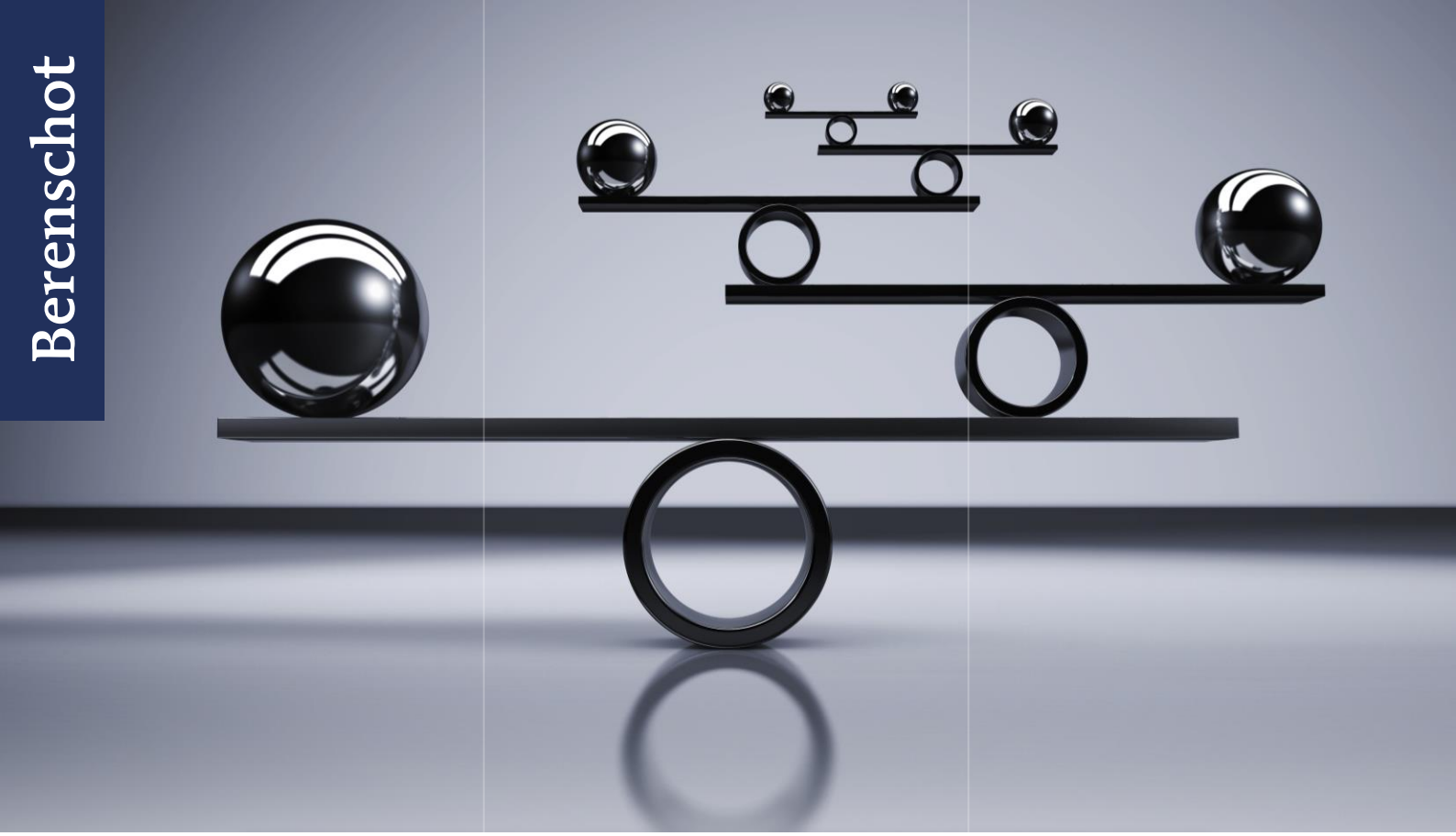
Berenschot



Balanceren tussen ontwikkeling en verantwoording

Evaluatie van het experiment Instellingsaccreditatie met Lichtere Opleidingsaccreditatie (ILO)

66965 – 7 juni 2022

RAPPORTAGE

Balanceren tussen ontwikkeling en verantwoording

Evaluatie van het experiment Instellingsaccreditatie met Lichtere Opleidingsaccreditatie (ILO)

Marcel de Haas, Saraï Sapulete, Martha Jordaan

66965 – 7 juni 2022

Inhoudsopgave

HOOFDSTUK 1 5

Samenvatting 5

HOOFDSTUK 2 8

Aanleiding 8

HOOFDSTUK 3 9

Het experiment ILO 9

3.1 Doel van het experiment 9

3.2 Analytisch kader 10

3.3 Aanpak 11

HOOFDSTUK 4 12

Onderzoeksopzet 12

4.1 Onderzoekshypothese en -vragen 12

4.2 Stappen in het onderzoek 12

4.3 Steekproef 13

4.4 Beperkingen 13

HOOFDSTUK 5 15

Bevindingen 15

5.1 Invulling van de experimenteerruimte conform ESG 15

5.2 Versterking van de kwaliteitscultuur 18

5.2.1 Het gesprek over kwaliteit 19

5.2.2 Ontwikkeling versus verantwoording 19

5.2.3 Betekenisvollere kwaliteitszorg 20

5.3 Betrokkenheid en eigenaarschap 21

5.3.1 Studenten en docenten 21
5.3.2 Betrokkenheid van externe stakeholders 22
5.4 Lasten en baten 23
5.4.1 Geen noemenswaardige reductie van tijd en geld 23
5.4.2 Balans tussen lasten en baten 24
5.5 Neveneffecten 24
5.5.1 Vergelijkbaarheid 24
5.5.2 De knip in het beoordelingskader 25
5.5.3 Relatie met experiment Leeruitkomsten 25

HOOFDSTUK 6 27

Conclusie 27

Literatuurlijst 29

Bijlage. Eisen aan de beoordeling op kwaliteitsaspecten II 30

HOOFDSTUK 1.

Samenvatting

Experiment Instellingsaccreditatie met Lichtere Opleidingsaccreditatie (ILO)

In 2018 is het experiment ILO van start gegaan, dat beoogt bij te dragen aan de verdere doorontwikkeling van het accreditatiestelsel. Het doel van het experiment is om te onderzoeken of Instellingsaccreditatie met Lichtere Opleidingsaccreditatie leidt tot versterking van de kwaliteitscultuur, meer eigenaarschap voor studenten en docenten en meer doelmatigheid. Vier hogescholen nemen deel aan dit experiment. Geselecteerde opleidingen van deze instellingen worden nog maar op twee van de vier kwaliteitsstandaarden door de NVAO beoordeeld, namelijk op de beoogde en gerealiseerde leerresultaten (kwaliteitsaspecten I). De kwaliteitsbeoordeling op de onderwijsleeromgeving en op toetsing en examinering (kwaliteitsaspecten II) geven de instellingen zelf vorm binnen de European Standards and Guidelines (ESG). Daarnaast hoeven deze opleidingen niet mee te doen met het visiteren in landelijke visitatiegroepen (de 'clustergewijze' visitatie). Het experiment kent een monitorgroep met vertegenwoordiging van de vier deelnemende instellingen, het Ministerie van OCW en de NVAO.

Evaluatieonderzoek

In opdracht van het Ministerie van OCW evalueerde Berenschot het experiment ILO om te onderzoeken of het met het experiment beoogde doel wordt bereikt. Drie onderzoekers van Berenschot bestudeerden de binnen het experiment opgeleverde documenten, interviewden ruim negentig studenten, docenten, stafmedewerkers en bestuurders van vier deelnemende en drie niet-deelnemende hogescholen en voerden analyse- en klankbordsessies uit. De niet-deelnemende hogescholen fungeerden daarbij als controlegroep. Eerste bevindingen van het onderzoek zijn besproken met een vertegenwoordiging vanuit de universiteiten om te toetsen of deze ook voor hen herkenbaar zijn.

Kwaliteitscultuur

Op basis van ons onderzoek vinden we sterke aanwijzingen voor de volgende vooraf opgestelde hypothese: *het bieden van meer ruimte en vertrouwen aan hogeronderwijsinstellingen om de eigen kwaliteitszorg vorm te geven op een manier passend bij de instelling, leidt tot het vergroten van betrokkenheid en eigenaarschap van de onderwijsgemeenschap, en daarmee een versterking van de kwaliteitscultuur en minder ervaren lasten.* Daarbij maken de onderzoekers de kanttekening dat dit nadrukkelijk geen automatisme is. Veel hangt af van hoe die ruimte en dat vertrouwen worden benut en ingevuld, en hoe bewust richting wordt gegeven aan de beoogde kwaliteitscultuur. Daar waar bij het proces van inrichting veel interne betrokkenheid is georganiseerd, is het enthousiasme van docenten en studenten over de eigen kwaliteitscultuur duidelijk het grootst gebleken. Het meer van onderop kunnen meedenken over het kwaliteitsbegrip en de invulling van de interne en externe kwaliteitszorg, versterkt de intrinsieke motivatie om erin te participeren. Men ervaart ook dat de kwaliteitsgesprekken zinvoller zijn omdat de onderwerpen beter aansluiten bij de dagelijkse bezigheden van docenten en studenten; meer (vak)inhoudelijk, dichter op het primaire proces en gericht op wat belangrijk wordt geacht voor studenten.

Ontwikkeling en verantwoording

De deelnemende instellingen en opleidingen hebben de externe kwaliteitstoets op kwaliteitsaspecten II op zeer gevarieerde wijzen vormgegeven, onder meer via midtermreviews, critical friends en peer reviews. Daarbij hebben ze zich duidelijk geconformeerd aan de meegegeven criteria op basis van de ESG-standaarden, bijvoorbeeld bij de samenstelling van de panels. Een grote meerderheid van de geïnterviewden – ook zij die niet deelnemen aan het experiment – ervaart dat de reguliere visitatie te sterk inzoomt op formele aspecten van onderwijs en kwaliteit, en of zaken wel goed op papier staan. Dit wordt dan vaak beleefd als een 'moetje'. Veelvuldig is in dit verband gesproken over het gevoel 'door een hoepeltje te moeten springen', waarbij veel aan 'windowdressing' wordt gedaan, waarna men weer overgaat tot de orde van de dag. Hierbij wordt overigens erkend dat dit vaak deels wordt veroorzaakt door de invulling die binnen de instelling/opleiding wordt gegeven aan de accreditatiekaders. Niettemin, bij de eigen invulling van de kwaliteitstoets op kwaliteitsaspecten II kan in de beleving het 'hoepeltje' meer los worden gelaten. Niet alleen omdat het gesprek inhoudelijk als zinvoller wordt ervaren, maar vooral ook omdat de beoordeling niet wordt ervaren als een formele accreditatie. Hier kan volgens een deel van de geïnterviewden de vergelijking worden gemaakt met het *ontwikkelgesprek* in de reguliere accreditatie.

Doelmatigheid

De accreditatie door de NVAO binnen het experiment ILO vond weliswaar alleen op kwaliteitsaspecten I plaats, maar verder bleven daarbij de kaders en werkwijzen gelijk aan die voor de reguliere accreditatie. De beleving van 'het hoepeltje' gold daarmee onverminderd voor dit deel van het experiment. De gemaakte knip in het accreditatiekader (kwaliteitsaspecten I versus kwaliteitsaspecten II) werd mede om deze reden tamelijk unaniem als weinig succesvol geëvalueerd. Twee aanvullende redenen zijn daarvoor aangevoerd. Ten eerste kent het accreditatiekader inhoudelijk en conceptueel een logische samenhang. Het uit elkaar trekken van beoogde en gerealiseerde leerresultaten enerzijds en onderwijsleeromgeving, toetsing en examinering anderzijds, is door een grote meerderheid als geforceerd en onwerkbaar beschouwd. Ten tweede veroorzaakte het separaat toetsen op de twee kwaliteitsonderdelen van het kader, volgens een meerderheid van de direct betrokkenen, dat eerder meer dan minder lasten werden ervaren. Echter, de lasten worden als minder zwaar ervaren door de opbrengsten (inspiratie, bevestiging, ontwikkelmogelijkheden, betrokkenheid, et cetera) die er in de boordeling op kwaliteitsaspecten II tegenover staan.

Vergelijkbaarheid

Zoals gezegd zijn de deelnemende opleidingen ontslagen van de plicht om met de andere instellingen in zogenaamde visitatiegroepen te worden gevisiteerd. Indien het instellingsbestuur daartoe besluit, dient op andere wijze vorm aan de 'beoordeling van de vergelijkbaarheid' te worden gegeven. Daar is door alle instellingen en opleidingen nadrukkelijk gehoor aan gegeven, bijvoorbeeld aan de hand van internationaal erkende standaarden voor de beroepsgroep en/of door de inzet van critical friends met kennis van het (internationale en nationale) vakgebied. Geïnterviewden van zowel deelnemende als niet-deelnemende instellingen en opleidingen relativeren overigens sterk de mate waarin die vergelijkbaarheid in het reguliere stelsel uit de verf komt en vooral ook het belang ervan.

Conclusie

De deelnemende instellingen hebben laten zien dat het goed mogelijk is om betekenisvol en conform Europese kwaliteitstandaarden verantwoordelijkheid te dragen voor de eigen inrichting van de externe kwaliteitsbeoordeling van opleidingen. We hebben sterke aanwijzingen gevonden dat de ruimte om deze kwaliteitsbeoordeling van onderop te kunnen vormgeven bijdraagt aan meer intrinsiek gemotiveerde betrokkenheid en een sterker gevoel van eigenaarschap. Men ervaart de kwaliteitstoets beter aan te kunnen laten sluiten

bij wat door docenten, studenten en werkveld belangrijk wordt gevonden. Ook geven de deelnemers aan dat het beoordelingstraject meer op ontwikkeling kan worden gericht dan sec op verantwoording. Men voelt de kwaliteitsbeoordeling minder als een 'moetje' of als een 'hoepeltje' dan bij een regulier opleidingsvisitatietraject in het kader van accreditatie door de NVAO. De tijd die erin wordt gestoken is niet aantoonbaar minder gebleken, maar door de sterkere waardering van de opbrengsten wegen de kosten meer op tegen de baten. Daardoor ervaart men over het algemeen meer doelmatigheid. Er lijkt een positieve werking uit te gaan van deelname aan het experiment op de kwaliteitscultuur, al is dit evaluatieonderzoek te beperkt om hier harde (laat staan causale) uitspraken over te doen. Of deelname aan het experiment ILO ook leidt tot betere kwaliteit valt evenmin vast te stellen, maar er zijn ook zeker geen aanwijzingen die op het tegendeel zouden wijzen. Het niet meedoen aan 'clustergewijze' visitatie lijkt nauwelijks beperkingen te hebben. De vermeende vergelijkbaarheid van oordelen lijkt niet in het geding, mede omdat de opleidingen daar alternatieve manieren voor hebben gevonden. Maar ook omdat het belang en de mogelijkheid van die vergelijkbaarheid door clustergewijze visitatie sterk worden gerelativeerd, door zowel deelnemende als niet-deelnemende instellingen.

De opzet en werkwijze van de gezamenlijke monitorgroep hebben een belangrijke bijdrage geleverd aan de opbrengsten van het experiment. De positieve en negatieve ervaringen die zijn opgedaan in het experiment kunnen via verdere kennisdeling zonder meer gaan bijdragen aan een doorontwikkeling van het accreditatiestelsel waarin de kwaliteitscultuur wordt bevorderd en de ervaren lasten duidelijk opwegen tegen de ervaren opbrengsten. De ervaringen gaan ook helpen om daarbij een goede balans te vinden tussen ontwikkeling en verantwoording, en daarmee samenhangend de juiste balans tussen deskundigheid en onafhankelijkheid in de samenstelling van peers, criticial friends, reviewpanels en visitatiecommissies. En 'last but not least', om tot een nog betere betrokkenheid van studenten en de medezeggenschap te komen.

HOOFDSTUK 2.

Aanleiding

Op 1 september 2018 is het experiment Instellingsaccreditatie met Lichtere Opleidingsaccreditatie (ILO) van start gegaan. Het experiment loopt tot september 2024 en beoogt bij te dragen aan de doorontwikkeling van het accreditatiestelsel naar een stelsel dat uitgaat van meer vertrouwen in de professional, beter evenwicht tussen baten en lasten, en een grotere betrokkenheid van docenten en studenten.

Het experiment beoogt instellingen meer eigen ruimte te bieden voor een kwaliteitsomgeving passend bij het instellingsprofiel. Daaronder valt ook de eigen invulling van de wijze waarop de kwaliteit van de opleidingen wordt beoordeeld. Vier hogescholen nemen deel aan het experiment. Daarmee behoeven zij voor een aantal (door henzelf aangemelde) opleidingen door de NVAO alleen te worden beoordeeld op beoogde en gerealiseerde leerresultaten (kwaliteitsaspecten I). Voor de kwaliteitsbeoordeling op de onderwijsleeromgeving en op toetsing en examinering (kwaliteitsaspecten II) geldt dat de instellingen deze zelf vormgeven zolang deze past binnen de European Standards and Guidelines (ESG). Een ander 'privilege' is dat de opleidingen niet mee hoeven te doen met de clustergewijze visitatie.

Het experiment wordt gemonitord door een monitorgroep waarin de deelnemende instellingen en ook het Ministerie van OCW en de NVAO participeren. Daarnaast was een externe evaluatie voorzien in 2022. Deze werd in opdracht van OCW door Berenschot uitgevoerd in de periode januari-juni 2022. De evaluatie moest inzichtelijk maken of en in welke mate de doelstellingen van het experiment daadwerkelijk worden behaald. Oftewel, leidt deze vorm van kwaliteitsborging daadwerkelijk tot versterking van de kwaliteitscultuur, een vergroting van het eigenaarschap van docenten en studenten en een vermindering van de (ervaren) lasten?

De uitkomsten van de evaluatie dienen bij te dragen aan de verdere ontwikkeling van het accreditatiestelsel en (dus ook) aan een evenwichtige politieke oordeelsvorming over de inrichting en vormgeving van de door minister geambieerde instellingsaccreditatie. Zijn ambtsvoorganger stuurde daarover op 11 februari 2021 een Kamerbrief (Van Engelshoven, 2021) waarin onder meer werd gesteld: 'Met instellingsaccreditatie beoordeelt de overheid niet de kwaliteit van elke afzonderlijke opleiding, maar toetst zij structureel hoe effectief de onderwijsinstelling zelf doorlopend de kwaliteit van haar onderwijs waarborgt en verbetert.' Op 29 april jongstleden is deze brief behandeld in de Kamer (Dijkgraaf, 2022) waarbij de huidige minister uitgebreid antwoord geeft op de vragen en opmerkingen van een aantal fracties. Daarin benoemt hij expliciet het experiment ILO en onderhavige evaluatie: 'Daarnaast is in 2018 in lijn met het advies van de stuurgroep het experiment Instellingsaccreditatie met Lichtere Opleidingsaccreditatie gestart, zodat instellingen kunnen ervaren wat de effecten zijn van meer eigen regie bij de opleidingsbeoordeling. De evaluatie van het experiment die naar verwachting rond de zomer gereed is, zal worden betrokken bij de verdere uitwerking van instellingsaccreditatie.'

HOOFDSTUK 3.

Het experiment ILO

3.1 Doel van het experiment

Het doel van het experiment is te onderzoeken of de introductie van Instellingsaccreditatie met Lichtere Opleidingsaccreditatie voor de deelnemende instellingen voor hoger onderwijs leidt tot:

- Het versterken van de kwaliteitscultuur binnen de instelling voor hoger onderwijs.
- Meer eigenaarschap voor studenten en docenten.
- Een doelmatiger accreditatiestelsel, met minder ervaren lasten, minder administratieve lasten en hogere baten.

Binnen het experiment is aan een viertal hogescholen die zich hebben aangemeld en die hun kwaliteitszorg op instellingsniveau op orde hebben, het vertrouwen en de verantwoordelijkheid gegeven om:

- de accreditatie door de NVAO te laten baseren op beoordeling op kwaliteitsaspecten I (beoogde en gerealiseerde leerresultaten) conform het NVAO-kader
- de periodieke beperkte opleidingsbeoordeling van bestaande opleidingen op kwaliteitsaspecten II (onderwijsleeromgeving, toetsing en examinering)) zelf vorm te geven binnen de Europese standaarden (ESG) zonder tussenkomst van de NVAO; hiervoor zijn criteria meegegeven (zie bijlage)
- de opleidingen niet mee te laten doen in de landelijke visitatiegroepen voor de accreditatie.

Het huidige accreditatiestelsel gaat uit van een externe beoordeling en hierop gebaseerde accreditatie door de NVAO per opleiding. Een panel van onafhankelijke en deskundige peers visiteert een opleiding op alle standaarden. De NVAO stelt het panel vast, beoordeelt de opleiding op basis van het NVAO-kader en of de wijze waarop het panel tot een oordeel is gekomen navolgbaar is. Zo ja, dan neemt de NVAO het oordeel over. In geval van deelname door een instelling aan de vrijwillige Instellingstoets Kwaliteitszorg (ITK) leidt het behalen van die Instellingstoets voor alle opleidingen die de instelling aanbiedt tot een opleidingsbeoordeling op minder kwaliteitsaspecten. In het experiment ILO hoeven deelnemende opleidingen op nog minder aspecten (de kwaliteitsaspecten I) formeel te worden beoordeeld voor accreditatie door de NVAO. De NVAO doet dit nog op twee van de vier standaarden. Op de kwaliteitsaspecten II stelt de instelling zelf haar panel samen, dat panel beoordeelt deze aspecten op basis van de ESG en de instelling beoordeelt zelf of de wijze waarop het panel tot een oordeel is gekomen navolgbaar is.

De veronderstelling is dat hiermee wordt bijgedragen aan de volgende doelstellingen:

- Meer eigenaarschap voor studenten en docenten. Docenten, studenten en bestuurders ervaren meer eigenaarschap ten aanzien van de kwaliteitsborging, door de ruimte die met het experiment wordt geboden, op basis van vertrouwen.
- Versterking van de kwaliteitscultuur binnen de instelling. Het vergroten van het eigenaarschap leidt ertoe dat van onderop een kwaliteitscultuur wordt gevormd en versterkt.
- Doelmatigheid. Accreditatie wordt als minder belastend *ervaren* naarmate het eigenaarschap van de onderwijskwaliteit meer bij studenten en docenten wordt belegd en de interne kwaliteitszorg als continu proces is ingericht. Dit leidt tot minder

ervaren lasten, minder administratieve lasten en hogere baten.

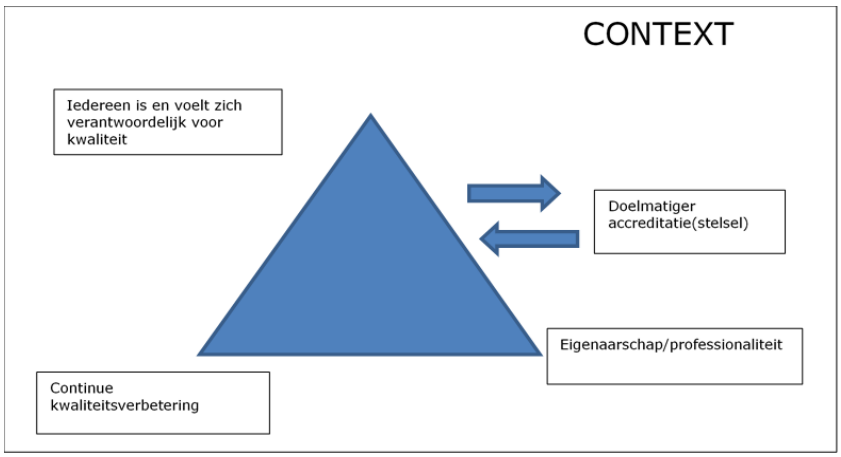
3.2 Analytisch kader

Voor (in 3.1) genoemde veronderstelling zijn aanwijzingen te vinden in de onderzoeksliteratuur, waarbij consensus lijkt te zijn over het feit dat binnen een kwaliteitscultuur iedereen in de organisatie zich verantwoordelijk voelt voor kwaliteit en er zodoende meer continue kwaliteitsverbetering ontstaat. Daarbij wordt aangetekend dat het concept kwaliteitscultuur mede in opgang kwam door gevoelens van onvrede met kwaliteitszorgsystemen waarin de balans leek door te slaan naar praktijken waarbij kwaliteitszorg werd neergelegd bij managers en ondersteunende diensten, en naar praktijken waarbij meer accent gelegd werd op monitoren en verantwoording afleggen. Daarmee is ook de brug gebouwd naar eigenaarschap.

Door de verantwoordelijkheid voor kwaliteit meer bij de docenten te leggen, is kwaliteitszorg beter ingebed in de onderwijspraktijk en zijn er betere en meer mogelijkheden om de kwaliteit te verbeteren. De verwachting is dat hiermee ook meer doelmatigheid ontstaat en daarmee meer ruimte voor aspecten van eigenaarschap, continue verbetering en collectieve verantwoordelijkheid voor kwaliteit.

Het experiment gaat derhalve uit van de volgende hypothese*: Het bieden van meer ruimte en vertrouwen aan hogeronderwijsinstellingen om de eigen kwaliteitszorg vorm te geven op een manier passend bij de instelling, leidt tot het vergroten van de betrokkenheid en het eigenaarschap van de onderwijsgemeenschap, en daarmee een versterking van de kwaliteitscultuur en minder ervaren lasten.*

Daarbij is het volgende analytische model gehanteerd:



Figuur 1. Analytisch model kwaliteitscultuur en doelmatigheid, Bron: Ministerie van OCW

3.3 Aanpak

Het experiment wordt gemonitord door een monitorgroep. Aan de monitorgroep nemen de deelnemende instellingen, Ministerie van OCW en NVAO deel. De monitorgroep is een platform om de voortgang van het experiment te bespreken en good practices uit te wisselen, en te reflecteren op de doelstellingen van het experiment. De monitorgroep komt jaarlijks twee à drie keer bijeen. Ook is een petit comité - bestaande uit Ministerie van OCW en de deelnemende instellingen - ingericht om in kleiner gezelschap onderwerpen verder te bespreken en uit te diepen. Om ervoor te zorgen dat ten behoeve van deze interne evaluatie sprake is van onderlinge vergelijkbaarheid van de resultaten, maar wel ruimte te behouden voor de eigenheid van de diverse instellingen, is met de kennis en expertise van Jeroen Huisman, als hoogleraar Hoger Onderwijs verbonden aan Universiteit Gent en thans algemeen bestuurslid van de NVAO, het analytisch model (zie figuur 1) opgesteld.

Ook is met de leden van de monitorgroep een werkwijze voor monitoring afgesproken (zie hieronder). Het analytisch model diende uitgangspunt te zijn in de externe evaluatie (zie hoofdstuk 4 Onderzoeksopzet). Een nulmeting is aan het begin van het experiment niet verricht, omdat voor aanvang van het experiment – in het nadenken over deelname aan het experiment al veranderingen bij de deelnemende instellingen in gang waren gezet.

De vier instellingen verzamelen gedurende het experiment relevantie informatie en documenteren dit. Daarbij is de volgende werkwijze afgesproken:

- Elke deelnemende instelling houdt per deelnemende opleiding aan het experiment een logboek bij. Het logboek is voor intern gebruik. Het logboek wordt ingevuld volgens een vast model, maar kan tegelijkertijd naar eigen inzicht worden aangevuld en uitgebreid. Hierbij worden de bevindingen per instelling/opleiding bijgehouden op (ten minste) de drie uitgangspunten van het analytisch model kwaliteitscultuur en doelmatigheid:
  - Iedereen is en voelt zich verantwoordelijk voor de kwaliteit.
  - Continue kwaliteitsverbetering.
  - Eigenaarschap/professionaliteit.
- De logboeken worden jaarlijks besproken in een kalibratiesessie. Ook is er ruimte om een aantal thema's centraal te bespreken. Dit is op verschillende manieren vormgegeven, bijvoorbeeld door het uitnodigen van externen (experts en andere belanghebbenden) met daarbij ruimte voor kritische geluiden. De kalibratiesessie heeft enerzijds tot doel om elkaar te informeren, inspireren en kritisch te bevragen, bijvoorbeeld door het delen van goede en minder goede voorbeelden. Anderzijds is er aandacht voor de mate van generaliseerbaarheid van bevindingen en het afstemmen van de wijze van monitoring, zodat waar mogelijk dit op eenzelfde manier wordt gedaan. Van elke kalibratiesessie is een verslag gemaakt.
- Elke instelling brengt elk jaar een verslag uit via het jaarverslag. Dit verslag is gebaseerd op het logboek en heeft een hoger aggregatieniveau. Denk daarbij aan een rode draad uit de bevindingen uit het logboek en duiding met betrekking tot de doelmatigheid.

De onderzoekers van Berenschot hebben al deze documenten betrokken in hun evaluatieonderzoek (zie hoofdstuk 4 Onderzoeksopzet).

HOOFDSTUK 4.

Onderzoeksopzet

4.1 Onderzoekshypothese en -vragen

In hoofdstuk 3 schetsten we het doel en de opzet van het experiment ILO en het daarbij gehanteerde analysemodel. Daarop gebaseerd luidde de hoofdvraag van ons evaluatieonderzoek:

In hoeverre worden de doelstellingen van het experiment ILO behaald als het gaat om een versterking van de kwaliteitscultuur, een vergroting van de betrokkenheid en het eigenaarschap van docenten en studenten en een vermindering van de ervaren lasten in het hoger onderwijs?

De volgende vier subvragen zijn onderscheiden:

1. In hoeverre heeft het experiment geleid tot een versterking van de kwaliteitscultuur?
2. In hoeverre heeft het experiment bijgedragen aan meer betrokkenheid en eigenaarschap van studenten en docenten?
3. In hoeverre heeft het experiment bijgedragen aan vermindering van ervaren lasten?
4. In hoeverre zijn er (gewenste en ongewenste) neveneffecten zichtbaar?

4.2 Stappen in het onderzoek

Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden, volgden we de volgende stappen:

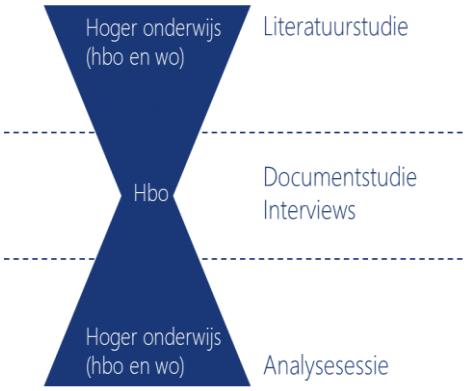
- Het onderzoek ving aan met een startgesprek met de opdrachtgever en een verkennend gesprek met de monitorgroep ILO, en daarnaast ook separaat met de NVAO. Deze gesprekken dienden om de achtergrond van het experiment goed in beeld te krijgen. Ook is een klankbordgroep[1] samengesteld met vertegenwoordiging vanuit de koepels, raden en bonden binnen het hoger onderwijs alsook de NVAO en de inspectie.
- Vervolgens bestudeerden we een selectie relevante onderzoeksliteratuur als ook een set relevante advies- en beleidsdocumenten (zie literatuurlijst als bijlage).
- We voerden documentstudie uit op de documenten[2] van deelnemende instellingen aan het experiment, om de uitvoering van het experiment in kaart te brengen.
- Bij een selectie van deelnemende en niet-deelnemende instellingen namen we groepsinterviews af met verschillende respondenten, om de effecten van het experiment in kaart te brengen en nader te duiden.
- We codeerden en analyseerden al deze bronnen met behulp van het kwalitatieve analyseprogramma Atlas.ti.
- We nodigden deelnemende en niet-deelnemende instellingen aan het experiment uit voor analysesessies waarin we onze eerste resultaten presenteren en gezamenlijk duidden. Daarin namen we ook universiteiten mee.
- We bespraken het conceptrapport met de monitorgroep en de klankbordgroep.

We hanteerden daarbij een zandlopermodel (zie figuur 2), waarin we breed begonnen,

[1] De klankbordgroep bestond uit vertegenwoordiging vanuit ISO, LSvB, VH, UNL, NRTO, NVAO, Onderwijsinspectie HO, VNO-NCW en OCW.

[2] Het gaat hierbij om de in hoofdstuk 3 genoemde logboeken, kalibratieverslagen, jaarverslagen (relevante passages voor het experiment), maar ook de beoordelingsrapporten.

inzoomden op de hbo-groep en weer breed eindigden. We begonnen breed met een review van het gehele hoger-onderwijsveld in onze literatuurstudie. Vervolgens trokken we een steekproef uit de hbo-instellingen met deelnemende en niet-deelnemende hbo-instellingen om een goede vergelijking te kunnen maken. Tot slot betrokken we weer breed instellingen uit het hoger onderwijs bij onze analysesessie. We kozen ervoor om in het middenstuk te 'versmallen' om valide uitspraken te kunnen doen over de werking van het experiment.



Figuur 2. Onderzoeksopzet en onderzoekspopulatie

4.3 Steekproef

Om de effectiviteit van het experiment te bepalen, was het belangrijk om de doelgroep (deelnemende opleidingen binnen deelnemende instellingen) af te zetten tegen controlegroepen. Omdat universiteiten niet deelnemen aan dit experiment, leverde het meenemen van universiteiten in de documentstudie en interviews onzes inziens geen zinvolle vergelijking op. De experimentgroep en controlegroep zijn daarom zo veel mogelijk gelijk gehouden door alleen hbo-instellingen mee te nemen (in het middenstuk). In de analysefase betrokken we wederom zowel inzichten vanuit hbo als wo.

Voor de documentenstudie en de interviews onderscheidden we drie groepen hogescholen en hun opleidingen binnen onze steekproef:

- Deelnemende instelling met deelnemende opleidingen.
- Niet-deelnemende opleidingen binnen de deelnemende instellingen, bij voorkeur binnen dezelfde faculteit.
- Niet-deelnemende opleidingen bij niet-deelnemende instellingen, bij voorkeur dezelfde (type) opleidingen.

Zo hebben we in totaal 7 hogescholen betrokken in de evaluatie, waaronder de 4 die deelnemen aan het experiment. Van deze 7 instellingen zijn in totaal 23 opleidingen (die inhoudelijk nagenoeg alle onderwijssectoren dekken) betrokken in de evaluatie, waarvan 14 opleidingen deelnemen aan het experiment ILO. In totaal interviewden we 91 personen (in 36 groepsinterviews) vanuit de 7 instellingen en hun 23 opleidingen aan de hand van een gespreksleidraad. Deze semigestructureerde interviews waren als volgt verdeeld over de verschillende geledingen en instellingen (zie tabel 1).

4.4 Beperkingen

Door deze 'experimentele opzet' hebben wij een vergelijking kunnen maken tussen deelnemende opleidingen en niet-deelnemende opleidingen. We plaatsen daarbij wel de volgende kanttekeningen:

- De groep die we hebben meegenomen in ons onderzoek is relatief klein; we hebben wel alle deelnemende instellingen maar niet alle deelnemende opleidingen mee kunnen nemen. Ook zijn de controlegroepen niet van eenzelfde omvang als die van de deelnemende opleidingen. Deze steekproef zal dus niet volledig representatief zijn voor alle deelnemende en zeker niet voor alle niet-deelnemende opleidingen aan het experiment ILO.
- Er kan sprake zijn van enige vorm van zelfselectie, waardoor we geen uitspraken kunnen doen over causaliteit van verbanden die we vinden. De deelnemende instellingen en opleidingen zijn in veel gevallen intensief bezig met kwaliteitszorg en kunnen daarin voorlopers genoemd worden. Uit enkele

interviews kwam ook naar voren dat opleidingen die al intensief bezig waren met het anders inrichten van hun accreditatieproces en kwaliteitszorg, het experiment hebben aangegrepen om dit op een goede manier in te richten.

- Het hogeronderwijsveld als geheel is in beweging als het gaat om accreditatie, met het voorsorteren op het voornemen van de minister van OCW om instellingsaccreditatie in te voeren in 2025. Gedurende het experiment zijn dus ook niet-deelnemende instellingen zich aan het oriënteren op andere manieren van accreditatie en hebben zij zich niet zelden laten inspireren door deelnemende instellingen in het experiment ILO. Daarnaast is sprake van een internationale trend in de richting van hogeronderwijstoezicht op instellingsniveau, waar veel instellingen zich rekenschap van geven en door laten inspireren.

Deze beperkingen leiden ertoe dat we ons niet uitspreken over causaliteit en ook geen harde conclusies trekken, maar wel spreken over gevonden (sterke) aanwijzingen voor effecten die van het experiment lijken uit te gaan.

Tabel 1. Aantallen geïnterviewden

	Deelnemende Instellingen ***Deelnemende opleidingen***	**Deelnemende Instellingen** ***Niet-deelnemende opleidingen***	**Niet-deelnemende Instellingen**	**Totaal**
CvB	4		3	7
Docenten	11	3	7	21
Management	15	5	5	25
Staf/kwaliteitszorg-medewerkers	12	3	5	20
Studenten	10	4	4	18
Eindtotaal	**52**	**15**	**24**	**91**

HOOFDSTUK 5.

Bevindingen

Voorafgaand aan het experiment en het evaluatieonderzoek is de volgende hypothese geformuleerd: *Het bieden van meer ruimte en vertrouwen aan hogeronderwijsinstellingen om de eigen kwaliteitszorg vorm te geven op een manier passend bij de instelling, leidt tot het vergroten van betrokkenheid en eigenaarschap van de onderwijsgemeenschap, en daarmee een versterking van de kwaliteitscultuur en minder ervaren lasten*. Voor deze hypothese hebben we in ons onderzoek sterke aanwijzingen gevonden. Hieronder geven we de bevindingen weer op basis van het onderzoek voor elk van de volgende vier vooraf gestelde evaluatievragen:

- In hoeverre heeft het experiment geleid tot een *versterking van de kwaliteitscultuur*? (5.2)
- In hoeverre heeft het experiment bijgedragen aan meer *betrokkenheid en eigenaarschap van studenten en docenten*? (5.3)
- In hoeverre heeft het experiment bijgedragen aan *vermindering van ervaren lasten*? (5.4)
- In hoeverre zijn er *gewenste en ongewenste neveneffecten* zichtbaar? (5.5)

Bij de beantwoording van deze vragen baseren we ons zowel op de bestudeerde literatuur en documenten als op de gevoerde interviews, de analysesessies en de gesprekken gevoerd met de monitorgroep en de klankbordgroep. We specificeren welke van deze bronnen is gebruikt als dat voor de interpretatie van de bevinding van belang kan zijn. Bij sommige bevindingen baseren we ons op een vergelijking tussen deelnemende en niet-deelnemende instellingen/opleidingen. We maken daar expliciet melding van als dat onzes inziens relevant is. Ten slotte plaatsten we een kanttekening als een bevinding mogelijk voor het wo anders zou kunnen zijn dan voor het hbo. Alvorens we de evaluatievragen langslopen, beschrijven we eerst (in 5.1) op welke verschillende manieren de deelnemende instellingen vorm hebben gegeven aan het experiment ILO conform de Europese standaarden (ESG).

5.1 Invulling van de experimenteerruimte conform ESG

Zoals in bovenstaande uiteengezet, impliceert deelname aan het experiment voor de hantering van het accreditatiekader het volgende voor de deelnemende opleidingen:

- De opleidingen laten de accreditatie door de NVAO baseren op beoordeling op kwaliteitsaspecten I (beoogde en gerealiseerde leerresultaten) conform het NVAO-kader.
- De periodieke beperkte opleidingsbeoordeling van bestaande opleidingen op kwaliteitsaspecten II (onderwijsleeromgeving, toetsing en examinering)) wordt zelf vormgegeven binnen de Europese standaarden (ESG) zonder tussenkomst van de NVAO.
- De opleidingen hoeven niet mee te doen in de landelijke visitatiegroepen voor de accreditatie.

Deze uitgangspunten zijn door de vier deelnemende instellingen binnen het experiment verschillend ingevuld:

Hogeschool 1

Bij deze instelling is het instrument van de midtermreview centraal gesteld. De midtermreview wordt in het reguliere proces al bij élke opleiding tussen twee accreditaties door afgenomen op alle vier de NVAO-standaarden. De midtermreview wordt uitgevoerd door een panel, van externe en onafhankelijke peers, dat bestaat uit minimaal drie leden, waaronder een student. De inrichting van de midtermreview is maatwerk en past bij de doelen en ambities van de opleiding. Het belangrijkste verschil tussen visitatie in het kader van accreditatie en deze midtermreview is dat de eerste de focus heeft op publieke verantwoording (via de NVAO) en de laatste juist sterk gericht is op ontwikkeling en interne verantwoording. De wijze waarop de midtermreview binnen ILO wordt vormgegeven, is vrij aan elke opleiding, zolang op basis hiervan een rapportage op de vier standaarden kan worden vormgegeven, waarmee de kwaliteit van de opleiding op die vier standaarden in beeld wordt gebracht.

Het is vervolgens aan de opleiding om of een peer review te organiseren op kwaliteitsaspecten II of de resultaten van de midtermreview voor het rapport over de toetsing van deze kwaliteitsaspecten te gebruiken. Dat rapport wordt gepubliceerd op de instellingswebsite. De kwaliteitsaspecten I worden meegenomen in een separate visitatie ten behoeve van accreditatie door de NVAO. Deze instelling heeft ervoor gekozen om zelf de panels samen te stellen en heeft hiervoor een functionaris aangenomen. Uiteraard worden deze panels door de NVAO goedgekeurd. Daarnaast stelt deze instelling ook de secretarissen zelf aan, waarbij wordt gewerkt met een pool van een aantal secretarissen. Secretarissen en opleidingen worden zo veel mogelijk gematcht. De secretarissen komen eens per jaar bij elkaar voor evaluatie en het delen van casuïstiek.

Hogeschool 2

Bij deze instelling staat de inzet van zogenoemde ‘critical friends’ centraal. Deze ‘critical friends’ bezoeken iedere drie jaar de studierichtingen/disciplines die binnen de opleidingen worden onderscheiden en voeren een ‘mini-review’ uit. Op basis daarvan schrijven zij een beoordelingsrapport met aanbevelingen voor verbetering. Het bezoek van deze ‘critical friends’ wordt onderbouwd met onder andere semesterevaluaties, bijeenkomsten van studentenpanels en werkveldoverleg, die voorafgaand of tijdens het bezoek van de ‘critical friend’ plaatsvinden. De ‘critical friends’ zijn gezaghebbende experts in het vakgebied van de desbetreffende opleiding(en). De selectie van de ‘critical friends’ is belegd bij een Europese organisatie om de onafhankelijkheid van de ‘critical friends’ te waarborgen. Deze ‘critical friends’ worden getraind als peer reviewer. Hierbij wordt gebruikgemaakt van de ESG-standaarden.

Op deze manier tracht de instelling kwaliteitszorg een minder technocratisch karakter te geven door zich juist meer te richten op een discussie over kwaliteit van de inhoud. Deze benadering maakt het mogelijk om de kwaliteitsaspecten II te laten beoordelen door (internationale) ‘critical friends’ op opleidingsniveau, maar ook met gebruik van internationale criteria die door het vakgebied zijn vastgesteld. Daarnaast neemt deze instelling deel aan een jaarlijkse International Benchmarking Exercise (IBE) met een zevental andere internationale instellingen. Daarbij wordt veelal statistische informatie vergeleken die een goede vergelijkende indruk kunnen geven van verschillende aspecten van de kwaliteit van de opleidingen die ze aanbieden.

Er ligt een sterke focus op verbetering, gebaseerd op de overtuiging dat bij zo’n focus op verbetering verantwoording automatisch aan de orde is, terwijl dat andersom niet noodzakelijkerwijs het geval is. Tijdens een (internationale) visitatie voor de kwaliteitsaspecten I laat de instelling gelijktijdig kwaliteitsaspecten II beoordelen op basis van de geleverde rapportages van de bezoeken door ‘critical friends’. Het visitatiepanel toetst tijdens de visitatie dan met name het proces van de ‘critical friends’-bezoeken en de uitkomsten van dit proces en levert twee separate rapporten op.

Hogeschool 3

Bij de derde instelling heeft het opleidingsmanagement van de betrokken opleidingen het concept en de opzet ontwikkeld voor de invulling van het experiment bij wijze van 'kijkkader'. Dit kijkkader en de opzet is afgestemd met andere bij de opleidingen betrokken stakeholders (studenten, docenten, programmaleiding en beroepenveld) en op basis van hun feedback bijgesteld om een brede betrokkenheid te verkrijgen.

Het 'kijkkader' beschrijft de opzet voor de peer review, de reflectie op eigen kwaliteit en de vragen aan de peers. Op basis hiervan vindt het selecteren en voorbereiden van de peers plaats, waarbij aspecten als relevante en recente kennis van de betreffende arbeidsmarkt, visitatie-ervaring en onderwijskundige expertise worden meegenomen. De peers krijgen een 'student experience' als preview op de peer review.

De splitsing van de beoordeling van kwaliteitsaspecten I en II is bij deze instelling strak doorgevoerd. Het panel dat de beoordeling uitvoerde van kwaliteitsaspecten I heeft bij de beoordeling geen achtergrond meegekregen over kwaliteitsaspecten II. Bij de beoordeling van kwaliteitsaspecten II heeft het panel geen achtergrond meegekregen over kwaliteitsaspecten I. Kwaliteitsaspecten I worden apart getoetst met behulp van een evaluatiebureau.

Hogeschool 4

Bij de vierde instelling lag het accent op het verder inbedden – en betekenisvoller maken – van peer review. Daaronder wordt verstaan de kritische dialoog met externe stakeholders ten behoeve van een kwaliteitsimpuls aan het onderwijs binnen de opleidingen. Er is een werkwijze ontwikkeld die hetzelfde is voor alle deelnemende opleidingen. Eerst stelt de opleiding een eigen kijkkader (kwaliteitsdoelen/ambities) op. Op basis van dit kijkkader wordt kwaliteitsinformatie verzameld met behulp van in- en externe stakeholders, en wordt intern de balans opgemaakt. Een rapportage hiervan wordt aangeboden aan een deskundige en onafhankelijke groep peers door wie kwaliteitsaspecten II worden beoordeeld.

De bevindingen van de peers worden door een onafhankelijk secretaris beschreven in het publieksrapport. Ook bij deze instelling wordt de toets op kwaliteitsaspecten I uitgevoerd met behulp van een evaluatiebureau. De eigen ruimte zit daar voor de opleiding voornamelijk in de organisatie van visitatiedagen, maar qua werkwijze is dat niet heel anders dan een reguliere visitatie.

We stellen vast dat, conform de bedoeling van het experiment, de instellingen de ruimte hebben gepakt om naar eigen visie en inzicht vorm te geven aan de door het experiment geboden ruimte conform de ESG-standaarden. Overigens zien we niet alleen dat ruimte wordt benut door deelnemende instellingen en opleidingen. Ook bij niet-deelnemende instellingen wordt aangegeven dat er gezocht wordt naar andere manieren om het accreditatieproces in te richten en dat er oog is voor continue kwaliteitsontwikkeling.

Over de voortgang en uitkomsten van het experiment is doorgaans transparant gecommuniceerd. Daarbij maken we de kanttekening dat de rapporten van de beoordeling op kwaliteitsaspecten II weliswaar worden gepubliceerd via de eigen kanalen, maar daarin niet altijd even goed vindbaar zijn.

De samenstelling van panels moet in ieder geval voldoen aan de ESG, die ruimer geformuleerde eisen stelt aan de samenstelling van het panel dan de NVAO. De samenstelling van panels is binnen de monitorgroep bij het experiment

geëvalueerd. Naar voren komt daarbij dat het steeds zoeken is naar de juiste balans tussen onafhankelijkheid enerzijds en betrokkenheid bij de opleiding anderzijds. De deskundigheid van panelleden als belangrijk criterium spreekt voor zich. Wat deze deskundigheid behelst, verschilt per opleiding. Zo geeft een opleidingsmanager aan dat ze nooit een voorzitter van het panel zou kiezen die ook opleidingsmanager is, omdat ze een vakinhoudelijk gesprek wil en niet een gesprek over het proces.

Bij een panellid met grote afstand tot de instellingen en opleiding vraagt het veel voorbereidingstijd om deze afstand te verkleinen. Te veel betrokkenheid kan er echter voor zorgen dat een panellid zich geremd voelt in zijn of haar oordeel. Een combinatie tussen panelleden die dichtbij de opleiding of instelling staan en mensen die verderaf staan, lijkt optimaal. Een promovendus voert momenteel een onderzoek uit naar oordeelsvorming tussen peers bij visitaties. Dit is mogelijk interessant voor de verdere ontwikkelingen van het stelsel.

5.2 Versterking van de kwaliteitscultuur

Het analytisch kader (3.1) gaat er vanuit dat in een kwaliteitscultuur iedereen in de organisatie zich verantwoordelijk voelt voor kwaliteit en er zodoende meer continue kwaliteitsverbetering ontstaat. Door de verantwoordelijkheid voor kwaliteit meer bij de docenten te leggen, is de kwaliteitszorg beter ingebed in de onderwijspraktijk en zijn er betere en meer mogelijkheden om de kwaliteit te verbeteren. De verwachting is dat hiermee ook meer doelmatigheid ontstaat en daarmee meer ruimte voor aspecten van eigenaarschap, continue verbetering en collectieve verantwoordelijkheid voor kwaliteit.

Bij de beantwoording van de vraag of het experiment ILO leidt tot een sterkere kwaliteitscultuur in dit opzicht, moet er rekening mee worden gehouden dat het experiment weliswaar in september 2018 van start is gegaan, maar niet elke deelnemende opleiding vanaf dat moment al direct actief was in het experiment. Dat geldt wel voor de projectleiders/coördinator op centraal niveau. De start van activiteiten op opleidingsniveau bleek bij een substantieel deel van de opleidingen afhankelijk van de datum waarop de opleidingsbeoordeling aanvangt voor het verkrijgen van verlenging van de accreditatie. Ook startte een van de instellingen pas in 2019; aangezien het experiment niet volgetekend was, bestond de mogelijkheid voor instellingen om zich tot 1 september 2019 alsnog aan te melden. Hiervan heeft een instelling gebruikgemaakt. Het aantal deelnemende opleidingen kon ook gaandeweg het experiment nog worden uitgebreid/aangepast. Dit betekent dat voor een deel van de opleidingen de ervaringen met het experiment beperkt waren tijdens ons onderzoek.

Daarnaast gaven we in de beschrijving van het onderzoek (hoofdstuk 4) al aan dat het onderzoek zijn beperkingen heeft. Ten eerste is sprake van een betrekkelijk kleine groep, heeft er mogelijk een vorm van zelfselectie plaatsgevonden bij deelname aan het experiment en zijn ook niet-deelnemende instellingen zich aan het voorsorteren op instellingsaccreditatie. Mede hierom kan op basis van onze evaluatie (nog) niet worden geconcludeerd dat deelname aan het experiment heeft geleid tot versterking van de kwaliteitscultuur. Wel zijn er sterke aanwijzingen die dit (op termijn) zeer aannemelijk maken. We belichten een aantal van die aanwijzingen in onderstaande paragrafen.

5.2.1 Het gesprek over kwaliteit

Zowel de bestudeerde documenten als de interviews maken duidelijk dat het meedoen aan het experiment ILO bevordert dat het gesprek over kwaliteit, kwaliteitscultuur en kwaliteitszorg wordt gestimuleerd. Hier lijkt het van onderop kunnen meedenken en -praten over het kwaliteitsbegrip en over de invulling van de interne en externe kwaliteitszorg, de intrinsieke motivatie te versterken om er onderdeel van uit te maken. Sommigen, met name bestuurders en managers, maar ook een deel van de docenten en studenten, spreken in dit verband over een gevoel van 'versterkt eigenaarschap'. Hiermee willen we geenszins beweren dat dergelijke gesprekken binnen niet-deelnemende instellingen/opleidingen niet mogelijk zouden zijn en/of niet zouden plaatsvinden. Ook in niet-deelnemende instellingen en opleidingen wordt steeds meer aandacht besteed aan kwaliteit als een continu proces. Maar door deelname aan het experiment ILO is er een duidelijke aanleiding en een belang om deze gesprekken van onderop te organiseren.

In onze gesprekken met niet-deelnemende instellingen en opleidingen is overigens gebleken dat het ook goed mogelijk is om het gesprek over – en betrokkenheid bij – kwaliteit(szorg) te stimuleren buiten het experiment. Veel hangt af van hoeveel prioriteit hieraan door bestuur en management wordt gegeven en van de al bestaande interne kwaliteitscultuur. Dat geldt zowel voor deelnemende als niet-deelnemende instellingen.

Meerdere gesprekspartners benadrukten het belang van leiderschap dat gekenmerkt wordt door betrokkenheid en lef. Daar waar bij het inrichtingsproces veel interne betrokkenheid is georganiseerd, is het enthousiasme van docenten en studenten over de eigen kwaliteitscultuur duidelijk het grootst gebleken. De betrokkenheid van docenten en studenten in het experiment ILO wordt met name vergroot binnen de eigen ruimte op kwaliteitsaspecten II. Men ervaart dat de kwaliteitsgesprekken zinvoller zijn, omdat de onderwerpen beter aansluiten bij waar docenten en studenten dagelijks mee bezig zijn; meer (vak)inhoudelijk, dichter op het primaire proces en gericht op wat belangrijk wordt geacht voor studenten. De bestudeerde literatuur geeft aan dat er een relatie is tussen deze vorm van betrokkenheid en versterking van de gewenste kwaliteitscultuur. Het vraagt ook om lef van leiders om meer vanuit vertrouwen ruimte te geven op decentraal niveau en minder vanuit controle naar kwaliteitszorg te kijken.

5.2.2 Ontwikkeling versus verantwoording

We zijn in ons onderzoek nagegaan of de visies op kwaliteit en kwaliteitszorg mogelijk veranderen door deelname aan het experiment. Voor de bestuurlijke visies geldt dit over het algemeen niet, daarvoor zijn geen duidelijke aanwijzingen. Eerder is het zo dat deelname aan het experiment voortkomt uit een bestuurlijke visie op kwaliteit en kwaliteitszorg, en de wens om het accreditatiestelsel conform die visie door te ontwikkelen. De gemene deler daarin lijkt te zijn dat de huidige accreditatie, ondanks goede ontwikkelingen, in de beleving nog sterk is gebaseerd op controle en wantrouwen. Zoals een van de bestuurders het formuleerde: 'De externe beoordeling zorgt voor de formele kant van kwaliteitszorg, waarbij resultaat en navolgbaarheid worden getoetst, terwijl er behoefte is aan een kader dat is gericht op groei en verbetering. Je wilt geen cultuur waarin men zich vooral voorbereidt op een panel dat langskomt en vinkjes zet.' Ook een niet-deelnemende instelling geeft aan dat het huidige accreditatiestelsel weinig 'kwaliteitstoevoegende' waarde heeft, maar vooral draait om afvinken.

Bij docenten en studenten lijkt een belangrijke succesfactor in het creëren van energie en enthousiasme voor kwaliteitszorg te zijn om het accent op ontwikkeling in plaats van verantwoording te leggen. Zoals een van de docenten het uitsprak: 'Bij de midtermreview kun je niet de accreditatie verliezen en daardoor worden opleidingen gestimuleerd om zelfkritisch mee te denken en te evalueren uit alle eerlijkheid en openheid. Dat levert heel veel

op.' Een opleidingsmanager bij een niet-deelnemende opleiding die recent de overstap had gemaakt vanuit het bedrijfsleven zegt erover: 'Als je niet uit het onderwijs komt maar uit het bedrijfsleven (zoals ik), dan is kwaliteitszorg wel een hele taaie bedoening in het onderwijs. Mijn drive is om de organisatie vooruit te duwen en zoiets als accreditatie voelt meer als verantwoorden, maar niet per se vooruitgaan.' Het inspireert betrokkenen kennelijk meer om aan de slag te gaan met verbeteringen dan met verantwoorden, waarbij niemand beweert dat geen verantwoording zou hoeven worden afgelegd. De respondenten die wij spraken bij niet-deelnemende instellingen zijn ietwat stelliger als het gaat om het belang van een onafhankelijke beoordeling van buiten. Zij noemen dit vaker als belangrijk om de kwaliteit te waarborgen, maar geven ook aan dat een door de instelling samengesteld peerreviewpanel ook een manier kan zijn om dit te bewerkstelligen.

Ook wordt het verschil gemaakt door het beter kunnen aansluiten van kwaliteitszorg op de eigen aard van het onderwijs. Zoals blijkt uit het citaat van een van de instellingen: 'Het concept en de opzet zijn ontwikkeld met het idee peers en panels gemakkelijker te laten landen in het 'hoe' van ons onderwijs. Door de panelleden dat onderwijs zelf te laten ervaren. Het idee daarbij is dat daarmee de visitatie meer over de inhoud van de opleiding kan gaan en minder gericht is op het proces (minder technocratisch).

In die opzet zijn we geslaagd. Het team heeft de beoordeling op kwaliteitsaspecten II ervaren als een zeer leuke, nuttige dag, waarbij goede inhoudelijke gesprekken gevoerd zijn. Uit deze visitatie zijn mooie adviezen gekomen om de opleiding verder te ontwikkelen.'

En nog een ander citaat: 'De afdelingen willen graag aan critical friends laten zien wat ze aan het doen zijn. Zij willen zich verhouden tot deze critical friends. Vroeger kwam eens in de zes jaar zo'n panel voorbij dat niet diep in de discipline keek. Nu wordt een afdeling geactiveerd omdat zo'n externe expert ook de taal van de discipline spreekt en dat zorgt voor een ander gesprek over kwaliteitszorg.' Het gesprek gaat dus meer over de inhoud van het onderwijs en minder over het proces, en wordt gevoerd met panelleden die inhoudelijk meer ingevoerd zijn in de specifieke vakdiscipline. Dit wordt door deelnemende instellingen als erg prettig ervaren.

5.2.3 Betekenisvollere kwaliteitszorg

De eigen ruimte en het gesprek rondom kwaliteitsaspecten II is door nagenoeg alle opleidingen en betrokkenen als duidelijk meer inspirerend en betekenisvol ervaren. Het wordt door betrokkenen gewaardeerd met interne en externe stakeholders het gesprek aan te gaan over wat kwaliteit is en wat de eigen bijdrage daaraan is. Zoals een instelling het verwoordde in hun jaarverslag: 'Reviews over kwaliteitsaspecten II gaan dieper en zijn inhoudelijker. Er is een betere integratie tussen inhoudelijke standaarden en onderwijskundige en vakinhoudelijke kwaliteit.'

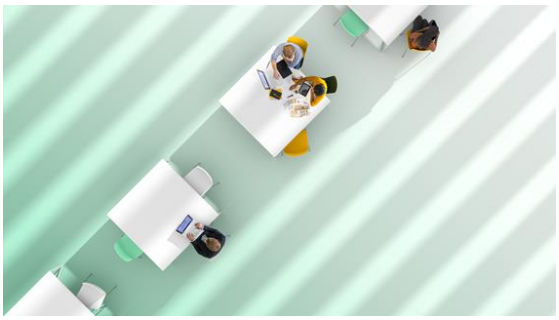
Er heerst minder het gevoel door 'een hoepeltje te moeten springen'. Daarmee wordt bedoeld dat de reguliere accreditatie vaak wordt ervaren als 'documenten uit de kast trekken' en heel vaak niet gaat over de dagelijkse praktijk of wat men zelf belangrijk vindt voor de opleiding. Hierbij werd door meerdere gesprekspartners aangegeven dat dit niet altijd door de kaders en werkwijzen van de NVAO wordt veroorzaakt, maar deels ook door de eigen invulling daarvan. Daarbij wordt vaak verwezen naar het rapport van Andersson Elffers Felix (2019) naar de ervaren regeldruk rond kwaliteitszorg door stapeling van regels. Ook in dit verband wordt regelmatig door gesprekspartners aangegeven dat er leiderschap met lef voor nodig is om als

instelling en opleiding zelf te bepalen wat wel en niet noodzakelijk is in een accreditatietraject.

Overigens wordt ook bij niet-deelnemende instellingen aangegeven dat de werkwijze rondom accreditatie aan het veranderen is, vanuit instellingen, maar ook vanuit de NVAO. Zo geeft een opleidingsmanager bij een niet-deelnemende instelling aan: 'Ook vanuit NVAO wordt er zichtbaar moeite gedaan om de 'accreditatieangst' te doorbreken. Meer in gesprek op basis van vertrouwen over wat je van plan bent en hoe je dat van plan bent.'

Niet-deelnemende opleidingen binnen deelnemende instellingen geven aan dat ze wel geïnformeerd worden over het experiment ILO en er 'in de wandelgangen wel wat over horen'. Er lijkt nog beperkt kennisdeling tussen opleidingen onderling te worden georganiseerd. Wel geven projectleiders bij deelnemende instellingen aan dat zij regelmatig door niet-deelnemende instellingen worden gevraagd om toelichting te geven op de inrichting van het accreditatieproces binnen het experiment ILO.

In het experiment ILO waren de daadwerkelijke lasten soms gelijk of hoger, maar de *ervaren* lasten aanzienlijk lager (zie ook 5.3). Zoals een van de projectleiders ILO bij een deelnemende instelling het verwoordde: 'Je bent als opleiding met iets leuks bezig, dus daarom is het minder erg om er meer (administratieve) tijd aan te besteden. Natuurlijk was het veel werk, maar het was leuk om te doen, dus het voelde niet als belasting. De peer-tot-peergesprekken zijn meer gericht op de inhoud. Reviews gaan dieper en zijn inhoudelijker, ook dankzij critical friends, aangezien zij de sector goed kennen.' En ten slotte: 'Peer reviews worden door docenten van de deelnemende opleidingen niet gezien als onderdeel van de accreditatie. Dat kan opgevat worden als een goed teken, dat het wordt gezien als een logisch onderdeel van de monitoring van de kwaliteit van je onderwijs.' De citaten laten zien dat het spreken met peers over de inhoud, als onderdeel van het kwaliteitszorgsysteem, veel energie kan opleveren en zeker niet (alleen) als last wordt ervaren.



5.3 Betrokkenheid en eigenaarschap

Over het geheel is bij de deelnemende opleidingen het gevoel toegenomen zelf verantwoordelijk te zijn voor de eigen (interne en externe) kwaliteitszorg door deelname aan het experiment. Je zou dit een versterkt gevoel van eigenaarschap kunnen noemen. Dat sterkere gevoel van eigenaarschap geldt in eerste instantie met name voor het opleidingsmanagement en het bestuur. Deze betrekken op hun beurt docenten en studenten die door de aard van de gesprekken (zie 5.1) een meer intrinsieke motivatie ontwikkelen.

5.3.1 Studenten en docenten

Het meer van onderop kunnen meedenken over het kwaliteitsbegrip en de invulling van de interne en externe kwaliteitszorg versterkt de intrinsieke motivatie om eraan te participeren bij docenten en studenten. Door een aantal docenten en studenten is daarbij ook echt meer eigenaarschap ervaren; de vrijheid werd ervaren om zelf invulling te geven aan het beoordelingsproces, passend bij de eigen werkwijze en identiteit. Maar ook werd door een aantal docenten aangegeven pas de vrijheid te hebben ervaren ná het positieve advies van het panel op kwaliteitsaspecten I. Hierdoor durfden docenten meer ruimte te nemen om eigen invulling te geven aan het beoordelingsproces op kwaliteitsaspecten II. Het zelfvertrouwen van de opleidingen lijkt daarmee bij deze opleidingen deels af te hangen van het externe oordeel. Wellicht dat door het vaker te doen, dit zelfvertrouwen in de toekomst zal stijgen.

Deze bevinding geldt niet voor alle instellingen; zo gaf een opleidingsmanager aan dat deelname aan het experiment ILO het, reeds hoge,

zelfvertrouwen van docenten heeft bestendigd. ‘Ik heb niet per se het idee dat het heeft geleid tot meer eigenaarschap bij docenten. Ik denk eigenlijk dat het eigenaarschap al wel hoog is bij ons, maar niet per se is daarbij de invloed van ILO zichtbaar. Voor studenten geldt hetzelfde.’ Kwaliteitsbeoordeling op deze wijze, dus ontwikkelingsgericht, versterkt een opleiding in haar eigenheid. Niet alleen het beoordelingskader en het verantwoorden staan centraal, maar vooral ook de (door)ontwikkeling van de opleiding. De mate waarin het zelfvertrouwen is gestegen of bestendigd, verschilt dus tussen deelnemende opleidingen; bij sommige opleidingen is het zelfvertrouwen bestendigd en bij andere opleidingen is de verwachting dat deze nog zal stijgen in de toekomst, als men meer gewend is aan het proces.

De betrokkenheid van de medezeggenschap bij het accreditatieproces en de kwaliteitszorg is zeer wisselend, zowel bij deelnemende als niet-deelnemende instellingen. Rapportages worden vaak wel met de medezeggenschap gedeeld, maar actieve betrokkenheid van opleidingscommissies of medezeggenschap op centraal niveau is wisselend. In de gesprekken zijn we ook ingegaan op het perspectief vanuit student of docent en niet slechts vanuit de functie als raadslid. Studenten staan vaak wat verder af van het accreditatieproces en kwaliteitszorg, en zijn vooral bekend met de onderwijsevaluaties en studenttevredenheidsmetingen. Daarbij geeft een substantieel deel van de studenten aan dat uitkomsten of aandachtspunten naar aanleiding van evaluaties onvoldoende worden teruggekoppeld.

Er zijn echter ook opleidingen waar de betrokkenheid van studenten wordt vergroot door de inzet van studentpanels, waarin studenten periodiek met elkaar in gesprek gaan over een bepaald onderwerp, zoals kwaliteit. Dit geldt niet alleen voor deelnemende opleidingen, maar ook voor niet-deelnemende opleidingen, waar studenten door studentpanels of kwaliteitskringen toenemend worden betrokken bij de kwaliteit van hun opleiding. Een opleidingsmanager geeft aan dat het organiseren van een meer formele feedbackstructuur echt geholpen heeft om het gesprek met studenten over kwaliteit te stimuleren. ‘Het inzetten van studentpanels heeft geleid tot een geheel nieuwe manier om met elkaar in gesprek te gaan. Studenten en docenten hebben meer zelfvertrouwen ontwikkeld om zich te uiten over zaken die beter zouden kunnen. Tegelijkertijd ontvang je veel meer informatie over zaken die studenten positief vinden over het programma.’

Meerdere respondenten – uit alle respondentgroepen – geven aan dat het lastig is om studenten te betrekken, omdat het ook niet altijd helder is waar studenten graag over mee willen praten. Terugkoppeling op evaluaties (wat is er uitgekomen, wat wordt ermee gedaan) is in ieder geval een terugkerend verbeterpunt.

In algemene zin lijkt de mate van feedback en de betrokkenheid van studenten toe te nemen door participatie in het experiment ILO. Op basis daarvan worden ook vaker verbetertrajecten ingesteld om de signalen te analyseren en verbeteren. Meerdere studenten van deelnemende instellingen gaven in onze interviews aan dat de motivatie en het eigenaarschap rondom onderwijskwaliteit verhoogd werd, en zij zich daardoor meer betrokken voelden bij de kwaliteitszorg van de instelling. In de praktijk is dit vaak nog wel een beperkte groep studenten, ofwel uit de medezeggenschap of studenten die onderdeel zijn van de opleidingscommissie.

5.3.2 Betrokkenheid van externe stakeholders

Opleidingen zijn door deelname aan het experiment ILO meer gebruik gaan maken van reviews, panels en critical friends. Critical friends zijn doorgaans collega’s van andere instellingen die vergelijkbare opleidingen aanbieden of afnemers in het werkveld die nauw betrokken zijn bij een opleiding. Instellingen geven aan dat het werkveld hierdoor nauwer betrokken is bij de kwaliteitszorg van opleidingen. Ook geven instellingen aan dat werkveldcommissies en beroepsveldcommissies vaker ingeschakeld worden om te evalueren welke aspecten van de opleiding belangrijk zijn

voor het werkveld en hoe de afgestudeerde studenten worden ontvangen op de arbeidsmarkt. Dit creëert een cultuur waarin de externe blik wordt verruimd. Zoals een van de instellingen het verwoordt in hun jaarverslag: 'Door te starten met peer review ontstaat een effect op de cultuur van het naar buiten kijken. Opleidingen leren een gesprek met externen te ervaren als een bijdrage aan de ontwikkeling van de kwaliteit van het onderwijs in plaats van een extern oordeel.' Maar ook: 'De ijking met de buitenwereld op kwaliteitscultuur is belangrijk. Voortdurend worden externen betrokken. Dat is heel goed en geeft aan dat mensen kennelijk voldoende vertrouwen hebben in wat ze doen om andere mensen te durven uit te nodigen.' Opleidingen ervaren de dialoog met externen als waardevol en als een echte bijdrage aan de versterking van de kwaliteitscultuur. Zij onderkennen ook het belang van een externe blik om over de kwaliteit mee te denken. Overigens werken ook niet-deelnemende opleidingen en instellingen met werkveldcommissies of werkveldadviesraden. Zij worden periodiek betrokken bij de kwaliteit van de opleiding, alleen minder in het formele accreditatieproces.

5.4 Lasten en baten

De wenselijkheid van instellingsaccreditatie is in het verleden nog weleens beargumenteerd vanuit een vermeende verlichting van de lasten in termen van tijd en geld. Blijkens ervaringen in andere landen met de invoering van instellingsaccreditatie is die reductie van tijd en geld allesbehalve een vanzelfsprekendheid (ResearchNed, 2019). In de genoemde Kamerbrief van 2021 stond al dat instellingsaccreditatie waarschijnlijk geen bijdrage zal leveren aan de feitelijke reductie van de regeldruk, maar dat er wel meer ruimte zal ontstaan voor docenten om zich te verantwoorden over de kwaliteit van onderwijs op een zinvollere wijze dan zij nu ervaren. De bestudeerde documenten, de gevoerde interviews en analysesessies bevestigen deze verwachting voor de gekozen opzet van dit experiment. Hiernavolgend lichten we dat nader toe.

5.4.1 Geen noemenswaardige reductie van tijd en geld

Hoewel er dus op verschillende wijze vorm en invulling wordt gegeven aan de kwaliteitstoets op de twee onderscheiden onderdelen van het toetsingskader, is de nagenoeg unanieme ervaring dat met deze opzet van het experiment geen noemenswaardige reductie van tijd en/of geld wordt gerealiseerd. De zogenoemde 'knip in het beoordelingskader' wordt zelfs door velen gevoeld als eerder een verhoogde dan een verlaagde belasting. Zoals een van de geïnterviewden het onder woorden bracht: 'De gekozen werkwijze heeft meer tijd gekost. Vooral door de keuze voor twee rapporten: een verantwoordingsrapport op standaard 1 en 4 en een ontwikkelingsgericht rapport op standaard 2 en 3. (...) Door deze aanpak waren de administratieve lasten min of meer gelijkblijvend, of zelfs iets groter dan bij een reguliere accreditatie.'

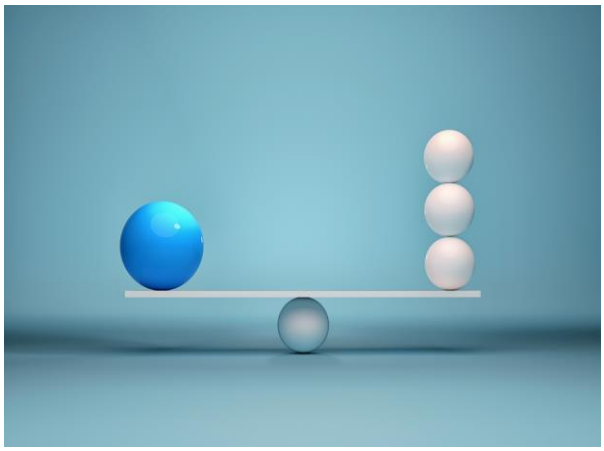
Ook speelt dat, ondanks het beperkte beoordelingskader tot standaard 1 en 4, visitatiepanels wel aan álle eisen voor de panelsamenstelling voor reguliere accreditaties moesten voldoen.

Hierbij moet de kanttekening worden geplaatst dat de inschatting van tijd veelal door betrokkenen wordt gemaakt op basis van de beleving hiervan en niet op basis van een systematische meting en vergelijking. Ook zijn er wel verschillen aan te geven tussen de vier instellingen, afhankelijk van de gekozen vorm en invulling. Zo spraken we een aantal opleidingen die de beperking tot standaard 1 en 4 hebben ervaren als aanzienlijk minder belastend. Bijvoorbeeld door de visitatie zo 'lean' mogelijk in te richten, de zelfevaluatie echt te beperken tot standaard 1 en 4, en de bezoekdag tot een halve dag te beperken.

Mede door de scheiding van kwaliteitsaspecten was voor deelnemende stakeholders veel verheldering, aandacht en ondersteuning nodig om op een goede manier te kunnen bijdragen aan het experiment. Daarnaast is ook voor de

peers veel uitleg nodig om binnen de kaders van instellingsaccreditatie te werken. Zeker als de peers 'door de wol geverfd zijn' in het huidige (NVAO-)kader.

Efficiencyvoordelen worden wel door alle deelnemende instellingen gezien in het niet hoeven afstemmen binnen een landelijke visitatiegroep.



5.4.2 Balans tussen lasten en baten

Per saldo ervaren deelnemers aan het experiment ILO bij de beoordeling op standaard 2 en 3 een goede balans tussen de inspanning die wordt geleverd en de opbrengsten. Een van de jaarverslagen zegt daarover: 'Door te werken met een kijkkader is het voor opleidingen gemakkelijker te identificeren wie betrokken dient te worden voor de samenstelling van kwaliteitsinformatie van de opleiding (zoals een zelfevaluatiedocument). Daarnaast helpt een kijkkader om zelf keuzes te maken: wat willen we wanneer en hoe beoordelen, en welke wijze van evalueren is daarbij passend. Deze aspecten dragen bij aan vermindering van de ervaren lasten.' En in een ander jaarverslag: 'Doordat de beoordeling op standaard 2 en 3 is uitgevoerd conform het eigen concept en opzet van de instellingen en opleidingen, voelt het meer eigen. De effort die er door het opleidingsmanagement in is gestoken was groot, groter dan bij een reguliere accreditatie, maar betaalt zich terug omdat het leuker was om te doen en het beter paste bij de identiteit van de opleidingen. Het voelde minder als een belasting en daarmee werd het meer doelmatig.'

Er zijn echter ook minder positieve geluiden ervaren, zoals in een van de jaarverslagen 2020: 'De peer review op kwaliteitsaspecten II voelde minder doelmatig, mede doordat de peers de hogeschool, ondanks de gehanteerde opzet The student experience en het kijkkader, niet helemaal doorgrondden. Dat maakte dat de uitkomst minder doelmatig was dan gehoopt. Hieraan droeg ook de volledige online opzet vanwege de coronamaatregelen niet positief bij. Ten opzichte van de formele beoordeling van kwaliteitsaspecten I voelde dit als een tegenvaller.'

De balans tussen lasten en baten lijkt dus voor de meeste opleidingen goed, omdat ze op een doelmatiger manier om kunnen gaan met de beoordeling op kwaliteitsaspecten II. Voor een aantal opleidingen is dit minder goed uitgepakt, bijvoorbeeld door contextfactoren, zoals coronamaatregelen of de tijd die in het inwerken gaat zitten.

5.5 Neveneffecten

Hiernavolgend benoemen we een aantal gewenste en ongewenste neveneffecten van het experiment onder de noemers van vergelijkbaarheid (5.4.1.), de knip in het beoordelingskader (5.4.2) en de relatie tussen ILO en het experiment Leeruitkomsten (5.4.3).

5.5.1 Vergelijkbaarheid

Zoals eerder vermeld zijn de deelnemende opleidingen ontslagen van de plicht om met de andere instellingen in zogenaamde visitatiegroepen te worden gevisiteerd. Indien het instellingsbestuur daartoe besluit, dient op andere wijze aan de 'beoordeling van de vergelijkbaarheid' vorm te worden gegeven. Daar is door alle instellingen en opleidingen nadrukkelijk gehoor aan gegeven. De inzet van critical friends wordt bijvoorbeeld ervaren als een degelijke manier om op een constructieve wijze de opleiding te kunnen vergelijken met andere (internationale) instellingen. Een

instelling zegt daarover: 'Door deze zelf gekozen critical friends, die eens in de twee jaar langs gaan bij een opleiding, ontstaat er een levendige uitwisseling over de actualiteit waar je toe opleidt en het niveau dat daar bij past. Critical friends worden gekozen op basis van hun ervaring, kennis en voorgaande posities in het werk- en onderwijsveld. Er wordt daarbij gekeken naar een bepaalde standaard van de critical friends, waardoor hij of zij in staat is om verschillende opleidingen met elkaar te vergelijken.'

Een andere instelling stelt het als volgt: 'Wij zien in toenemende mate dat standaarden in onze sector belangrijker zijn dan de generieke NVAO-standaarden, omdat zij aansluiting vinden bij de discipline in een internationale (en dus voor de sector relevante) context. Door deze samenwerking aan te gaan, werken wij gericht aan een sectorspecifieke en internationale vorm van beoordeling, waarvan wij verwachten dat het resultaat vele malen relevanter is dan een standaard accreditatieprocedure. Dit biedt ons de mogelijkheid om onszelf te vergelijken met soortgelijke instellingen wereldwijd, die eveneens een evaluatie of accreditatie (…) op basis van de internationaal erkende standaarden.'

Daarnaast is er in de zelfevaluatie van een aantal opleidingen een benchmark opgenomen, waarbij de vergelijkbaarheid met andere opleidingen uit de regio aan bod kwam.

Geïnterviewden van zowel deelnemende als niet-deelnemende instellingen en opleidingen relativeren overigens sterk de mate waarin die vergelijkbaarheid in het reguliere accreditatiestelsel uit de verf komt. En vooral ook het belang ervan. De vergelijkbaarheid tussen opleidingen van verschillende instellingen, zoals in de clustergewijze visitatie, wordt als minimaal ervaren. Vaak wordt binnen de (grotere) landelijke panels gewerkt met subpanels waardoor geen twee panels hetzelfde zijn. Ook het feit dat er in de reguliere accreditatie geen ruimte is om te kiezen met welke instellingen er vergeleken wordt, wordt benoemd als een gebrek. Daarnaast is het doel van clustervisitatie voor sommigen onduidelijk. Wel geeft een aantal respondenten uit niet-deelnemende opleidingen aan het prettig te vinden in de clustervisitatie met elkaar te kunnen sparren en ervaringen te kunnen delen. Blijkens onze gesprekken met studenten speelt vergelijkbaarheid op grond van visitaties voor hen nauwelijks een rol omdat ze op andere gronden en bronnen voor een opleiding kiezen.

5.5.2 De knip in het beoordelingskader

Zoals eerder aangegeven is de splitsing van het beoordelingskader nagenoeg unaniem als onwenselijk geëvalueerd. Dit kan (zoals aangegeven in 5.3) vanuit de hierdoor toegenomen belasting worden beredeneerd, maar ook vanuit de logische samenhang van het beoordelingskader. Panels vonden de beperking tot standaard 1 en 4 vaak een uitdagende opdracht. In het gesprek kwamen onvermijdbaar ook aspecten van standaard 2 en 3 aan de orde. Zoals een opleiding het verwoordde: 'Het panel houdt toch nog vaak vast aan het geheel van standaarden van de NVAO omdat ze dat gewend zijn. En ook de peers op kwaliteitsaspecten II zaten nog in het NVAO-kader te redeneren terwijl ze bij ons eigenlijk de vrijheid kregen om daarvan af te wijken.'

Of gehoord bij een andere instelling: 'Aan het eerste panel hebben we standaard 1 en 4 voorgelegd zonder dat we ook maar iets van standaard 2 en 3 hebben verteld. Het panel vond het heel lastig om alleen op basis van het profiel van de opleiding en de eindwerken die er lagen een oordeel te geven. Ze hadden geen beeld van hoe die standaarden gerealiseerd zijn. Die splitsing is zeer ongelukkig – je kunt die standaarden eigenlijk niet uit elkaar trekken.'

5.5.3 Relatie met experiment Leeruitkomsten

Sommige instellingen namen deel aan andere programma's, die deels invloed hadden op het accreditatieproces en deelname aan het experiment ILO. Voor sommige instellingen was het complicerend dat een behoorlijk aantal opleidingen ook deelnamen aan het experiment

Leeruitkomsten. Dat betekent dat de opleidingen nog een extra beoordeling moesten ondergaan en dat probeerden los te koppelen van ILO. Lastig daarbij was enerzijds de vrije ruimte binnen ILO, maar anderzijds toch weer bepaalde kaders binnen het experiment Leeruitkomsten. Een instelling zegt daarover: ‘We hebben dat echt gezien als extra belasting, terwijl het idee is dat er juist minder belasting is met ILO. We waren iets te veel aan het experimenteren tegelijkertijd.’ Een niet-deelnemende instelling gaf ook aan dat deelname aan het experiment Leeruitkomsten gevolgen heeft gehad voor de inrichting van de kwaliteitszorg, dat daardoor veel volwassener werd ingericht.

HOOFDSTUK 6.

Conclusie

De aan het experiment deelnemende instellingen hebben laten zien dat het goed mogelijk is om betekenisvol en conform Europese kwaliteitstandaarden verantwoordelijkheid te dragen voor de eigen externe kwaliteitsbeoordeling van opleidingen. Dat deden en doen ze elk individueel, maar vooral ook in gezamenlijkheid. Binnen de monitorgroep, waarin elk van de vier instellingen, het Ministerie van OCW en NVAO zijn vertegenwoordigd, delen ze ervaringen met elkaar en houden ze elkaar scherp. Dat laatste vond bijvoorbeeld plaats op de meegegeven eis dat zou worden voldaan aan de ESG-standaarden. Het opzetten en het functioneren van de monitorgroep mag dan ook als een belangrijke succesfactor van het experiment worden beschouwd. Bij een flink deel van de bevindingen van ons onderzoek kon zonder meer worden aangesloten bij de opbrengsten van deze monitorgroep, zoals vastgelegd in de verslagen van hun gezamenlijke kalibratiesessies.

De instellingen hebben de experimentele ruimte genomen om de kwaliteitstoets op de zogenoemde kwaliteitsaspecten II op eigen wijze vorm te geven. Daarin is veel variatie aangetroffen binnen en tussen de instellingen. Die verschillen betreffen zowel de wijze waarop de eigen ruimte is doorgegeven aan de opleidingen als de manier waarop instrumenten als critical friends, peers en midtermreviews zijn ingezet. Daarbij zijn er geen aanwijzingen dat de ESG-standaarden onvoldoende of niet zouden worden gerespecteerd.

Voorafgaand aan het experiment is de volgende hypothese opgesteld: *Het bieden van meer ruimte en vertrouwen aan hogeronderwijsinstellingen om de eigen kwaliteitszorg vorm te geven op een manier passend bij de instelling, leidt tot het vergroten van betrokkenheid en eigenaarschap van de onderwijsgemeenschap, en daarmee een versterking van de kwaliteitscultuur en minder ervaren lasten.*

De beperkingen van zowel het experiment als onze evaluatie daarvan maken dat de conclusie niet kan worden getrokken dat er een ‘causale relatie’ bestaat tussen deelname aan het experiment en het verhogen van de kwaliteitscultuur. Niettemin hebben de onderzoekers wel sterke aanwijzingen gevonden voor deze hypothese. Daarbij maken de onderzoekers de kanttekening dat dit nadrukkelijk geen automatisme is. Veel hangt af van hoe die ruimte en dat vertrouwen worden benut en ingevuld, en hoe bewust richting wordt gegeven aan de beoogde kwaliteitscultuur en minder ervaren lasten. Dit geldt overigens net zo goed voor niet-deelnemende instellingen en opleidingen, waar we ook hebben gezien dat het goed mogelijk is om ruimte te benutten om het gesprek over – en betrokkenheid bij – kwaliteit(szorg) te stimuleren. Leiderschap gekenmerkt door betrokkenheid en lef lijkt in zowel deelnemende als niet-deelnemende instellingen een belangrijke voorwaarde te zijn. Dit geldt zowel op instellings- als het opleidingsniveau.

De eigen ruimte die in het experiment werd geboden op de beoordeling van kwaliteitsaspecten II heeft echter duidelijk wel geleid tot meer betrokkenheid en intensievere gesprekken over onderwijskwaliteit. De externe kwaliteitstoets is als betekenisvoller en relevanter ervaren. Het ging in de beleving van de betrokkenen meer over zaken waar studenten en docenten dagelijks mee bezig zijn. De betrokkenheid en deels ook het gevoel van eigenaarschap zijn daardoor versterkt. De kwaliteitstoets is minder ervaren als ‘door een hoepeltje springen’, omdat de aandacht meer wordt gericht op mogelijke ontwikkelingen dan

dat verantwoording moet worden afgelegd op formele aspecten en zaken op papier. Een belangrijke succesfactor in het creëren van energie en enthousiasme voor kwaliteitszorg lijkt dus het leggen van het accent op ontwikkeling in plaats van op verantwoording. Maar ook in het kunnen maken van een betere aansluiting op de eigen visie en vormgeving van het onderwijs, onder meer door het selecteren van peers die dezelfde taal spreken. Men lijkt mede hierdoor meer intrinsiek gemotiveerd om met externe kwaliteitszorg bezig te zijn. Door de opzet van het experiment waren de daadwerkelijke lasten niet noemenswaardig lichter en bij sommige instellingen zelfs zwaarder, maar de lasten worden vaak toch als minder zwaar ervaren door de opbrengsten (inspiratie, bevestiging, inzicht in ontwikkelmogelijkheden, betrokkenheid, etc.) die ertegenover staan.

We zien nauwelijks verschillen tussen deelnemende instellingen en niet-deelnemende instellingen in hoe de interne kwaliteitszorg wordt ingericht; bij beide typen instellingen is er sprake van een continu kwaliteitsproces, met toenemende betrokkenheid van docenten, studenten en het werkveld. Niet alleen deelnemende, maar ook niet-deelnemende instellingen zoeken en pakken ruimte om het kwaliteitszorgsysteem (meer) ontwikkelingsgericht in te richten. Wel zien we een andere aanpak in het inrichten van het beoordelingsproces, dat bij deelnemende instellingen veel meer wordt ingepast in de kwaliteitszorg en bij niet-deelnemende instellingen daar meer los van staat. De voorwaarden waaronder in mindere of meerdere mate ruimte wordt benut om het kwaliteits- en accreditatieproces anders in te richten, zijn meer afhankelijk van inzet van betrokkenen en de ervaren ruimte binnen de kaders, die al dan niet door het management (CvB of op opleidingsniveau) gegeven en uitgedragen worden.

De deelnemende opleidingen waren vrijgesteld van de verplichting om deel te nemen aan clustergewijs visiteren. Het niet hoeven deel te nemen aan een landelijke visitatiegroep werd gecompenseerd door alternatieve vormen van benchmarking en vergelijkingen, bijvoorbeeld aan de hand van internationaal erkende standaarden voor de beroepsgroep en/of het vakgebied. Geïnterviewden van zowel deelnemende als niet-deelnemende instellingen en opleidingen relativeren overigens sterk de mate waarin die vergelijkbaarheid in het reguliere stelsel uit de verf komt. En vooral ook het belang ervan.

De ervaringen opgedaan door de instellingen met dit experiment kunnen goed gebruikt worden voor de verdere doorontwikkeling van het stelsel naar instellingsaccreditatie. Het is evident dat er verschillen bestaan tussen instellingen onderling en opleidingen onderling. De gekozen opzet van het experiment ILO met een monitorgroep bestaande uit de instellingen het Ministerie van OCW en de NVAO, is zeer waardevol gebleken. Niet in de laatste plaats voor de onderlinge kennisdeling. Voortzetting van deze kennisdeling kan bevorderen dat instellingsaccreditatie de betekenisvolheid van en het enthousiasme over externe kwaliteitszorg daadwerkelijk versterkt. Maar ook om daarbij een goede balans te vinden tussen ontwikkeling en verantwoording, en daarmee samenhangend de balans tussen deskundigheid en onafhankelijkheid in de samenstelling van peers, criticial friends, reviewpanels en visitatiecommissies. En ‘last but not least’ om tot een nog betere betrokkenheid van studenten en de medezeggenschap te komen.

Literatuurlijst

- Andersson Elffers Felix (2019). Ervaren regeldruk rond kwaliteitszorg in het hoger onderwijs. https://www.aef.nl/storage/images/Rapport_regeldruk_kwaliteitszorg_hoger_onderwijs_AEF.pdf
- Bussemaker, M. (2014, 8 december). Reactie op de motie van het lid Rog c.s. (Kamerstuk 33 472, nr.28) over het rapport 'Voor niets gaat de zon 3.0 op' over kwaliteitszorg- en accreditatiestelsels in enkele buitenlandse hogeronderwijssystemen en hun administratieve lasten. Geraadpleegd van https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/brieven_regering/detail?id=2014Z22514&did=2014D45380.
- Bussemaker, M. (2015, 1 juni). Accreditatie op maat [Kamerbrief]. Geraadpleegd van https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/brieven_regering/detail?id=2015Z09986&did=2015D20518.
- Bussemaker, M. (2015, 16 december). Accreditatie op maat II [Kamerbrief]. Geraadpleegd van https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/brieven_regering/detail?id=2015Z24629&did=2015D49849.
- Bussemaker, M. (2016, 18 februari). Accreditatie op maat III: Pilot instellingsaccreditatie met lichte opleidingsaccreditatie [Kamerbrief]. Geraadpleegd van https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/brieven_regering/detail?id=2016Z03672&did=2016D07481.
- Dijkgraaf, R. (2022, 11 februari). Antwoorden op vragen over Kamerbrief over instellingsaccreditatie en medezeggenschap. Geraadpleegd van https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2022/04/29/antwoorden-op-vragen-over-de-brief-van-11-februari-2021-inzake-de-resultaten-van-de-uitvoering-van-instellingsaccreditatie.
- Directie Hoger Onderwijs & Studiefinanciering (OCW) (2021, 3 februari). Principeakkoord instellingsaccreditatie.
- NRO & Kennisrotonde (2020). Duurzame kwaliteitscultuur in het onderwijs. Geraadpleegd van https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Kennisrotonde-minireview-Kwaliteitscultuur.pdf.
- NVAO (2018). Beoordelingskader accreditatiestelsel hoger onderwijs Nederland. Geraadpleegd van https://www.nvao.net/files/attachments/.89/Beoordelingskader_accreditatiestelsel_hoger_onderwijs_Nederland_2018.pdf.
- Onderwijsraad (2015). Kwaliteit in het hoger onderwijs. Geraadpleegd van https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2015/08/28/kwaliteit-in-het-hoger-onderwijs.
- ResearchNed (2019). Instellingsaccreditatie in het buitenland. Een overzicht van de invoering van instellingsaccreditatie in het hoger onderwijs in Vlaanderen, Denemarken, Noorwegen, Letland, Estland en Schotland. Geraadpleegd van http://www.researchned.nl/wp-content/uploads/2019/07/Instellingsaccreditatie-in-het-buitenland.pdf.
- Van Engelshoven, I.K. (2021, 11 februari). Resultaten van de uitvoering van instellingsaccreditatie [Kamerbrief]. Geraadpleegd van https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/brieven_regering/detail?id=2021Z02929&did=2021D06372.

Bijlage. Eisen aan de beoordeling op kwaliteitsaspecten II

Deel A. Standaarden waaraan de beoordeling op kwaliteitsaspecten II door de commissie van deskundigen ten minste dient te voldoen:

- De beoordeling dient omschreven en uitgewerkt te worden op een wijze die garandeert dat de gestelde doelen en doelstellingen bereikt kunnen worden, met inachtneming van de relevante voorschriften. De stakeholders dienen betrokken te worden bij de uitwerking en voortdurende verbetering ervan.
- Het beoordelingsproces dient betrouwbaar en nuttig te zijn, vooraf vastgesteld, consequent uitgevoerd en gepubliceerd te worden. Ze omvat een:
  - zelfevaluatie of iets vergelijkbaars
  - visitatie met normaal gesproken een locatiebezoek
  - rapport naar aanleiding van de visitatie
  - consequent vervolgproces.
- De beoordeling op kwaliteitsaspecten II dient te worden uitgevoerd door een commissie van externe deskundigen, waarin ten minste één student zitting heeft.
- Alle resultaten of oordelen die voortvloeien uit de beoordeling op kwaliteitsaspecten II dienen gebaseerd te zijn op expliciete en bekendgemaakte criteria, die consequent worden toegepast, ongeacht of het proces al dan niet leidt tot een officiële beslissing.
- De volledige rapporten van de deskundigen dienen gepubliceerd te worden zodat ze duidelijk en toegankelijk zijn voor de onderwijsgemeenschap, externe partners en andere geïnteresseerden.

Deel B. Standaarden die ten minste onderdeel zijn van de beoordeling op kwaliteitsaspecten II door de commissie van deskundigen:

- De vormgeving van de opleidingen dient zodanig te zijn dat ze voldoen aan de gestelde doelen, met inbegrip van de beoogde eindkwalificaties.
- Instellingen voor hoger onderwijs dienen ervoor te zorgen dat de opleidingen zodanig opgezet zijn dat de studenten gestimuleerd worden een actieve rol te spelen in de totstandkoming van het leerproces en dat deze benadering tot uiting komt in de toetsing van studenten.
- Instellingen voor hoger onderwijs dienen zich ervan te verzekeren dat hun docenten competent zijn.
- Instellingen voor hoger onderwijs dienen zeker te stellen dat er toereikende en makkelijk toegankelijke leermiddelen alsmede ondersteuning voor studenten voorhanden zijn.

Deel C. Aanvullende standaarden die onderdeel zijn van de beoordeling op kwaliteitsaspecten II door de commissie van deskundigen wanneer de instelling niet beschikt over een instellingstoets kwaliteitszorg:

- Interne stakeholders dienen het instellingsbeleid inzake kwaliteitszorg uit te werken en uit te voeren door middel van passende structuren en processen. De externe stakeholders dienen daarbij betrokken te worden.
- Instellingen dienen rechtvaardige en transparante processen te hanteren voor de werving en professionalisering van de staf.
- Instellingen voor hoger onderwijs dienen informatie te verzamelen, analyseren en gebruiken die relevant is voor een doeltreffend beheer van hun opleidingen en andere activiteiten.

Bron: Wettelijk besluit experiment instellingsaccreditatie met lichtere opleidingsaccreditatie

Berenschot

‘WIJ ZIJN BERENSCHOT, GRONDLEGGER VAN VOORUITGANG’

Wij zien een Nederland dat altijd in ontwikkeling is. Zowel sociaal als organisatorisch verandert er veel. Al meer dan 80 jaar volgen wij deze ontwikkelingen op de voet en werken we aan een vooruitstrevende samenleving. Daarbij staan we voor duurzaam advies en de implementatie hiervan. Altijd gericht op vooruitgang én echt iets kunnen betekenen voor mensen, organisaties en de maatschappij.

Alles wat we doen, is onderzocht, onderbouwd en vanuit meerdere invalshoeken bekeken. In ons advies zijn we hard op de inhoud, maar houden rekening met de menselijke maat. Onze adviseurs doen er alles aan om complexe vraagstukken om te zetten naar praktische oplossingen waar u iets mee kan. Wij geven advies en bieden digitale oplossingen waarbij we ons focussen op:

- Toekomst van werk en organisatie
- Energietransitie
- Transformatie van zorg
- Transformatie van openbaar bestuur

Berenschot Groep B.V.

Van Deventerlaan 31-51, 3528 AG UTRECHT
Postbus 8039, 3503 RA UTRECHT
030 2 91 69 16
www.berenschot.nl