

Kwaliteit in Kleur

Bouwstenen voor de toekomst



Stichting Kwaliteitsnetwerk mbo

Voorwoord

Om van bewustwording tot bewustzijn van de kwaliteit van onderwijs te komen is de moed nodig om kleur te bekennen, en vervolgens de daadkracht om dit kwaliteitsbewustzijn kleur te geven. In een notendop is dat de ontwikkeling die het mbo de afgelopen jaren heeft doorgemaakt, mede ook dankzij het Kwaliteitsnetwerk.

Vanuit deze gedachte heeft het bestuur van het Kwaliteitsnetwerk aan enkele externe deskundigen gevraagd een kritische blik te werpen op de ambities van het netwerk. Wat is de afgelopen jaren bereikt en hoe kan het netwerk vorm geven aan een nieuwe kwaliteitscyclus? Het resultaat hiervan is te lezen in deze uitgave 'Kwaliteit in Kleur'.

Het beeld dat in deze publicatie wordt geschetst kan geplaatst worden naast het beeld dat de Onderwijsinspectie biedt. Grofweg kan gezegd worden dat het mbo vanuit een periode komt waar kwaliteitsborging nog lang niet overal goed werkte: in 2012 constateerde de inspectie dat de kwaliteitsborging bij 70% van de instellingen niet op orde was. Sindsdien is zeker een verbetering gemaakt. De opeenvolgende jaarverslagen van de inspectie laten zien dat bij de meeste instellingen inmiddels de basis op orde is, al blijven verbeteringen altijd mogelijk. Over een wat langere periode zien we dat naast het belang van goed werkende kwaliteitszorgsystemen de inspectie ook nadrukkelijk kijkt naar kwaliteitscultuur. Datzelfde geldt voor het kwaliteitsbewustzijn binnen de gehele organisatie én het merkbare effect daarvan voor de student.

Gelijk met de ontwikkeling van de kwaliteit van het mbo is ook de visie op kwaliteit in beweging. De kijk van de Onderwijsinspectie en die van het Kwaliteitsnetwerk bewegen geleidelijk naar elkaar toe. Er blijven wel verschillen. Zo ligt voor het netwerk de focus op het versterken van het lerend vermogen van teams en de kwaliteitscultuur die daarbij hoort. Bij de inspectie ligt het zwaartepunt op de beoordeling van opleidingen en is het onderwijsteam niet het object van toezicht.

Deze publicatie is te lezen als een kwaliteitsmeting avant la lettre. Het netwerk stelt zich daarbij op als middel om het doel van kwaliteitsbewustzijn binnen de scholen te bereiken. Daarbij staat niet de eenvormige techniek van systemen voorop, maar de vraag hoe ieder op eigen wijze kleur geeft aan de kwaliteit van onderwijs. Wat dat betreft zou de titel van deze publicatie ook kunnen luiden *Het Kwaliteitsnetwerk brengt Kleur in Kwaliteit!*

Peter van Mulkom, voorzitter Kwaliteitsnetwerk mbo

Inhoud

Inleiding 5

1 Ontwikkelingen rond het mbo en onderwijskwaliteit 6

1.1 Het mbo: een meervoudig speelveld 6

1.2 Relevante ontwikkelingen in en om het mbo en hun implicaties voor het onderwijs 7

1.3 Conclusies 11

2 Vraagstukken in het mbo van nu 14

2.1 Aanpak 14

2.2 Kwaliteitscultuur 16

2.3 Organisatorische condities 19

2.4 Slot 26

3 Bouwstenen voor de toekomst 27

3.1 Van *Ist* naar *Soll* 27

3.2 De toekomst van het netwerk 30

Gelezen 33

Colofon 34

Inleiding

De uitgave 'Kwaliteit in Kleur' is in opdracht van het Kwaliteitsnetwerk mbo geschreven door externe deskundigen. Het eerste deel geeft een overzicht van actuele ontwikkelingen binnen het mbo. Er wordt, met de blik vooruit, onder andere ingegaan op relevante maatschappelijke trends en op de steeds grotere rol die onderwijsteams in het mbo spelen. De centrale vraag: wat betekenen deze ontwikkelingen voor het denken over kwaliteitszorg?

Het tweede deel schetst de actuele stand van zaken rond kwaliteit en kwaliteitszorg in het mbo. Dit hoofdstuk is gebaseerd op een grondige analyse van de activiteiten die het Kwaliteitsnetwerk de afgelopen jaren heeft ondernomen. Hiertoe hebben de auteurs inzage gekregen in verslagen van audits en andere activiteiten van het netwerk.

In het derde deel wordt ingegaan op de betekenis voor de toekomst van het Kwaliteitsnetwerk mbo. Welke thema's doen ertoe en welke koers past? Is er een wenkend perspectief en hoe ziet dat er dan uit?

1

Ontwikkelingen rond het mbo en onderwijskwaliteit

In dit hoofdstuk lopen de auteurs een aantal voor de ontwikkeling van het mbo relevante thema's na, om lijnen naar de toekomst door te trekken naar inhoud en de implicaties voor de kwaliteitszorg. Deze toekomstverkenning begint met een korte samenvatting van de opdracht van het mbo als uitgangspunt voor het schetsen van de ontwikkelingen in en om het mbo (1) en een verkenning van de implicaties van die ontwikkelingen voor mbo-instellingen (2). De concluderende derde paragraaf geeft antwoord op de vraag naar de betekenis van deze ontwikkelingen voor het denken over kwaliteit en de inrichting van de kwaliteitszorg in het mbo. Om het antwoord op deze vraag wat meer perspectief te geven benoemen we ook enige trends in het denken over kwaliteit en kwaliteitszorg.

1.1 Het mbo: een meervoudig speelveld

Het Nederlandse mbo opereert, in tegenstelling tot het beroepsonderwijs in vele andere landen, in een meervoudig speelveld; het is er zowel voor de studenten als het bedrijfsleven én het is ingebed in een nationaal onderwijsstelsel:

- het moet toegankelijk zijn voor studenten met diverse achtergronden en oriëntaties en richt zich zowel op de ontwikkeling van hun startbekwaamheid als op hun vermogen tot een leven lang (blijven) leren;
- het draagt zorg voor aansluiting op ontwikkelingen in de beroepsuitoefening en de arbeidsmarkt en betreft bedrijven bij de ontwikkeling en uitvoering van het onderwijs;
- het is ingebed in het landelijke onderwijsbeleid naar inhoudelijke oriëntatie (kwalificatie, selectie, allocatie) en naar aansluiting in leerroutes (in- en doorstroom).

Alle speelvelden hebben hun eigen dynamiek. Ze zijn allemaal belangrijk. Alle actoren hebben vanuit hun perspectief eigen wensen ten aanzien van de kwaliteit van het onderwijs. Het is aan de instellingen om er zowel bestuurlijk als inhoudelijk invulling aan te geven. Je zou het de opdracht van het mbo kunnen noemen om tegelijkertijd op drie speelvelden meerdere actoren te bedienen.

In strategische zin wordt de invulling van die opdracht geëvalueerd en geactualiseerd in landelijke gremia (het ministerie van OCW, sociale partners en de mbo-instellingen vertegenwoordigd door de MBO Raad) en op het bestuurlijke niveau (bestuurders, toezicht-

houders) van de instellingen zelf. In uitvoerende zin is deze opdracht voor een belangrijk deel bij de opleidingsteams belegd. Teams zijn aanspreekbaar op de uitvoering van het onderwijs en het bijstellen van de programma's in deze (drievoudige) dynamiek.

1.2 Relevante ontwikkelingen in en om het mbo en hun implicaties voor het onderwijs

We kijken in deze paragraaf eerst naar de belangrijkste ontwikkelingen in de omgeving van het mbo om vervolgens te reflecteren op hun mogelijke impact op het onderwijs.

De trends

1 *De diversiteit van de studentenpopulatie neemt toe*

De instroom in het mbo is naar samenstelling, niveau en culturele achtergrond divers. Tegelijkertijd blijft het een belangrijke taak van mbo-instellingen om alle instromende studenten uit het vmbo, maar ook uit het vso en pro, te kwalificeren voor de uitoefening van een beroep. Daarin vragen thema's als preventie van voortijdig schoolverlaten en aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van jongeren, ook degenen met een achtergrond in het passend onderwijs, bijzondere aandacht. In de doorstroom van het vmbo naar het mbo is vooral de route van de basisberoepsgerichte leerweg naar mbo-niveau 2 kwetsbaar vanwege de lastige aansluiting en het dalend aantal studenten in deze route. Denkbaar is dat op termijn doorlopende leerlijnen in het vmbo worden belegd.

Een tweede trend is het dalen van de initiële instroom als gevolg van demografische krimp. Deze kan een beweging op gang brengen naar het actief zoeken naar andere doelgroepen in het vo (havo) en van buiten het onderwijs. Denk aan vergroting van het marktaandeel in een leven lang ontwikkelen en een meer flexibele onderwijslogistiek (bijvoorbeeld informatiedragers, locaties en certificeerbare eenheden). Ook kan door vraagverschuiving op de arbeidsmarkt (meer vraag naar hogeropgeleide medewerkers) de verblijfsduur van studenten in het mbo stijgen vanwege een grotere interne doorstroom en de daarmee gepaard gaande druk om het rendement van deze interne doorstroom te verhogen.

2 *Snel inspelen op ontwikkelingen in bedrijfsleven wordt (nog) belangrijker*

Tot nu toe worden de beoogde onderwijsuitkomsten van het mbo in collectiviteit vastgelegd (SBB, landelijke kwalificatiedossiers). De druk neemt echter toe om meer af te stemmen met de wensen van het regionale bedrijfsleven. Het is zeer wel denkbaar dat deze trend een verschuiving van een collectief-landelijke naar een meer regionale inhoudsbepaling met zich mee zal brengen. Ook is denkbaar dat mbo-instellingen – meer dan in het verleden – in samenwerking met het bedrijfsleven proactief inspelen op maatschappelijke thema's als duurzaamheid, circulaire economie en energietransitie. Ook om de werkgelegenheid op deze thema's niet zonder meer naar het hoger onderwijs te zien

wegvloeien. In wat genoemd wordt de race tussen onderwijs en technologie is deze vorm van samenwerking wel vaker succesvol gebleken (Goldin & Katz, 2008).

Systeemverschuivingen op de arbeidsmarkt naar niveau (upgrading, downgrading) en inhouden (nieuwe beroepen, andere vormen van beroepsuitoefening) vormen een tweede trend; hoe moet het mbo hierop reageren? De actievare sociaaleconomische rol van (grote) gemeenten kan er toe leiden dat ook naar mbo-instellingen wordt gekeken; kan het mbo opereren als Change Agent die de route naar een gewenste economische positionering van de regio ondersteunt?

3 *Ontwikkelingen in de samenleving raken ook het mbo*

Diverse maatschappelijke ontwikkelingen hebben gevolgen voor het mbo. Denk daarbij aan technologische ontwikkelingen, multiculturaliteit, globalisering en integratie. En ook de dreigende tweedeling, die dwars door het mbo loopt. Omdat deze op vele maatschappelijke terreinen zichtbaar is, zal de druk op het mbo – en het (scholen)netwerk rond het mbo – groter worden om van meer betekenis te zijn in het voorbereiden van alle studenten op maatschappelijke participatie. Zeker omdat in het mbo vele beleidsterreinen en -actoren samenkomen. Bij het ontbreken van andere breed-opererende instituties is er ruimte voor mbo-instellingen om in dat gat te springen (Van den Toren, 2018).

4 *Mbo-instellingen 'in the lead'*

Het overheidsbeleid is zowel incident-gedreven als gericht op de lange termijn. De langetermijntrend is dat mbo-instellingen 'in the lead' komen om invulling te geven



#1 De praktijk

School en bedrijf gaan samen aan de slag om het beroeps-onderwijs van de toekomst vorm te geven. In co-creatie werken zij aan hybride onderwijs en andere nieuwe leervormen en opleidingen op het snijvlak van publieke en private samenwerking.

aan hun maatschappelijke opdracht, in samenwerking met regionale partners. In het perspectief van deze partners is het mbo een economische kracht, integratiemotor, probleemoplosser én leverancier/dienstverlener. Tegelijkertijd vergeet de Rijksoverheid niet om in meerdere dossiers (sociale veiligheid, internationalisering, sociale weerbaarheid, preventieve gezondheidszorg, etc.) het mbo als beleidsinstrument of -kanaal te benutten. De noodzaak om als mbo-instelling in deze meervoudige ruimte een eigen koers uit te zetten neemt evenredig toe. Dat vraagt handelingsruimte en een visie op de benutting daarvan. Een trend die in het Bestuursakkoord *Trots, vertrouwen en lef* (2018 - 2022) erkenning heeft gevonden.

5 *Veranderende werkwijzen vanuit een toekomstgerichte visie op onderwijs*

Onder invloed van de diversifiëring van het aanbod, verschillen tussen studenten, het lerarentekort en de wens aantrekkelijker onderwijs te bieden (binden en boeien) staat de klassikale aanpak van het onderwijs ter discussie. Mbo-instellingen zoeken naar andere organisatievormen, bijvoorbeeld teamteaching, stam- en verdiepingsgroepen, en naar andere werkvormen, bijvoorbeeld modulering en intensiever ICT-gebruik, blended leren en een diversiteit in opleidingslocaties (hybride leren). Een leidende gedachtegang in dit zoekproces ontbreekt nog. Gaat het om de onderwijskundige visie, meer betrokkenheid van het bedrijfsleven, veranderende studentbehoeften, het lerarentekort of de behoefte aan het terugbrengen van de complexiteit van de organisatie?

6 *Evidence Based werken*

Het beleggen van verantwoordelijkheden in teams en het breder toepassen van ICT zijn reacties op ontwikkelingen die niet specifiek zijn voor het mbo. Ook in andere sectoren spelen deze trends. Dat geldt ook voor het werken met data en het doen van onderzoek in en voor de eigen organisatie. Wat Gibbons in 1994 signaleerde, doet zich nu voor in het mbo: in organisaties waar het aandeel werkenden met een ho-achtergrond groeit, wordt meer kennis uit onderzoek benut én wordt kennis op meer onderzoeksmatige wijze ontwikkeld. Er is veel voor te zeggen om vanuit het bredere perspectief van organisatieontwikkeling naar deze trends te kijken.

Mogelijke implicaties van deze trends voor het mbo

De implicaties beginnen niet bij de constatering dat de omgeving verandert (dat was altijd al zo), maar bij de vraag hoe mbo-instellingen anno 2019 op omgevingsveranderingen reageren. Wat zijn de belangrijkste implicaties?

1 *Regisseur met een eigen proactieve agenda*

Wat in de analyse opvalt is dat een mbo-instelling meer dan voorheen in een regierol komt. Zowel in de vorm van het bij elkaar brengen van wensen van studenten en regionale bedrijven en instellingen, alsook in sociaal-maatschappelijk opzicht. En in het betrekken van partners bij de uitvoering van de maatschappelijke opdracht van de instelling. Daarvoor is nodig dat instellingen externe ontwikkelingen kunnen vertalen naar het

aanbod en de organisatie van het onderwijs. Dat vraagt van mbo-instellingen:

- 1 dat ze een sterke informatiepositie opbouwen inzake regionale arbeidsmarktontwikkelingen;
- 2 dat ze informatie over studenten en kennis van de economische ontwikkelingen in de regio kunnen vertalen naar de onderwijsprogrammering;
- 3 dat in het onderwijsproces het geven en het ontwikkelen van onderwijs (ontwerpkracht) worden geïntegreerd;
- 4 korte cycli van het maken van afspraken met partners, het kiezen van prioriteiten, uitvoering geven aan deze keuzes in de opleidingen en het verantwoorden van de resultaten;
- 5 een doordachte allocatie van (keuze- en uitvoerings)verantwoordelijkheden over de niveaus van de instelling, met name ten aanzien van de opleidingsteams;
- 6 heroriëntatie op de invulling van de responsiviteit van het mbo; van defensieve 'spons' naar proactieve agenda-setter.

2 *Wendbaarheid als organisatieprincipe*

Om beter en sneller te kunnen reageren op externe en interne veranderingen zijn er ook wijzigingen nodig in de structuur en inrichting van mbo-instellingen. Voor een toekomstgerichte inrichting zijn vier grote bewegingen in beeld:

- Van organisatie naar organiseren: de nog veel voorkomende harkjes en hokjes gaan meer de kant op van processen en mensen.
- Netwerkorganisaties: intern en extern vloeien steeds meer in elkaar over.
- Een verplattung van de organisatie: je zou kunnen zeggen dat iedereen in zekere zin manager wordt om de noodzakelijke decentralisatie van verantwoordelijkheden en bevoegdheden mogelijk te maken.
- Wendbaarheid als organisatieprincipe met teams als verschijningsvorm.

3 *Teams als motor*

Als het gaat om het verzorgen en ontwikkelen van onderwijs (op basis van externe ontwikkelingen en afspraken) gaat al snel de aandacht uit naar de opleidingsteams. Teams zijn de motoren van het onderwijs: zij moeten adequaat reageren op specifieke eisen van het bedrijfsleven, op ontwikkelingen in de instroom, in de regio, van de specifieke beroepen, van hun studenten. Teams staan voor de taak de beoogde resultaten tot stand te brengen, om kwaliteit te leveren. En dat te doen in passende organisatie- en werkvormen, op verschillende locaties (zowel fysiek als naar ICT-inrichting) en met betrokkenheid van (meer) praktijkexperts.

Dit veronderstelt professioneel opererende teams met een breed arsenaal aan competenties bij de leden en als collectief. De vraag is of deze brede opdracht een zekere schaalgrootte van teams veronderstelt en onder welke condities teams deze verantwoordelijkheden waar kunnen maken, en of ze daar in de lerarenopleidingen voldoende op worden voorbereid.



#2 Het leren

Docenten(teams) gaan aan de slag met innovatief onderwijs, onderwijs op maat en pedagogisch-didactische vaardigheden.

1.3 Conclusies

De goede dingen goed doen ...

Fons van Wieringen merkte eens op dat mbo-instellingen, vergeleken met hogescholen, in een groot en zeer veelzijdig netwerk opereren. Dat levert naast veel gesprekspartners ook een goed bezette toeschouwertribune met deelbelanghebbenden op. Daardoor is een begrip als kwaliteit een lastige noemer voor het voeren van het externe gesprek. Voor veel belanghebbenden zullen de oriëntaties in de twee vragen 'doet het mbo de dingen goed' en 'doet het mbo de goede dingen' door elkaar lopen; hun (deel)belang is dat het mbo zowel de (hun) goede dingen doet als dat het deze goed doet.

Dit werkt door in het interne gesprek: bestuurders, maar zeker ook teams, moeten kunnen schakelen tussen zorgen dat het onderwijsproces op rolletjes loopt en het afwegen of alle deelbelangen tot hun recht (moeten) komen en of keuzes en prestaties vertaald kunnen worden in programmatische aanpassingen, c.q. verantwoord kunnen worden.

De implicatie voor de inrichting van de kwaliteitszorg van een mbo-instelling is dat kwaliteit wordt gerelateerd aan de uitvoering van werkprocessen én aan de waardering van de opbrengsten voor, en door, belanghebbenden: studenten, bedrijfsleven, overheid, regionale partners. Kortom: kwaliteit en kwaliteitszorg verdienen vanuit verschillende perspectieven te worden beschouwd.

De inrichting van kwaliteitszorg: nabij het primaire proces

Tussen betrokkenheid op de ontwikkelingen in de omgeving van de school en het inrichten van het aanbod zitten de eigen beleidskeuzes van de instelling. Dat vraagt meer dan, in de woorden van het Bestuursakkoord, het 'meebewegen met de veranderende werken leefwereld'. Het verwerven van waardering vraagt eerder dat keuzes gelegitimeerd kunnen worden dan dat specifieke wensen naar de letter zijn uitgevoerd.

Ten aanzien van het te bereiken ambitieniveau bepaalt de instelling zelf hoe hoog de lat wordt gelegd, in de context van de ontwikkelingen in de regio. Waarop is de instelling aanspreekbaar? Dat de uitvoering van de werkprocessen voor het kwaliteitsgehalte van het antwoord cruciaal is, moge duidelijk zijn. Ook dat de inrichting van deze processen het nodige vraagt van de mensen en de organisatie. Wat betreft de inrichting van de kwaliteitszorg ligt daar de basis.

Het denken over en de inrichting van kwaliteitszorg staan niet los van de hierboven beschreven ontwikkelingen. Het gaat om meer dan het vernieuwen van de parameters. De trend van het werken in teams is niet uniek voor het mbo. Dat geldt ook voor het denken over kwaliteit en het inrichten van de kwaliteitszorg. Er is sprake van een verandering van functie; van sturen op het behalen van beoogde uitkomsten en verantwoording afleggen naar het stimuleren van leren met het oog op de kwaliteitsverbetering van werkprocessen. De nadruk wordt verlegd naar een ontwikkelbenadering, door Klifman als beweging 'van systeem naar proces' gekarakteriseerd, die een hoge mate van zelfregulering veronderstelt.

In het klassieke organisatiemodel zijn specifieke verantwoordelijkheden in eigen stafafdelingen belegd. Dit brengt vaak een autonome groei van regels en registraties met zich mee, om het gedrag van de uitvoerders van het primaire proces nog beter te kunnen sturen. In lijn met de gedachtegang van Klifman constateert de bedrijfskundige Lekkerkerk dat het effectiever is om op deze aspecten van het primair proces het expliciteren van verantwoordelijkheden en zelfsturing na te streven, in het licht van de doelen die de organisatie nastreeft. Hierdoor zal de positie van stafafdelingen verschuiven; vooral die van HRD en de dienst onderwijs krijgen een dienstverlenende positie ten opzichte van de opleidingsteams. Zij ondersteunen deze met raad en daad bij het verzorgen en (leren) herontwerpen van onderwijsleerprocessen. Kortom, in het invullen van de nieuwe rol van de instellingen. Ook de dienst Kwaliteitszorg krijgt een meer dienstverlenende positie. Bijvoorbeeld in het in samenwerking met andere diensten versterken van het sturings- en probleemoplossend vermogen van teams. Nog steeds zullen data op kritische proces-indicatoren worden verzameld en verantwoord, maar deze data krijgen intern meer betekenis als ze als verbetermogelijkheden worden opgevat.

Waarschijnlijk zijn niet alle implicaties met een verschuivende oriëntatie in de kwaliteitszorg op te vangen. Niet uit te sluiten is dat op de spankracht van teams een te zwaar beroep wordt gedaan als alle geschetste implicaties op hun bordje terechtkomen. Maar

ook als teams beschikken over up-to-date arbeidsmarktinformatie, zij deze informatie over studenten snel kunnen vertalen in de onderwijsprogrammering, zij over ontwerpkracht beschikken en verantwoordelijkheden duidelijk zijn belegd; het kan te veel zijn. Het vraagt ook wat van de rest van de organisatie, wellicht in de vorm van aanvullende dienstverlening ('ontzorgen'), de aanwezigheid van de bestuurders ('de koers') op de werkvloer, dan wel een sterkere expertontwikkeling in de teams, of in de teamsamenstelling zelf.

2

Vraagstukken in het mbo van nu

In het vorige hoofdstuk is het speelveld waarin de mbo-instellingen acteren beschreven. In dit tweede hoofdstuk zien we hoe de instellingen in dit speelveld op dit moment acteren en voor welke vraagstukken en uitdagingen ze staan. Instellingen zitten in verschillende fasen van ontwikkeling en staan deels ook voor verschillende vraagstukken. Door verslagen van de verschillende activiteiten van het Kwaliteitsnetwerk te bekijken steken we de thermometer in het mbo-veld. Met welke type vraagstukken houdt het mbo zich op dit moment bezig? Het hoofdstuk begint met een korte beschrijving van de gehanteerde aanpak om vervolgens de resultaten te beschrijven.

2.1 Aanpak

Om relevante vraagstukken te destilleren die tijdens activiteiten van het Kwaliteitsnetwerk naar voren zijn gekomen, is een inhoudsanalyse uitgevoerd op documenten die door het netwerk zijn aangereikt. Dit betreffen documenten die verslag doen van, of rapporteren over activiteiten gedurende de periode 2015-2018. In totaal zijn 136 documenten geanalyseerd rondom 6 typen activiteiten:

- 1 Rapportages van *instellingsaudits* (32), waarbij er in de instelling een beeldvormend onderzoek wordt uitgevoerd door relatieve buitenstaanders. Het onderzoek bestaat uit een documentenonderzoek, een bezoek aan de instelling en gesprekken met diverse vertegenwoordigers van de instelling (o.a. studenten, bestuur, onderwijsteams).
- 2 Rapportages van *thema-audits* (12). Thema-audits kunnen aanvullend op de instellingsaudit worden aangevraagd door instellingen en helpen om meer zicht te krijgen op de governance rond bepaalde thema's. In de periode 2015-2018 zijn er thema-audits rondom beroepspraktijkvorming en examinering georganiseerd.
- 3 Verslagen van *peer reviews* (3), waarin door middel van onderzoek een onderlinge vergelijking tussen instellingen wordt gemaakt op een bepaald thema rondom het primaire proces van de opleiding. Het belangrijkste doel is kennisdeling tussen onderwijsteams van verschillende instellingen.
- 4 Verslagen van *bestuurstafels, docententafels, studententafels en leernetwerken* (22). Tijdens bestuurstafels voeren bestuurders een open gesprek met elkaar over dilemma's, keuzes en ervaringen rondom de versterking van de onderwijskwaliteit. Ook tijdens docenten- en studententafels wordt deze dialoog gevoerd, maar dan vanuit het perspectief van de docent, het onderwijsteam of de student. In het leernetwerk



#3 Met elkaar

Studenten, docenten(teams) en opleidingsmanagers gaan met elkaar in gesprek. Zij leren van, met en door elkaar in een omgeving waarin zij gestimuleerd worden elkaar aanspreken en feedback te geven.

wordt een thema besproken vanuit de gecombineerde perspectieven van bijvoorbeeld managers, docenten, teamleiders en studenten.

- 5 Documenten van [platformbijeenkomsten](#) (22); bijeenkomsten die samen met de MBO Raad worden georganiseerd met als doel kennis te delen rondom een actueel thema. Deelnemers zijn beleidsmedewerkers met de portefeuille kwaliteitszorg.
- 6 Verslagen van [conferenties](#) (38). Jaarlijks wordt een conferentie georganiseerd met verschillende sprekers en workshops. Het gaat hier om algemene verslagen van de dag en andere documentatie zoals presentaties van workshopleiders.
- 7 Overige [documenten](#) (7), zoals koersplannen en tussenrapportages over de activiteiten van het Kwaliteitsnetwerk.

De documenten zijn geanalyseerd door tekstfragmenten te coderen aan de hand van een codeschema in een daartoe bestemd softwareprogramma. Als eerste is gecodeerd op twee hoofdthema's: kwaliteitscultuur en organisatorische condities. Als tweede zijn alle tekstfragmenten per thema geordend en zijn hieruit vraagstukken gedestilleerd. Als derde zijn de vraagstukken kernachtig samengevat en zijn illustratieve quotes of voorbeelden gezocht.

Naast de analyse van de documenten zijn ook twee gesprekken georganiseerd, met betrokkenen uit verschillende instellingen. Tijdens deze gesprekken zijn de resultaten van de documentanalyse besproken en is duiding gegeven aan de thematieken.

De resultaten zijn geordend naar twee voor het Kwaliteitsnetwerk relevante kernthema's: kwaliteitscultuur en organisatorische condities. Vervolgens wordt per thema beschreven welke thematieken uit de analyse van de documenten naar voren zijn gekomen. De beschrijvingen geven weer welke thematieken spelen in de praktijk en wat daarin belangrijke aandachtspunten en vraagstukken zijn.

2.2 Kwaliteitscultuur

Wat is een kwaliteitscultuur? Een mogelijke omschrijving staat in het rapport 'Kwaliteitscultuur versterken in onderwijsteams in het mbo: hoe doe je dat?' (2017):

Kwaliteitscultuur gaat over de houding van mensen ten aanzien van kwaliteit en het werken aan kwaliteitsverbetering. Het gaat om een vanzelfsprekende, gezamenlijke en voornamelijk impliciete wijze waarop een groep (een onderwijsteam, een afdeling of een school) er naar streeft om onderwijskwaliteit te leveren en is gebaseerd op onderliggende, collectieve waarden en gemeenschappelijk interpretaties en betekenisgeving. Een kwaliteitscultuur komt tot uiting in taal, normen en omgangsvormen. In een organisatie of onderwijsteam is vaak sprake van een cultuur en meerdere subculturen.

Uit de documenten is gebleken dat de afgelopen jaren vijf aspecten van kwaliteitscultuur centraal stonden in de diverse activiteiten van het netwerk.

Eigenaarschap

Wanneer gesproken wordt over kwaliteitscultuur, wordt ook vaak het belang van gedeeld eigenaarschap benadrukt, zoals in een bestuurstafel: *"het versterken van de kwaliteitscultuur kan niet zonder eigenaarschap. Professionalisering is een voorwaarde voor eigenaarschap, maar eigenaarschap is ook een voorwaarde voor professionalisering"*. Ook op conferenties van het Kwaliteitsnetwerk komt naar voren dat iedereen in de instelling verantwoordelijk is voor de kwaliteit van het onderwijs, dit vraagt eigenaarschap.

Over hoe dit gedeelde eigenaarschap tot stand kan komen in instellingen, verschillen de meningen. Ook de mate waarin binnen instellingen iedereen zich al eigenaar voelt, verschilt, zoals geïllustreerd in de auditrapportages: *"ten aanzien van het gesprek tussen teamleiders en teamleden zit in de steekproef nog wel verschil, vooral de betrokkenheid van de docenten bij het opstellen en het bespreken van het teamjaarplan."* En in een andere rapportage: *"een kwaliteitscultuur waarin sprake is van een structurele vorm van reflectie is nog niet overal en in dezelfde mate aanwezig. Het verdient aandacht om 'kwaliteitsbesef' en eigenaarschap (op zowel individueel als op teamniveau) nadrukkelijk op de agenda te houden en het vergroten van de taakvolwassenheid van teams onverminderd te blijven stimuleren"*.

Een belangrijke bijdrage aan het ontwikkelen van gedeeld eigenaarschap is het verantwoordelijk maken van de teams voor het samenstellen van hun teamplan. Dit is in ontwikkeling, blijkt uit de auditrapportages: *"voorheen was het teamplan ingericht rond*

de normen van de inspectie. Nu hebben de teams meer inbreng en bepalen zij zelf meer de inhoud van het teamplan. Ook ambities rondom het functioneren van het team komen terug in het teamplan.”

Betekenisgeven in dialoog

Op één van de bestuurstafels is de behoefte uitgesproken om meer aandacht te geven aan de inhoud, de kern, van het onderwijs. Als de organisatie zich alleen richt op verantwoording, het systeem, wordt voorbijgegaan aan de waartoe-vraag: *“Waar zijn we van, en creëren we ruimte om dat waar te maken?”* Bestuurders zien dat deze gesprekken hier en daar wel in de teams plaatsvinden, maar constateren dat dit gesprek meer door de hele organisatie gevoerd moet worden.

Ook in instellingsaudits is verschillende malen geadviseerd, of de wens uitgesproken, om instellingsbreed het inhoudelijke gesprek te voeren. Om daarmee inhoudelijk betekenis te geven aan standaarden. In één van de auditrapporten adviseert de commissie: *“het gesprek dient binnen de organisatie meer te gaan over de inhoudelijke onderbouwing van begrippen, zoals ‘interdisciplinair’ en ‘gedegen begeleidingstraject’.”* Maar niet alleen; in een instellingsaudit wordt benoemd dat teams wel vanuit de inhoud de dialoog aangaan, maar te weinig het gesprek voeren over kwaliteitsborging: *“rekenschap afleggen veronderstelt ook dat men de betekenis en het belang van de standaarden kent en dat men creatief uitgedaagd wordt om hieraan invulling te geven.”*

Data-blijheid

“Ik gun mijn collega's meer data-blijheid” zei een kwaliteitsmedewerker in het groepsinterview. Waarmee ze erop doelde dat teams (het verzamelen van) data als een last kunnen ervaren, terwijl data veel kunnen betekenen voor het verbeteren van het onderwijs. In rapporten van de instellingsaudits wordt regelmatig de last van de bureaucratie benadrukt. Medewerkers ervaren dat er veel aandacht is voor cijfers en vinkjes, wat naar hun gevoel niet altijd nuttig is en voorbijgaat aan het doel van hun onderwijs. Het is voor instellingen een uitdaging om een goede manier te vinden om data niet alleen in te zetten voor verantwoording, maar juist ook om er van te leren en het onderwijs te verbeteren. In een van de auditrapportages wordt geadviseerd: *“om een meer inspirerende kwaliteitscultuur te bevorderen kan mogelijk iets terug worden geschakeld in de meer instrumentele benadering van kwaliteitszorg. Dit impliceert wel dat de organisatie goed zicht moet blijven houden op de mate waarin het kwaliteitszorgsysteem en de daarbij gebruikte instrumenten, bijdraagt aan het realiseren van de ambities van de organisatie”.*

Er wordt gezocht naar een meer ondersteunende rol van de staf, waarmee de nadruk meer komt te liggen op de functie van sparringpartner voor teams. Goedbedoelde initiatieven om (nog meer) instrumenten of handreikingen aan te bieden, worden door teams niet altijd gewaardeerd: *“voorkom droppen van dingen bij teams en kom in de modus ‘hoe kan ik helpen’”,* zoals op een conferentie werd geadviseerd.

Kaders en vrijheid

Hoe stuur je op meer ruimte voor onderwijsteams? De beweging is pas succesvol als de ruimte voor eigenaarschap bij teams gewenst, gevoeld en gepakt wordt. Strak top-down redeneren past hier niet goed, maar tegelijk is het de vraag of veranderingen bottom-up van de grond komen. Daarnaast houdt meer ruimte meer variatie en 'op maat' in. Hoeveel ruimte voor variatie wordt geboden, is een aanpalende sturingsvraag. Bij sturingskeuzes is de mate van professionaliteit en taakvolwassenheid van de onderwijsteams een factor. Dit vraagstuk is op een van de bestuurstafels ter sprake gekomen. Een balans vinden tussen kaders en vrijheid is ook een terugkerend onderwerp in de auditrapportages.

In de instellingsrapportages wordt een aantal keer gesignaleerd dat een informele, impliciete verbetercultuur kan botsen met externe verwachtingen over het afleggen van (formele) verantwoording: *“de eerder genoemde voortvarendheid waarmee veranderingen in de organisatie worden opgepakt en uitgevoerd is (nog) niet zichtbaar in de beschikbare plannen en documenten”*.

Ook is het voor instellingen soms zoeken naar een balans tussen enerzijds het bieden van vrijheid aan de teams en anderzijds het voorkomen dat die vrijheid tot handelingsverlegenheid leidt: *“docenten hebben aangegeven graag te willen werken vanuit duidelijke kaders die aangeven wat wel/niet kan, wat opgeleverd moet worden e.d. Daarbij merken zij nadrukkelijk op dat de kaders voldoende ruimte moeten bieden voor de eigen invulling/eigen bewegingsruimte voor hen als de professionals”*.



#4 Het faciliteren

Bestuur, diensten en (opleidings)managers ondersteunen de docenten(teams) waar nodig en waar mogelijk. Zij scheppen de juiste condities om de kwaliteit van het onderwijs naar een hoger plan te tillen.

Een van de instellingen besteedt bewust minder aandacht aan de systemische borging van kwaliteit: *“vanuit een systeem dat vooral gebaseerd is op controle kan nooit de betekenisvolle invulling van kwaliteit en kwaliteitsbewustzijn komen. De in gang gebrachte beweging naar het verbeteren van kwaliteitscultuur, met daarbij aandacht voor in het bijzonder de soft controls, wenst men niet te verstoren door te veel in termen van systemen te werken”*.

Leren en feedback

Leren van elkaar en het geven van feedback worden vaak genoemd als essentieel voor een kwaliteitscultuur. Het gaat dan ook om de al dan niet aanwezige vrijheid elkaar feedback te geven. Is er een aanspreekcultuur? Veiligheid, vertrouwen en verantwoordelijkheid voor iedere medewerker maken het makkelijker om zaken bespreekbaar te maken en om feedback te geven. In het eigen team en door de verschillende lagen van de organisatie heen. Dit versterkt het eigenaarschap bij individuen en teams.

Hoewel er meer aandacht voor komt, voelen docenten niet altijd de vrijheid en het vertrouwen om collega's aan te spreken, feedback te geven of feedback te vragen. Zo wordt in een van de instellingsrapportages beschreven: *“de onderlinge dialoog lijkt geremd door voorzichtigheid of geremdheid in onderlinge omgang.”* Ook kan er een kloof zijn tussen management en werkvloer: *“verbeterbeleid kan krachtiger zijn wanneer feedback van docenten op organisatie beter ontvangen en geadresseerd wordt”*.

Naast feedback wordt ook het potentieel van 'horizontaal leren' regelmatig genoemd: *“de ervaringen blijven nu nog te veel binnen de individuele teams. Het leren van elkaar en kennisdeling moet nog meer ontwikkeld worden”*. Instellingen vragen zich af hoe zij docenten (teams) kunnen stimuleren om van elkaar te leren. Bijvoorbeeld door lesobservaties bij (naaste) collega's of door het bespreken van het curriculum met een collega en elkaar daarin kritisch te bevragen.

2.3 Organisatorische condities

Ook de organisatorische condities die nodig zijn voor goede kwaliteitszorg hebben prominent op de agenda gestaan tijdens de verschillende activiteiten van het Kwaliteitsnetwerk. Het is daarbij een breed gedeelde opvatting dat het van belang is om de juiste stakeholders te betrekken bij beleid, om naast de basiskwaliteit ook in te zetten op eigen ambities en deze op een adequate wijze te vertalen naar de teams. Het werken met data over de onderwijskwaliteit voor bijvoorbeeld risicomanagement kwam ter sprake, evenals het belang van cyclisch werken. Ten slotte hebben veel instellingen meer verantwoordelijkheid voor de onderwijskwaliteit bij de teams belegd, wat gevolgen heeft voor de inrichting van ondersteunende diensten. Het optimaliseren van de organisatorische condities vraagt veel; deze vraagstukken zijn vaak onderwerp van gesprek geweest.

Vertaling van onderwijsvisie, strategie of ambities

Als de centrale visie, strategie en ambities inzake onderwijskwaliteit helder zijn, moeten deze in de teams ten uitvoer worden gebracht. Dit gebeurt door het vertalen van ambities naar het teamniveau en het organiseren van overleg. De mate waarin de implementatie succesvol verloopt verschilt, blijkt uit de instellingsaudits. In sommige lukt dit goed, is er een duidelijke link tussen teamplannen en de centrale strategie en wordt de implementatie van de ambities in de teams gemonitord: *“teams (zowel onderwijsteams als teams van diensten) werken met een teamjaarplan, waarin teamdoelen zijn opgenomen die zijn afgeleid van de huidige strategische thema’s van instelling X”*.

Bij de meeste instellingen verloopt de vertaling van strategische ambities naar teamambities nog niet soepel. Dit heeft verschillende redenen. Teams herkennen zich onvoldoende in de visie; het ontbreekt aan draagvlak. Of de visie en de bijhorende indicatoren zijn nog niet zo concreet geformuleerd dat teams ermee aan de slag kunnen: *“het beeld van wat instelling X onderwijs precies inhoudt, verschilt nog binnen de organisatie.”* In andere gevallen zijn de indicatoren helder, maar de normering niet: het is dan voor het team onduidelijk wat precies van hen wordt verwacht. Gevolg is dat zowel teamplannen als onderwijsvernieuwingen van teams niet altijd aan de strategie of visie van de organisatie zijn verbonden: *“dit wil niet zeggen dat er niets gebeurt. Eerder zijn de veelbelovende initiatieven reeds gemeld; deze passen vooral bij de strategische ambitie om de samenwerking met en afstemming op het werkveld in de regio te versterken. De gesproken teams hebben echter niet scherp hoe ze deze projecten kunnen verbinden met de overige ambities van het strategisch plan”*. Ook in algemene bijeenkomsten is gesproken over het versterken van de verbinding tussen de centrale visie en ambitie en de activiteiten en keuzes van teams.

Verbeterambities

In de instellingsaudits is gesproken over de balans tussen het op orde hebben van de basiskwaliteit en het inzetten op organisatieambities. Bij de meeste instellingen is de basis op orde; ze voldoen aan de eisen van de inspectie. De mate waarin ingezet wordt op de eigen ambities verschilt evenwel. In sommige instellingen is de visie op onderwijs concreet uitgewerkt en vertaald in indicatoren, zodat teams ermee aan de slag kunnen: *“Het beleid dat instelling X voert is een adequate vertaling van de visie op onderwijs, zeker gezien de verwevenheid tussen onderwijs en beroepenveld die bij diverse opleidingen aanwezig is”*. Bij andere instellingen ontbreekt een expliciete visie of is er slechts een aanzet: *“instelling X kent geen expliciete ‘Visie op onderwijs’ ofwel een onderwijskader waarbinnen de afdelingen het onderwijs inrichten”*.

Ook als instellingen een eigen visie op onderwijskwaliteit hebben, is het vervolgens de vraag of hierop ook daadwerkelijk wordt gestuurd en of de realisatie ervan gemonitord wordt. Sommige instellingen krijgen in de audit het advies hier meer op in te zetten: *“het zwaartepunt ligt bij de bewaking en optimalisering van de basiskwaliteit; de auditcommissie vraagt zich af of er zo voldoende aandacht uitgaat naar de veranderambities en of dit*

in de lijn voldoende spannend wordt gemaakt (ligt de lat hoog genoeg? Zijn de doelen resultaatgericht geformuleerd?)". Ook het monitoren van vernieuwingen vraagt in sommige gevallen meer aandacht: "wat de monitoring van de ontwikkeling van instelling X onderwijs betreft heeft de auditcommissie geconstateerd dat er nog in beperkte mate sprake is van monitoring van de inhoudelijk voortgang van de vernieuwing".

Nu de basis doorgaans op orde is, staan de instellingen voor de uitdaging om de innovatie- en ontwikkelkracht in alle geledingen van de organisatie te activeren, met behoud van de basiskwaliteit. Tijdens de conferenties van het netwerk wordt het aangaan van de dialoog met de in- en externe stakeholders mede gezien als een belangrijk middel om het proces van doorontwikkeling en innovatie in gang te zetten en in stand te houden. Tijdens de conferentie is bijvoorbeeld gesproken over een andere invulling van de inspectiebezoeken, waar ook gemonitord wordt op de realisatie van de eigen schoolambities.

Sturing op onderwijskwaliteit

In de instellingsaudits is gesproken over de mate van top-down of bottom-up verantwoordelijkheid voor onderwijskwaliteit. In sommige instellingen is er centrale sturing op de visie, het beleid en het onderwijs. Opleidingsmanagers zijn in dat geval met name verantwoordelijk voor operationele zaken en de uitvoering van beleid en minder voor het ontwikkelen van beleid. Steeds meer instellingen maken evenwel de omslag naar decentrale sturing: meer verantwoordelijkheid voor de onderwijskwaliteit, het onderwijsproces of taakverdelingen binnen de teams. Zo kan het onderwijs beter afgestemd worden op de studenten, het werkveld en de regio. Deze omslag brengt een aantal uitdagingen met zich mee.

Belangrijk is om teams de ruimte te geven eigen ambities te formuleren, deze in te vullen en te monitoren. Maar kan dat zonder dat de visie van de instelling uit het oog raakt? *"Instelling X stuurt sterk op uniciteit en kernwaarden. Dit leidt tot een spanningsvolle relatie tussen het streven naar eenduidigheid in (beleids)kaders en de beoogde flexibiliteit in het curriculum en de creative community".* De rol van de opleidingsmanager wordt als cruciaal gezien in de omslag naar meer teamverantwoordelijkheid. De opleidingsmanager moet zorgen voor verbinding en communicatie tussen bestuurders en teams. Ook aan de bestuurstafels is hierover gesproken. Veel instellingen zoeken naar een balans tussen ruimte geven aan de teams en 'in control' zijn: *"vertrouwen (op eigenaarschap) van teams biedt geen 'harde' control indicatoren. Hoe vergewissen we ons als bestuur of er goede onderwijskwaliteit wordt geboden?".* Analoog aan de inspectie hanteren instellingen het principe van proportioneel toezicht: teams krijgen meer ruimte als de kwaliteit op orde is.

Aan de bestuurstafels is gesproken over het aanpassen van de verantwoordelijkheid die teams krijgen bij hun 'volwassenheid': *"de beweging is pas succesvol als de ruimte voor*

eigenaarschap bij teams gewenst, gevoeld en gepakt wordt". In algemene bijeenkomsten is in dat kader gesproken over een toolkit die docenten bewuster maakt van hun eigen rol in het realiseren van onderwijskwaliteit. Zowel aan de bestuurstafels, in de leernetwerken als bij algemene bijeenkomsten is gesproken over de spanning tussen het geven van eigenaarschap aan de teams en het denken vanuit de systeemwereld: *"de onderwijsorganisatie lijkt met zijn formats, kaders, procedures meer systeem georiënteerd dan gericht op de student in zijn leefwereld nu en straks. De beweging naar meer eigenaarschap voor teams kan het onderwijs weer dichterbij de leefwereld brengen"*. Sommige instellingen kiezen voor een middenweg: wat betreft onderwijs meer verantwoordelijkheid aan de teams geven, maar rondom examinering vasthouden aan de strakke procedures en centrale sturing, omdat de systeemwereld geen andere keuze toelaat. Ook bij het invullen van de beroepspraktijkvorming (bpv) lijkt de systeemwereld soms belemmerend: *"de vraag dient zich aan hoe met de verschillen van invullingen van de bpv rekening te houden in een mbo instelling die geacht wordt instelling-brede resultaatafspraken voor te bereiden en te realiseren aangaande de bpv."*

Het beleggen van meer verantwoordelijkheid bij de teams heeft ook implicaties voor de ondersteunende diensten. Stafafdelingen kunnen meer teamgericht en teamondersteunend te werk gaan en worden daarom (letterlijk) dichterbij de teams gepositioneerd: *"ook hierin bevindt het roc zich in de beginfase, waarbij de stafdiensten uitgedaagd en uitgenodigd moeten worden om nog meer vanuit de teams te denken en handelen. En daarin niet alleen de teamleider maar ook en vooral het team als uitgangspunt c.q. aanspreekpunt te nemen"*. Daarnaast is er bij bestuurstafels, leernetwerken en instellingsaudits gesproken over de veranderende rol van HR. In de werving en professionalisering zou HR bijvoorbeeld meer aandacht moeten hebben voor de visie van het team, een professionele cultuur moeten stimuleren en een rol moeten nemen in het coachen van teamleiders, aangezien deze rol cruciaal is.

Stakeholders betrekken

Met name in de rapporten van de instellingsaudits wordt beschreven dat stakeholders worden betrokken bij visievorming, beleid of onderwijsontwikkeling. Vaak zijn interne stakeholders zoals studenten of medewerkers betrokken: *"het strategieproces is bottom-up en in dialoog met belanghebbenden vormgegeven. Er hebben verschillende sessies plaatsgevonden met een brede vertegenwoordiging van medewerkers"*. Ook worden bij interne stakeholders de tevredenheid of de behoeftes gepeild. Met externe stakeholders, als het regionale bedrijfsleven en het aan- en afleverend onderwijs, wordt eveneens samengewerkt. Ze worden betrokken bij het ontwikkelen van beleid, visie of strategie, het oplossen van vraagstukken en het ontwikkelen van onderwijs: *"de maatschappelijke betrokkenheid van instelling X uit zich in het deelnemen aan regionale samenwerking met verschillende instanties en initiatieven zoals project X om huiselijk geweld tegen te gaan, 'school als werkplaats' en andere 'zorg-van-buiten-naar-binnen' initiatieven die voortijdige schooluitval laten dalen"*.

Uit de instellingsaudits blijkt dat het betrekken van stakeholders geïntensiveerd kan worden. Het wisselt per instelling in hoeverre externe en interne (studenten) stakeholders structureel en expliciet worden gehoord. *“Studenten serieus genomen, zo bleek ook in de gesprekken met hen. Voorbeelden daarvan zijn panels, enquêtes aan het einde van een periode, makkelijk binnen kunnen stappen bij opleidingsmanager of docenten”*. Andere instellingen kunnen meer aandacht geven aan de uitvoering: *“het gesprek met externe stakeholders is nog niet structureel, ook zou meer gesprek met studenten gevoerd kunnen worden”*. Ook wordt niet altijd teruggekoppeld wat er met de inbreng van studenten is gedaan. Daarnaast is soms de rol van docenten bij beleidsvorming beperkt vanwege gebrek aan tijd. Tot slot zijn er ‘vergeten groepen’ zoals alumni, die feedback geven op de kwaliteit van het onderwijs.

Ten slotte is verschillende keren het belang van het betrekken van het werkveld benoemd: *“de bestuurders geven allen aan de relatie met het regionale bedrijfsleven te willen versterken en zoeken wegen om dit in het veranderende landschap van het (georganiseerd) bedrijfsleven, dat steeds meer bestaat uit netwerken van bedrijven, start-ups en zzp’ers, te realiseren”*. Contacten met het werkveld worden benoemd als kans voor kwaliteitsverbetering. Bestuurders zijn zich ervan bewust dat zij zelf ook een rol hebben in het in contact komen en blijven met het werkveld.

Cyclisch werken

Veelal wordt geconstateerd dat scholen cyclisch werken in het borgen van de onderwijskwaliteit. Belangrijke cycli zijn de P&C-cyclus, gesprekkencycli met het management en de PDCA-cyclus. In sommige instellingen worden de cycli volledig doorlopen: *“teamplannen, waar een grondige (SWOT) analyse aan ten grondslag ligt, en reviews worden als ‘van de teams’ ervaren. De voortgang wordt frequent in de teams besproken, acties worden benoemd, toebedeeld en bewaakt op resultaat”*.

Vaker komt terug dat de PDCA-cyclus niet rondgemaakt wordt, of dat niet alle fasen doorlopen worden. Zo ontbreekt soms de ‘Check’: de effecten van interventies worden niet gemonitord of worden onvoldoende gerelateerd aan teamdoelen of een visie: *“opleidingscoördinatoren vullen wel een teamjaarplan in, maar de professionele dialoog over de inhoud en voortgang wordt niet gevoerd”*. In andere gevallen worden verbeteracties (‘Act’) op basis van evaluaties niet expliciet benoemd of niet opgepakt: *“belangrijk punt van aandacht en onderzoek is de mate waarin de teams erin slagen om uitkomsten van de metingen om te zetten in verbeterplannen en acties, waarbij uiteraard ook gekeken moet worden naar de effecten van de maatregelen”*.

Vaak ligt de focus op het doen (‘Do’ en ‘Act’) en minder op het nadenken over de keuze van maatregelen (‘Plan’) of het monitoren van hun effecten (‘Check’). Door hier meer aandacht aan te besteden wordt de doelmatigheid van interventies vergroot: het rondmaken van de cirkel, het afmaken van processen, het nadenken aan de voorkant, en het verbeteren na een grondige evaluatie zijn veelgenoemde verbeterpunten.



#5 Met kennis

Docenten(teams) en het management benutten data-analyse en onderzoek om de onderwijskwaliteit verder te verbeteren.

Benutting van verbeterdata

Uit de instellingsaudits blijkt dat instellingen op verschillende manieren data verzamelen over de onderwijskwaliteit: via audits, tevredenheidsonderzoeken of zelfevaluaties. Instellingen zetten met name in op audits; de systematiek is verbeterd, auditoren zijn opgeleid en in sommige instellingen worden ook externe audits uitgevoerd. Data worden onder meerdere groepen verzameld: studenten, medewerkers, het bedrijfsleven. Ook wordt de data op verschillende manieren verwerkt: in managementreviews, kwaliteitsprofielen of in een dashboard per team. Sommige instellingen werken met interne benchmarks om teams tegen elkaar af te zetten.

Voor het beschikbaar stellen en benutten van data over onderwijskwaliteit geven de instellingsaudits enkele aanbevelingen. Data kunnen meer in samenhang gepresenteerd en betekenisvol gemaakt worden, bijvoorbeeld door ze te verbinden aan ambities: *“data worden gepresenteerd als op zichzelf staand, zonder context, benchmark of in de tijd geplaatst te worden. Dit bemoeilijkt de sturing op kritische prestatie-indicatoren. De analyse van data kan sterker door meer (integrale) analyses en dwarsverbanden tussen de beschikbare gegevens te maken; het stellen van onderzoeksvragen aan de data die meer inzicht opleveren in het achterblijven van beoogde resultaten of die informatie kunnen geven over het nemen van interventies”*. Ook kan meer gebruik worden gemaakt van kwalitatieve informatie over de onderwijskwaliteit om het beeld van opleidingen completer te maken.

Data kunnen niet alleen benut worden voor het verantwoorden, maar ook als basis voor het gesprek over vervolgcacties: *“verantwoordingsinformatie is immers nog niet altijd stu-*

ringsinformatie die feedback geeft op de (mate van) realisatie van de doelen. In plaats van een terugblik meer een voortuitblik”. Ook op conferenties is hierover gesproken: “de omslag maken van ‘afrekenen’ naar betekenisvol documenteren”. Een observatie in een algemene bijeenkomst sluit hierbij aan; dat er behoefte is aan meer data op opleidingsniveau zodat teams de impact van interventies of vernieuwingen in de klas kunnen onderzoeken.

Risicomanagement

In instellingsaudits is gesproken over de invulling en benutting van risicomanagement. Instellingen verzamelen op verschillende manieren gegevens voor het opsporen van risico's. Bijvoorbeeld via audits, zelfevaluaties of aan de hand van data (schooluitval, rendement, tevredenheid). Deze informatie wordt verwerkt in bijvoorbeeld risicoprofielen of in kwartaalrapportages. Hoe gebruik gemaakt wordt van deze gegevens voor risicomanagement verschilt per instelling en zelfs per opleiding, de een is hier al verder in doorontwikkeld dan de ander.

Zo is de risico-informatie niet altijd beschikbaar op het niveau van het college of team, terwijl daar wel behoefte aan is: “het CvB beschikt over kwantitatieve managementinformatie op instellingsniveau, directieniveau. De informatie op opleidingsniveau is marginaal”. Bij de meeste instellingen heeft het CvB wel zicht op zwakke opleidingen, maar niet overall is informatie vastgelegd in documenten: “De auditcommissie stelt vast dat hoewel dit niet uit de documenten blijkt, er wel degelijk zicht is op de risico's van de organisatie. Deze worden ook betrokken in de verbeterplannen”.

De mate waarin resultaten van risicoanalyses worden benut voor verbeteracties, verschilt. Soms zijn risicoanalyses een regulier gespreksonderwerp: “risico's worden jaarlijks gemonitord, waarbij onder andere jaarresultaten van opleidingen vergeleken worden met de landelijke norm (van de inspectie). Indien de resultaten daartoe aanleiding geven, wordt onderzocht wat de verklaring van het resultaat is en welke verbetermaatregelen kunnen worden genomen.” In andere instellingen worden risico's minder structureel besproken in de verschillende lagen van de instelling: “er vindt geen regelmatige communicatie plaats over zwakke en sterke opleidingen tussen instellingsbestuur, directeuren en teamleiders die het aangaan en eventuele verbeteracties.”

Ook verschilt de mate waarin de resultaten van risicoanalyses worden benut voor het kwaliteitsbeleid. Zo adviseert de auditcommissie een instelling “om te werken aan meer verbinding tussen het risicomanagement en het kwaliteitsmanagement voor het onderwijs. Het risicomanagement is op dit moment gebaseerd op de KPMG-aanpak en voornamelijk gedefinieerd in de context van de financiële risico's”. Terwijl uit een ander auditrapportage blijkt dat “het CvB adequate management-informatie heeft om de kwaliteit van het onderwijs van opleidingen te beoordelen. Er wordt op instellingsniveau een risicoanalyse gemaakt die sturend is voor het kwaliteitsbeleid”.

2.4 Slot

In hoofdstuk 1 zijn ontwikkelingen in de wereld om het mbo beschreven en wat die voor de mbo-instellingen betekenen. In dit hoofdstuk is duidelijk geworden dat ook het mbo zelf in beweging is als het gaat om het zorgdragen voor kwaliteit, waarbij verschillende vraagstukken gesignaleerd worden rondom kwaliteitscultuur en organisatorische condities. Daarop worden acties ondernomen. Nog niet alle in hoofdstuk 1 genoemde ontwikkelingen komen terug in de vraagstukken die momenteel in de instellingen spelen. In hoofdstuk 3 kijken we verder naar de toekomst. Wat zijn de kwaliteitsthema's waar mbo-instellingen zich de komende jaren op kunnen richten? En wat betekent dat voor het Kwaliteitsnetwerk?

3

Bouwstenen voor de toekomst

In het vorige hoofdstuk is op basis van de activiteiten van het netwerk een beeld geschetst van de stand van zaken in de kwaliteitsontwikkeling van mbo-instellingen. Daarnaast voorafgaand zijn in deel 1 de belangrijkste trends en ontwikkelingen in en rond het mbo en hun mogelijke impact op de kwaliteitsontwikkeling weergegeven. De vraag die in dit laatste deel voorligt is wat dit alles kan betekenen voor de rol en de doelstelling van het Kwaliteitsnetwerk. Kan het netwerk worden opgeheven omdat het zijn functie heeft gehad, of ligt er nog een belangrijke rol in de toekomst? De beantwoording van deze vragen kan input leveren voor het nadenken over de toekomst van het netwerk.

3.1 Van *Ist* naar *Soll*

Uit het tweede deel van deze notitie komt een grote mate van diversiteit in vraagstukken over de kwaliteitscultuur, de inrichting van kwaliteit en de dagelijkse vraagstukken naar voren. Zowel contexten als beginsituaties zijn nogal anders. Er zijn verschillende stadia van ontwikkeling te zien. Voor een instelling is essentieel om zicht te hebben op op de eigen startpositie.

En wat is dan de gewenste situatie, de '*Soll*'-situatie van kwaliteit en kwaliteitszorg? Op grond van de trends en ontwikkelingen (deel 1) is duidelijk geworden dat er geen eenduidig perspectief is op de toekomst. Beter en interessanter is het om te spreken over bewegingen van *Ist* naar *Soll*. In het spectrum van bewegingen kan een organisatie haar huidige situatie diagnosticeren en aangeven welke stappen ze wil en kan maken naar een toekomstgerichte kwaliteitsontwikkeling. Het plaatje op de volgende pagina beeldt het krachtenveld uit dat in deel 1 en 2 is geschetst.

Centraal in het plaatje staat de kwaliteitsontwikkeling van de instelling. Deze moet aansluiten bij ontwikkelingen en trends in de omgeving van de instelling, zoals bijvoorbeeld de snelle ontwikkelingen in het bedrijfsleven. De school doet dat op velerlei manieren, bijvoorbeeld door het gebruik van data. Wil de instelling ten aanzien van de kwaliteitsontwikkeling toekomstbestendig zijn, dan zal ze bijvoorbeeld wendbaar moeten zijn.



In grote lijnen zijn de volgende bewegingen van *Ist* naar *Soll* aan te geven:

Van kwaliteitszorg naar kwaliteitsontwikkeling

Je zou ook kunnen zeggen van curatief naar preventief. Of: van reactief naar proactief. De vergelijking met bijvoorbeeld de inrichting van financiële processen van een instelling spreekt boekdelen. Instellingen houden over het algemeen nauwkeurig de cyclus van (meerjarig) begroten, tussentijdse voortgangsrapportages, bijstellingen en jaarrekeningen aan. Deze cycli worden steeds beleidsrijker. Ook met betrekking tot kwaliteitszorg voldoet de 'kale' ontwerpbenadering niet langer. Ervoor in de plaats komt een ontwikkelbenadering.

Van systeem naar processen en mensen

Ofwel van meer statisch, afstandelijk (afvinklijstjes) naar nabijheid bij de dynamiek van processen en mensen. Het klassieke systeemdenken is niet meer in staat om adequaat te ageren op de externe en interne veelheid aan ontwikkelingen. Daarvoor is een vorm van kwaliteitsontwikkeling nodig die zit ingebakken in alle kernprocessen en alle mensen van de instelling.

Van isolement naar integraal

In het eerste geval is kwaliteitszorg iets van een groepje actoren, veelal in de top en in de staf. De plaats van kwaliteit komt in dit geval vooral vanuit de secundaire processen, waarbij de mensen in het primaire proces 'ontzorgd' worden. De toekomst vraagt om een verwevenheid van kwaliteit in de gehele organisatie, in alle beleidsprocessen, van operatie tot strategie.

Van control naar leren

Het doel van de kwaliteitszorg is fundamenteel aan het verschuiven. In het eerste geval (control) is alles erop gericht om risico's te verwijderen en geen slechte beurt te maken bij bijvoorbeeld de inspectie. Bij het tweede is de kwaliteitscirkel van Demming met plan, do, check, act in volle werking. Evaluatie is dan onderdeel van het proces van blijven leren. Uiteraard is het ultieme doel om als instelling tot een hoger niveau van kwaliteit te komen.

Naar individueel en collectief eigenaarschap

In de 'oude situatie' zit het eigenaarschap vooral in de top van de organisatie en wordt kwaliteitszorg top-down aangestuurd. In de toekomst is eigenaarschap op alle niveaus noodzakelijk. En gericht op het bestaansrecht van de organisatie, namelijk het primaire proces zelf, de teams die het met steun van de gehele organisatie waar kunnen maken. Ofwel: van centraal naar decentraal, onder het motto 'teams in the lead'.

Naar netwerken (leren)

Het is duidelijk en noodzakelijk dat organisaties naast interne ook externe responsiviteit ontwikkelen. Het onderscheid tussen intern en extern wordt diffuser. Er is steeds meer sprake van netwerken en netwerkleren. In dit kader zijn ontwikkelingen als wendbaarheid en flexibilisering te plaatsen. Met vooral de teams als verschijningsvormen.

Koersvast en toekomstgericht

Alle bovenstaande bewegingen worden gevoed door het doel, de koers, de stip op de horizon van de betreffende instelling. Eerder werd gesteld dat de beginsituatie verschillend is. Ook de eigen koers is richtinggevend voor de kwaliteitszorg, of beter de kwaliteitsontwikkeling. Deze koers kan ook helpen bij het professioneel omgaan met het grote aantal stakeholders.

Bewust (on)bekwaam

Om van *Ist* naar *Soll* te komen moet voldaan worden aan een aantal essentiële voorwaarden. De belangrijkste factoren in termen van vermogens zijn:

Denkvermogen

Belangrijk is het denkvermogen om bijvoorbeeld relevante data om te zetten naar hanteerbare informatie, die richting kan geven aan het systematisch (door)denken van de te

nemen interventies. Ook de onderzoeksmatige attitude is hierbij van belang. Het gaat uiteindelijk over een goede balans tussen denken en doen.

Innovatievermogen

Het in staat zijn om externe en interne uitdagingen te vertalen naar concrete vernieuwingen.

Verandervermogen

De competenties om op een effectieve manier het verandertraject te organiseren en te doorlopen.

Executiekracht

Uiteindelijk komt het erop neer dat het denkwerk omgezet wordt in passende handelingen. Het gaat hier om het vermogen van de organisatie om ideeën om te zetten in daden. DENKEN en DOEN.

Het is essentieel dat een organisatie bewust is waar ze echt staat (*Ist*), waar ze naartoe wil (*Soll*) en in hoeverre ze geëquipeerd is om de kwaliteitsontwikkeling verder te brengen. Het is de kunst om daarbij een goede balans te houden tussen wenselijkheid en haalbaarheid. De eerder vermelde vermogens of kerncompetenties dienen daarom ook verder ontwikkeld te worden. Het zijn succesbepalende factoren. In het bijzonder is aandacht nodig voor de volwassenheid van teams. Er komt veel op hen af. Dat verdient een zorgvuldige steunstructuur en een passend verandertraject.

3.2 De toekomst van het netwerk

Vanaf de start heeft het netwerk zich voortvarend ontwikkeld. Meer en meer heeft het een faciliterende functie gekregen en heeft het zich dieper en breder opgesteld. Het ultieme doel om de kwaliteitsontwikkeling van de instellingen, en daarmee van de sector, op een hoger plan te brengen, is steeds leidend geweest. Om dat te bereiken heeft het netwerk steeds meer de focus gelegd op het leren en ontwikkelen van en binnen instellingen.

De vraag die zich nu voordoet is welke de volgende stappen of stadia zijn van haar eigen groei en ontwikkeling. De bovenstaande grote bewegingen bieden daarvoor een mooi referentiekader.

Doel van het netwerk: lerend verder brengen

In essentie is de doelstelling van het netwerk om de instellingen op het domein van kwaliteitsontwikkeling verder te brengen. Dat doet het netwerk door alles uit de kast te halen om het leren en ontwikkelen van de gehele organisatie te stimuleren en faciliteren.

Het eigenaarschap blijft uiteraard bij de instellingen zelf. Voorstelbaar is dat ernaast of in plaats van de huidige activiteiten andere manieren van werken worden ingezet. De titel Kwaliteitsnetwerk blijft passend. Vanuit de netwerkgedachte zijn responsiviteit en lenigheid kenmerken van deze vorm van organiseren. Daarnaast verdient het doel kennisontwikkeling en agendering in de toekomst meer aandacht. Dit laatste heeft vooral ook een belangrijke functie voor de gehele mbo-sector.

Positionering van het netwerk: eigenstandig en onafhankelijk

Om deze doelstellingen te realiseren luistert de toekomstige positionering van het netwerk nauw. Eigenstandigheid en onafhankelijkheid zijn daarbij noodzakelijke voorwaarden. En dat in het speelveld van vooral de instellingen, het ministerie, de inspectie, de MBO Raad, SBB en bedrijfsleven. Het is van groot belang om daarbij niet te treden in de wereld van beoordelen, wel van waarderen en leren. Om deze eigenstandige en onafhankelijke positie in te nemen is een goed partnerschap met de stakeholders nodig. Ook hier is de balans tussen nabijheid en distantie essentieel.

Waarderen en faciliteren op maat in een meer complexe context

Het hart van de 'methodiek' van het netwerk bestaat uit het op velerlei manieren bevorderen van leren en ontwikkelen. De bovenstaande bewegingen geven aan dat de context van de kwaliteitsontwikkeling complexer en dynamischer wordt. Tevens dat er meer en meer maatwerk moet worden geleverd in het spanningsveld tussen verschillende beginsituaties en streefdoelen. De begrippen faciliteren en waarderen vormen de kernactiviteiten en werkwijzen van het netwerk in de toekomst.

Agendering en kennisontwikkeling: extra impuls nodig

De rijkdom aan ervaringen en kennis in en door het netwerk geeft meer en meer de mogelijkheid om aan onderzoek en kennisontwikkeling te doen. Dat geeft ook een stevige basis voor agendering van thema's op het gebied van kwaliteitsontwikkeling. Voorwaarde is dan wel dat zowel de onderzoekontwikkeling als de agendering extra aandacht krijgt.

Instelling en sector: verdiend vertrouwen

Het netwerk heeft een gezaghebbende positie bereikt die ook zijn gevolgen heeft voor de status van kwaliteitsontwikkeling in de sector. Het thema is niet alleen binnen de instellingen, maar ook op het niveau van de sector verder gekomen. Daarmee ontstaat een meer verdiend vertrouwen. Ook deze lijn verdient de komende jaren aandacht.

Doorontwikkelen

Net als voor de instellingen en de sector is het verder doorontwikkelen voor het netwerk van belang. De externe ontwikkelingen bij de instellingen en in de sector bieden ook voor het netwerk de nodige uitdagingen voor de toekomst. De aanscherping en de verbreding van de doelen van het netwerk werken ook door in de antwoorden op vragen als:

- Wat wordt onze strategische koers voor de toekomst?
- Hoe gaat onze organisatie de inrichting daarop afstemmen?
- Hoe gaat de verhouding met de instellingen zich ontwikkelen? Gaan we bijvoorbeeld het netwerk van scholen ook anders zien en benaderen?
- Welke competenties heeft het netwerk zelf nodig? Wat is ons leer- en ontwikkeltraject?

Het wenkend perspectief

Er is al met al in de toekomst een belangrijke rol te vervullen door het Kwaliteitsnetwerk. Ofwel: er is een wenkend perspectief voor het netwerk. Dat vraagt wel dat het netwerk zich voortvarend blijft ontwikkelen. Bovenstaande uitdagingen bieden daarvoor een richtinggevend en hopelijk inspirerend perspectief.

Gelezen

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge*. London: Sage.

Goldin, C., L.F. Katz (2008). *The Race between Education and Technology*. Massachusetts, USA: the Belknap Press of Harvard University Press.

Lekkerkerk, L.J., (2018). Meer toezicht is geen oplossing, zelfregulering vaak wel. In: *Dagblad Trouw*, 5 juli 2018. Zie ook: <https://www.trouw.nl/opinie/meer-toezicht-is-geen-oplossing-zelfregulering-vaak-wel~ac6d9dfc/>

Karsten, S. (2016). *De hoofdstroom in de Nederlandse onderwijsdelta; een nuchtere balans van het mbo*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Klifman, H. (2015). *Ontwikkelen van Kwaliteitszorg in het onderwijs*. Zie: <https://wij-leren.nl/kwaliteitszorg-onderwijs-leiderschap.php>.

Ministerie van OCW (2018). *Bestuursakkoord mbo 2018-2022: Trots vertrouwen en lef*. Den Haag: Ministerie van OCW. Zie: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/convenanten/2018/02/07/bestuursakkoord-mbo-2018-2022-trots-vertrouwen-en-lef>.

Stichting kwaliteitszorg in het mbo, EQUAVET (2017). *Kwaliteitscultuur versterken in onderwijsteams in het mbo: hoe doe je dat?*. Zie: https://www.eqavet.nl/uploads/eqavet/publicaties/20171116_Publicatie_KNWmbo_Expertsiegroep_en_CNPEqavet_DEF.pdf.

Van den Toren, Jan Peter, Herman Blom (2018). Regionale dynamiek en beroepsonderwijs. In: Coenders, Marc, Janneke Metselaar, Johan Thijssen. *Vital Regions. Samen bundelen van praktijkgericht onderzoek*. Delft: Eburon. pp 111-133.

Colofon

Kwaliteit in Kleur is samengesteld in opdracht van de Stichting Kwaliteitsnetwerk mbo. Meer informatie over Stichting Kwaliteitsnetwerk mbo is te vinden op www.kwaliteitsnetwerk-mbo.nl.

Tekst: Henny Morshuis en Anneke Westerhuis (deel 1), Patricia Brouwer en Aliëke Hofland (deel 2). Deel 3 is een co-productie van de vier auteurs.

Eindredactie: R&Z Content Makers

Beeld: Anymazed

Vormgeving: Lauwers-C

Drukwerk: DPN Rikken Print

Oplage: 1.000 ex.

Juli 2019



© 2019. Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden veelevoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Stichting Kwaliteitsnetwerk mbo. Ondanks alle aan de samenstelling van deze publicatie bestede zorg kan noch Stichting Kwaliteitsnetwerk mbo noch de auteurs aansprakelijk worden gesteld voor eventuele schade die het gevolg is van enige fout in deze uitgave.

