

Voor de kwaliteit van het onderwijs

Rapport van de U-Raadwerkgroep 'Onderwijskwaliteit'

23 maart 2007

Voor u ligt een conceptadviesrapport van de werkgroep 'Onderwijskwaliteit', in sept. 2005 ingesteld door de Universiteitsraad van de Universiteit Utrecht. De werkgroep richtte zich aanvankelijk op een bescheiden vraag: hoe worden onderwijs cursussen geëvalueerd en wat gebeurt er met de resultaten van die evaluaties? Hierover verrichtten we peilingen binnen alle faculteiten. Onze bevindingen brachten ons ertoe de vraagstelling te verbreden: binnen wat voor systeem van kwaliteitszorg vinden cursusevaluaties plaats? Ook over deze vraag hebben we een peiling gehouden, bij 23 opleidingen over de gehele breedte van de Universiteit Utrecht. U vindt in dit rapport een beknopte weergave daarvan.

1. Achtergrond, aanleiding en doelstellingen

Eind jaren negentig was er het project 'Hoger op de ranglijst' dat bedoeld was om de Universiteit Utrecht beter te laten scoren in de polls met betrekking tot onderwijskwaliteit. Hoewel dit enigszins lijkt te hebben geholpen, was de door studenten ervaren onderwijskwaliteit nog niet overal goed. Tegelijkertijd was er bij veel docenten onvrede over de routinematige manier waarop cursusevaluaties werden afgenomen en verwerkt. Deze twee ervaringen vormden het uitgangspunt voor de werkgroep onderwijskwaliteit. In het eerste jaar heeft de werkgroep universiteitsbreed een eerste peiling gehouden over cursusevaluaties – en hoe deze een plaats hadden in een systematisch kwaliteitsbeleid. Uit deze eerste peiling kwam naar voren dat er grote verschillen waren tussen faculteiten en opleidingen, en ook dat er her en der interessante 'good practices' waren met betrekking tot het stimuleren en waarborgen van de onderwijskwaliteit. Voor ons was dit aanleiding om een tweede peiling te houden: we wilden de good practices op een meer systematische manier op het spoor komen. We hebben deze peiling gebaseerd op een uitwerking van de door W.E. Deming bedachte PCDA-kwaliteitscyclus: 'Plan, Do, Check, Act'¹.

Er is nog een tweede aanleiding om vanuit de U-raad nadrukkelijk met een visie op het waarborgen van onderwijskwaliteit te komen. Het Ministerie van Onderwijs wil het systeem van opleidingsaccreditaties omvormen tot *instellingsaccreditatie*. Dat betekent dat universiteiten een goed functionerend intern kwaliteitszorgsysteem moeten hebben. De Universiteit Utrecht maakte een notitie hierover (13 dec. 2006) waarin vooral het managementperspectief centraal staat: 'bestuurders moeten vat hebben op de kwaliteit van het onderwijs' (p.1) en 'Een universitair kwaliteitszorgsysteem moet zich niet zozeer richten op vorm en middelen, of instituties, maar op de bestuurlijke garanties en systemen voor procesbewaking' (p.2). In 2007-2008 wil men een universitair programma 'interne kwaliteitszorg' opzetten. Het lijkt ons van belang dat de stem van degenen die het meest direct bij het onderwijs betrokken zijn – studenten en docenten – tijdens dit proces duidelijk te horen is. Dit rapport wil daarmee een begin maken.

We hebben met het uitbrengen van dit rapport een tweeledige doelstelling. Allereerst willen we de uitwisseling tussen opleidingen bevorderen van goede praktijken op het gebied van kwaliteitsbewaking in het onderwijs. Ten tweede willen we het onderwijs als kerntaak van de universiteit nadrukkelijker in de aandacht plaatsen als doelwit van verder gaande professionalisering. Behalve dit rapport moet ook de studiemiddag op 4 april deze doelen dienen; bevindingen opgedaan tijdens deze studiedag zullen in de definitieve versie van het rapport verwerkt worden.

¹ zie <http://www.platformkwaliteit.nl/infokwal/introkwat/introkwalsite/achtergronden/ms/demingcyclus>

2. Criteria voor effectieve kwaliteitszorg

Alvorens op de resultaten van de peiling in te gaan, belichten we eerst de achtergrond, in de vorm van de uitwerking die wij gegeven hebben aan de PCDA-cyclus (Deming). Evaluatiesystemen zijn geen doel op zich, maar dienen op efficiënte wijze zicht te geven op wat er mis is in en goed gaat, met of rond het onderwijs. Daaraan vooraf gaat een ideaalbeeld hoe goed onderwijs voor de betreffende opleiding eruit ziet en dat hangt weer af van de *visie* van degenen die verantwoordelijk zijn voor het onderwijs. Zo'n visie moet vertaald zijn in een *opleidingsconcept*, dat aangeeft wat de doelstellingen, inhoud en opzet van het betreffende onderwijs (moeten) zijn. Ook kun je uit het opleidingsconcept de *ijkpunten* afleiden voor de evaluatiepraktijk. Beslissend voor de kwaliteitsborging is dat er met de resultaten van zo'n evaluatie ook echt iets gebeurt, dat geconstateerde problemen worden aangepakt en opgelost. Het inbouwen van de PCDA-cyclus in de interne organisatie biedt daarvoor een nuttig handvat, maar het is geen wondermiddel. Zonder draagvlak bij en inzet van docenten en studenten blijft het een 'management tool', goed om indruk te maken op accreditatiecommissies, maar weinig geschikt om daadwerkelijk verbeteringen te realiseren.

Voor de beoordeling van kwaliteitszorgsystemen op het gebied van onderwijs hebben we in onze peiling drie niveaus onderscheiden:

Bij het *beleidskader* zijn vier aspecten van belang. Allereerst is van belang dat het proces van kwaliteitsbewaking goed is georganiseerd: wie is waarvoor verantwoordelijk? En ligt dat vast in een door het opleidingsbestuur vastgesteld *kwaliteitszorgplan*? Ten tweede is belangrijk dat dit plan door docenten en studenten wordt gesteund – dit is waarschijnlijk een van de lastigste aspecten van de kwaliteitszorg! De mate van draagvlak voor de kwaliteitszorg zou wel eens kunnen afhangen van de mate waarin er ondersteuning is voor het *opleidingsconcept*, waarin de onderwijsdoelen, methoden, inhoud en leerprocessen helder staan verwoord. Vooral via de inhoud van dit opleidingsconcept kun je o.i. docenten en studenten binden aan de planmatige bewaking van de kwaliteit. Ten slotte is van belang hoe in de praktijk de evaluatie is ingericht. Je krijgt pas diepte in de evaluatie als met meerdere instrumenten wordt gewerkt, maar daarmee moet je wel goed kunnen mikken: op de kernpunten uit het opleidingsconcept, en zodanig dat je handvatten voor verbetering krijgt.

Bij het *primaire proces* zijn de 'plan' en 'do' elementen van de Deming-cyclus voorondersteld (dat wil zeggen: reeds uitgevoerd) en komt het aan op 'check' en 'act'. Dat houdt in dat per aspect van het primaire proces geëvalueerd wordt of het beoogde kwaliteitsniveau (dat is afgeleid van het opleidingsconcept) gehaald wordt (check), en dat wordt ingegrepen (act) als hiervan onvoldoende sprake is. Cruciaal hierbij is dat de resultaten van de evaluatie worden teruggekoppeld naar de actoren (docenten, studenten) en de beleidsverantwoordelijken (opleidingscommissie, management team, etc.). In het kader van het garanderen van het draagvlak is het van het grootste belang dat evaluatie, terugkoppeling en interventie niet louter of zelfs in de eerste plaats een managementaangelegenheid zijn: de docenten zelf moeten zich, bijvoorbeeld in docentenvergaderingen, buigen over de resultaten en zelf bezien wat zij in hun praktijk kunnen verbeteren. Evenzo moeten zij tegenover studenten (bijvoorbeeld in de opleidingscommissie) kunnen aangeven wat hun visie is op de manco's en hoe zij de plannen ter verbetering willen vormgeven. Je zou voor dit samenspel *kwaliteitskringen* met betrekking tot het onderwijs in het leven kunnen roepen, waarin studenten, docenten, bestuurders en eventuele andere betrokkenen rechtstreeks met elkaar overleggen over verbetering van het onderwijs n.a.v. evaluatieresultaten.

De aspecten van het primaire proces die geëvalueerd moeten worden liggen voor de hand. Allereerst moet bezien worden in hoeverre de doelstellingen van het onderwijs gerealiseerd worden. Dit is een vrij brede maat; meer specifiek zijn de evaluatie van relevantie

en niveau van het onderwijs, de functionaliteit van opzet en werkvormen, de kwaliteit van de toetsing, en de interactie docent-student (en eventueel student-student) in het onderwijs. Niet direct onderdeel van het eigenlijke onderwijs, maar wel belangrijk voor de kwaliteit ervan zijn: de ondersteuning en begeleiding (variërend van voorlichting tot studieloopbaanbegeleiding), de planning en roostering, en de kwaliteit van de onderwijsruimtes en de technische voorzieningen daarin.

Ten slotte zijn er de *secundaire* (maar daarom niet minder belangrijke) processen in de kwaliteitsbeoordeling: de professionalisering van docenten, de beleidsontwikkeling en – uitvoering, en de effectiviteit van de onderwijsorganisatie (inclusief administratie).

Bij de kwaliteitszorg binnen de eerste cyclus (van de primaire processen) is vooral de *opleiding* aan zet. Daar zien docenten en studenten immers zelf wat er fout gaat, hoe dat komt en hoe je dat zou kunnen aanpakken. De kwaliteitszorg in de tweede cyclus (van de secundaire processen) ligt is vooral op het bord van de *‘school’ of faculteit* met zijn docentenbeleid, onderwijsbeleid, -organisatie en -administratie. Kwaliteitszorg binnen de derde cyclus (door ons *‘kader’* genoemd) betreft het niveau van de *instelling*, die ervoor moeten zorgen dat opleidingen een integrale aanpak van kwaliteitszorgaanpak ontwikkelen die spoort met de aspecten PCDA. Die cycli grijpen in elkaar en hebben elkaar nodig om het geheel van de kwaliteitszorg te kunnen laten functioneren.

Van zeer groot belang is verder dat niet van boven naar beneden gewerkt wordt, maar van beneden (de onderwijsvloer) naar boven. Het primaire proces binnen de eerste cyclus staat centraal. Wat daar niet kan worden opgelost c.q. geregeld, wordt binnen de tweede cyclus geregeld. Het algemene kader levert hiervoor de randvoorwaarden. Voorkom dat problemen op de onderwijsvloer binnen een opleiding helemaal naar boven worden geleid (van de opleiding naar de school), om pas daar opgelost te worden. Zoiets duurt veel te lang en resulteert in centralistisch onvermogen (bureaucratie) en het ontstaan van slepende problemen.

3. De peiling

Voor het verrichten van de peiling met betrekking tot evaluatiepraktijken hebben we een vragenschema opgesteld (zie bijlage 1), dat bestaat uit drie rubrieken, corresponderend met drie niveaus in de kwaliteitszorg: het beleidskader (of organisatie), de primaire processen (het onderwijs), en de secundaire processen (terugkoppeling/professionalisering). Bij *beleidskader* (4 aandachtsgebieden) wordt de spil gevormd door een geaccordeerd plan voor de kwaliteitszorg. Bij de *primaire processen* onderscheiden we 8 en bij de *secundaire processen* 3 aandachtsgebieden. Bij ieder aandachtsgebied worden drie vragen gesteld en kunnen maximaal 4 punten toegekend worden – met de vraag die betrekking heeft op ‘iets doen met de uitkomsten van evaluaties’ kunnen 2 punten verdiend worden, in overeenstemming met de PCDA-cyclus. De aandachtsgebieden zijn afgeleid uit de punten die de laatste jaren bij visitaties en accreditaties centraal hebben gestaan.

We hebben contactpersonen van opleidingen gevraagd de items te scoren voor hun opleiding (soms deden we dat samen met hem of haar). Dit leverde een globaal beeld op van de mate waarin tussen opleidingen verschillen bestaan, en op welke punten deze verschillen zich toespitsen. We zijn hierbij afgegaan op het eigen oordeel van onze contactpersonen, en zijn niet zelf gaan verifiëren. Het kan zijn dat sommige respondenten wat te optimistisch zijn geweest en andere juist te somber. Mede vanwege de optredende verschillen tussen opleidingen gaan we er niettemin van uit dat de resultaten voldoende betrouwbaar zijn voor een verdere gedachtevorming over de kwaliteitszorg voor het onderwijs.

We geven een korte impressie. Bij *beleidskader* zijn in totaal 16 punten te behalen. Wie daaraan voldoet heeft een geaccordeerd kwaliteitszorgplan, waarbij duidelijk is wie voor welke taken verantwoordelijk is. Ook bestaat er voor de kwaliteitszorg een draagvlak onder docenten en studenten (wat inhoudt dat ze er enthousiast aan meewerken), en is er een duidelijke samenhang met een expliciet opleidingsconcept. Ten slotte is er sprake van een effectief en efficiënt evaluatiesysteem, gericht op kernpunten en knelpunten. Van de 23 opleidingen behaalden er twee het maximale aantal punten (geneeskunde en literatuurwetenschap), de slechtst scorende opleiding haalde slechts de helft (8 punten).

Bij *primaire processen*, de feitelijke inrichting en organisatie van het onderwijs, waren 32 punten te behalen. Wie zo hoog scoort heeft binnen zijn evaluatiesystematiek een strakke koppeling tussen evaluatie, terugkoppeling naar relevante actoren en aanpak van de problemen. Het gaat dan om aandachtsgebieden als: onderwijsdoelstellingen, onderwijsopzet, kwaliteit van tentamens, de interacties binnen het onderwijs, ondersteuning en voorlichting, planning en roostering, en ruimtelijke en technische voorzieningen. Hoogscoorders waren psychologie en farmacie (beide 30 punten), 26 punten werden gehaald door biomedische wetenschappen, geneeskunde, pedagogiek, literatuurwetenschap, en scheikunde. Twee opleidingen scoorden 18 van de maximaal te behalen 32 punten.

Bij *secundaire processen*, waren 12 punten te behalen. Hier gaat het om de manier waarop wordt gehandeld bij achterblijvende prestaties van docenten, de kwaliteit van het onderwijsbeleid in een opleiding, en efficiency van de onderwijsorganisatie en –administratie. De maximale 12 punten werden alleen door scheikunde gehaald, de laagste score was 3.

Hoewel het bovenstaande, zoals aangegeven, geen zeer betrouwbaar beeld oplevert, is wel duidelijk dat er flinke variaties bestaan tussen opleidingen als het gaat om kwaliteitszorg. De totale scores lopen uiteen van 29 tot 55 (bij een maximum te behalen aantal punten van 60). Het zou de moeite waard zijn een betrouwbare nulmeting te doen bij alle opleidingen. Voor onze doeleinden was het echter nuttiger om ons te concentreren op ‘good practices’, de inventieve vondsten die in sommige opleidingen zijn gedaan om hun onderwijskwaliteit te bevorderen en te bewaken.

4. Goede praktijken

Naar ons oordeel wordt een goede praktijk gekenmerkt door directe lijnen en directe actie; dat wil zeggen: de praktijk is verankerd op het niveau van de onderwijspraktijk, wordt gedragen door de onderwijsgevers en -ontvangers zelf, zodat directe terugkoppeling en direct ingrijpen mogelijk zijn.

Een aantal voorbeelden:

Draagvlak: Geschiedenis

Bij de opleiding (en daarmee het departement) geschiedenis is er een goed systeem om draagvlak te creëren voor het kwaliteitszorgsysteem. Er is allereerst een *evaluatiecommissie* ingesteld die de opleidingscommissie ondersteunt. Deze commissie regelt alle evaluaties. Daarnaast onderwerpt zij een aantal cursussen per jaar aan een intensieve evaluatie. Alle andere cursussen worden extensief geëvalueerd.

De evaluatiecommissie organiseert in samenwerking met de studievereniging zogenaamde *volksvergaderingen* waarbij docenten, studenten en medewerkers met elkaar in discussie gaan en de opleiding en het programma tegen het licht houden. Er wordt dan bijvoorbeeld kritisch gekeken naar werkvormen en de onderwijsopzet. Onderwijsdeelnemers zijn op deze manier in staat om hun bijdrage te leveren aan de verbetering ervan. Het draagvlak voor de evaluaties wordt waarschijnlijk groter, omdat zowel studenten als docenten zien dat de evaluaties ook op dit soort dagen/bijeenkomsten terug komen.

Brede evaluatiecyclus: Godgeleerdheid

De opleiding Godgeleerdheid is kleinschalig. Onder andere als voorbereiding op de periodieke onderwijsvisitaties heeft Godgeleerdheid, naast de reguliere cursusevaluaties met formulieren, een systeem om de visitatie voor te bereiden en om de interne kwaliteit op orde te houden.

Dit systeem bestaat uit een zesjarige cyclus waarin de 21 facetten waar officiële visitaties op zijn gebaseerd twee keer terugkomen. Er worden aparte enquêtes gehouden waarin telkens een of twee facetten centraal staan. Iedere drie jaar komt een facet terug.

Er worden nauwkeurige verslagen van deze enquêtes gemaakt; bij de tweede keer in de cyclus kan er dus goed teruggekeken worden naar de eerdere evaluatie. Ook als de opleiding gevisiteerd wordt heeft men hier profijt van, de rapporten kunnen zo ingeleverd worden.

Op deze manier wordt er ook veel meer naar opleidingsbrede onderwerpen gekeken, zoals studiebegeleiding, faciliteiten en studiebegeleiding. En er wordt op basis van deze jaarrapportages ook ingegrepen; de resultaten worden teruggekoppeld naar de beleidsmakers.

Reflectie docenten: Nederlands

Bij de opleiding Nederlands is het standaard dat docenten reageren op de evaluatie van hun cursus. Deze reacties worden op de Q-schijf geplaatst en blijven raadpleegbaar.

Docentenpanel: FSW

Bij FSW wordt 1x per 2 jaar een docentenpanel gehouden met betrekking tot de *onderwijsondersteuning*: onder andere de *studentenadministratie*, de *onderwijsorganisatie & -faciliteiten*, de *informatievoorziening*, *Osiris & Studion*.

Hoewel er niet erg veel docenten naar het panel komen, zijn de door docenten gemaakte opmerkingen wel nuttig en ter zake. Klachten en positieve punten komen ook direct bij de ondersteunende afdeling terecht, terwijl er normaal allerlei schakels tussen zitten.

Evaluaties in docentenoverleg: ASW

ASW bestaat ruim 20 jaar. Vanaf het allereerste begin waren er studentenevaluaties. Gaandeweg is het gebruik geworden dat deze in de eerste plaats besproken worden in het docentenoverleg – voorheen propedeuseoverleg + tracéoverleg. Er is nu sinds enkele jaren een geregeld overleg van alle cursuscoördinatoren uit de bachelor. Evaluatieresultaten zijn daar een vast agendapunt: een resumé van de cijfers en de inhoudelijke 'open' antwoorden, alsook een reactie van de coördinator op de resultaten (ook in relatie tot het voorgaande jaar). In het docentenoverleg worden de bevindingen ook in verband gebracht met die uit andere cursussen. Ten slotte wordt gekeken of er algemene problemen zijn (zalen, administratie, roostering, ondersteuning).

Verschillende praktijken op het UCU

Binnen de verschillende departementen van UCU (Science, Social Science en Humanities) zijn er verschillen in de wijze van aansturing en wijze van handelen.

Science wordt gekenmerkt door een gestructureerde aanpak. Het hoofd van het departement houdt tweewekelijks overleg met 'fellows' (hoofddocenten), en eens in de 4 weken zijn hier ook betaalde studentassistenten bij aanwezig. *Social Science* is binnen het kleinschalige UCU relatief groot, waardoor er meer problemen zijn met de kwaliteit van de courses en de docenten. Docenten en de inhoud van de courses wisselen vaker. De feedback loopt stroever.

Humanities houdt informele feedback sessies in de vorm van een lunch of high tea. Het hoofd van het departement neemt het initiatief om tussen studenten en docenten feedback te organiseren.

5. BKO-SKO

De Universiteit Utrecht heeft in het verleden veel energie gestoken in het ontwikkelen en implementeren van een systeem van onderwijskwalificaties: de basiskwalificatie onderwijs (BKO) en de seniorkwalificatie onderwijs (SKO). Over het welslagen hiervan is in januari 2004 een rapport uitgebracht, op basis van een onderzoek van dr. Martine de Vos.² Ook hier bleek dat er grote verschillen waren tussen faculteiten (zie voor cijfers de tweede bijlage):

- a. Sommige faculteiten nemen de onderwijskwalificaties erg serieus en maken daar veel werk van, terwijl anderen hier minder tijd en energie aan besteden.
- b. Bij het merendeel van de faculteiten spelen de certificaten een rol bij benoemingen van wetenschappelijk personeel, maar dit is niet het geval bij een klein aantal faculteiten.
- c. Bij sommige faculteiten wordt het behalen van de SKO^w aangemoedigd, terwijl andere faculteiten dit niet doen of kandidaten zelfs actief ontmoedigen.
- d. Ook bestaat er een aanzienlijk verschil in het beleid ten opzichte van promovendi, postdocs en tijdelijk personeel: bij sommige faculteiten mogen deze groepen wel de BKO^w behalen, terwijl dit op andere faculteiten niet het geval is.
- e. Het is onduidelijk of de faculteiten het behalen van de BKO^w of SKO^w belonen met bijvoorbeeld een extra periodiek.

Het zou de moeite waard zijn om dit onderzoek te herhalen, omdat de indruk bestaat dat er nog steeds grote verschillen zijn, zie bijvoorbeeld de meest recente gegevens (helaas alleen in absolute aantallen) op de volgende pagina:

Telling geregistreerde onderwijskwalificaties 2006

op basis van gegevens die in de beleidsdirectie O&O beschikbaar zijn
per 15 februari 2007

	BKO behaald door een medewerker op junior niveau	BKO behaald door een medewerker op UD- niveau	SKO
GW	11	11	5
REBO	1	16	16
Bèta	3	18	8
DGK	10	3	
GNK		8	7
GEO		4	1
SW	1	15	8
IVLOS		1	

Hernieuwde actie op dit punt is belangrijk omdat docentprofessionalisering een essentieel onderdeel is van de kwaliteitszorg.

² *Onderwijskwalificaties. Rapportage en Implementatie*. USP, januari 2004.

6. Conclusies en aanbevelingen

Uit het bovenstaande zijn vier punten te halen die van belang zijn voor een werkelijk effectieve kwaliteitszorg, namelijk de scharnierpunten tussen beleid/management en praktijk.

1. *Draagvlak*: de mate waarin docenten en studenten betrokken zijn bij de formulering van het opleidingsconcept én van het kwaliteitszorgplan; beide moeten berusten op een reële consensus bij – in ieder geval – de onderwijsgeevenden, en niet alleen ‘managementproducten’ zijn. Dit houdt ook in dat er overeenstemming moet zijn over de verhouding tussen onderwijs en onderzoek, zowel in de opleiding als geheel als per leerstoelgroep of zelfs per individu.
2. Een *diversiteit aan evaluatie-instrumenten*: het verdient aanbeveling niet alleen af te gaan op schriftelijke enquêtes per cursus, maar ook mondelinge evaluaties te houden en panelgesprekken over ‘grotere’ punten als opleidingsdoelen, relevantie en niveau, en opzet en werkvormen over cursussen heen. Belangrijk is ook om docenten een reactie te laten formuleren op uitkomsten van cursusevaluaties, in de zin dat ze een analyse maken van wat er goed en fout is gegaan in een cursus en aangeven wat er verbeterd kan worden. Het is overigens óók goed om docenten te horen over de kwaliteit van het (onderwijs)management, de professionalisering en de beleidsontwikkeling en uitvoering.
3. De *terugkoppeling van evaluatieresultaten* naar de werkvloer. Wie kan welke actie ondernemen? Een docent of coördinator kan *binnen* zijn of haar cursus verbeteringen aanbrengen n.a.v. de evaluatie. Voor de afstemming *tussen* cursussen is het opleidingsmanagement verantwoordelijk, in nauw overleg met de betrokken docenten. MTs controleren of gewenste verbeteringen zijn doorgevoerd. Het verdient aanbeveling om één persoon verantwoordelijk te maken (evaluatiemanager). Het is daarnaast belangrijk dat cursusevaluaties worden doorgesproken in de overleggen van bachelor- en mastercoördinatoren (bottom-up-aanpak). Ten slotte is het wenselijk dat in het MT m.b.t. onderwijs minstens één persoon zit die zelf onderwijs geeft.
4. De aanwezigheid van beleid en praktijk m.b.t. *professionalisering van docenten*. Nieuwe / jonge docenten moeten goed begeleid en getraind worden bij het begin van hun onderwijstaak. Het (laten) behalen van basis- en seniorkwalificaties onderwijs (BKO/SKO) moet een voortdurend aandachtspunt zijn. De prestaties van docenten moeten een vast onderwerp zijn in de R&O-gesprekken, en wanneer deze onder de maat zijn moet duidelijk zijn hoe dit probleem aangepakt gaat worden.
5. Enkele *vuistregels voor het management*:
 - Pas de PDCA-cyclus zo consequent mogelijk toe (rust niet voordat gesignaleerde problemen zijn aangepakt)
 - Ontwerp verbeteringen samen met de betrokken sctoren (gebruik de ervaringskennis van docenten en studenten om samen met hen beter onderwijs te maken)
 - Voorkom ritualisering en bureaucratisering van kwaliteitszorg (vermijd regels, procedures en stapels formulieren waar niets of niet echt iets mee gebeurt)
 - Veranker kwaliteitszorg zo laag mogelijk in de organisatie (d.w.z. op het niveau waarop het onderwijs wordt gegeven, dus dat van de interactie tussen docenten en studenten rondom de leerstof)
 - Verwar een kwaliteitszorgplan nooit met de onderwijskwaliteit zelf (kwaliteitszorg is geen doel op zich, maar een middel om het onderwijs spannend, aantrekkelijk en maximaal leerzaam te maken).

Bijlage 1: Scoreformulier

	1. Kader	Oordeel
1.	Organisatie kwaliteitszorg: -duidelijke taakverdeling kwaliteitszorg -verantwoordelijkheden toegekend -geaccordeerd kwaliteitszorgplan aanwezig	
2.	Draagvlak voor kwaliteitszorg: -studenten/docenten bekend met aanpak -aanpak kan rekenen op brede steun -staf en studenten zetten zich in voor uitvoering	
3.	Aanwezigheid opleidingsconcept: -opleidingsbrede keuze voor 'opleidingsconcept' gemaakt en aanwezig -onderwijsdoelen, methoden, inhouden en leerprocessen helder -opleidingsconcept ligt vast in geaccordeerd 'opleidingsplan' (o.i.d.)	
4.	Effectiviteit evaluatiesystematiek: -beperkt aantal maar praktisch bruikbare evaluatie-instrumenten -evaluatie op kernpunten zoals beschreven in het onderwijsconcept -evaluatie aantoonbaar gericht op aanpak van knelpunten	

	2. Primaire processen	Oordeel
5.	Onderwijsdoelstellingen/eindtermen: -bereiken bestaande doelstellingen onderwijs wordt geëvalueerd -terugkoppeling naar docenten, studenten, OC, DB, Board of Study, etc. -bijstelling indien doelstellingen niet of onvoldoende worden bereikt	
6.	Onderwijsrelevantie/niveau: -'relevantie' en 'niveau' onderwijsinhoud zijn onderwerp van evaluatie -terugkoppeling naar docenten, studenten, OC, DB, Board of Study, etc. -bijstelling indien inhoud niet of onvoldoende relevant, actueel, etc.	
7.	Onderwijsopzet/werkvormen: -ervaren functionaliteit van opzet en werkvormen onderwerp van evaluatie -terugkoppeling naar docenten. Studenten, OC, DB, Board of Study, etc. -bijstelling als opzet/werkvormen onvoldoende aanspreken, motiveren, etc.	
8.	Tentamen/examenkwaliteit: -ervaren kwaliteit van examens/tentamens onderzocht -terugkoppeling naar docenten. Studenten, OC, DB, Board of Study, etc. -bijstelling indien examens/tentamens onvoldoende valide, transparant, etc.	
9.	Onderwijsleerproces: -onderzocht wordt of de beoogde interactie student-docent op gang komt -onderzocht wordt of de beoogde interactie student-student op gang komt -aanpassing onderwijsvormen indien dit niet of onvoldoende het geval is	
10.	Ondersteuning/begeleiding/voorlichting: -nagegaan wordt of ondersteuning/begeleiding/voorlichting voldoen -terugkoppeling naar docenten, studenten, OC, DB, Board of Study, etc. -daadwerkelijke aanpak van falende praktijken indien nodig gebleken	
11.	Planning/roostering: -nagegaan wordt of de planning en roostering van het onderwijs voldoet -terugkoppeling over problemen naar betreffende medewerkers/stafleden -daadwerkelijke aanpak van gebleken plannings- en roosterproblemen	
12.	Ruimtelijke en technische voorzieningen: -nagegaan wordt hoe het staat met ruimtes, computers, labfaciliteiten, etc. -terugkoppeling over problemen naar betreffende medewerkers/stafleden -daadwerkelijke aanpak van gebleken ruimtelijke, technische e.a. problemen	

	3. Secundaire processen	Oordeel
13.	Beoordeling & professionalisering: -consequent wordt nagegaan of onderwijsprestaties ook worden geleverd -terugkoppeling naar docenten en naar het verantwoordelijk management	

	-aantoonbare en consequente aanpak bij achterblijven onderwijsprestaties	
14.	Beleidsontwikkeling & beleidsuitvoering: -onderwijsbeleid is gericht op het behalen van afgesproken opleidingsdoelen -terugkoppeling naar het opleidingsbestuur bij niet halen gestelde doelen -zodra nodig bijstelling van bestaande doelen en nieuwe beleidsontwikkeling	
15.	Organisatie & administratie: -aanwezigheid van een effectieve onderwijsorganisatie en -administratie -regelmatige ijking van organisatie en administratie op punten van efficiency -zonodig bijstelling c.q. verdere ontwikkeling van onderwijsorganisatie	

Bijlage 2: Tabel BKO/SKO uit M. de Vos, *Onderwijskwalificaties. Rapportage en implementatie*. USP jan. 2004

Faculteit	uitgereikte BKO ^w -certificaten ¹⁾		uitgereikte SKO ^w -certificaten ¹⁾		WP in vaste dienst ²⁾	WP tijdelijke dienst ²⁾
	absoluut	% van WP vast	absoluut	% van WP vast		
Wijsbegeerte	18	106	0	0	17	13
Godgeleerdheid	45	118	0	0	38	24
Letteren	294	131	90	40	224	199
Rechtsgeleerdheid	187	110	45	26	170	106
Ruimtelijke Wetenschappen ³⁾	54	54	37	37	100	83
Aardwetenschappen	6	19	6	18	32	73
Wiskunde & Informatica	108	110	39	40	97	101
Natuur- en Sterrenkunde	114	144	47	59	79	124
Scheikunde	100	130	62	80	77	175
Biologie	71	78	41	45	91	146
Farmaceutische Wetenschappen	84	115	7	10	73	110
Diergeneeskunde	205	109	87	46	188	264
Geneeskunde	38	16	8	3	235 ⁴⁾	317 ⁴⁾
Sociale Wetenschappen	170	75	80	35	227	167
IVLOS	112	153	11	15	73	16

1) per oktober 2003; cijfers bijgehouden op secretariaat USP

2) in 2002, tenzij anders aangegeven; cijfers van Bureau Controller

3) certificaten van ruimtelijke wetenschappen zijn door de decaan ondertekend en ontbreken daardoor in de centrale telling

4) in 1999; cijfers van Bureau Controller