewerkers en de inhoudelijke en organisatorische doelen van de onderwijsinstelling. Deze afstemming is ingebed in de strategische positie en gerelateerd aan de onderwijscontext van de instelling, waarbij professioneel gebruik wordt gemaakt van instrumenten en middelen die gericht zijn op de ontwikkeling van individuele medewerkers'* (Zestor, 2005).

7.3 Docentprofessionalisering in het hbo en wo

Van Alst, De Jong & Van Keulen (2009) hebben onderzoek verricht naar docentprofessionalisering in het hbo en wo. Zij constateren dat er een relatie bestaat tussen onderwijsvisie, onderwijsbeleid en docentprofielen. Het blijkt dat in het hbo de docentprofielen meer gedifferentieerd zijn naar docentrollen dan in het wo. Hierdoor is de relatie met de onderwijsvisie zichtbaar gemaakt. Door de implementatie van de Basiskwalificatie Onderwijs (BKO) is een docentprofiel uitgewerkt voor de BKO. In veel gevallen geldt dit ook voor de Seniorekwalificatie Onderwijs (SKO). 'De onderzoekers hebben echter geconstateerd dat er nog weinig *samenhang te zien is tussen de onderwijsstrategie en de onderwijsvisie van de instelling*. Ook de rol van mentor en studieloopbaanbegeleider blijkt volgens de auteurs in het hbo en het wo vaker voor te komen. Een belangrijk verschil tussen hbo en wo betreft de inbedding van professionalisering in het beleid van de instelling. In het hbo maakt het onderdeel uit van het kwaliteitszorg- en het personeelsbeleid en in het wo in het onderwijsbeleid. In zowel het hbo als het wo worden de kwalificaties/certificaten bijgehouden in het personeelsdossier.

Kennisdeling en docentnetwerken

In voornoemd onderzoek is onderzocht welke verschillen er bestaan tussen het hbo en wo op het gebied van kennisdeling en docentnetwerken. Vanuit een lange traditie vindt er in het hbo

kennisdeling plaats tussen docenten en beleidsmakers in onderwijscongressen en worden ervaringen gedeeld en good practices gepresenteerd. In het wo is een dergelijke ontwikkeling ook zichtbaar. Ook wordt in het hbo en wo kennis gedeeld in lunchbijeenkomsten, workshops of studiedagen. Docentnetwerken op instellingniveau en daarbuiten komen meer voor in het hbo dan in het wo. In het hbo worden vakinhoudelijke- en didactische ontwikkelingen afgestemd tussen opleidingen in overlegvormen op landelijk niveau bijvoorbeeld door de opbouw van landelijke expertisecentra zoals bijvoorbeeld voor de Lerarenopleidingen. Met de komst van de clusterbeoordelingen in het kader van visitaties, ziet men onderwijsnetwerkvorming nu ook ontstaan in het wo.

Docentcursussen en maatwerk

Een van de professionaliseringsvormen betreft training en (bijscholing-)cursussen. Naast open inschrijvingscursussen wordt er tevens invulling gegeven aan maatwerk-cursussen gerelateerd aan specifieke onderwijskundige en didactische opleidingsvragen vanuit de opleidingen. Indien we kijken naar de ontwikkelingen met betrekking tot het ruime aanbod vanuit de hbo- en wo-instellingen, dan valt op dat vooral toetsing en examinering aandacht krijgt naast didactische trainingen. Uit het onderzoek van Van Alst, De Jong & Van Keulen (2009) blijkt echter niet om welke kwantitatieve

aantallen het betreft en welke functiegroepen hieraan deelnemen (onderwijzend personeel of ondersteunend of de verhouding daartussen). Ook geven zij aan dat de afname van trainingen achter blijft bij de trainingscapaciteit vanwege de inroosting van docenten. Dat speelt zowel in het hbo als het wo. Uit dit onderzoek ontbreekt informatie over de vraag of andere factoren zoals het gebrek aan financiële middelen een rol heeft gespeeld.

Aan de basis voor het vaststellen van welke vorm van professionalisering per individu wenselijk dan wel noodzakelijk is, worden reeds verworven competenties getoetst in een EVC-procedure of worden startportfolio's opgesteld aan de hand van landelijke kwalificatievereisten.

Opleidingstrajecten kunnen daardoor variëren van enkele maanden tot meerjarige opleidingen veelal in combinatie met andere professionaliseringsvormen zoals werkplek leren, teamontwikkelingstrajecten, intervisie of coaching.

Onderzoek en docentprofessionalisering in relatie tot kwaliteitszorg

In recente jaren is er vooral groeiende aandacht voor onderzoek door docenten in het vo en hbo. De oproep van de Onderwijsraad dat iedere docent een master zou moeten behalen, impliceert ook dat docenten worden geacht onderzoek te doen. Dit zou een bijdrage kunnen leveren aan het verhogen van de onderwijskwaliteit en de kwaliteitszorg. Dit omdat hierdoor door docenten niet alleen kan worden gewerkt aan hun eigen professionalisering, ook in het opdoen van onderzoek vaardigheden, maar vooral dat dit zou bijdragen aan de onderwijskwaliteit door toevoeging van nieuwe kennis of innovatie in een bepaald vakgebied.

Ook de staatssecretaris geeft in het actieplan 'Leraar 2020' het belang van masterkwalificaties weer en zet dit kracht bij middels een miljoeneninvestering in masteropleidingen voor leraren (Ministerie van OCW, 2011). Door de komst van lectoraten in het hbo wordt niet alleen getracht de verbinding te maken tussen onderzoek, docentprofessionalisering, onderwijsinnovatie maar ook kwaliteitsverbetering in het onderwijs te realiseren. De opzet in het hbo heeft een kenmerk van een lerende gemeenschap. In een dergelijke gemeenschap werken lector, docenten en studenten samen aan thema's die een bijdrage leveren aan kwaliteitsverbetering van het onderwijs of aan innovatie van het desbetreffende vakgebied. In het wo-onderwijs daarentegen is het uitvoeren van onderzoek vaak gecombineerd met het uitvoeren van onderwijstaken in een bepaalde faculteit/vakgroep. Maar ook hier zie je de ontwikkeling dat er academische werkplaatsen ontstaan waarin hoogleraren/docenten en studenten gezamenlijk werken aan thema's in het vakgebied welke bijdragen aan innovatie en onderwijskwaliteit. Doordat docenten in het hbo meer dan voorheen onderzoekstaken toebedeeld krijgen, groeien hbo en wo dichter naar elkaar toe.

Onderwijsonderzoek

In de literatuur over onderwijsonderzoek wordt volgens Van Alst, De Jong & Keulen(2009) een relatie gelegd met de 'reflective practitioner'. Een docent in het hoger onderwijs moet volgens deze auteurs niet alleen deskundig zijn in het vakgebied, maar ook vanuit de didactiek bijdragen aan studiesucces van studenten. Op deze wijze reflecteert de docent op zijn eigen didactisch handelen. Deze reflectie draagt bij aan kwaliteitsverbetering door nieuwe inzichten vanuit eigen onderzoek en verdere professionalisering van de onderwijspraktijk en het didactisch handelen. Verder literatuuronderzoek naar onderwijsonderzoek geeft geen beantwoording op de vraag of het uitvoeren van onderwijsonderzoek daadwerkelijk een voorwaarde is om goed onderwijs te geven. Het kan echter wel bijdragen aan een meer evidence based benadering van de eigen onderwijspraktijk

Een benadering die onder meer bijval heeft van de Onderwijsraad, die in een advies uit 2006 het 'trial and error' werken en denken bestreed en stelt dat onderwijs gebaseerd zou moeten zijn op basis van bewezen onderzoeksmethodieken

Kwaliteitszorg en docentprofessionalisering

De onderwijspraktijk laat zien dat binnen het hoger onderwijs op centraal of decentraal niveau invulling wordt gegeven aan kwaliteitszorg. Dit betreft veelal beleidsmedewerkers die een taak hebben op het gebied van kwaliteit. In het hbo hebben ook docenten vaak een specifieke rol op het gebied van kwaliteit in een docententeam. Dit is minder aan de orde bij universiteiten. Uit het onderzoek van Van Alst, De Jong & Van Keulen (2009) blijkt dat bijna alle universiteiten overlegvormen kennen met kwaliteitszorgmedewerkers. Deze overleggen gaan merendeels over operationele zaken met betrekking tot visitatie en accreditatie. De huidige kwaliteitszorgsystematiek blijkt echter nog nauwelijks bij te dragen aan docentkwaliteit en waardering van het docentschap. Kwaliteitshandboeken bieden onvoldoende concrete aanknopingspunten voor de inrichting en uitvoering van het onderwijs. De auteurs geven echter geen verklaring voor de achterblijvende kwaliteitszorgsystematiek in het wo. Ook aanvullend literatuuronderzoek heeft niet geleid tot aanvullende kennis op dit gebied.

Succesfactoren van docentprofessionalisering

Hoewel empirische, systematische studies naar de succesfactoren van docentprofessionalisering niet of nauwelijks voorradig lijken, stellen Gareth et al. (2001) op basis van hun expertise een aantal voorwaarden waaraan voldaan moet worden om goed professionaliseringbeleid te voeren:

- De focus van de interventie ligt op de verbetering van de studieresultaten
- Het accent ligt op de vakinhoud gerelateerd aan de daarbij behorende didactiek
- De docent wordt actief betrokken bij het professionaliseringsproces
- Er bestaat samenhang tussen de verschillende activiteit.

Swart (2013) stelt hierbij dat een combinatie van informele en formele professionaliseringsactiviteiten die zoveel mogelijk in teamverband gevolgd moeten worden gericht op de lespraktijk is het meest succesvol.

7.4 De lerende en onderzoekende onderwijsprofessional

Docenten in het hoger onderwijs kennen vaak een grote mate van autonomie in de taakuitvoering, omdat ze niet te rade kunnen gaan bij nog hoger opgeleide professionals. Dit heeft tot gevolg dat docenten in het hoger onderwijs zich vooral ontwikkelen in de interactie met hun onderwijspraktijk. Er is hierbij wel een substantieel verschil tussen startende en ervaren docenten. Voor startende docenten is initiële scholing wenselijk, om aan de minimumeisen te voldoen. Ervaren docenten ontwikkelen zich vooral door collegiale feedback, systematische reflectie op en evaluatie van het eigen onderwijs, het ontwikkelen van nieuw onderwijs, en door uitvoering van onderwijsvernieuwingen (Van Alst, De Jong & Van Keulen, 2009).

In de huidige literatuur wordt vaak gesproken over een lerende organisatie indien er tussen alle organisatielagen kennis wordt gedeeld en er vormen van gezamenlijk leren voorkomen. Het begrip ‘lerende organisatie’ is echter, zoals de literatuur aangeeft, niet eenduidig. Er bestaan veel verschillende visies over wat een lerende organisatie is. Uit onderzoek Bolhuis en Simons (1999) blijkt dat een lerende organisatie inspeelt op leren in relatie tot wat de omgeving vraagt, het leren van groepen of teams en het leren van de organisatie als geheel. Zij spreken over collectief leren in plaats van over organisatie-leren (organizational learning). De auteurs stellen dat het in de kern gaat om een collectief leerproces waarin getracht wordt dat de opvattingen over de doelen van de organisatie op één lijn te brengen tussen alle organisatielagen (organisatie, organisatiediscipline, groep en individu). Collectief leren heeft betrekking op het nog beter doen door met en van elkaar te leren door kennisdeling, interactie en reflectie op het eigen handelen. In de literatuur wordt dit ook wel beschreven als ‘verbeterend’ of ‘vernieuwend leren’.

7.5 Lerende gemeenschappen en hun kenmerken

Het afgelopen decennium laat een groeiende belangstelling zien voor zogeheten ‘lerende gemeenschappen’ in het onderwijs. Literatuur op dit gebied leert dat dit echter allerm minst een eenduidig begrip betreft. Volgens Bolhuis & Simons (1999) is sprake van een lerende organisatie als het leren en het leervermogen van individuen, groepen en de organisatie als geheel, op zodanige wijze met elkaar is verbonden, dat er conti-

nu verandering optreedt op meerdere niveaus. Dit sluit aan bij het concept 'kennis-productiviteit' van Kessels (2001).

Andere auteurs definiëren lerende gemeenschappen als 'gemeenschappen of teams van collega's, die rond een bepaald thema kennis, vaardigheid en inzicht delen om hun professionaliteit te ontwikkelen' (Bolam et al., 2005; Hord, 2009). Deze lerende gemeenschappen kenmerken zich volgens hen door een cultuur van gezamenlijk leren en kennis delen, uitwisselbaarheid van docenten en een collectieve ambitie voor continue verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Volgens Hord (1997) leidt het werken in een lerende gemeenschap in het onderwijs tot het creëren van nieuwe kennis en kwaliteitsontwikkeling.

Binnen de onderwijscontext specificeren Bolam et al. (2005) een aantal typische karakteristieken van een leergemeenschap:

- Er sprake is van gemeenschappelijke gedeelde waarden voor de visie op onderwijskwaliteit.
- Alle leden van de organisatie voelen zich collectief verantwoordelijk voor het leren van studenten.
- Samenwerking tussen docenten gericht is op professionele ontwikkeling, zowel individueel als collectief.
- Er is een organisatiecultuur van onderlinge openheid, vertrouwen en respect.

Volgens Hord (1997) stimuleert het werken in een leergemeenschap professionele vernieuwing. Docenten zijn eerder bereid om zich te committeren aan significante en duurzame veranderingen. Verbiest (2004, 2008) stelt dat er pas kennis kan worden ge(re)construeerd als er sprake is van collectief leren, waarbij docenten hun professionele handelen onderzoeken en, indien nodig, bijstellen.

7.6 Motieven voor de inrichting van lerende gemeenschappen in het onderwijs

Uit de literatuur blijkt dat er verschillende pleidooien zijn voor lerende gemeenschappen in organisaties. Verbiest (2003) stelt dat het vormgeven van een lerende gemeenschap in instellingen kan bijdragen als een ondersteunende werk- en leeromgeving voor duurzame schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling via processen van collectief leren. Hij wijst op het feit dat het werk van de docent in complexiteit toeneemt en meer om intensieve samenwerking vraagt met collega's. Volgens Verbiest (2003) kan het ook bijdragen aan het verminderen van vervreemding en isolement van docenten. Zoals eerder gesteld draagt het niet bij aan verdere professionalisering van de docent, maar wel aan het verbeteren van de waardering voor het beroep doordat nieuwkomers op de arbeidsmarkt dergelijke leerprocessen als argument zien om te gaan werken in de onderwijssector. Verbiest (2003) beschrijft dit als een nieuw

paradigma waarin verbondenheid, betekeniscreatie, reflectie en onderzoek, samenwerking en collegialiteit centrale thema's zijn.

7.7 Professionele ontwikkeling van docenten in lerende gemeenschappen

Zoals in voorgaande paragrafen is aangegeven bestaan er niet alleen bepaalde visies over wat een lerende gemeenschap is, maar ook wat de effecten daarvan zijn op het realiseren van onderwijskwaliteit. In deze paragraaf wordt ingezoomd de essentie van leren in lerende gemeenschappen.

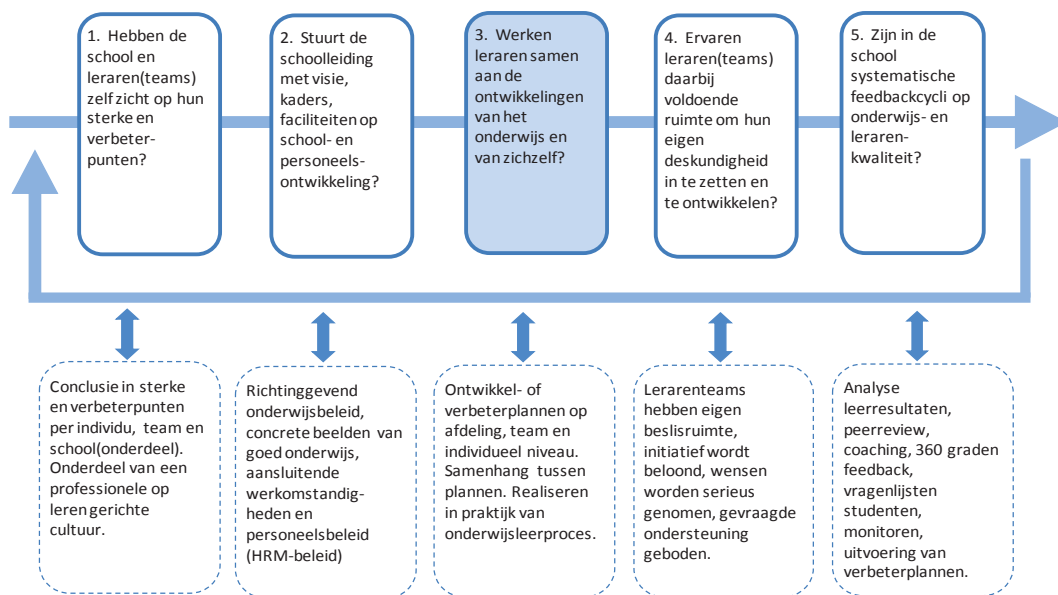
Uit de literatuur blijkt verder dat de professionele ontwikkeling van leraren in lerende gemeenschappen in belangrijke mate verschilt van de conventionele professionele ontwikkeling (Bolhuis, 2001). Nog steeds is het overwegende model van professionalisering in het hoger onderwijs het individueel volgen van cursussen binnen of buiten de onderwijsinstelling, vaak ontwikkeld door externe trainers die grote invloed hebben op doelen en werkwijzen. Professionele ontwikkeling in lerende gemeenschappen speelt zich vooral in de onderwijsinstelling zelf af, in de collectiviteit van de docenten en onderwijsmanagement. Een belangrijke voorwaarde voor collectief leren is dat docenten up-to-date kennis hebben op zowel het gebied van onderwijsontwikkeling, maar dat docenten elkaar ook via netwerken kunnen vinden. Zij verwijzen naar literatuur van Subramaniam & Youndt (2005) waaruit blijkt dat uitwisseling van bekwaamheden en gezamenlijke reflectie worden hierdoor mogelijk wordt gemaakt.

Een ander aspect dat raakvlakken heeft met collectief leren in lerende gemeenschappen, maar in de context van kwaliteitszorg, betreft de visie van Argyris & Schön (1978) over 'single-loop' en 'double-loop' leren in de context van organisatieleren. Deze begrippen verklaren hoe leerprocessen in organisaties vorm krijgen en de effecten daarvan. Stapsgewijs leren en verbetering wordt door hen 'single-loop' leren genoemd. Dit heeft vooral betrekking op het niveau van regels en procedures.. Bij innovaties gaat het echter om 'double-loop' leren, waarbij niet alleen op het niveau van regels en procedures veranderingen optreden, maar vooral op het niveau van onderliggende overtuigingen en principes. Kwaliteitsverbetering betreft niet alleen het verbeteren op het niveau van regels en procedures maar ook op het streven naar continue verbetering en excellentie. Dit betekent dat zowel single-loop' en 'double-loop' leren aan de orde zijn indien we spreken over lerende gemeenschappen in de context van continue kwaliteitsverbetering.

Professionele ontwikkeling in lerende gemeenschappen is nauw verbonden met het dagelijkse werk en met name met wat de studenten dienen te leren en de problemen die zij en de docenten ervaren bij dit leren. Docenten zijn dan ook sterk betrokken bij

het identificeren van hun eigen leerdoelen en bepalen zelf in belangrijke mate op welke wijze ze zich professionaliseren. Het leren in lerende gemeenschappen staat echter niet op zichzelf en is afhankelijk van de context. In feite heeft dit ook betrekking op processen van verandering in het streven naar continue verbetering en excellentie in onderwijskwaliteit. Van Veen et al. (2010) gaan in een grootschalig onderzoek naar effectieve docentprofessionalisering uit van twee theorieën over veranderen. De eerste betreft de ‘theory of improvement’ van Wayne, Yoon, Zhu, Cronen & Garet (2008) en is gerelateerd aan de – beoogde – ‘verandering’ van de professionalisering. De tweede theorie betreft de ‘theory of instruction’ en is gekoppeld aan ‘de inhoud’ van de professionalisering en het leren van docenten. Met de eerste ‘theorie van verbetering’ wordt de relatie tussen de professionalisering en de organisatiedoelstelling(en) geëxpliciteerd. Het gaat hierbij om een systematische afstemming tussen de verbeterdoelen van de school, de individuele ontwikkeldoelen van leraren, het team en het meer algemene personeelsbeleid van de onderwijsinstelling als onderdeel van de totale kwaliteitscyclus professionalisering en schoolontwikkeling, zie figuur 7.3.

Figuur 7.3 – Kwaliteitscyclus professionalisering en schoolontwikkeling (Inspectie van Onderwijs, 2012)



Figuur 7.3. geeft een totaalbeeld van factoren die in onderlinge samenhang verbetering van het onderwijs en docentprofessionalisering beïnvloeden. Indien we het blauwe blok (blok 3) in ogenschouw nemen waarin leraren samen werken aan ontwikke-

ling van het onderwijs en zichzelf, Dit kan worden gekenschetst als een ideaaltypische situatie van een lerende gemeenschap. Een belangrijke voorwaarde is dat zij hierbij professionele ruimte nodig hebben om zelf en met collega's (met verbetering van) het onderwijs aan de slag te gaan (blok 4), waarbij de onderwijsinstelling voldoende visie/richting/doelen en de benodigde faciliteiten (tijd, geld, middelen) biedt (blok 2). Het vertrekpunt vormt een duidelijke analyse en communicatie over sterke en verbeterpunten (blok 1) uit (kwaliteit)jaarplannen, team- of ontwikkelplannen die weer gebaseerd zijn op monitoring van bereikte resultaten en kwaliteit (blok 5).

De figuur laat zien dat er idealiter sprake is van een *cyclisch proces* waarbij verbeteracties op het terrein van personeel en kwaliteit sterk samenhangen (ontwikkeling van de onderwijsinstelling is personeelsontwikkeling). De professionele ruimte (en zeggenschap) van docenten komt in elk van de vijf blokken in het schema terug.

Good practices lerende gemeenschappen

De literatuurstudie wijst uit dat er op nationaal niveau weinig evidence based publicaties beschikbaar zijn over good practices op het gebied van onderwijsinstellingen met effectieve lerende gemeenschappen. Wel zijn er voorbeelden van effectieve opleidingen binnen het hbo en wo over goed werkende lerende gemeenschappen, maar dit is echter niet op wetenschappelijk onderzoek gebaseerd. Uit de internationale literatuur blijkt dat er op basis van diverse literatuurvergelijkingen over good practices in het voortgezet en hoger onderwijs wel enige informatie beschikbaar is over de elementen welke het succes bepalen van lerende gemeenschappen in het onderwijs.

Uit een internationaal literatuuronderzoek van Reichstetter (2006) worden deze bevindingen overzichtelijk in kaart gebracht. Hierbij gaat de auteur uit van de volgende definitie voor een lerende gemeenschap: ' *a professional learning community is made up of team member who regularly collaborate toward continued improvement in meeting learner needs through a shared curricular-focused vision* '.

Uit het literatuuronderzoek van Reichstetter (2006) blijkt dat de volgende succesbepalende factoren kunnen worden aangegeven:

- *Een gedeelde visie m.b.t. onderliggende normen en waarden en doelen op het gebied van onderwijskwaliteit*; dit impliceert dat er een duidelijke visie is op hoe studenten leren. Dit leerproces dient in interactie tussen docenten en studenten plaats te vinden. Ook stafleden hebben een gedeelde visie op de missie en de te bereiken doelen en hebben besef van wat studenten moeten leren en hoe ze dit moeten doen. Reichstetter (2006) verwijst naar onderzoek van Hord (1997) en Dufour, Eaker & Many, (2006).
- *Commitment voor continue verbetering*. Docententeams worden door het management gefaciliteerd voor het behalen van de beoogde onderwijskwaliteit door professionele ruimte toe te kennen. Het management moet docenten gelegenheid ge-

ven hun passie in te zetten voor het onderwijs in een context van collectief leren. Reichstetter (2006) verwijst naar onderzoek van Calderon, Huffman, Hipp, Pancake & Moller (2001).

- *Gemeenschappelijke cultuur*. Consensus over de waarden en normen met betrekking tot professionaliteit op ieder niveau in de organisatie. Gedeelde en gedragen verantwoordelijkheid voor de doelen van het team in relatie tot studiesucces van studenten en het leerproces. Een cultuur waarin men door en met elkaar leert. Zelfsturing van docententeams in het realiseren van hun onderwijsprogramma's. Reichstetter (2006) verwijst naar onderzoek van Dufour & Eaker (1998) en Langston (2006).
- *Collectieve reflectie*. Collectieve dialoog en reflectie tussen organisatieleden op het gebied van good practices in de vorm van lerende gemeenschappen. Dit bevat discussie en reflectie op de onderwijskwaliteit, het onderwijscurriculum, toetsing en examinering, reageren op studentenfeedback en de aanpak daarvan, reflectie op het eigen functioneren en dat van collega's, in het team maar ook individueel collectieve probleemoplossing en het analyseren van onderwijsproblematiek en kennisdeling op basis van good practices, collegiale consultatie en intervisie. Reichstetter (2006) verwijst naar onderzoek van Langston (2006) en Hord (1997).
- *Coachend, participatief en onderwijskundig leiderschap*. Een sterke lerende gemeenschap heeft een leider die het leerproces van het docententeam faciliteert (Pedler, Burgoyne, Boydell, zoals geciteerd in Bierema, 1999). De manager van het docententeam heeft de attitude van een lerende professional. Er is een sfeer van openheid, transparantie in communicatie en een cultuur van vertrouwen. Reichstetter (2006) verwijst naar onderzoek van Hord (1997), Philips (2003) en King & Newmann (2000).
- *Interactie met de omgeving en reflectie*. Onderwijskwaliteit kan niet worden gerealiseerd indien deze niet voldoet aan de eisen vanuit de omgeving. Hierbij is het van belang dat er interactie plaatsvindt tussen studenten, docenten en het werkveld. De onderwijsprogramma's worden zodanig opgezet dat deze interactie en reflectie kan plaatsvinden. (didactisch) Reichstetter (2006) verwijst naar onderzoek van Hord (1997), Kruse, Louis & Bryk (2003) en Dufour, Eaker & Many (2006).
- *Oriëntatie op resultaten*. Onderwijsresultaten in de vorm van studentenresultaten/studentensucces worden systematisch gemonitord en besproken en worden benut voor kwaliteitsverbetering en eigen professionalisering. Reichstetter (2006) verwijst naar onderzoek van Dufour, Eaker & Many (2006) en Langston (2006),

Het literatuuronderzoek van Reichstetter (2006) heeft een vervolg gekregen in de vorm van implementatie van het concept van lerende gemeenschappen in de Wake County Public School System (WCPSS) in de United States in de elementary, middle en high schools.

De definitie van Reichstetter (2006) werd in de policy van WCPSS als volgt geherdefinieerd : *"A professional learning community is made up of members who regularly collaborate toward continued improvement in meeting student needs. Using data, professional experience, and best practice, the team works toward realizing a shared vision for a better learning environment. The primary emphasis of this work is on the support of learning and meeting the needs of all students"*

Dit impliceert dat het creëren van lerende gemeenschappen bijdraagt aan een goede leeromgeving voor studenten, doordat aangesloten wordt bij de behoeften van de studenten. Uiteindelijk zal dit er ook toe kunnen leiden dat een betere studievoortgang en studieresultaten.

Vanaf 2007 is de voortgang en de resultaten van de invoering jaarlijks door een survey onder docenten gemonitord. Uit de meest recente evaluatie (2012) blijkt dat het merendeel van de docenten in de WCPSS betrokken is in professionele leergemeenschappen en dat de implementatie van het concept bijdraagt aan betere leerresultaten van studenten. Bij de scholen die lerende gemeenschappen in de volle omvang hebben ingevoerd blijkt de gemiddelde studieuitval lager te liggen dan bij scholen die hier minder aandacht aan schenken of nog in de beginfase zitten van de implementatie.

7.8 Samenvatting

Het personeels- en scholingsbeleid wordt in de literatuur doorgaans gezien als één van de kwaliteitsbepalende factoren in het hoger onderwijs. Het beleid kan bijdragen aan een plezierige werkomgeving, waarin docenten hun vaardigheden optimaal kunnen inzetten. Dit beleid is echter niet alleen geënt op het optimaliseren van de huidige omstandigheden om kwaliteitsdoelen te bereiken, maar ook op persoonlijke ontwikkeling van de medewerkers om personeelskwaliteit te vergroten.

Kwaliteitsbeleid en personeels- en scholingsbeleid kunnen daarom niet los van elkaar worden gezien. Het personeels- en scholingsbeleid is daarmee een onderdeel van het ruimere concept 'kwaliteitszorg' en kent verschillende invullingen. Hierbij is volgens Wiersma, Mooren & Vermeulen in meer of mindere mate sprake van een beheersmatige dan wel ontwikkelingsgerichte benadering. De beheersmatige benadering is vooral top-down van aard, waarbij de visie van de organisatie leidend is voor het beleid. In de ontwikkelingsgerichte benadering staat juist de vraag vanuit de medewerker centraal hoe deze zich verder kan ontwikkelen. Deze laatste benadering lijkt het meest aan te sluiten bij de idee van professionalisering binnen leergemeenschappen.

Docentprofessionalisering

Professionaliseringsbeleid, als onderdeel van het personeel- en scholingsbeleid, wordt in het hoger onderwijs op vele manieren ingevuld, bijvoorbeeld in het kader van

kennisdeling en netwerken; cursussen en maatwerktrajecten; of inbedding van onderzoek in onderwijs.

Het succesvol zijn van docentprofessionalisering is afhankelijk van verschillende factoren. In de literatuur kunnen een aantal cruciale elementen onderscheiden worden: de focus van interventie ligt op verbetering van studieresultaten; het accent ligt op de vakinhoud; docenten worden actief betrokken bij professionaliseringsproces; en er bestaat samenhang tussen de professionaliseringsactiviteiten.

Leergemeenschappen

Aandacht voor ‘lerende gemeenschappen’ is groeiende. Dit in het kader van professionalisering en een toenemende complexiteit van het onderwijswerk. Hoewel ook dit concept niet eenduidig te definiëren en in te vullen valt, zijn er een aantal gedeelde kenmerken te herkennen: een cultuur van gezamenlijk leren en kennis delen, uitwisselbaarheid van docenten, en collectieve ambitie voor continue onderwijsverbetering. Hierbij lijken gedeelde waarden en opvattingen over onderwijs, collectieve verantwoordelijkheid en transparantie essentieel.

De gezamenlijkheid van leergemeenschappen is daarmee ook het meest prominente verschil met de ‘traditionele’ invulling van professionalisering. Er is een sterkere band met het dagelijks werk, docenten zijn meer betrokken op hun leerdoelen en de ontwikkeling van docenten vindt vooral plaats binnen de eigen context. Intervisie en studentbeoordelingen spelen hierbij een belangrijke rol.

Systematisch onderzoek naar het functioneren en de effectiviteit van leergemeenschappen is, net als andere concepten rondom kwaliteitszorg, nauwelijks voorradig. Zeker binnen de Nederlandse context lijken hier weinig bruikbare publicaties over beschikbaar. Vanuit internationaal perspectief kan er wat meer gezegd worden, hoewel ook dit geen ‘hard’ onderzoek betreft. Reichstetter (2006) onderscheidt op basis van literatuurstudie de volgende (vermoedelijke) succesfactoren voor een functionerende leergemeenschap

- Een gedeelde visie over normen, waarden en doelen rond onderwijs(kwaliteit)
- Commitment voor continue verbetering
- Een gemeenschappelijke cultuur
- Collectieve reflectie
- Coachend en participatief leiderschap
- Interactie met de omgeving en reflectie
- Oriëntatie op resultaten.

8 Onderzoeksvragen en bevindingen

In de voorgaande hoofdstukken is uitgebreid ingegaan op definities rond, ontwikkelingen van, voorwaarden bij en invullingen van kwaliteitszorg in het hoger onderwijs. Hierbij is aandacht besteed aan formele interne en externe kwaliteitszorg, aan personeels- en scholingsbeleid en aan het meer conceptuele aspect ‘kwaliteitscultuur’. Al deze onderdelen tezamen vormen en beïnvloeden het fenomeen kwaliteitszorg.

In dit slothoofdstuk komen we terug op de onderzoeksvragen beantwoorden we deze, voor zover mogelijk, met behulp van voorliggende literatuurstudie. De beantwoording doet vanzelfsprekend geen recht aan de complexiteit rond de begrippen, maar geeft wel een duidelijk inzicht in de meest relevante aspecten rondom kwaliteitszorg in brede zin (formele zorg, kwaliteitscultuur en de rol van scholings- en personeelsbeleid).

1. Hoe ziet het formele systeem van kwaliteitszorg er uit van Nederlandse instellingen, faculteiten en opleidingen voor hoger onderwijs?

De kwaliteit van het hoger onderwijsstelsel wordt in Nederland geborgd in de *Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek*. Hierin is geëxpliciteerd waar instellingen en opleidingen aan dienen te voldoen (regelmatige beoordeling van instelling en opleiding, onder meer door onafhankelijke deskundigen) en op welke criteria getoetst wordt. Deze externe kwaliteitszorg (beoordeling door deskundigen) kent overigens ook een duidelijk ‘intern’ karakter, doordat zelfevaluaties bijvoorbeeld een centrale rol in de beoordelingen spelen. Door de hoge mate van autonomie van instellingen én opleidingen, kan de invulling van kwaliteitszorg verschillend zijn, maar dient dit altijd binnen de formele, juridische kaders te gebeuren.

Wanneer instellingen aan de voorwaarden van het onafhankelijk accreditatieorgaan (NVAO) voldoen, wordt dit ‘beloond’ met de Instellingstoets Kwaliteitszorg. Instellingen met een ITK hoeven bovendien minder zwaar op individuele opleidingen getoetst te worden (zogenaamde ‘beperkte beoordelingscriteria’), omdat van bepaalde minimumvoorwaarden uitgegaan kan worden. Wanneer een opleiding voldoende kwaliteit heeft, wordt deze geaccrediteerd. Deze ‘keurmerken’ voor de instelling en / of de opleiding gelden in principe voor zes jaar. Wanneer een opleiding onvoldoende kwaliteit biedt, verliest deze accreditatie en daarmee het recht op bekostiging en het mogen verlenen van bachelor- of master-graden voor de betreffende opleiding.

Naast deze wettelijke voorwaarden, zijn er in Nederland in het kader van het *Hoofdlijnenakkoord* ook diverse andere ‘niet-vrijwillige’ voorwaarden waaraan het hoger onderwijs zich dient te committeren. Dit *Hoofdlijnenakkoord* is een resultaat van groeiende twijfel over de toekomstbestendigheid van het hoger onderwijs. De ambitie van de overheid in combinatie met de onderwijsexpansie noodzaakt ingrepen. In het akkoord zijn de sectoren hbo en wo met de ministers van EZ en OCW overeengekomen om verschillende maatregelen te nemen om de ‘toekomstbestendigheid’ te borgen. Deze afspraken hebben onder meer betrekking op governance, kwaliteit, studieresultaten, onderwijsintensiteit en docentkwaliteit, profilering onderwijs en onderzoek en valorisatie.

De concrete uitwerking van dit akkoord vindt men in de individuele *prestatieafspraken* tussen hoger onderwijsinstellingen en de ministers van EZ en OCW anderzijds. In deze prestatieafspraken committeren de instellingen zich in ieder geval aan de stelselafspraken uit het *Hoofdlijnenakkoord* alsook aan eigen initiatieven voor een sterkere toekomst. Eigen invullingen hebben bijvoorbeeld betrekking op hogere ambities dan de landelijke afspraken wat betreft het aantal contacturen van studenten of de deelname aan speciale programma’s.

Naast de landelijke wettelijke voorwaarden en beleidsmatige afspraken op het gebied van kwaliteitszorg, spelen ook internationale afspraken een steeds grotere rol. De internationalisering van het onderwijs in combinatie met toenemende Europese regelgeving heeft ook zijn weerslag op het Europese hoger onderwijs. Zo is tijdens het Bolognaproces (1999) door veel EU-lidstaten afgesproken om tot gezamenlijke standaarden en richtlijnen te komen om de kwaliteit van het hoger onderwijs beter te borgen. Deze afspraken zijn de ENQA verwoord in de *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.

2. Wat voor kwaliteitscultuur bestaat er in Nederlandse instellingen, faculteiten en opleidingen voor hoger onderwijs?

Kwaliteitscultuur is een concept met uiteenlopende definities en invullingen. Alleen al om die reden is het onmogelijk om te spreken over ‘de’ Nederlandse kwaliteitscultuur. Een gangbare visie op kwaliteitscultuur suggereert dat dit een onderdeel is van de bredere organisatiecultuur.

Het feit dat de organisatiecontext de kwaliteitscultuur vorm geeft en beïnvloedt, impliceert dat er geen twee ‘kwaliteitsculturen’ hetzelfde zijn. Immers: geen twee organisaties zijn hetzelfde. Zelfs binnen organisaties kan niet zonder meer gesproken worden van ‘de kwaliteitscultuur’, niet alleen vanwege de gelaagdheid van organisaties en de mate van autonomie van de verschillende niveaus.

Kwaliteitscultuur kan daarbij ook zeker niet als een unidimensionaal gegeven worden beschouwd. Dit idee wordt ondersteund door diverse organisatiecultuurmodellen in de literatuur. Een van de meest gangbare modellen baseert zich op het ‘competing values framework’ van Cameron & Quinn. Dit model veronderstelt twee hoofddimensies waarop organisaties verschillen en waarmee de kwaliteitscultuur en vormgeving van kwaliteitszorg gemoeid zijn. Deze dimensies zijn enerzijds de mate van in- / externe oriëntatie en anderzijds de nadruk op beheersing dan wel flexibiliteit. In principe is iedere organisatie hierin uniek, naar gelang een sterkere focus op de in- of externe oriëntatie en op beheersing / flexibiliteit.

Een organisatie en daarmee de kwaliteitscultuur is echter nooit ‘helemaal het één’ of ‘helemaal het ander’. Op sommige elementen zal een instelling bijvoorbeeld meer een interne focus hebben, op andere meer een externe. Kwaliteitscultuur varieert daarmee van organisatie tot organisatie.

Het tweedimensionale model is slechts een van de vele mogelijke uitwerkingen. Veel auteurs (en ook Quinn & Rohrbaugh zelf) hebben het model continu doorontwikkeld, maar doorgaans wel vanuit de centrale gedachte dat er concurrerende waarden zijn, waar een organisatie zich meer of minder op focust. Een van deze uitwerkingen betreft het Cultuurbeelden-model van Berings, waarin zes ‘typen’ worden onderscheiden, waarop organisaties in meer of mindere maten scoren. Een organisatie is ook in dit model noch het een, noch het ander. Kwaliteitsculturen kunnen dus vrijwel oneindig variëren. Deze cultuurbeelden betreffen ‘de innovatiegerichte organisatie’, ‘de traditiegerichte organisatie’, ‘de mensgerichte organisatie’, ‘de systeemgerichte organisatie’, ‘de specialisatiegerichte organisatie’ en ‘de collectiefgerichte organisatie’.

3. Hoe ziet het relevante personeels-/scholingsbeleid er uit in Nederlandse, instellingen, faculteiten en opleidingen voor hoger onderwijs?

Net als bij voorgaande vragen geldt ook hier dat ‘het personeels- / scholingsbeleid’ niet gedefinieerd kan worden. Personeelsbeleid is per definitie organisatieafhankelijk en dus is ieder beleid uniek in zijn invulling. Wel zien we in het gehele hoger onderwijs in het kader van personeels- en scholingsbeleid groeiende aandacht voor professionalisering van docenten. Professionaliseringsactiviteiten, met als belangrijke focus het versterking van de vaardigheden van het personeel, komen op allerlei manieren voor. Bijvoorbeeld door middel van kennis- en ervaringsdeling van professionals onderling in netwerkbijeenkomsten; door middel van cursussen en maatwerktrajecten gericht op specifieke competenties; of door middel van sterkere inbedding van onderzoek in onderwijs, waarbij docenten hun eigen of extern onderzoek gebruiken in hun onderwijs.

In het kader van professionalisering van onderwijspersoneel is de afgelopen jaren ook een trend naar groeiende aandacht voor leergemeenschappen zichtbaar. Hoewel vari-

abel van aard, kenmerkt een leergemeenschap zich veelal door een sterke gezamenlijke focus en gedeelde onderwijs(kwaliteits)visie, een hoge mate van informatiedeling binnen de organisatie, persoonlijke ontwikkelingstrajecten, scholing die op het eigen werk en de eigen context toepasbaar is en dergelijke. Dit gemeenschappelijke karakter, waarbij medewerkers zelf centraal staan, lijkt het grootste verschil met het meer ‘traditionele’ professionaliseringsbeleid waarin medewerkers veelal van ‘bovenaf’ informatie en scholing (opgelegd) krijgen. Ook hierbij geldt echter dat de trend richting ‘lerende gemeenschappen’ tussen sectoren, instellingen, opleidingen en dergelijke in verschillende tempo’s plaats vindt en dergelijke ‘gemeenschappen’ op ieder niveau anders omschreven en ingericht worden.

4. Welke effecten hebben de kwaliteitszorg, de kwaliteitscultuur en het personeels- en scholingsbeleid van hoger onderwijsinstellingen, faculteiten en opleidingen op de kwaliteit van het onderwijs?

Effectiviteit van kwaliteitsactiviteiten, kwaliteitscultuur of personeelsbeleid blijkt zeer moeilijk meetbaar. Verschillende bemoeilijkende factoren maken het onmogelijk om op deze onderzoeksvraag een rechtlijnig antwoord te geven. Immers zijn concepten als kwaliteit, kwaliteitszorg en kwaliteitscultuur op vele manieren te interpreteren, zowel vanuit de praktijk (de onderwijsinstelling) als vanuit wetenschappelijke visies over deze begrippen. Het ontbreken van eenduidige definities bemoeilijkt het bestuderen van effectiviteit zeer.

Gedegen, systematisch onderzoek naar effectiviteit is dan ook schaars. Vooral anekdotisch bewijs lijkt daarbij voorhanden, veelal van ‘aanhangers’ van vermeende kwaliteitsbevorderende activiteiten. Naast definitie- of wellicht beter gezegd filosofiever verschillen over de concepten, kan volgens diverse auteurs ook geen simplistisch, causaal verband tussen kwaliteitsactiviteiten of het bestaan van een bepaalde kwaliteitscultuur met de kwaliteit van het onderwijs verondersteld worden. Als er al gesproken kan worden van een verband, dan wordt dit verband (methodisch) ‘vertroeibeld’ door verschillende externe factoren die tegelijkertijd van (mogelijke) invloed zijn, zoals sociaal-culturele ontwikkelingen (bijvoorbeeld groeiende vraag naar hoger onderwijs) en nationale en internationale politieke beleidswijzigingen (regelgeving, stelselstructuur et cetera.). Hierbij speelt dat veranderingen in het onderwijs sowieso doorgaans stapsgewijs, traag en moeilijk zichtbaar zijn. Wat betreft kwaliteitscultuur kan ten slotte geconcludeerd worden dat onderzoeken rondom kwaliteitscultuur zich vooral richten op de effecten die een bepaalde cultuur hebben op de intensiviteit en vormgeving van kwaliteitszorg, en daarmee slechts indirect op onderwijskwaliteit. De relatie kwaliteitscultuur met onderwijskwaliteit is daarmee moeilijk tastbaar.

‘Zuivere’ methodiek om effectiviteit van kwaliteitszorg (of kwaliteitscultuur) te meten, lijkt dan ook niet te bestaan, kwaliteit en de aanverwante begrippen zijn dan ook geen ‘harde’ materie. Er lijkt meer literatuur voorhanden over de tekortkomingen van en problematiek rond het bestuderen van impact, dan dat er daadwerkelijk gedegen effectstudies voorradig zijn. Voorgaande moet echter niet uitgelegd worden als dat er geen sprake kan zijn van impact. Ook veel auteurs die zich kritisch uitlaten over de mogelijkheid om effectstudies uit te voeren, sluiten zeer zeker niet uit dat kwaliteitsactiviteiten wel degelijk een *bijdrage* kunnen leveren aan veranderprocessen. Het concreet kunnen *toeschrijven* van effecten van activiteiten wordt echter betwist.

Wanneer we kijken naar de anekdotische studies over effectiviteit, dan lijken deze ondanks hun beperkingen wel veelbelovend. Benoemde bijdragen van kwaliteitszorg aan het onderwijs zijn onder meer: versterking van de organisatie (bijvoorbeeld door naar elkaar te luisteren en transparantie), het benadrukken van de verantwoordelijkheden van instellingen, intensivering van kritische reviews en stimulering van aandacht voor de onderwijsfunctie en didactische methoden. Verder wordt bijvoorbeeld genoemd dat kwaliteitszorg een bijdrage kan leveren aan het vertrouwen van de maatschappij in de instelling, kan het professionele competenties van docenten verbeteren en worden verbeteringen van onderwijs- en leerprocessen genoemd.

Aan intensivering van kwaliteitszorg wordt in de literatuur overigens niet alleen positieve bijdragen toegeschreven. Dergelijke intensivering betekent vaak ook meer formalisering (afspraken, richtlijnen, voorschriften) en daarmee een toenemende kans op (gepercipieerde) bureaucratie, conformisme, uniformering en centralisering. Met name in het hoger onderwijs, een sector waarin doorgaans veel autonomie, ook op lagere niveaus, bestaat, lijken deze gevaren meer te spelen.

5. Wat zijn inspirerende voorbeelden uit de praktijk van professionele ‘leergemeenschappen’ in het hoger onderwijs (hbo en wo, evt. uit het buitenland)?

Onderzoeken naar het functioneren en de effectiviteit van leergemeenschappen zijn, net als bij andere concepten rondom kwaliteitszorg, nauwelijks voorradig. Zeker binnen de Nederlandse context lijken hier weinig bruikbare publicaties over beschikbaar. Vanuit internationaal perspectief kan wat er wat meer gezegd worden, hoewel ook dit geen ‘hard’ onderzoek betreft. Op basis van literatuurstudie door Reichsetter (2006) kunnen een aantal (vermoedelijke) succesfactoren voor een functionerende leergemeenschap onderscheiden worden. Ten eerste: bestaat er ‘een gedeelde visie over normen, waarden en doelen rond onderwijs(kwaliteit)’. Ten tweede bestaat er ‘commitment voor continue verbetering’. Ten derde is er sprake van een ‘gemeenschappelijke cultuur’. Ten vierde vindt ‘collectieve reflectie’ plaats. Ten vijfde ken-

merkt leiderschap zich als coachend en participatief. Ten zesde is er 'interactie met de omgeving en reflectie' en tot slot is er een duidelijke 'oriëntatie op resultaten'.

Literatuur

- Adviescollege toetsing administratieve lasten (2010). *Brief aan de Tweede Kamer. Betreffende amendement Harbers (Nr. 10) bij Wijziging van de Wet op het hoger onderwijs etc.* Geraadpleegd op 4 december 2014, van <http://www.actal.nl/wp-content/uploads/777.pdf>.
- Algemene Rekenkamer (2008). *Kwaliteitsbewaking in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen. Verslag aan het Vlaams Parlement en de Tweede Kamer der Staten-Generaal*. Den Haag: Algemene Rekenkamer.
- Algemene Rekenkamer (2013). *Kwaliteitsbewaking in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen: vervolgonderzoek 2013*. Den Haag: Algemene Rekenkamer.
- Alst, J. van, Jong, R. de & Keulen, H. van (2009). *Docentprofessionaliteit in het Nederlandse hoger onderwijs*. Nijmegen / Utrecht: IOWO / IVLOS.
- Amaral, A. (2007). Higher education and quality assessment: The many rationales for quality. In L. Bollaert, S. Brus, B. Curvale, L. Harvey, E. Helle, H. Toft Jensen, J. Komljenović, A. Orphanides & A. Sursock (Red.), *Embedding quality culture in higher education* (pp.6-10). Brussel: European University Association.
- Amaral, A. & Rosa, M. (2014). The Swiftly Moving Frontiers of Quality Assurance. In A. Amaral & M. Rosa (Red.), *Quality Assurance in Higher Education* (pp. 233-250). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Argyris, C. (1996). *Leren in en door organisaties: het hanteerbaar maken van kennis*. Schiedam: Scriptum Management Lannoo.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Bakker, C. & Steenbergen-Meertens, E. (2010). *IKZ – Integrale Kwaliteitszorg en verbetermanagement*. Noordhoff Uitgevers
- Bendermacher, G., Egbrink, M. oude, Wolfhagen, I. & Dolmans, D. (2013). *Toward a multi-perspective model of quality culture in Higher Education Institutions* (paper). Gotenburg: Eight European Quality Assurance Forum.
- Berings, D. (2000). Integrale kwaliteitszorg in een hogeschool. Kansen en bezwaren, geformuleerd vanuit meervoudig perspectief. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 18, 177-202.
- Berings, D. (2001). *Omggaan met concurrerende waarden als voorwaarde tot de ontwikkeling van integrale kwaliteitszorg in het hogescholenonderwijs in Vlaanderen* (proefschrift). Leuven: KU Leuven.
- Berings, D. (2006). Organisatiecultuur en leiderschapsrollen: geschikt, gewikt en gewogen. *Perspectieven*, 68(1), 2-9.

- Bering, D. (2008). *IKZ als denk- en handelingskader voor intern en externe kwaliteitszorg in het hoger onderwijs. Inspirerend of achterhaald?* Brussel: Universiteit Brussel.
- Berings, D. (2010). Kwaliteitscultuur in het hoger onderwijs: de bijdrage van organisatiecultuur aan de ontwikkeling van kwaliteitszorg. *Thema*, 4, 51-57.
- Berings, D. (2011). *Cultuurspiegels: samen reflecteren over kwaliteitscultuur. Stap voor stap*. Brussel: Human Relations Research Group.
- Berings, D., Beerten, Z., Hulipau, V. & Verhesschen, P. (2011). Quality culture in higher education: from theory to practice. In A. Blätter, L. Bollaert, F. Crozier, J. Grifoll, A. Hyland, Loukkola, B. Michalk, A. Päll & B. Stensaker (Red.) *Building bridges: Making sense of quality Assurance in European, national and institutional contexts* (pp. 38-49). Brussel: European University Association.
- Billing, D. (2004). International comparisons and trends in external quality Assurance of higher education: Commonality or diversity? *Higher Education*, 47, 113-137.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & M., W. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Bristol: University of Bristol.
- Bolhuis, S. (2001). Learning in the workplace: new theory and practice in teacher education. In: J. Streumer, (Red.): *Perspectives on learning at the workplace. Proceedings second conference on HRD Research and practice across Europe 2001 + supplement* (pp. 57-66). Enschede: University of Twente.
- Bolhuis, S., & Simons, R. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Bollaert, L. (2014). Quality Assurance (Qa) in Europe (2005–2015). *Journal of the European Higher Education Area*, 3.
- Brennan, J. (1997). Authority, Legitimacy and Change: The Rise of Quality Assessment in Higher Education. *Higher Education Management*, 9(1), 7-29.
- Brennan, J. & Shah, T. (2000). Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries. *Higher Education*, 40, 331-349.
- Bussemaker, J. (2014). *Kamerbrief over voortgang hoofdlijnenakkoorden en prestatieafspraken hoger onderwijs*. Geraadpleegd op 18 november 2014, van <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2014/08/29/kamerbrief-over-voortgang-hoofdlijnenakkoorden-en-prestatieafspraken-hoger-onderwijs/kamerbrief-over-voortgang-hoofdlijnenakkoorden-en-prestatieafspraken-hoger-onderwijs.pdf>.
- Cameron, K. S., & Freeman, S. (1991). Culture, congruence, strength and type: Relationship to effectiveness. In W. R. W. & W. Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture*. Reading: Addison-Wesley.
- Cameron, K. S. & Quinn, R. (1999). *Diagnosing and changing organizational culture. Based on the competing values framework*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Cartwright, M.J. (2007). The rhetoric and reality of 'quality' in higher education. An investigation into staff perceptions of quality in post-1992 universities. *Quality Assurance in Education*, 15(3), 287-301.
- Commissie Diplomerings Langstudeerders Hogeschool INholland (2010). *Veel ruimte, weinig rekenschap*. Den Haag: Commissie Diplomerings Langstudeerders Hogeschool INholland.
- Commissie Leraren (2007). *Leerkracht! Advies van de commissie leraren*. Den Haag: Deltahage.
- Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel (2010). *Differentiëren in drievoud*. Den Haag: Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel.
- Commissie Tussentijdse Evaluatie Lectoren en Kenniskringen. *Succesfactoren voor lectoraten in het hbo*. Den Haag: Commissie Tussentijdse Evaluatie Lectoren en Kenniskringen. Convenant Leerkracht van Nederland, 16 april 2008.
- Creemers, B. (1998). Professionaliteit en onderwijseffectiviteit. In: G. Reezigt, (Red.). *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement* (pp. 1-18). Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Cremonini, L., Epping, E., Westerheijden, D. & Vogelsang, K. (2012). *Impact of Quality Assurance on Cross-Border Higher Education*. Enschede; CHEPS.
- Cuyvers, G. (2002). *Kwaliteitsontwikkeling in het onderwijs*. Antwerpen: Guido Cuypers & Garant-Uitgevers n.v.
- Dam, F. van (2002). *Kwaliteitszorg in de onderwijspraktijk*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Deming, W.E. (1994). *De crisis overwonnen*. Deventer: Kluwer.
- Den Hartog, D.N. Van Muijen, J.J., Koopman, P.L. (1996). Linking transformational leadership and organisational culture. *Journal of Leadership Studies*. 3(4), 68-83.
- Dill, D. (2007). 'Doing a Neave': Reflections on the Evaluative State, Academic Standards, and Blind Mice. In J. Enders & F. van Vught (Red.), *Towards a cartography of higher education policy change : A Festschrift in Honour of Guy Neave* (pp. 119-124). Enschede: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).
- Dolmans, D. Stalmeijer, R., Berkel, H. van & Wolfhagen, H. (2011). Quality Assurance of teaching and learning: Enhancing the quality culture. In T. Doman, K. Mann, A. Scherpbier & J. Spencer (Red.), *Medical education. Theory and practice* (pp. 257-264). Edinburgh: Elsevier.
- Douma, T. (2004). *Accreditatie, een (zelf)diagnose. Beschouwing over de werking van het stelsel*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Dungen, M. van den & Smit, W. (2010). *Meerdere wegen naar professionalisering*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum.
- Eerste Kamer (2013). *Wijziging van de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek en de Wet op het onderwijstoezicht in verband met de versterking van de kwaliteitswaarborgen voor het hoger onderwijs en wijziging van verschillende onderwijswetten in verband met de introductie onderscheidenlijk verbreding*

- van een aanwijzingsbevoegdheid voor de Minister en in verband met aanpassingen in de regelgeving betreffende het basisregister onderwijs en het persoonsgebonden nummer. Geraadpleegd op 2 december 2014, van http://www.eerstekamer.nl/behandeling/20131017/gewijzigd_voorstel_van_wet_4/f=/vjeicjdjzazi.pdf.
- EURASHE (2012). *EURASHE Report on the Implementation of the Europeans Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education Institutions*. Brussel: EURASHE.
- Europa.eu (2010). *Het Bolognaproces: totstandbrenging van een Europese ruimte voor hoger onderwijs*. Geraadpleegd op 6 november 2014, van http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_nl.htm.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2009). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Europese Commissie (2009). *Report on Progress in Quality Assurance in Higher Education (COM (2014) 29 final)*. Brussel: Europese Commissie.
- Europese Commissie (2014). *Report on Progress in Quality Assurance in Higher Education (COM (2009) 487 final)*. Brussel: Europese Commissie.
- Froment, E., Kohler, J., Purser, L. & Wilson, L. (2006). *EUA Bologna Handbook - Making Bologna Work*. Berlijn: Raabe Verlag.
- Garvin, D. (1988). *Managing quality. The strategic and competitive edge*. New York, Free Press.
- Geijsel, F. & Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430.
- Gibson, A. (1986). Inspecting education. In G. Moodie (Red.), *Standards and criteria in higher education* (pp. 128-135). Milton Keynes: SRHE & Open University Press.
- Gosling, D. & Hannan, A. (2013). Centres for Excellence in Teaching and Learning in England: recognising, celebrating and promoting excellence? In A. Skelton (Red), *International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education* (pp.147-166). London: Routledge.
- Gutknecht-Gmeiner, M., Lassnigg, L., Stöger, E., Ridder, W. de, Strahm, P., Strahm, E., Koski, L., Stalker, B., Hollstein, R., Allulli, G. & Bech Kristensen, O. (2007). *European Peer Review Handboek Beroepsonderwijs*. Wenen: ÖIBF.
- Hardjono, T. & Bakker, R. (2015). *Management van processen*. Geraadpleegd op 7 januari 2015, van <https://www.managementboek.nl/artikel/6>.
- Harvey, L. (2006). Impact of Quality Assurance: Overview of a discussion between representatives of external quality Assurance agencies. *Quality in Higher Education*, 12 (3), 287-290.

- Harvey, L. (2009). *A critical analysis of quality culture* (paper). Copenhagen: Copenhagen Business School.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Harvey, L. & Newton, J. (2007). Transforming quality evaluation: moving on. In D. Westerheijden, B. Stensaker & M. Rosa. (Red.), *Quality assurance in higher education. Trends in regulation, translation and transformation* (pp. 225-245). Dordrecht: Springer.
- Harvey, L. & Stensaker, B. (2008). Quality culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427-442.
- Harvey, L. & Williams, J. (2010). Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education*, Volume 16(1), 3-36.
- HBO-raad. *Eindrapport van de Commissie Transparant Toezicht Hogescholen*. Augustus 2000. Den Haag: HBO-raad.
- Heida, P. (2005). *Onderzoek onder stakeholders naar de kwaliteit van de opleidingen van ArteZ* (scriptie). Enschede: Universiteit Twente.
- Hensel, R., Keyser, de, T., Menger, P., Meijers, F., Parijs, M., Telle, H. & Zijlstra, W. (2006). *Fantaseren of innoveren? Fabels en feiten in onderwijsvernieuwing*. Den Haag. Haagse Hogeschool.
- Hoeven, M. van der (2006). Kamerbrief over voortgang good governance in het onderwijs. Geraadpleegd op 21 januari 2015, van <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2006/07/03/voortgang-good-governance-in-het-onderwijs/26686.pdf>.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hord, S. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Houston, D. (2008). Rethinking quality and improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(1), 61-79.
- Houtveen, A. & Vegt, A. van der (1996). *Zo zijn onze manieren: onderzoek naar de organisatiecultuur van scholen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- IMPALA Project (2014). *LLP Project Impact Analysis of External Quality Assurance in HEIs*. Geraadpleegd op 4 december 2014, van <http://www.impala-qa.eu/impala>.
- Inspectie van het Onderwijs (2015). *Effectief toezicht voor goed onderwijs*. Geraadpleegd op 9 januari 2015, van <http://www.onderwijsinspectie.nl/organisatie/Missie>.
- Inspectie van het Onderwijs (2015). *Kwaliteit van het onderwijs*. Geraadpleegd op 9 januari 2015, van <http://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/Kwaliteit+van+het+onderwijs>.

- Inspectie van het Onderwijs (2012). *Toezichtkader Beroepsonderwijs en volwasseneducatie 2012*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *Toezichtkader po/vo 2012*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2013). *De Staat van het Onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jong, R. de & Keulen, H. van (2007). De lange weg naar competente én gekwalificeerde docenten. *Onderzoek van Onderwijs*, 36(3), 44-47.
- Kekäle, J. (2000). Quality assessment in diverse disciplinary settings. *Higher Education*, 40, 465-488.
- Kemenade, E., Pulpius, M. & Hardjono, T. (2008). More value to defining quality. *Quality in Higher Education*, 14(2), 175-185.
- Kessels, J. W. M. (2001). Learning in organisations: a corporate curriculum for the knowledge economy. *Futures*, 33, 497-506.
- Keulen, H. van, Jong, R. de. *Staff Development and Basic Teaching Qualification Systems in The Netherlands, with a focus on Utrecht University* (paper). Utrecht: IVLOS.
- Keulen, H. van (2007). *Professionalisering in het hoger onderwijs: Een nieuwe aanpak?* (lezing). Hasselt: Associatie Universiteit Hogescholen Limburg.
- Kezar, A. & Eckel, P. (2002). The effect of institutional culture on change strategies in higher education. *Higher Education*, 73(4), 435-460.
- Kis, V. (2005). *Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects* (paper). Parijs: OECD.
- Kleijnen, J. (2012). *Internal quality management and organisational values in higher education* (proefschrift). Maastricht: Universiteit Maastricht.
- Kleijnen, J., Dolmans, D., Willems, J. & Hout, H. van (2011). *Effectieve Kwaliteitszorg vereist een Kwaliteitscultuur* (paper). Maastricht: Onderwijs Research Dagen.
- Kleijnen, J., Dolmans, D., Willems, J. & Van Hout, J. (2011a). Does internal quality management contribute to more control or to improvement of higher education? A survey on faculty's perceptions. *Quality Assurance in Education*, 19(2), 141-155.
- Krogt, F. van der (1995). *Leren in netwerken. Veelzijdig organiseren van leernetwerken met het oog op humaniteit en arbeidsrelevantie*. Utrecht: Lemma.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs* (Proefschrift). Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Kwikkers, P., Damme, D. van, & Douma, T. (2003). *Accreditatie in het hoger onderwijs. Achtergrond en praktijk in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Lanarès, J. (2008). Developing a quality culture. In E. Froment, J. Kohler, J. Purser, & L. Wilson (Red.), *EUA Bologna Handbook* (pp. 1-27). Berlijn: Raabe Verlag.

- Lomas, L. (2004). Embedding quality: The challenges for higher education. *Quality assurance in education*, 12(4), 157-165.
- Maandag, D. & Veenstra, B. (z.j.). *Hoe is de kwaliteitszorg vormgegeven binnen de opleiding?* (paper). Geraadpleegd op 7 januari 2015, van <http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2014/09/organisatievraag4theorie.pdf>.
- Martens, R. (2012). Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. In Zwart, R., Veen, K. van & Meirink, J. (Red.), *Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's* (pp.19-28). Leiden: Universiteit Leiden.
- Melsert, H. (2012). *Samenhang tussen docententeams en veranderingsbereidheid in het hoger*. Geraadpleegd op 20 januari 2015 van http://essay.utwente.nl/62340/1/MSc_Melsert_H_S0198250.pdf.
- MBO Raad (2015). *Begrippen, afkortingen en vaktal*. Geraadpleegd op 9 januari 2015, van <http://www.mboraad.nl/?page/551/Begrippenlijst.aspx>.
- Middlehurst, R. & Woodhouse, D. (1995). Coherent Systems for External Quality Assurance. *Quality in Higher education*, 1(3), 257-268.
- Miller, G. (2005). The Political Evolution of Principal-Agent Models. *Annual Review of Political Science*, 8, 203-225.
- Milliken, J. & Colohan, G. (2004). Quality or control? Management in higher education. *Journal on Higher Education Policy and Management*, 26(3), 381-391.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *Kwaliteit in verscheidenheid*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *Nota Werken in het onderwijs 2012*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *Lerarenagenda 2013-2020*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2014). *Referentieraming 2014*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap & VSNU (2011). *Hoofdlijnenakkoord OCW - VSNU*.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap & Vereniging van Hogescholen (2011). *Hoofdlijnenakkoord OCW - HBO-Raad*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap / HBO-Raad.
- Mishra, S. (2007). *Quality Assurance in Higher Education: An Introduction*. Bangalore: National Assessment and Accreditation Council.
- Moelands, H. (2005). *Schoolzelfevaluatie. Het evalueren van en door scholen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Nasser, F., & Fresko, B. (2002). Faculty views of student evaluation of college teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(2), 188-198.
- Nationaal Onderwijsakkoord (2013). *Nationaal Onderwijsakkoord: De route naar geweldig onderwijs*. Geraadpleegd op 8 december, 2014 van

- <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/convenanten/2013/09/19/nationaal-onderwijsakkoord-de-route-naar-geweldig-onderwijs/nationaal-onderwijsakkoord-de-route-naar-geweldig-onderwijs.pdf>.
- Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (2009). *Accreditatiekader bestaande opleidingen hoger onderwijs Vlaanderen*.
- Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (2011). *Beoordelingskaders accreditatiestelsel hoger onderwijs Instellingstoets kwaliteitszorg*. Den Haag: NVAO.
- Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (2011). *Beoordelingskaders accreditatiestelsel hoger onderwijs Opleidingsbeoordeling (beperkt)*. Den Haag: NVAO.
- Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (2011). *Beoordelingskaders accreditatiestelsel hoger onderwijs Opleidingsbeoordeling (uitgebreid)*. Den Haag: NVAO.
- Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (2013). *Accreditatiestelsel hoger onderwijs Vlaanderen Kader voor de opleidingsaccreditatie 2de ronde*. Den Haag: NVAO.
- Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (2013). *Strategie NVAO 2013-2016*. December 2013. Geraadpleegd op 8 januari 2015, van <http://www.nvao.net/strategie>.
- Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (2014). *Panels (commissies van deskundigen)*. Geraadpleegd op 4 december 2014, van <http://www.nvao.net/panels>.
- Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (2014). *Kennis-co-creatie kwaliteitscultuur HBO-communicatie*. November 2014. Geraadpleegd op 8 januari 2015, van <http://www.nvao.net/kwaliteit>.
- Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (2015). *Kwaliteit & Accreditatie*. Geraadpleegd op 7 januari 2015, van <https://search.nvao.net/kwaliteit-accreditatie>.
- Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (2015). 'NVAO wil meehuilen noch verstoppertje spelen', *reactie NVAO-voorzitter Karl Dittrich, op column Frans Leijnse 'Meehuilen' (TH&MA 2005)*. Geraadpleegd op 7 januari 2015, van http://www.nvao.net/news/item/nvao_wil_meehuilen_noch_verstoppertje_spelen_reactie_nvao-voorzitter_karl_dittrich_op_column_frans_leijnse_meehuilen_%28th_ma_2005%29/196.
- Neave, G. (1988). On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: An Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23 (1/2), 7-23.
- Neave, G. (2004). The Bologna Process and the Evaluative State: a Viticultural Parable. In UNESCO, *Managerialism and Evaluation in Higher Education*. Parijs: UNESCO.
- Neave, G. (2012). *The evaluative state, institutional autonomy and re-engineering higher education in Western Europe*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Newton, J. (2010). Views from Below: academics coping with quality. *Quality in Higher Education*, 8(1), 39-61.

- Newton, J. (2012). *Is quality Assurance leading to enhancement?* (presentatie). Chester: University of Chester.
- Oakland, J.S. (1993). *Total quality management: The route to improving performance*. Oxford: Butterworth & Heineman.
- Onderwijsraad (2004). *Degelijk onderwijsbestuur. Bestuur, toezicht en verantwoording in het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs, de bve-sector en het hoger onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011). *Hoger onderwijs voor de toekomst*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Peij, S.C., *Commissaris op de Bestuurdersstoel*, Van Gorcum, Assen, 2005.
- Quinn, R.E. (1991) *Beyond Rational Management, Mastering the Paradoxes and Competing Demands of High Performance*. Jossey-Bass Inc., Publishers, San Francisco.
- Quinn, R.E., Faerman, S.R., Thompson, M.P. & McGrath, M.R. (1996). *Becoming a Master Manager: A Competency Framework*. New York: John Wiley.
- Quinn, R.E., & Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29 (3), 363-377.
- Radboud Universiteit Nijmegen (2012). *Prestaties, profiel en ontwikkeling van de Radboud Universiteit Nijmegen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Rauhvargers, A., Deane, C. & Pauwels, W. *Bologna Process Stocktaking Report 2009*. Leuven: BFUG Working Group on Stocktaking.
- Reichstetter, R. (2006). *Defining a professional learning community, a literature review*. E&R Report No. 06.05. Wake County Public School System.
- Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek (2014). *Aanbiedingsbrief adviezen midtermreview 2014*. Geraadpleegd van http://www.rcho.nl/media/www_rcho_nl/rc%202014%2011%2003%20-%201042%20aanbiedingsbrief%20adviezen%20midtermreview.pdf.
- Rijksoverheid (2014). *Wat zijn bachelor, master en Associate degree in het hoger onderwijs?* Geraadpleegd op 4 december 2014, van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/hoger-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-zijn-de-bachelor-master-en-associate-degree-in-het-hoger-onderwijs.html>.
- Rijksoverheid (2015). *Hoe wordt de kwaliteit van het hoger onderwijs (ho) bewaakt?* Geraadpleegd op 9 januari 2015, van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/hoger-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-wordt-de-kwaliteit-van-het-hoger-onderwijs-ho-bewaakt.html>.
- Sallis, E. (2002). *Total quality management in education*. London: Kogan Page.
- Sattler, C, Götzen, K. & Sonntag, K. (2013). *Assessment of Quality Cultures in Higher Education Institutions - First results from the hei QUALITY Cultures Project* (paper). Gotenburg: Eight European Quality Assurance Forum.

- Schein, E. (1989). *Organisational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schlussmans, K. (z.j.). *Kwaliteit van onderwijs: waar hebben we het over?* (paper). Heerlen: Open Universiteit.
- Spanbauer, Stanley J (1987) *Quality First in Education... Why Not?*, Fox Valley-Technical College Foundation, Appleton, Wisconsin.
- Spencer-Matthews, S. 2001. Enforced cultural change in academe. A practical case study: Implementing quality management systems in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 26, no. 1: 51–9.
- Stensaker, B. (2003). Trance, Transparency and Transformation: The impact of external quality monitoring on higher education. *Quality in Higher Education*, 9(2), 151-159.
- Stensaker, B. (2007). Impact of quality processes. In L. Bollaert, S. Brus, B. Curvale, L. Harvey, E. Helle, H. Toft Jensen, J. Komljenovič, A. Orphanides & A. Sursock (Red.), *Embedding quality culture in higher education* (pp.6-10). Brussel: European University Association.
- Stensaker, B., Välimaa, J. & Sarrico, S. (2012). *Managing reform in Universities. The Dynamics of Culture, Identity and Organisational Culture*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Subramaniam, M., & Youndt, S. (2005). The influence of intellectual capital on the types of innovative capabilities. *Academy of Management Review*, 48(3), 450-463.
- Sursock, A. (2011). *Examining quality culture in higher education institutions, part II*. Brussel: European University Association.
- Swart, S. (2013). Succesfactoren voor docentprofessionalisering. *Onderwijsinnovatie*.
- Terpstra, D. (z.j.). *Controle is goed, vertrouwen nog beter*. Geraadpleegd op 21 januari 2015, van <http://www.vgn.nl/media/download/index/mediaid/4ca5c316aedf7>.
- Tweede Kamer (2010). *Overzicht van stemmingen in de Tweede Kamer. Betreffende wetsvoorstel 32210*. Geraadpleegd op 5 november 2014 van https://www.eerstekamer.nl/mobiel/behandeling/20100323/stemmingsoverzicht_tweede_kamer/document3/f=/vidrmdndyjsx.pdf.
- Tweede Kamer (2010). *Wijziging van de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek in verband met aanpassing van het accreditatiestelsel. Wetsvoorstel 32210*. Geraadpleegd op 4 december 2014, van http://www.denederlandsegrondwet.nl/9353000/1/j4nvg5kkg27kof_j9vtgajcor7dxyk_j9vvihlf299q0sr/vidm7vbgvdub/f=/kst141696.pdf.
- Universiteit Utrecht (2012). *Utrecht University: Curiosity-driven, relevant to society*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- USG People (2013). *Talentmanagement en strategische personeelsplanning in een veranderende wereld – de belangrijkste ontwikkelingen* (paper). Almere: USG People.

- USG People (2013). *Thought leadership-debat over talentmanagement*. Geraadpleegd op 21 januari 2015, van <http://www.usgpeople.com/nl/pers-media/nieuws/2013/11/22/thought-leadership-debat-over-talentmanagement>.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren*. Leiden: ICLON.
- Verbiest, E. (2004). *Samen wijs: bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Antwerpen: Garant.
- Verbiest, E. (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen: bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen: Garant.
- Vettori, O., Lueger, M. & Knassmüller, M. (2006). Dealing with ambivalences - strategic options for nurturing a quality culture in teaching and learning. In L. Bol-laert, S. Brus, B. Curvale, L. Harvey, E. Helle, H. Toft Jensen, J. Komljenović, A. Orphanides & A. Surssock (Red.), *Embedding quality culture in higher education* (pp. 21-33). Brussel: European University Association.
- Visser, J. & Meer, M. van der. (2007). Mobiliteit, interne arbeidsmarkten en arbeidsverhoudingen – naar een nieuwe dynamiek? In D. Scheele, J. Theeuwes & G. de Vries (Red.), *Arbeidsflexibiliteit en ontslagrecht* (pp.17-64). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Volkerink, M., Berkhout, E., Bisschop, P. & Voort, J. van der (2014). *Beweging in cao's*. Amsterdam: SEO.Vlaamse Gemeenschap van België & Koninkrijk der Nederlanden (2003). *Verdrag tussen de Vlaamse Gemeenschap van België en het Koninkrijk der Nederlanden inzake de accreditatie van opleidingen binnen het Vlaamse en Nederlandse Hoger Onderwijs*. Geraadpleegd op 2 november 2014 van http://www.nvao.net/page/downloads/Verdrag_getekend.pdf.
- Vlist van der, R. (1995). *Handboek Leiderschap in Arbeidsorganisaties*. Heerlen: Lemma Uitgeverij.
- Vracking, A.J., Cozijnsen, A.J. (2003). *Verandermanagement. Theorieën en strategieën van voor organisatieverandering*. Deventer: Kluwe.
- Vroeijenstein, A. (1995). *Improvement and accountability : navigating between Scylla and Charybdis*. London: J. Kingsley.
- VSNU (2012). *VSNU Jaarrapportage prestatieafspraken 2012*. Den Haag: VSNU.
- Vught, F. van & Westerheijden, D. (1994). Towards a general model of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 28, 355-371.
- Wayne, A., Yoon, K., Zhu, P., Cronen, S., & Garet, M. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives & methods. *Educational Researcher*, 37(8), 469-479.
- Waterman, R. & Meier, K. (1998). Principal-Agent Models: An Expansion? *Journal of Public Administration Research and Theory*, 8(2), 173-202.
- Watty, K. (2002). *Engaging grassroots academics in quality conversations and quality initiatives: opportunities lost?* (paper). Melbourne: quality in higher education international seminar.

- Westerheijden, D. (2010). *Feasibility study on impact of cross-border quality assurance*. Enschede: CHEPS.
- Westerheijden, D., Hulpiau, V. & Waeytens, K. (2007). From Design and Implementation to Impact of Quality Assurance: An Overview of Some Studies into what Impacts Improvement. *Tertiary Education and Management*, 13(4), 295-312.
- Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek*. (1992).
Geraadpleegd op: 1 november 2014, van
http://wetten.overheid.nl/BWBR0005682/geldigheidsdatum_01-11-2014.
- Wielemans, W. (1996). *Hoger onderwijs in Europees perspectief*. Leuven: Garant.
- Wiersma, H., Mooren, A. van de & Vermeulen, M. (2002). *Ontwikkeling medewerkers, ontwikkeling schoolorganisatie: loopbaanontwikkelingsbeleid in de praktijk*. Tilburg: IVA.
- Woodhouse, D. (1999). *Quality and Quality Assurance*. Parijs: OECD.
- Yorke, M. (2000). Developing a Quality Culture in Higher Education. *Tertiary Education and Management*, 6, 19-36.
- Zestor (2005). *Investors in People en professionele ontwikkeling in het hbo*. Geraadpleegd op 9 januari 2015, van <http://www.zestor.nl/fileadmin/zestor/data/publicaties/professionele-ontwikkeling-en-hip.pdf>.
- Zijlstra, H. (2012). *Kamerbrief over prestatieafspraken met hogescholen en universiteiten*. Geraadpleegd op 18 november 2014, van
<https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-31288-261.pdf>.



ISBN 978-90-5554-481-3
NUR 840