

De Tirannie van Studiesucces



**Over de invloed van het dominante
onderwijsdiscours ten aanzien van studiesucces
op docenten en onderwijsbestuurders**

Max Patelski
Universiteit Utrecht, master Publiek Management 2013 - 2014
Begeleider en eerste lezer: Scott Douglas
Tweede lezer: Margo Trappenburg

Foto op de voorpagina: Een verlaten panopticum. Een gevangenis. De directe vertaling van panopticum is: 'al ziend'. Vanuit de toren kon de bewaker alle gevangenen zien, maar de gevangenen wisten niet op wie de ogen van de bewaker rustten. Het gevolg? De gevangenen gingen er vanuit dat ze altijd bekeken worden. Totale controle dus. In de visie van de Franse filosoof Foucault staat de toren voor de overheid die waarden en normen afdwingt bij haar burgers door controle en normalisering. Natuurlijk in het belang van ons zelf en de maatschappij.

1. Inhoudsopgave

1. Inhoudsopgave	3
2. Samenvatting	5
3. Voorwoord	6
4. Inleiding	8
4.1. Het dominante onderwijsdiscours	8
4.2. Het onderwijs moet beter	9
4.3. De perverse effecten	10
4.4. Een uitdaging voor onderwijsbestuurders en docenten	11
4.5. Onderzoeksvraag	11
4.6. Relevantie van het onderzoek	13
4.7. Leeswijzer	13
5. Theoretisch kader	14
5.1. Opzet van het theoretisch kader	14
5.2. Het dominante onderwijsdiscours	14
5.3. Aansturing door onderwijsbestuurders	18
5.4. De rol van de docent	20
5.5. Vormen van aansturing	24
5.6. Reacties van de docent op de aansturing	26
5.7. Gevolgen van de aansturing op prestaties voor de organisatie	28
5.8. Theoretische beantwoorden van de onderzoeksvraag	31
6. Methode en technieken	33
6.1. Wetenschappelijke verantwoording	33
6.2. Wetenschappelijk perspectief	33
6.3. Casestudy	34
6.4. Selectie van de casussen	34
6.5. Semigestructureerde interviews	35
6.6. Keuze voor respondenten	36
6.7. Analyse van de interviews	37
6.8. Operationalisatie van de interviewtopics	37
7. Resultaten en analyse	40
7.1. Het onderwijsdiscours	40
7.1.1. Het dominante discours onder studenten	40
7.1.2. Het dominante discours onder onderwijsbestuurders en docenten	42

7.1.3. De invloed op van het onderwijsdiscours op studiesucces	44
7.1.4. De macht van het dominante discours	46
7.2. De aansturing door de onderwijsbestuurder	48
7.2.1. Rol van de onderwijsbestuurder	49
7.2.2. Aansturing op studiesucces door de onderwijsbestuurder	52
7.2.3. Gevolgen van aansturing door de onderwijsbestuurder	57
7.3. De rol van de docent	60
7.3.1. De professionaliteit en taakbeleving van de docent	61
7.3.2. De autonomie van het docentschap	66
7.3.3. De verantwoordelijkheid voor studiesucces en de gemeenschappelijke opgaven	66
8. Conclusie en discussie	70
8.1. Conclusie	70
8.2. Discussie	72
9. Literatuurlijst	74
9.1. Wetenschappelijke literatuurlijst	74
9.2. Overige bronnenlijst	75

2. Samenvatting

Studiesucces is een factor van belang op de Universiteit Utrecht. Studierendementen zijn onderdeel geworden van prestatieafspraken en aan deze afspraken is ook een financiële prikkel gekoppeld. Daarnaast bestaat er vanuit de maatschappij de wens dat studenten niet langer studeren dan strikt noodzakelijk is.

Deze wensen zijn kenmerkend voor een onderwijsdiscours dat uitgaat van gelijkheid, controle en sturing. De wereld is volgens dit discours maakbaar en het is dan ook wenselijk om waar mogelijk in te grijpen om mogelijke willekeur, chaos en verdriet weg te werken.

Door het beperken van ruimte en keuzevrijheid wordt er wel ingeboet op een ander discours. Dit subdiscours is er een waarin keuzevrijheid bestaat. Zelfs als deze keuze 'fout' is en deze leidt tot verdriet of pijn. Dit tweede discours is echter niet dominant.

Deze scriptie richtte zich op de doorwerking van het dominante discours bij een drietal opleidingen op de Universiteit Utrecht: Bestuurs- en Organiseringswetenschap, Sociale Geografie en Planologie en Diergeneeskunde. Hierbij zijn interviews afgenomen met onderwijsbestuurders en docenten.

In de analyse van de resultaten komt het discours van gelijkheid en orde terug. Studiesucces is iets wat bevorderd moet worden en dat betekent extra aandacht van docenten voor studenten die het anders niet zouden halen. Expliciet is er geen sturing op studiesucces, maar impliciet wel. 'Op tijd afstuderen' is iets wat tegenwoordig belangrijk wordt gevonden.

Daarnaast is er een trend van transparantie en verantwoording richting de student en de buitenwereld, Deze trend leidt tot minder autonomie voor de docent, maar aan dit gevolg worden geen negatieve connotaties door alle respondenten aan verbonden. De achterliggende beweging is er een waarin studenten zich moeten houden aan de norm en daardoor ook extrinsiek gemotiveerd worden. De tirannie van studiesucces kan dus leiden tot studenten die gaan voor het papiertje of het hoge cijfer in plaats van gemotiveerd worden door intrinsieke nieuwsgierigheid.

Het alternatief is er een subdiscours waarin ruimte is voor de tragedie van studiemislukking. Ten eerste beschermt het ons tegen een instituut dat wij weliswaar zelf optuigen, maar ook onszelf controleert en beperkt. Ten tweede staat dit subdiscours in het onderwijs voor flexibiliteit en keuzevrijheid. Het verdriet dat daar soms bij hoort, leert ons tegenslagen te verwerken en geluk meer te waarderen.

3. Voorwoord

Den Haag/Utrecht, 1 juli 2014

“Maak van mooie plannen, grootse daden.” – Onbekend.

Beste lezer,

Met interesse volg ik sinds jaar en dag de debatten in en over het hoger onderwijs en deze baren mij af en toe zorgen. Al geruime tijd ben ik mij bewust van een klassieke tegenstelling in dit debat, die versterkt wordt door een tweetal posities. Twee tegenpolen. Aan de ene kant staat de groep die van mening is dat studenten lui zijn, meer uit hun studietijd moeten halen en niet (meer) vijf jaar of langer over de studie horen te doen. Dat is namelijk zonde van het intellect, zonde van de Euro's die de gemeenschap in de studie heeft geïnvesteerd of dat hoort gewoon niet. Sturen op meer studiesucces en hogere studierendementen is volgens deze groep het antwoord, waarbij bij voorkeur gebruik gemaakt moet worden van een financiële prikkel. In het hoger onderwijs is deze visie zichtbaar in de prestatieafspraken tussen onderwijsinstellingen en de minister.

Aan de andere kant staan de aanhangers mordicus tegen de 'diplomafabriek' die het hoger onderwijs zou worden. Zij zien een doemscenario ontstaan: studenten hebben immers op termijn geen vrijheid meer en worden financieel beboet wanneer zij te lang studeren. Daarnaast voorzien ze dat docenten net als op de middelbare school eerst checken wie wel of niet zijn huiswerk heeft gemaakt. Dat kan toch niet? Studenten zijn toch volwassen en volwaardige en verantwoordelijke deelnemers aan de maatschappij?

Vrijheid en verantwoordelijkheid staan zo tegenover sturing en controle. Wie geen vertrouwen heeft in de vrijheid en verantwoordelijkheid van studenten gaat over in wantrouwen. Vergeten wordt dan wel dat je vertrouwen moet hebben in het orgaan dat stuurt en controleert.

Dat brengt mij op een relevante tweede tegenstelling.

Aan de ene kant kent men de wens voor of beter gezegd het geloof in het bestaan van gelijkheid en de maakbaarheid van geluk. Deze ideologie bant risico's uit en streeft ernaar iedereen tot de norm te verheffen. Binnen de door mij geschetste problematiek zou dit leiden tot een overheid die het onderwijs aanstuurt en voor ons allen bepaalt wat goed en slecht is.

Aan de andere kant staat het pessimisme, dat stelt dat risico's niet uit te bannen zijn. Binnen dit gedachtegoed moet er ruimte zijn voor een traan en de bijkomende tragedie. Deze overtuiging zet zich af tegen de tirannie van een overheid die iedereen de 'ideale-burger' maakt en alle risico's wegneemt door vrijheid, variëteit en verdriet van ons af te nemen.

Terug naar het onderwijs. Het is de tirannie van de sturing op studiesucces die de tragedie van studiemislukking wegdrukt. Ik doel dan niet op de perverse effecten. Het zijn voor mij niet de genade-zesjes bij de scriptie beoordeling, maar het feit dat een cijfer invloed heeft. De sturing op studiesucces is impliciet en laat geen ruimte voor andere interpretaties binnen het onderwijsdiscours. Of misschien is het wel het onderwijsparadigma dat ons zicht beperkt.

Ik geloof echter niet in goed of slecht. De waarde (vaak verward met 'de waarheid') die we ergens aan geven is voor mij een sociale constructie. Wat goed of slecht is construeren we samen. Samen bepalen we waar we wel of niet waarde aan hechten. De tijdsgeest, context en je eigen inbreng zijn binnen deze opvatting cruciaal. Er wordt gevraagd om een actieve houding van het individu en een terughoudende houding van het collectief.

Tot slot een woord van dank. Allereerst wil ik mijn medestudenten in mijn tutorgroep, Jorèl en Yasmin, bedanken voor hun feedback, motivatie en energie. Daarnaast wil ik Scott, mijn scriptiebegeleider bedanken, omdat hij mij liet zien wat ik niet zag. En wil ik alle respondenten bedanken. Het waren stuk voor stuk interviews waarbij we de ruimte pakten door ons in bijna alle gevallen niet te laten leiden door de rolverdeling of de tijd.

Veel lees plezier!

Max

4. Inleiding

4.1. Het dominante onderwijsdiscours

Naar aanleiding van de lezing van Haagse beleidsdocumenten en strategische plannen van universiteiten, lijken steeds vaker twee wensen terug te komen. De eerste wens luidt als volgt 'iedere student verdient goed en uitdagend hoger onderwijs'. Het volgen van hoger onderwijs is een recht, voor iedereen die capabel genoeg is om eraan deel te nemen. Deze wens is in ieder geval in de Westerse wereld een geaccepteerd uitgangspunt. Maar betekent dat ook dat iedere student even goed en uitdagend onderwijs krijgt? Elke universitaire docent heeft zijn eigen manier van lesgeven. De ene docent is streng, een ander inspirerend. Niet iedere student krijgt dus precies hetzelfde onderwijs. Dat is ook logisch, want lesgeven is mensenwerk, dat hooguit ondersteund wordt door een iPad of PowerPoint. Alsof dat niet genoeg is, heeft de context ook invloed op de effectiviteit van het gegeven onderwijs. Organiseerde de studievereniging de avond voorafgaand aan een werkgroep een feestje, dan zijn er wellicht minder studenten aanwezig en hebben de studenten die er wel zijn kleine oogjes. Conclusie? Het verloop van een college is nooit hetzelfde, het effect van een college is voor iedere student anders en de digitaal programmeerbare student is – gelukkig – tot op de dag van vandaag alleen denkbaar in Science-Fiction boekjes.

De tweede wens die veelvuldig opduikt in de beleidstukken is de volgende: 'studenten moeten een kwalitatief hoogwaardig diploma binnen een bepaalde tijd behalen'. Een bachelor- en masteropleiding hebben in de meeste gevallen een studieduur van respectievelijk drie en één jaar. Langer studeren dan noodzakelijk is, is zonde. Zonde van je eigen tijd, maar vooral ook zonde voor de Nederlandse economie. Althans, zo luidt het dominante geluid van recente strategische agenda's uit het hoger onderwijs en Haagse beleidsstukken.

Kortom, het behalen van succes heeft prioriteit, iedereen moet deel kunnen nemen aan dit succes en iedereen die deelneemt aan het hoger onderwijs moet dus logischerwijs studiesucces (kunnen) behalen. Het dominante onderwijsdiscours lijkt er een te zijn waarin succes, gelijkheid en maakbaarheid centraal staan. Hierbij ben ik mij bewust van de beste bedoelingen, maar mijns inziens leidt dit tot een grote en misschien wel onmogelijke opgave voor onderwijsbestuurders en docenten.

Voordat op deze twee actoren verder ingegaan wordt, is het goed om eerst een beeld te scheppen van de uitdagingen waar het hoger onderwijs mee geconfronteerd wordt.

4.2. Het onderwijs moet beter presteren.

In de motie Hamer van december 2009 stemde de Tweede Kamer unaniem in met de ambitie om Nederland tot de top 5 van kenniseconomieën te laten behoren. De politiek onderstreepte hiermee het belang van het onderwijs., waarbij in het bijzonder het belang van onderwijs voor de economie. Niet veel later omarmde ook de kennissector deze ambitie (NOS, 2009; ScienceGuide, 2009).

Begin juli 2011 verscheen de Strategische agenda hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek. In deze agenda werd weliswaar de top-5-ambitie niet genoemd, echter volgens de agenda moet Nederland wel tot de “top van kenniseconomieën” gaan behoren. Een hoger percentage ‘studiesucces’ was daarvoor noodzakelijk. In concreet gedrag betekende dit: minder uitval en sneller studeren.

Om dit streven te bewerkstelligen heeft de overheid afspraken gemaakt over de ambities van onderwijsinstellingen. Met elke onderwijsinstelling in het hoger onderwijs sloot de toenmalig staatssecretaris een set van prestatieafspraken. In deze afspraken werden grotendeels cijfermatige doelstellingen omschreven. Wordt een doelstelling niet behaald, dan zijn er financiële gevolgen voor de onderwijsinstelling. Met de Universiteit Utrecht werd bijvoorbeeld afgesproken dat in 2016 12% van de studenten zal deelnemen aan Honoursonderwijs en dat het aantal studenten dat na het eerste jaar van studie wisselt terug zal worden gebracht naar 15% (Universiteit Utrecht, 2011).

De afspraken zijn kenmerkend voor een fenomeen dat zich onder de grote noemer van het ‘New Public Management’ laat scharen. Een overheid streeft een bedrijfsmatige aanpak na. In de ogen van de NPM-aanhangers moet een overheid immers op prestaties aansturen en financiële verspilling tegen gaan. Efficiëntie en effectiviteit zijn het credo (Bovens, et al. 2005). De beweging zelf is niet nieuw, maar ontstond rond de jaren tachtig en is, zoals zichtbaar in de recente prestatieafspraken in het hoger onderwijs, haar dominante positie nog niet afgestaan.

Als indirect gevolg van de prestatieafspraken, maar mogelijk ook dankzij de maatschappelijke vraag naar meer studiesucces, kozen verschillende universiteiten voor maatregelen om het studiesucces te vergroten. Onder andere de Universiteit Leiden introduceerde een bindend studieadvies (BSA) in het tweede jaar. Het idee van een bindend studieadvies is simpel: wanneer een student te weinig studiepunten haalt, wordt hij of zij van de opleiding verwijderd (Mare Online, 2013).

Zo zijn er tal van voorbeelden die meer of minder kritiek kregen. De Rotterdamse Erasmus Universiteit koos ook voor de verhoging van het BSA (NOS op 3, 2012; ScienceGuide, 2013).

De Universiteit Utrecht koos voor een andere aanpak, namelijk voor 'matching'. Voordat een student zich definitief inschrijft bij een bepaalde opleiding moet hij een matchingstraject hebben doorlopen (Universiteit Utrecht, 2012). Docenten bereiden bijvoorbeeld een proeftentamen voor en geven na het maken van het tentamen feedback op de potentiële studenten. Door middel van betere voorlichting probeert de Universiteit Utrecht bovendien om te voorkomen dat aankomend studenten een foute studiekeuze maken, met uitval al gevolg.

Deze maatregelen zijn stuk voor stuk voorbeelden om aan de wens van groeiend studiesucces te voldoen: studenten moeten op tijd afstuderen op een acceptabel niveau.

4.3. De perverse effecten

De focus op verhoogde prestatie en efficiëntie kan echter ook perverse effecten hebben, zo wees de praktijk uit. Binnen de universitaire gemeenschap wordt dan vaak gesproken over de perverse prikkels die in het wetenschappelijk onderzoek te vinden zijn.

Een bekende casus is de affaire rondom de fraude die gepleegd werd door de ex-hoogleraar Diederik Stapel. Gedreven door de wens om meer te presteren. Een drietal commissies hebben deze zaken toen uitgezocht (Commissie Levelt, 2012).

Een ander pervers effect van de focus op goede onderwijsprestaties kwam statistisch gezien aan het licht bij onderwijsinstelling Inholland. Hier zijn, ondanks de beperkte diepgang van de afstudeerwerken van studenten, onterecht diploma's door uitgegeven. Uiteindelijk volgde er een commissie Maatwerk die de gedupeerde studenten hersteltrajecten aanbood (Volkskrant, 2011; Inholland, 2011). D

e taak om deze perverse effecten te voorkomen – of in ieder geval om de onderwijskwaliteit te waarborgen – is expliciet belegd bij de examencommissie. Elke opleiding heeft er een en zij beoordelen bijvoorbeeld mogelijke fraudezaken. Bovendien is tegenwoordig de controle aangescherpt op de beoordeling van studenten door docenten. Zeker gezien de zaak Inholland was de controle bij eindwerken of scripties bijzonder relevant. Cijfers moesten meer gemotiveerd worden en verschillen tussen beoordelingen verminderd. Iedereen verdient namelijk een gelijke kans en beoordeling. Opnieuw komt hierin een wens terug: iedere student verdient goed onderwijs.

Deze wensen, de eruit voortvloeiende maatregelen en de perverse effecten houden verband met de werkzaamheden op de werkvloer: bij de docenten en departementale onderwijsbestuurders.

4.4. Een uitdaging voor onderwijsbestuurders en docenten

Tegen de achtergrond van een sterke wens om te presteren, die vertaald is in maatregelen van diverse universiteiten en zichtbare perverse effecten van sturing op prestaties, hebben onderwijsbestuurders op departementaal niveau samen met de docenten een flinke uitdaging in het verschieft.

Onderwijsbestuurders of onderwijsmanagers op departementen, vaak ingedeeld per opleiding, geven leiding aan docenten en hebben te maken met de eerder genoemde uitdagingen. In veel departementen wordt deze functie omschreven als de onderwijsdirecteur. In brede zin zijn er direct en indirect meer functies die zich op enigerlei wijze bezig houden met het managen van het onderwijs, zoals het behalen van studiesucces of het waarborgen van de kwaliteit. In deze scriptie zijn deze direct

leidinggeevenden, de onderwijsmanagers, omschreven als onderwijsbestuurders. Dat is een breed begrip, maar er zijn op de verschillende departementen tal van personen actief die in vol- en deeltijd onderwijsmanagementtaken uitvoeren. Iedereen die een dergelijke rol heeft, wordt in deze scriptie als 'onderwijsbestuurder' bestempeld. Andere managers of bestuurders worden 'hoger management' genoemd. Onderwijsbestuurders hebben direct te maken met docenten.

Docenten zitten als het ware in de 'frontlinie' van het onderwijs. Ze hebben zelf allemaal een universitaire opleiding afgerond en zijn experts in hun vakgebied. In deze scriptie zijn zowel universitaire docenten als universitaire hoofddocenten en hoogleraren onder het begrip 'docent' geschaard. Hiervoor is gekozen omdat ze in essentie de zelfde activiteit bezigen: onderwijs geven aan studenten. Ze hebben hier te maken met wisselende groepen, met ontwikkelingen in de kennis van didactiek en naar verloop van tijd ook met andere maatschappelijke wensen.

De onderwijsbestuurders hebben te maken met docenten die hoger-opgeleid zijn en naast onderwijs ook onderzoekstaken hebben. Dat kan een uitdaging zijn, omdat het proces waarop ze aangestuurd moeten worden moeilijker is dan een vergelijkbaar proces aansturen in een verpakkingsfabriek aan de lopende band.

4.5. Onderzoeksvraag

De twee wensen die beschreven in de inleiding van dit stuk hebben gestalte gekregen door de beleidsmatige wensen die in de prestatieafspraken terecht zijn gekomen. Deze wensen horen vertaald te worden in de dagelijkse onderwijspraktijken van docenten en onderwijsbestuurders. De twee wensen komen voort uit een visie op het onderwijs die heden ten dage dominant is.

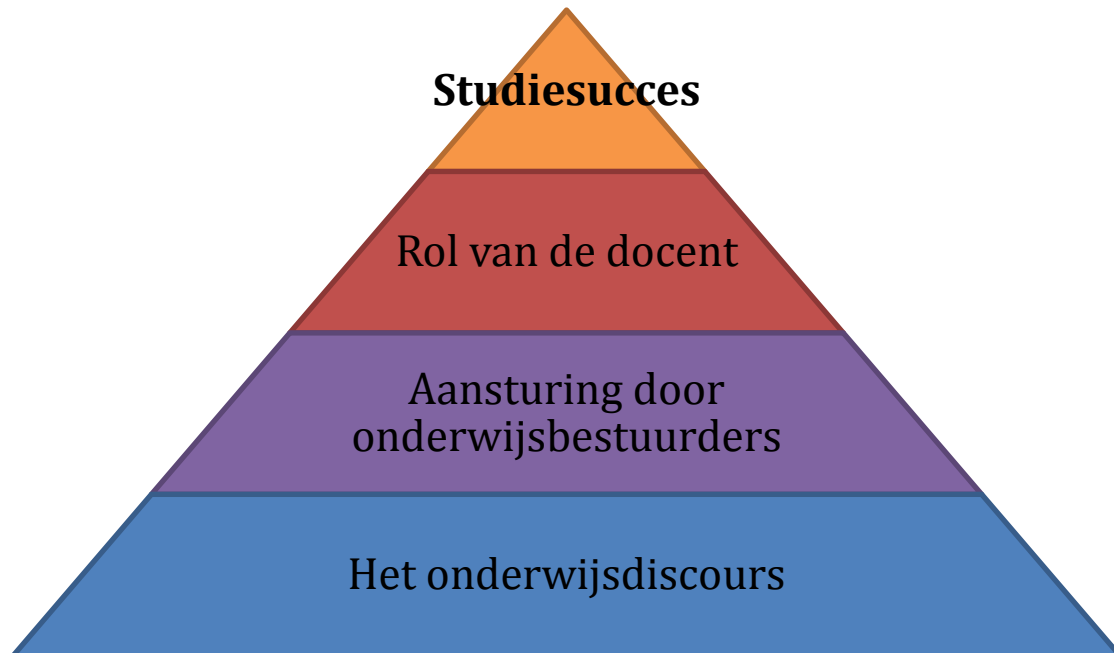
In deze scriptie worden daarom de gevolgen van dit onderwijsdiscours blootgelegd aan de hand van de volgende onderzoeksvraag:

Wat is de invloed van het dominerende onderwijsdiscours aanwezig op de Universiteit Utrecht, ten aanzien van studiesucces op het handelen van docenten en hun aansturing door onderwijsbestuurders?

Wat betreft de betekenis van het woord studiesucces in de hoofdvraag, gaat het om studiesucces in zowel de brede als de nauwe zin. In de nauwe zin gaat het om de afspraken die zijn gemaakt in de prestatieafspraken, zoals ten aanzien van studierendementen. Studiesucces in brede zin draait om studiesucces als een algemene

doelstelling van het onderwijs: het behalen van een diploma op een bepaald niveau en vooral binnen een bepaalde tijd.

De doorwerking van het onderwijsdiscours op de invloed van studiesucces wordt in de volgende piramide gevisualiseerd:



Het dominante onderwijsdiscours is als het ware een onderliggende factor voor de onderwijspraktijk. Wat maatschappelijk gewenst is of cultureel superieur gevonden wordt, werkt door in de lagen bovenin de piramide. Ten eerste heeft het invloed op hoe onderwijsbestuurders prioriteiten stellen. Daarnaast kan het invloed hebben op de vorm van aansturing. Dat heeft vervolgens invloed op de wijze waarop de docenten hun rol kunnen en willen invullen. Tot slot hebben de handelingen van docenten en onderwijsbestuurders invloed op de mate waarin studiesucces een factor van belang is in het onderwijsproces.

4.6. Relevantie van het onderzoek

In het verleden is er onderzoek gedaan naar de gevolgen van sturing op prestaties, maar in het hoger onderwijs zijn de prestatieafspraken een recent fenomeen. Daarnaast is de druk op het behalen van studiesucces in totale omvang toegenomen, wat andere effecten kan hebben dan in eerdere onderzoeken. Het onderzoek zal zich verder richten op een aantal verschillende departementen. Deze zullen in vakgebied en omvang verschillen tussen elkaar. Een multiple casestudy kan naast het zichtbaar maken van de lokale betekenisgeving ook eventueel patronen ontdekken die het onderzoek meer

relevant maakt. De mogelijke verschillen of overeenkomsten in de uitkomsten, kunnen inzicht bieden in faal- of succesfactoren van sturing op studiesucces. Daarnaast kan dit onderzoek van meerwaarde zijn in de maatschappelijke discussie. Op de eerste plaats bij de onderwijsinstelling zelf, waar het docenten, onderwijsdirecteuren en examencommissies meer inzicht kan geven in bijvoorbeeld risico's en good practices. Daarnaast kan het ook van meerwaarde zijn voor het publieke debat. Naar aanleiding van de plannen om het studievoorschot (voorheen: (sociaal)leenstelsel) in te voeren is ook het fenomeen prestatieafspraken verder verankerd.

4.7. Leeswijzer

In de volgende hoofdstukken wordt nader ingegaan op het theoretisch kader. Hierin zullen enkele definities uiteengezet worden en zal het theoretische kader nader ingevuld worden. Dit zal vervolgens geoperationaliseerd worden in het hoofdstuk over methode en technieken. In dit hoofdstuk wordt dieper ingegaan op de gekozen onderzoekvisie en onderzoeksmethoden. Vervolgens worden de resultaten van de bevindingen en analyse gegeven. Daarna wordt de onderzoeksvraag uit dit hoofdstuk beantwoord en de betekenis van het antwoord bediscussieerd. Tot slot is de literatuurlijst toegevoegd.

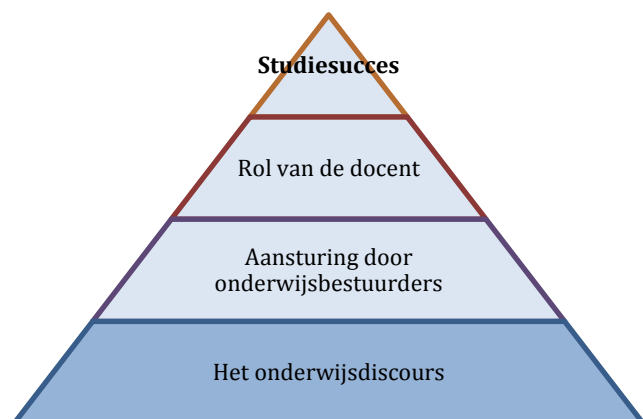
5. Theoretisch kader

5.1. Opzet van het theoretisch kader

In het theoretisch kader worden belangrijke theoretische concepten, theoretische zienswijzen beschreven en zal aan het einde een theoretisch antwoord gegeven worden op de hoofdvraag van deze scriptie. Het theoretisch kader volgt de opbouw van de piramide bij de inleiding. Allereerst wordt ingegaan op de mogelijke onderwijsdiscourses, er wordt bepaald welke van de discourses dominant is en wat de mogelijke gevolgen van die dominantie zijn. Vervolgens wordt de rol van de onderwijsbestuurders nader toegelicht. Onderwijsbestuurders hebben allerlei manieren van aansturing. De invloed van het dominante discours komt hier ook in terug. Ten derde wordt ingezoomd op de docent. Uiteengezet wordt welke rollen als docent onderscheiden kunnen worden, maar ook hoe een docent kan reageren op de verschillende vormen van aansturing door de onderwijsbestuurders. Aan de top van de piramide staat het begrip 'studiesucces'. De vraag die centraal staat in het onderzoek is namelijk hoe het dominante discours doorwerkt in een organisatie. In dit onderzoek gaat het dan om de doorwerking in de factor studiesucces. In het laatste deel van dit theoretisch kader volgt daar een antwoord op.

5.2. Het dominante onderwijsdiscours

Volgens verschillende filosofen en bestuurskundigen kan een dominant discours invloed hebben op het handelen in de praktijk (Foucault, 1991; Frissen, 2007). Volgens Foucault is een discours dan ook meer dan alleen maar platte uitingen. Het is "social action and interaction" (Hook, 2001). Hajer en Versteeg (2005) omschrijven een discours als een verzameling ideeën, concepten waaraan betekenis gegeven wordt. Dat is ook de definitie in deze scriptie. In deze scriptie gaat het verder over hoe studiesucces betekenis krijgt en invloed heeft op onderwijsbestuurders en docenten. In hoeverre een discours invloed heeft, is lastig meetbaar en uit zich in impliciete handelingen of gebruiken. Een discours heeft dus impliciet invloed, wanneer het dominant is. Hook (2001) wijst erop dat het onderzoeken van een discours niet de zoektocht naar de ultieme waarheid betekent. Het lijkt er dus op dat er meerdere waarheden naast elkaar kunnen bestaan. Foucault



verwijst onder meer naar de Griekse poëten die stelden dat de waarheid gegeven werd door hij die heerste en recht sprak. Oftewel de sterkste (Hook, 2001).

Daaruit vloeit het dominante discours voort. Uit een discours vloeien handelingen voort die onbewust plaatsvinden of achteraf pas herleid worden of kunnen worden. Gedacht kan worden aan de wijze van begroeting, woordgebruik of soms wat wezenlijker: wat mooi of lelijk gevonden wordt. Impliciet kan een discours dus veel invloed hebben op onze handelingen in de praktijk. Deze zijn wel zichtbaar, maar de oorsprong is niet direct te achterhalen. Het gebruik van een hetzelfde taalgebruik kan een groep op basis van een discoursanalyse onderscheiden. Het discours kan ook gaan over de vraag wat belangrijk is en wat niet. In het licht van goede studieresultaten kan een discours het begrip studiesucces belangrijk vinden of juist niet. Daarnaast definieert een discours ook wat studiesucces is en wat niet.

Hoewel de begrippen cultuur en discours elkaar raken en verbonden kunnen zijn, is er ook een duidelijk verschil. Cultuur is een directe uiting en er is sprake van een zekere bewustwording. Het is in die zin expliciet en niet impliciet zoals een discours. Culturele uitingen die zich expliciet uiten zijn bijvoorbeeld Carnaval of Kerstmis.

In deze scriptie gaat het over de discourses bij de overheid die zij via publiek gefinancierde instellingen, universiteiten, doorvertalen.

Frissen (2007) onderscheidt een tweetal discourses. Een van deze discourses is nu dominant volgens Frissen. Ten eerste beschrijft Frissen een discours waarin vrijheid en diversiteit centraal staan en een tweede discours waarin controle en gelijkheid het middelpunt zijn. Het discours van controle en gelijkheid is volgens hem de dominante.

In het kader van die dominantie werpt ook Foucault (1991) zijn licht over de impliciete aannames die invloed hebben op de wensen en handelingen van een staat. Foucault bestudeerde het handelen van overheden en publieke diensten vanuit een haast machiavellistisch perspectief waarin macht en controle door leiders centraal staan. Het was Foucault die tijdens verschillende colleges in Parijs de begrippen 'governmentality' en de 'art of governance' lading gaf. Met het begrip governmentality doelde Foucault (1991, p.102-103) op drie elementen. Allereerst de verzameling van instituten die, aan de hand van onder meer analyses en reflecties, door de politiek economische macht heeft om zijn populatie te sturen. Ten tweede de langdurige trend in het Westen wat heeft geleid tot de concentratie van macht bij de natiestaat. De staat is belangrijker dan alle andere organen. Zo heeft de overheid bijvoorbeeld het geweldsmonopolie verkregen. Anderen zullen wellicht zeggen toegeëigend.. Ten derde is governmentality het eeuwen durende proces waarin staten zich hebben ontwikkeld van zwak en instabiel in de Middeleeuwen naar sterk verankerde staten in de

tegenwoordige tijd. In het licht van machtsdenken valt door de ogen van Foucault een wereld te aanschouwen waarin de overheid zich meer macht heeft toegeëigend.

Het is vervolgens de kunst van het besturen om de overheid meer of in ieder geval evenveel macht te laten hebben. Dat gebeurt overigens niet met negatieve bedoelingen, maar vanuit een oprecht geloof in de betere wereld die door overheidsingrijpen bereikt kan worden. Een soort Utopia. Het is de overheid die het als zijn taak ziet om burgers zo op te voeden of te prikkelen dat zij zich gedragen naar de wensen en doelstellingen van de overheid. Dat zijn de waarden die Foucault onschuldig noemt (1991). In het licht van deze scriptie zijn de instituties met name de politiek, het ministerie van onderwijs en de universiteiten. Zij zijn gedreven om uitval te voorkomen en in hun ogen hoge kwaliteit aan te bieden in het onderwijs.

Terug naar het dominante discours van Frissen. Frissen (2007) beschrijft een soortgelijk discours als Foucault waarin governmentality zich uit. De onschuldige waarden die Frissen daarbij opmerkt zijn: gelijkheid, rechtvaardigheid en solidariteit. Volgens Frissen (2007, p. 59) is de dominantie van deze waarden terug te zien in de opkomst van de verzorgingsstaat en zijn deze waarden nog steeds breed gedragen onder de Nederlanders. De mate waarin deze waarden vorm krijgen kan vervolgens nog wel verschillen. Gaat het om het creëren van gelijke startposities of is het van belang gelijkheid voor alles en iedereen na te streven? Gelijkheid kan dan vervolgens ook nog een zeer progressief belastingstelsel inhouden (iedereen verdient evenveel) of een vlaktax (iedereen betaalt procentueel even veel belasting). In elk geval is er sprake van een overheid die deze waarden nastreeft en daarmee ook oplegt. In de publieke ruimte wordt abnormaal gedrag beoordeeld als 'onbehoorlijk' en 'onprettig ervaren' door Nederlanders zo blijkt uit een WRR rapport waar Frissen (2007, p.85) naar verwijst. Dat wat abnormaal is, is volgens Frissen echter niet veranderd, maar de Nederlanders zijn strenger en mondiger geworden. Afwijken van de norm wordt minder getolereerd, maar de norm zelf is niet veranderd. Hier kan een eerste parallel met het onderwijs getrokken worden. De wens om langer te studeren dan nodig is terug te dringen past in het beeld van de groeiende wens van normhandhaving. De duur van de studie is namelijk de afgelopen jaren niet gewijzigd. De verwachting dat iedereen de norm – bachelor na drie jaar en een master na één jaar – haalt, leidt tot meer gelijkheid. In de praktijk wordt via gelijkheid zo normaliteit opgelegd. Niet uitschieten, de macht van de normaliteit noemt Frissen dat (2007, p. 135).

Een belangrijk middel om normaliteit te bewerkstelligen is emancipatie via het onderwijs. In Nederland kennen we niet voor niets een leerplicht, zijn er plannen om de Cito-toets op termijn verplicht te stellen en is er een centraal eindexamen. Hierin schuilt

een geloof in de maakbaarheid. Inzet is namelijk het creëren van gelijke kansen en daarom wordt bijvoorbeeld geprobeerd leerlingen met beperkingen zolang mogelijk in het reguliere onderwijs te houden (Frissen, 2007, p. 141). Verschil maken in een klas of tussen een groep jongeren is dan onwenselijk. Het opnemen van deze rol heeft positieve gevolgen gehad. In het verleden was de universiteit weinig toegankelijk en het aantal studenten zeer laag. De emancipatie in de 20^e eeuw zorgde voor een groei van het aantal studenten op de universiteiten. Misschien wel dankzij het invoeren van de leerplicht.

De invloed van de overheid heeft echter ook andere gevolgen. De gedachte achter governmentality houdt in dat de keuzevrijheid afneemt en zelfs als er keuzevrijheid is dan gaat het er vanuit dat de dominante cultuur leidt tot ingegeven keuzes (Frissen, 2007, p. 221). Dat kan bijvoorbeeld invloed hebben op de studiekeuze. Zo zijn er verschillende programma's die scholieren enthousiast moeten maken voor het bèta onderwijs. Termen die veel gebruikt worden binnen het discours van governmentality zijn naast gelijkheid, en de daarmee gepaard gaande uniformiteit, begrenzing, sturing, maakbaarheid, structuur, macht en orde. Als we de taken van de overheid los zouden laten en er geen sturing was dan passen daar woorden bij als: chaos, ongebreidelheid, wanorde, maatwerk, differentiatie, verschil en ongelijkheid.

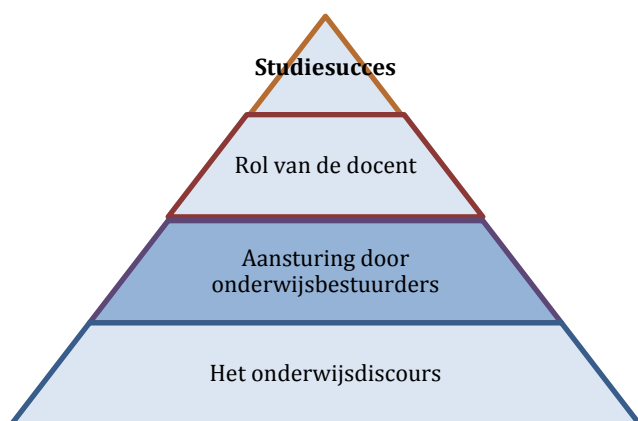
Hoewel Foucault's discourses en governmentality zich juist afzetten tegen het uitspreken van normen (Hajer & Versteeg, 2005). Dat is nou juist wat Foucault een slechte zaak vindt aan governmentality. Frissen zet zich duidelijker af tegen de alles bepalende en dominerende overheid of uitwassen daarvan. Zij lijken echter vooral te wijzen op het evenwicht dat nodig is tussen gelijkheid en ongelijkheid of normalisering en het stimuleren van abnormaal gedrag. Frissen (2007, p. 116) geeft in ieder geval twee argumenten waarom een volledig gelijke samenleving ook negatieve effecten heeft. Het leven kent geen dynamiek of variëteit meer en daarmee ontbreekt het aan cultuur. Het ontnemt daarnaast de eigen verantwoordelijkheid van het individu. Het opnemen van de zoektocht naar de invloed van de dominante onderwijscultuur is daarom vooral van belang om te bepalen in hoeverre de subculturen in staat zijn tegenwicht te bieden.

In deze paragraaf is een uiteenzetting gemaakt van twee visies op hoe onze samenleving ingericht kan worden, maar er wordt ook gesteld dat het gelijkheidsdenken dominant is. Een dergelijke dominante heeft grote invloed op de inrichting van ons onderwijs, maar mogelijkerwijs ook op het handelen van docenten en onderwijsdirecteuren. In de volgende tabel zijn termen die terugkomen bij beide visies opgenomen, de lijst is niet uitputtend:

Dominant discours: Gelijkheid	Subdiscours: Ongelijkheid
Orde	Wanorde
Structuur	Chaos
Geen keuzevrijheid	Keuzevrijheid
Beperkingen	Ongebreideldheid
Controle	Vrijheid
Concentratie van macht	Macht en strijd met en tussen iedereen

In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de doorwerking van het onderwijsdiscours en op de wijze van aansturing door onderwijsbestuurders. Beantwoord wordt welke methodes er zijn om docenten aan te sturen op studiesucces en hoe die zich verhouden tot het dominante discours of het subdiscours.

5.3. Aansturing door onderwijsbestuurders



Middenmanagers sturen net als andere managers werknemers aan. Zij hebben echter te maken met managers die hoger in de hiërarchie staan. Middenmanagers sturen aan, maar worden ook zelf aangestuurd (Knies & Leisink, 2013). De mate van management autonomie kan daarbij verschillen, zeker wanneer een

organisatie in grotere mate is gecentraliseerd. In dat geval heeft het topmanagement meer invloed en neemt de invloed en mogelijkheden tot aansturing af. In deze scriptie worden de onderwijsdirecteur en anderen die een managementfunctie hebben op een departement onderwijsbestuurders genoemd. Gesteld kan ook worden dat deze onderwijsbestuurders geen middenmanagers zijn, maar lagere managers. Zij sturen namelijk direct het primaire proces aan en hebben geen managers onder zich in de hiërarchie. Ritzen (2007) spreekt dan van het lagere management.

Omdat onderwijsbestuurders niet te maken hebben met een managementlaag onder zich, zou men hen tot het lagere management kunnen rekenen. Volgens de definitie van Ritzen (2007) is een middenmanager echter verantwoordelijk voor de resultaten van een unit en niet de individuele werknemers. Een lagere manager is verantwoordelijk voor de ontwikkeling en resultaten van de individuele werknemer. In het geval van onderwijsbestuurders zijn beide verantwoordelijkheden noodzakelijk. Daarnaast staat in deze scriptie het begrip studiesucces centraal en niet de persoonlijke ontwikkeling van docenten. De onderwijsbestuurder van een departement wordt van

bovenaf op de prestaties van de opleiding beoordeeld als geheel en kan daarom ook als middenmanager gezien worden.

In deze scriptie wordt het woord middenmanager gehanteerd om duidelijk te maken dat de manager een bredere verantwoordelijkheid heeft dan het in de gate houden van het wel en wee van de medewerkers (Knies & Leisink, 2007). De onderwijsbestuurders binnen departementen staan echter wel dicht bij de werkvloer. Op basis van deze definities zijn ze dus een soort mix van midden en lager management.

Na de definiëring van de onderwijsbestuurders als middenmanagers wordt nu ingegaan op de wijze van aansturing die een onderwijsbestuurder kan gebruiken. Er zijn verschillende vormen van leidinggeven door middenmanagers.

McGregor (1960) hanteert een indeling van twee verschillende leiderschapsstijlen. De Theory X staat voor een leiderschapsstijl die uitgaat van strenge controle en weinig ruimte of autonomie voor de werknemer. Er is wantrouwen bij het geven van te veel vrijheid. Dit komt doordat de manager er vanuit gaat dat de werknemer anders zijn werk niet goed zal uitvoeren. De andere visie noemt McGregor (1960) Theorie Y, deze gaat juist uit van vrijheid en vertrouwen. De manager vertrouwt de werknemer en geeft hem verantwoordelijkheden. Dat betekent ook dat een werknemer hier op aangesproken kan worden. Het vertrouwen of geloof in de werknemers is hier dus een belangrijke factor van betekenis. In het geval van onderwijsbestuurders op departementen is er in ieder geval meer interactie mogelijk en is theorie Y niet uitgesloten. Het vertrouwen tussen manager en werknemer kan ook groeien, maar tegelijkertijd ook geschaad worden.

Een andere visie op vormen van aansturing door middel van leiderschapsstijlen definiëren Van Engen en Vinkenburg (2005). Zij onderscheiden drie variaties. De eerste is transactioneel leiderschap. Deze vorm van leiderschap beloont goed gedrag en is gericht op prestaties. Binnen deze vorm van leiderschap bestaat er de mogelijkheid om actief te monitoren of prestaties worden gehaald of om een een passieve methode van aansturing toe te passen door pas in actie te komen wanneer zich problemen voordoen. Een tweede vorm is transformationeel leiderschap. Deze vorm van leiderschap is op de eerste plaats kenmerkend door een duidelijke visie van de manager en deze weet de visie ook over te brengen op de medewerkers. Er is een sterke wil om te veranderen en suggesties van werknemers worden goed ontvangen. De manager heeft in dit geval een oog voor de wensen en mogelijkheden van de werknemers. De laatste vorm die Van Engen en Vinkenburg (2005) onderscheiden wordt laissez-faire genoemd. Deze managers zijn afzijdig en onbereikbaar voor werknemers. Managers die een laissez-faire stijl hanteren nemen geen belangrijke beslissingen of stellen deze zolang mogelijk uit.

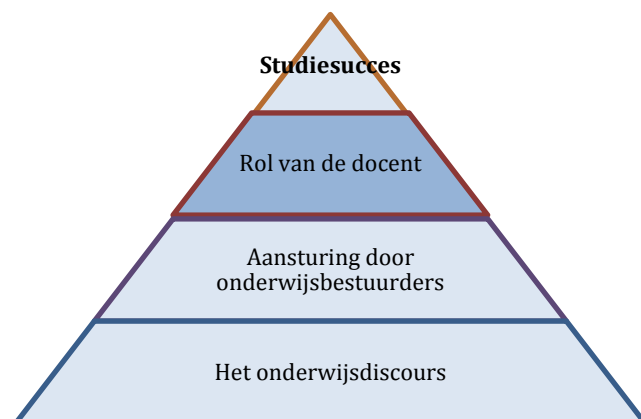
De keuze voor een leiderschapsstijl bij zowel van Engen en Vinkenburg als McGregor gaan uit van het vertrouwen in de capaciteiten en de motivatie van de werknemer. Deze factor kan door personen dus sterk beïnvloed worden. Zowel door de insteek van de manager als de houding van de werknemer. Daarnaast is er ook doorwerking van het discours mogelijk. Uitgaande van het dominante discours zijn er leiderschapsstijlen die sterkere sturing, focus op prestaties en controle hanteren aannemelijker om terug te zien in een organisatie. Het subdiscours geeft juist ruimte en vertrouwen aan de docent of werknemer. Diversiteit en ongelijkheid zouden bijvoorbeeld goed passen bij een leiderschapsstijl als laissez-faire.

In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de docent. Zoals beschreven kan de kijk op de rol van de docent in het werkproces invloed hebben op de vorm van aansturing die gekozen wordt. In het volgende paragraaf worden daarom verschillende visies op de rol van de docent uitgewerkt.

5.4. De rol van de docent

De andere actor die in deze scriptie aanbod komt naast de onderwijsbestuurder, is de docent. In de casussen kunnen de docenten onderling in een bepaalde mate verschillen. Het kan bijvoorbeeld gaan om universitaire hoofddocenten of hoogleraren. Beide groepen doceren naast hun onderzoekstaken aan studenten en vallen dus onder de categorie docenten. In deze scriptie wordt betoogd dat alle docenten in het universitaire onderwijs in elk geval professional zijn of professionele kenmerken hebben.

Allereerst wordt het begrip professional gedefinieerd. Door de jaren heen heeft het begrip verschillende karakters gehad, maar is de oorsprong dezelfde gebleven. In 1675 werd een professional omschreven als 'degene die gekwalificeerd is' (Hughes, 1963). Noordegraaf (2007) omschrijft het ontstaan van de pre-industriële professional vooral op basis van de middeleeuwse gildes die, vergelijkbaar met de hedendaagse beroepsverenigingen, standaarden aan de professionals stelden. Dit werd eerst versterkt door de opkomst van wetenschap. Tegenwoordig is dit op universiteiten terug te zien bij advocaten en medici. Om advocaat of arts te worden is een universitair diploma een vereiste. Schön (1983) rekt het begrip meer op en stelt dat met de komst van de industriële revolutie het aantal professionals enorm toenam. Voor



tal van werkzaamheden was namelijk eerst een instructie nodig voordat men aan de slag kon. Noordegraaf (2007) stelt echter dat echte professionals geen handarbeid, maar denkwerk verrichten, dat daarnaast nog eens sterk gespecialiseerd is.

Het is echter Wilensky (1964) die als een van de eerste een zeer duidelijk omkaderde definitie geeft van wat een professional is. Op de eerste plaats is een professional fulltime betrokken bij zijn vakgebied. Ten tweede moet er een vooropleiding zijn doorlopen. Wilensky merkt daarbij op dat de meeste professionals ontstaan of later in contact komen met universiteiten om het curriculum voor de professionals scherp te stellen. Een derde eis aan professionals is het hebben van een beroepsvereniging. Bij deze beroepsvereniging spreken professionals elkaar en dus niet de niet-professionals die zij in hun dagelijks leven tegenkomen. Op deze manier blijft bijvoorbeeld de discussie over de kerntaken van de professie bespreekbaar. Ten vierde is er een drang om de wettelijke eisen te stellen aan de uitvoering van de professie. Zo bakenen professionals hun werkerrein en vaardigheden steviger af. Tenslotte is er sprake van een ethische code. Deze code is bijvoorbeeld bedoeld om cliënten te beschermen of strubbelingen tussen de professionals te beslechten. Over de klassieke, pure of echte professional valt niet een eenduidige definitie te geven. In alle gevallen is er wel een mate van kennis nodig en is er sprake van onderscheid: er is een groep professionals en een groep die behoort tot de niet-professionals.

Verschillende wetenschappers wijzen echter ook op de veranderende rol van de professional, of op z'n minst de betekenis van het woord voor de samenleving (Schön, 1983; Wilensky, 1964; Noordegraaf, 2007). De een spreekt van een grotere druk op het woord professional, de ander lijkt zich zorgen te maken over het gemak waarmee men zich een professional noemt en weer een ander lijkt deze ontwikkeling als een gegeven te accepteren. Het begrip professional is dus wellicht tijdsgebonden, de professionele elementen en daarmee de mate van professionaliteit lijken wel de tand des tijds te hebben doorstaan.

Noordegraaf (2007) probeert deze ontwikkeling te duiden door een onderscheid te maken tussen de pure professional en de hybride professional. De grotere druk die eerder aangehaald wordt, komt namelijk voort uit de toename van pluriformiteit en ambiguïteit van taken die de professional heeft. Op de eerste plaats ontstaat dat door de grote afhankelijkheid van de situatie waarin professionals handelen. Zij hebben bijvoorbeeld te maken met cliënten die anders reageren. Professionals moeten dus anticiperen op een situatie. Aanhangers van de meer pure professionals zien deze ontwikkeling als negatief omdat zij hun status en autonomie kunnen verliezen (Lipsky, 1980). Daarnaast omschrijft Noordegraaf (2007) een grotere

druk op professionals. Zij moeten ook presteren bijvoorbeeld, over de oorzaken en gevolgen daarvan wordt later in deze scriptie nog op ingegaan.

Noordegraaf (2007) onderscheidt een drietal visies die professionals anders definiëren in het licht van de toename van pluriformiteit en druk op professionals. De eerste visie staat voor de pure professional. Deze visie ontkent de professionalisering buiten de klassieke professional om. Als pure professional heb je een grote mate van autonomie en voel je je niet verantwoordelijk voor, in het geval van docenten, alles wat buiten het klaslokaal gebeurt. Tegelijkertijd is de professional wel een professional bij de gratie van andere professionals. Daarnaast vinden pure professionals dat ze zich niet moeten aanpassen aan de wensen van anderen zoals managers en dus autonoom moeten blijven opereren. Een tweede groep die Noordegraaf (2007) onderscheidt, is de situationele professional. Aanhangers van de situationele professionals stellen de situatie centraal en zien naast de professionele waarden ruimte voor niet-professionele waarden. Zoals de wensen van cliënten. De hybride professional is de derde kijk die Noordegraaf (2007) benoemt. Deze stroming komt voort uit een poging professionalisme te herbronnen. Men keert dan terug naar de basis van de professie, namelijk het inzichtelijk maken van een situatie en de betekenis er aan kunnen geven op basis van kennis en ervaring. Professionals zijn in dat geval dus juist niet een afgebakende groep, maar staan in contact met elkaar en anderen in een multidisciplinaire wereld.

De vraag is dan natuurlijk nu in hoeverre docenten professionals zijn en welke soort professional docenten in het hoger onderwijs zijn. Bij aanvang van deze paragraaf werd al vastgesteld dat iedereen die doceert in deze scriptie ook gezien wordt als een docent. De mate van professionaliteit kan wel verschillen tussen docenten afhankelijk van de opstelling van de docent. Een docent kan als pure professional alle sores van de onderwijsinstelling makkelijker vergeten dan een hybride professional. De hybride professional heeft namelijk een bredere verantwoordelijkheid. (Noordegraaf, 2007).

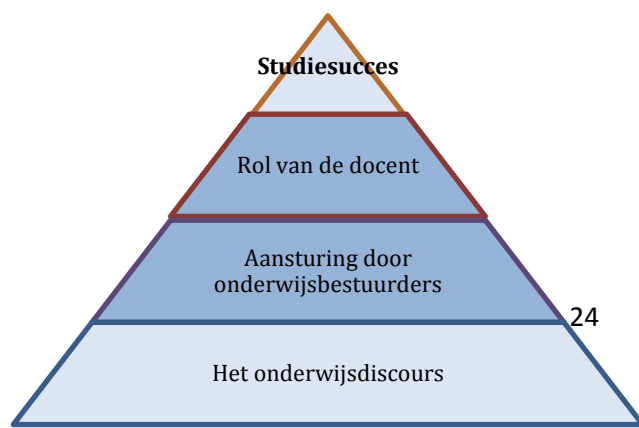
Vanuit de overheid zijn er geen bevoegdheidseisen vastgelegd om te kunnen doceren in het hoger onderwijs. Het is aan een instelling in het hoger onderwijs zelf om eisen te stellen. In de meeste gevallen heb je voor het docentschap op de universiteit ook een diploma van een wetenschappelijke opleiding nodig (Rijksoverheid, 2014). Bij de prestatieafspraken tussen de Universiteit Utrecht en het ministerie van onderwijs zijn echter wel degelijk afspraken gemaakt over de kwaliteiten van docenten (Universiteit Utrecht, 2011). Zo moet in 2016 80% van de docenten een diploma hebben genaamd Basis Kwalificatie Onderwijs en 35% ook over een Senior Kwalificatie Onderwijs

beschikken. Daarnaast zijn er ook andere professionele kenmerken, deze hebben echter vooral nadruk op de onderzoekstaken van docenten. Zo is er toezicht om fraude tegen te gaan. Klachten kunnen bijvoorbeeld ingeleverd worden bij een examencommissie. Daarnaast is er wettelijk vastgelegd wanneer bepaalde titels zoals 'PhD' mogen worden gebruikt en is er bij het afronden van een proefschrift een verdediging tegenover collegae.

Wat betreft het toezicht op het onderwijs krijgt dit vooral vorm door middel van accreditaties van de Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO). In de accreditatiepanels van de NVAO zitten echter niet alleen docenten, maar bijvoorbeeld ook studenten. Volgens de klassieke uitleg van professionals van onder andere Wilensky (1964) zijn docenten wat betreft hun onderwijskundige taken geen professional. Wat betreft de onderzoekstaken ligt dat anders. Dat betekent volgens anderen echter niet dat docenten geen professional zijn. Zoals eerder aangegeven betoogt onder andere Noordegraaf (2007) voor een ruimere en andere definitie. De taak van de docent is het bijbrengen van kennis en vaardigheden bij studenten. Dat gebeurt niet door het voorschrijven of voorlezen van teksten, maar juist door de zoektocht van studenten naar kennis te stimuleren en te voeden. Daarvoor zijn kennis van zaken en didactische vaardigheden noodzakelijk. Een bepaalde mate van autonomie is dus nodig en met de eerste definitie van professe in het achterhoofd, zijn docenten dus vooral bezig om hun studenten te professionaliseren. Oftewel gekwalificeerd te maken.

<i>3 visies op de professionaliteit van docenten (Noordegraaf, 2007)</i>	
Pure professional	De professional kent een hoge mate van autonomie ten opzichte van leidinggevende of cliënten. Er is bijvoorbeeld geen dialoog met de cliënt
Situationele professional	De professional is autonoom, maar hecht waarde aan de mening van anderen, zoals cliënten. Leidinggevend betrekken hen ook bij zaken die niet alleen met hun primaire werkzaamheden te maken hebben
Hybride professional	Naast de taken en eisen die gesteld worden aan de professional, kijkt de professional (pro)actief verder dan het eigen belang. Het belang van de organisatie is ook van belang voor de professional, ook de leidinggevende kiest vanuit dit perspectief voor een hoge mate van betrokkenheid.

De visie die een docent of onderwijsdirecteur heeft op de professionaliteit van de docent, zal ook een andere aansturende stijl kunnen



inhouden of een andere reactie op de sturing van de onderwijsdirecteur voor de docent betekenen. Waar het discours door kan werken op de vorm van leiderschap, hangt de vorm van leiderschap ook af van de rol die een docent wordt toegedicht. In het volgende hoofdstuk wordt dan ook eerst nader ingegaan op de vraag welke vormen van leiderschap passen bij verschillende visies op de rol van de docent.

5.5. Vormen van aansturing

In deze paragraaf komen de twee voorafgaande paragrafen samen. Zoals aan het eind van de vorige paragraaf werd geconcludeerd kan de visie op de rol van de docent invloed hebben op de wijze van aansturing. Het onderwijsdiscours kan daarbij nog een impliciete sturing hebben, maar hier wordt bij de theoretische beantwoording van de hoofdvraag op teruggekomen.

De visies op de professional volgens Noordegraaf (2007) lopen op van een zeer autonome professional tot een professional die zich medeverantwoordelijk voelt voor de uitdagingen van de organisatie. Afhankelijk hier van kan een manager dus ook anders aansturen (Noordegraaf, 2007). Daarnaast zijn er nog andere theoretische inzichten die helpen bepaalde vormen van aansturing zichtbaar te maken. Deze zijn in bepaalde mate te verbinden aan de indeling van Noordegraaf (2007).

Allereerst de drie theorieën in één overzicht:

<i>Visies op de professional en stijlen van leiderschap</i>		
Noordegraaf (2007)	McGregor (1960)	Van Engen en Vinkenburg (2005)
<p>Pure Professional – De professional wordt niet betrokken bij de rest van de organisatie(taken).</p> <p>Situationele Professional – De professional wordt alleen bij noodzakelijke zaken betrokken.</p> <p>Hybride Professional – De professional heeft een verantwoordelijkheid voor de gehele organisatie en wordt daarom ook breed betrokken bij diverse beleidskeuzes.</p>	<p>X – Wantrouwt de werknemer en voert veel controle uit en geeft geen verantwoordelijkheden.</p> <p>Y – Vertrouwt de werknemer en geeft veel verantwoordelijkheden. Beoordeelt de werknemer op de geleverde prestaties.</p>	<p>Transactioneel – Werknemers worden beoordeeld en beloond op basis van hun prestaties. Het zoeken naar problemen kan actief of passief door de manager worden gedaan.</p> <p>Transformationeel – Werknemers worden geïnspireerd en betrokken bij de nodige veranderingen en verbeteringen in een organisatie.</p> <p>Laissez-Faire – Managers nemen geen belangrijke beslissingen en staan niet in contact met de werknemers.</p>

De keuze voor een vorm van leiderschap of een visie op de professional kan voortvloeien uit een onderwijsdiscours. Dat kan ook gelden voor de aansturing op studiesucces op een departement.

Hier en daar hebben de verschillende wetenschappers in het vorige schema overlappende elementen. In het volgende schema worden de verschillende theorieën

gecombineerd in een samengestelde indeling. In deze indeling worden drie verschillende vormen van aansturing door onderwijsbestuurders in combinatie met hun visie op de rol van de docent aangeduid. Deze zijn ingedeeld aan de hand van een drietal vragen. Allereerst: is er sprake van aansturing? Dat wil dus zeggen contact tussen een manager en een werknemer. De tweede vraag is of er sprake is van vrijheid bij de werknemer. Is de werknemer bijvoorbeeld procesmatig in staat eigen keuzes te maken of zelf te bepalen hoe hij een opdracht van een manager oppakt? De derde vraag is of de manager de werknemer in bredere zin betreft bij beslissingen. Dit kunnen besluiten zijn die organisatie-breed worden genomen of in ieder geval niet direct het primaire proces van de werknemer raken.

<i>Verskillende vormen van aansturing door de onderwijsbestuurder</i>			
	Is er sprake van aansturing door de onderwijsbestuurder?	Krijgt de docent vrijheid om taken zelf in te vullen?	Wordt de docent betrokken bij de aansturing?
Open aansturing (Hybride professional, Theorie Y, transformationeel leiderschap)	Ja	Ja	Ja
Gesloten aansturing (Theorie Y, Transactioneel leiderschap)	Ja	Nee	Nee
Geen aansturing (Pure professional, laissez-faire)	Nee	Ja	Nee

Het schema is met name op basis van de combinatie van drie theoretische indelingen tot stand gekomen. In de praktijk kunnen er andere vormen van leiderschap zichtbaar worden. Opvallend in het schema is in ieder geval dat het gesloten leiderschap zijn werknemer niet als een vorm van professional ziet. In alle visies op leiderschap die Noordegraaf (2007) omschrijft beschikt de professional over een mate van vrijheid, dat is bij gesloten aansturing niet het geval. In het hoofdstuk over methode en technieken zal dieper ingegaan worden op de operationalisatie van dit theoretische schema.

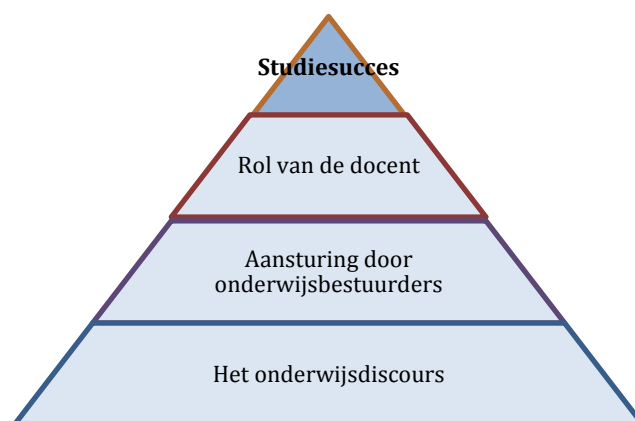
Tenslotte kunnen de verschillende vormen van aansturing ook deels gekoppeld worden aan de onderwijsdiscourses. Daar waar er sprake is van aansturing is een sturend gedrag van de onderwijsbestuurder als vertegenwoordiger van de publieke wens om studiesucces te bevorderen noodzakelijk. In welke mate de onderwijsbestuurder dan nog vrijheid laat, hangt samen met hoe dominant het discours van controle en gelijkheid is. Uitgaande van het discours dat volgens Frissen (2007) niet dominant is, past het uitgangspunt van geen aansturing. Studiesucces is in dat geval niet iets waar de onderwijsbestuurder op aanstuurt.

Daar kan wel een kanttekening bij geplaatst worden. Uitgaande van een onderwijsdiscours dat impliciet gevolgen heeft, kan het wel degelijk invloed hebben op de handelwijze van de docent zonder dat de onderwijsbestuurder bewust aanstuurt op studiesucces. In hoeverre dat een rol speelt in de praktijk zal bij de resultaten verder zichtbaar worden. Eerst wordt in het volgende paragraaf ingegaan op de mogelijke reacties van professionals op de vormen van aansturing.

5.6. Reacties van docenten op aansturing

Eerder zijn er verschillende vormen van aansturing door onderwijsbestuurders uiteengezet. De docent heeft met deze expliciete aansturing te maken en er bestaat ook een verwachting van de onderwijsbestuurder dat de docent ook iets doet met die aansturing.

Veel reacties zijn er mogelijk. In de meest eenvoudige visie kan een docent de opdracht van een onderwijsdirecteur wel of niet uitvoeren. Daarnaast is er de mogelijkheid dat de docent acties gaat uitvoeren die zelfs tegen de intenties van de opdracht van een onderwijsdirecteur ingaan. Deze laatste categorie valt onder de



strategische reacties. Deze zijn niet ondenkbaar omdat we eerder constateerden dat docenten professionals zijn en dus ook een eigen waarde hebben, een bepaalde mate van autonomie hebben en eigen verantwoordelijkheden voelen. Naast sturing door het dominante discours en de onderwijsbestuurder hebben docenten mogelijk ook een eigen wil. Zover als daar ruimte voor is.

Oliver (1991) heeft een uitgebreid scala aan strategische reacties gedefinieerd. Het loopt op in de mate waarin de werknemers zich verzetten en het is daardoor goed mogelijk dat in de praktijk niet alle mogelijke reacties zullen terugkomen. Oliver (1991) omschrijft een vijftal categorieën met elk een drietal subcategorieën. Er wordt eerst ingegaan op de vijf categorieën. De eerste reactie die mogelijk zichtbaar wordt, is acceptatie. Dat wil zeggen dat de werknemers naar wens van de manager handelen. De tweede categorie is het sluiten van een compromis. Er is dus een dialoog waarin de werknemers en managers in gesprek zijn met elkaar. Een dialoog is wel een voorwaarde voor deze categorie en niet bij elke vorm van aansturing is daar de mogelijkheid toe. In dat geval zou een derde categorie een rol kunnen spelen: uit de weg gaan. Oliver (1991)

definieert deze categorie als een soort van ongehoorzaamheid door willens en wetens de opdracht niet uit te voeren. De vierde categorie gaat uit van het openlijk tegenspreken door de werknemers van de opdracht. Net als de vorige categorie wordt de taak niet uitgevoerd, maar dit wordt daarnaast ook openlijk bespreekbaar gemaakt. De vijfde en laatste categorie noemt Oliver (1991) manipuleren. Bij manipulatie gaan de werknemers de controle van de manager overnemen en de opdracht naar hun wens wijzigen.

<i>Strategische reacties volgens Oliver (1991)</i>	
Accepteren	Gewoonte – Werknemers nemen de opdracht gewoon over.
	Imiteren – Werknemers imiteren de opdracht en andere werknemers.
	Neerleggen – Werknemers leggen zich neer bij de opdracht.
Compromissen sluiten	Balanceren – Een oplossing zoeken die met meerdere wensen rekening houdt.
	Vrede bewaren – Het naar wens brengen van iedereens behoeftes.
	Onderhandelen – Het komen tot een compromis door middel van geven en nemen.
Uit de weg gaan	Status quo – Het houden van de situatie zoals het is en de opdracht niet uitvoeren.
	Buffer – Afstand creëren door de werknemer tussen hem en de manager.
	Vluchten – De opdracht niet uitvoeren, maar ook de confrontatie niet aangaan.
Openlijk tegen spreken	Niet doen – De opdracht wordt niet uitgevoerd en dat wordt de manager medegedeeld.
	Uitdagen – De werknemer probeert de manager.
	Aanvallen – De werknemers zoeken actief de confrontatie.
Manipuleren	Samenwerking met andere tegenstanders – Werknemers verenigen zich met anderen die ontevreden zijn met de keuzes van het management.
	Beïnvloeden – De werknemers zijn in staat om de opdracht van de manager naar eigen wens aan te passen.
	Controle nemen – Werknemers hebben de volledige leiding van de managers overgenomen.

De strategische reacties laten een fijne opbouw zien van nihil tot zeer extreme weerstand. In het licht van de professional is meer weerstand te verwachten als zijn visie op de rol als professional niet overeenkomt met de visie van de onderwijsbestuurder op de rol van de docent als professional. In dat geval kiest de onderwijsbestuurder een leidinggevende stijl die niet matcht.

De weerstand kan ook ontstaan wanneer discourses niet overeenkomen. Ten aanzien van studiesucces kan het dan gaan om het belang dat er aan gehecht wordt. Wanneer de professional dit niet belangrijk acht of als onderdeel ziet van zijn takenpakket dan kan een reactie volgens het schema van Oliver (1991) zijn dat hij geen gehoor geeft aan de opdracht en de status quo handhaaft.

In deze scriptie is het dan ook niet alleen van belang om de strategische reacties scherp te hebben, maar ook de redenen waarom een docent deze reacties vertoont.

Bij de volgende paragraaf worden de mogelijke gevolgen van sturing op studiesucces voor de organisatie breed uiteengezet.

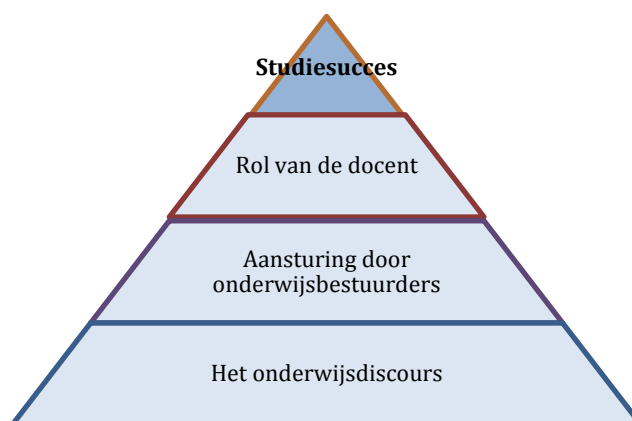
5.7. Gevolgen van sturen op prestaties voor de organisatie

Sturing kan naast het effect op individuele docenten ook invloed hebben op de gehele organisatie. In deze scriptie gaat het om sturing op studiesucces. In nauwe zin gaat het om studiesucces zoals beschreven in de prestatieafspraken. Onderwijsinstellingen moeten percentages nastreven. Dit moet de efficiëntie vergroten. Een student moet namelijk niet langer dan nodig studeren. Dat is goed voor de student, de onderwijsinstelling en de Nederlandse economie. Hieruit spreekt een geloof in New Public Management (Bovens, et al. 2007). Deze visie op hoe de overheid moet managen is sterk geïnspireerd door het bedrijfsleven. Prestaties moeten zichtbaar worden en afrekenbaar gemaakt worden. Dat geldt

ook voor studiesucces. Wanneer de prestaties universiteits-breed niet gehaald worden zijn er daarnaast directe en indirecte financiële gevolgen. Direct kan de universiteit minder geld tegemoet zien, omdat zij niet er in is geslaagd om de prestatieafspraken na te komen. In deze afspraken is vastgesteld dat een deel van

het budget dat de universiteit ontvangt gekort kan worden. Daarnaast betekent meer of minder studiesucces ook indirect meer of minder financiële ruimte voor een universiteit. Wanneer de studenten in een hoger tempo door hun studie heen gaan zullen zij de onderwijsinstelling minder kosten. In het licht van de discourses lijkt de stelling bevestigd te worden dat het controle discours dominant is. Er worden externe prikkels gecreëerd en normen opgelegd. De studie binnen de gestelde tijd halen wordt bevorderd, een vorm van normalisering.

Sturing op kwantitatieve prestaties met financiële gevolgen bij publieke organisaties kan volgens een aantal wetenschappers negatieve gevolgen hebben. De onderliggende stroming die de sturing op prestaties en een meer bedrijfsmatige overheid voorstaat wordt over het algemeen aangeduid als New Public Management. Kritische wetenschappers wijzen echter op de perverse effecten die het direct vertalen van een private vorm van aansturing in de publieke sector heeft of kan hebben (De



Bruijn, 2007; Diefenbach, 2009; Van Thiel & De Leeuw, 2002). De Bruijn (2007) nuanceert zijn kritiek wel degelijk door het benoemen van de voordelen van sturing op prestaties en probeert uiteen te zetten hoe de sturing op prestaties kan plaatsvinden met maximale positieve effecten en zo minimaal mogelijke negatieve gevolgen. De Bruijn (2007) is positief over NPM omdat het resultaten transparant maakt en willekeur kan voorkomen. Het voorkomt daarnaast te hoge uitgaven.

De Bruijn (2007) wijst echter ook op de negatieve effecten. Op de eerste plaats omschrijft hij de effecten die NPM heeft op de werknemers en vervolgens omschrijft hij een vijftal wetten die sturing op prestaties als gevolgen hebben voor het geheel. De Bruijn (2007) wijst er op de eerste plaats op dat de werknemers zich zullen richten op de handelingen waarop aangestuurd wordt en minder aandacht zullen geven aan andere taken. Hierdoor ontstaat er cherry picking. Daarnaast worden de taken precies uitgevoerd zoals bedoeld, zonder dat er innovatie getracht wordt. Best practices worden dan simpelweg overgenomen. Dat wil ook zeggen dat de werknemers niet meer zullen presteren dan nodig. In het geval van de prestatieafspraken is het dus mogelijk dat wanneer de targets gehaald zijn er niet gestreefd wordt naar meer studiesucces. Tenslotte wijst De Bruijn (2007) op de mogelijkheid dat de manager denkt dat de prestaties behaald worden, wanneer hij alleen de cijfers bekijkt.

De Bruijn (2007) onderscheidt een vijftal wetten.

- Law of decreasing effectiveness: Wanneer een prestatieprikkel een hogere impact heeft, leidt dit sneller tot perverse prikkels. De eerder genoemde perverse effecten worden namelijk meer versterkt als de impact van prestatiesturing toeneemt.
- Law of mushrooming: Het toevoegen van meer prestatiesturing om blinde vlekken te verwijderen of omdat iedereen een prestatiemeting wil die betekenisvol is, levert meer perverse prikkels op.
- Law of collective blindness: Wanneer de cijfers die uit een prestatiemeting komen leidend zijn, wordt er niet verder gekeken naar mogelijk sluipende problemen bij de totstandkoming van de cijfers of wordt niet gezien wat er niet gemeten wordt.
- Law of preservation of perverted systems: Als er eenmaal prestatiesturing plaats vindt, is het lastig dit uit te faseren. Er kunnen namelijk belangen aan verbonden zijn die geschaad worden als een deel van de prestatieprikkel verdwijnt en een ander deel blijft bestaan.

- Law of decreasing political attention: Wanneer de prestaties goed zijn, neemt de politieke aandacht voor de publieke organisatie af. Ondanks dat er wel degelijk problemen kunnen zijn of meer innovatie mogelijk is.

De Bruijn lijkt zo erg kritisch op sturing op prestaties. Hij sluit sturing op prestaties echter niet uit. In die zin kiest hij er niet voor om zich tegen het dominante discours af te zetten en te kiezen voor het subdiscours van wanorde, ongelijkheid en ongestuurdheid.

Daarentegen kiest De Bruin (2007) voor een meer pragmatische benadering. Door een aantal designprincipes te hanteren bij de sturing op prestaties kunnen de perverse effecten beperkt blijven. Op de eerste plaats is dat interactie. De prestatiemeting moet tot stand komen in een dialoog tussen werknemer en manager. Zij moeten allebei betekenis geven aan de meting en begrijpen waar deze voor staat. Daarnaast wijst De Bruijn (2007) op het belang van vertrouwen tussen manager en werknemer. Het tweede designprincipe is variëteit. Het is van belang om voldoende variatie aan metingen te doen. Hij wijst namelijk ook op het belang van het proces in plaats van een eenzijdige focus op het eindresultaat. Ten derde benoemt De Bruijn (2007) het dynamische designprincipe. De prestatiemeting moet levendig en uitdagend zijn. Dat wil ook zeggen dat wat er gemeten wordt ook veranderbaar is op basis van nieuwe wensen en ideeën van managers en professionals.

De balans die De Bruijn voorstelt, kan ook uitgelegd worden als een balans tussen de twee discourses. De Bruijn stelt meer flexibiliteit, overleg en betekenisgeving voor. Sturing op prestaties wordt dan geen doel op zich, maar er is ruimte en bewust consensus over wat belangrijk is. Dat is anders dan het dominante discours waarin impliciet aangestuurd wordt of het subdiscours waarin helemaal geen sturing is.

Voor studiesucces zou dit betekenen dat op departementaal niveau in breed overleg gesproken wordt over wat studiesucces betekent en dat verschillen tussen opleidingen dus mogelijk zijn. Uitgaande van het dominerende discours is er echter geen ruimte voor de designprincipes van De Bruijn. Wat de theorie betekent voor het dominerende of het subdiscours wordt hierna nader belicht in de theoretische beantwoording van de hoofdvraag.

5.8. Theoretische beantwoording van de onderzoeksvraag

Het theoretisch kader is opgebouwd aan de hand van de piramide bij de inleiding. Deze komt voort uit de onderzoeksvraag:

Wat zijn de gevolgen van het dominerende discours op de Universiteit Utrecht ten aanzien van studiesucces op het handelen van docenten en hun aansturing door onderwijsbestuurders?

In de theorie is de doorwerking van het dominante onderwijsdiscours ook zichtbaar geworden. De focus op studiesucces is vanuit het discours van controle en het creëren van gelijkheid goed te begrijpen.

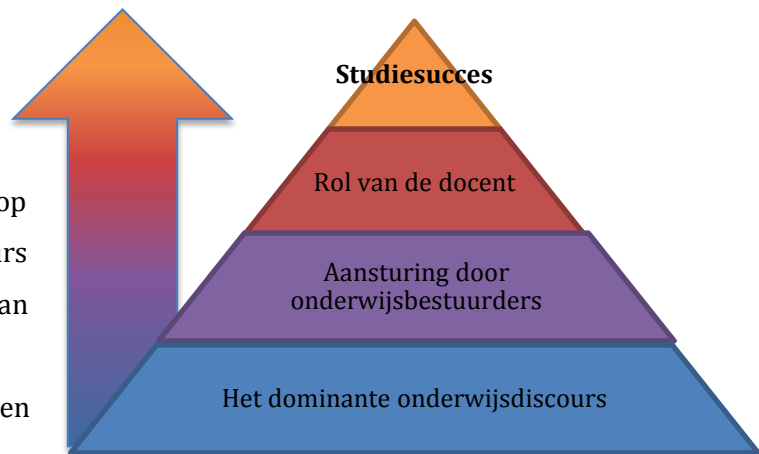
Aan de andere kant hebben de afzonderlijke onderdelen ook op

hun eigen manier invloed op het blok boven hen. Het is niet alleen het dominante onderwijsdiscours dat de wijze van aansturing door onderwijsbestuurders bepaalt. De visie op de rol van de docent in het licht van studiesucces speelt ook een rol. Wanneer de docent als een pure professional volgens Noordegraaf (2007) wordt gezien dan zal hij of zij in mindere mate aangestuurd worden ten aanzien van het behalen van meer studiesucces.

Op basis van de dominantie van het onderwijsdiscours waaruit de focus op studiesucces voortvloeit is dat echter niet aannemelijk. Het onderwijsdiscours dat dominant is, wordt gekenmerkt door gelijkheid. Het onderwijs is voor de overheid een middel om gelijkheid te creëren. Dat doet men door de ruimte van de professional te beperken en medeverantwoordelijk te maken voor het studiesucces. Er worden afspraken gemaakt waaraan een financiële prikkel wordt gekoppeld, een teken van controle van de overheid en wantrouwen richting de onderwijsinstellingen.

Dit discours betekent dat op basis van de theorie het aannemelijk is dat onderwijsbestuurders kiezen voor meer gesloten dan open aansturing. Daarnaast worden prestaties explicieter gemaakt, wat ook voortvloeit uit het New Public Management.

De rol van de docent is er een waarin de docent weliswaar een professional is met autonomie, maar ook meer verantwoordelijkheden krijgt voor het behalen van studiesucces. Dat past in het beeld van de hybride professional. De docent wordt zo ook afrekenbaar wat gevolgen kan hebben voor de handelingen van docenten.



Dat wil niet zeggen dat op basis van de theorie docenten kiezen voor een genade-zes, misschien wel integendeel. Studiesucces betekent namelijk ook het behalen van een diploma dat kwalitatief aan de maat is. Hoewel kwaliteit en tijd elkaar kunnen tegenwerken, is er geen aanleiding in de theorie om die één op één door te vertalen. Factoren als tijd, transparantie over beoordelingen en het belang van toetsing, lijken op basis van de theorie wel belangrijker te worden door het dominante onderwijsdiscours.

Dat kan gevolgen hebben voor de handelingen van de docent op basis van Oliver (1991). Als zij zich in hun professionele ruimte aangetast voelen dan kunnen ze bijvoorbeeld geen gehoor geven aan de aansturing of toch ruimte zoeken om het subdiscours een plek te geven in hun onderwijsproces.

6. Methode en technieken

6.1. Wetenschappelijke verantwoording

In dit hoofdstuk worden de methode en technieken van deze scriptie uiteengezet. Dat is van belang om het onderzoek wetenschappelijk te verantwoorden en het theoretisch kader te kunnen operationaliseren.

6.2. Wetenschappelijk perspectief

Het duiden van het wetenschappelijk perspectief is van belang om redeneringen in de scriptie te volgen. Daarnaast bepaalt het wetenschappelijk perspectief welke rol theorie speelt en hoe verstrekkend uitspraken kunnen zijn.

Deetz (1996) onderscheidt een viertal perspectieven langs twee assen. Op de ene as staat 'consensus' tegenover 'discensus'. Consensus gaat uit van het bestaan van hegemonie en streeft een eerlijke beeld na. Een eerlijk beeld geven van de situatie is volgens dit perspectief dus ook mogelijk. Discensus gaat daar niet van uit. Een discensus-benadering is er een met wantrouwen en is opzoek naar conflicten. Op de andere as staat 'Local / Emergent' tegenover 'Elite / A priori'. De lokale dimensie gaat uit van lokale waarheden die vergeleken kunnen worden, maar niet geabstraheerd kunnen worden tot universele waarheden. Dat is wel bij a priori het geval. In dat geval leidt het uitoefenen van de wetenschap tot het vinden van de waarheid.

Deze twee assen leiden tot een viertal wetenschappelijke perspectieven: een positivistisch, interpretatief, kritisch en postmodern perspectief. Deze scriptie bevindt zich op het snijvlak van kritisch en postmodern. Het kritische perspectief gaat uit van discensus en elite / a priori. Dit perspectief focust zich op invloed en macht. Het doel is om deze relaties en invloed zichtbaar te maken. In het klassieke kritische onderzoek was dat de macht van het kapitaal, maar in dit onderzoek is het meer de macht van de door de overheid aangestuurde en gefinancierde universiteiten. In dit geval is dat een overheid die haar normen - studiesucces behalen - oplegt aan het onderwijs. Dat komt ook terug in de onderzoeksvraag waarin de invloed van 'dominante onderwijsdiscours ten aanzien van studiesucces' het startpunt is.

Daarnaast heeft het onderzoek een postmodern karakter. Het postmoderne onderzoek gaat uit van de ironie en de kleine verhalen. In het postmoderne is er geen ruimte voor grote verhalen. Dat geldt ook voor deze scriptie, omdat het de lezer geen moralistische visie of leefregel wil opleggen. Daarentegen biedt het een inzicht in hoe een dominant onderwijsdiscours – dat alles behalve postmodernistisch is – werkt en welke onbedoelde effecten het heeft.

De focus op macht en de kleine verhalen geven de scriptie een kritisch-postmodernistisch karakter. Dat heeft zich ook geuit in de keuze van de theorie met wetenschappers zoals Frissen en Foucault.

Zoals kort aangestipt richt het onderzoek zich op een drietal departementen van de Universiteit Utrecht en er is dus sprake van een casestudy. In de volgende paragrafen wordt deze keuze en het gevolg van deze keuze nader uit een gezet.

6.3. Casestudy

Deze scriptie is een casestudy van een drietal departementen binnen de Universiteit Utrecht. De keuze is in de volgende paragraaf toegelicht. Een casestudy is een onderzoeksmethode die zich meer op de diepte dan op de breedte richt volgens Van Thiel (2007) en daardoor veel rijkheid aan informatie geeft binnen een geval of situatie. Een casestudy betekent volgens Yin (1981) niet per se dat er een kwalitatief onderzoek gedaan wordt. De keuze voor een casestudy is echter juist bedoeld om de gevoelens en betekenis die docenten geven aan de aansturing van onderwijsbestuurders te achterhalen. Een andere belangrijke keuze voor zowel een casestudy als kwalitatief onderzoek is het feit dat de vraag zich moeilijk laat beantwoorden in een experimentele setting. Door de vele belangen en interpretaties die mogelijk zijn, is het nodig om de data uit het veld en in het veld te halen. Een derde reden om een casestudy te doen komt voort uit het feit dat er een verklaring gezocht wordt voor een fenomeen, volgens Yin (2003) leent een casestudy zich goed voor “waarom” en “hoe” vragen. In de conclusies en discussies is enige zorgvuldigheid wel gepast; omdat de data die verzameld worden in grote mate verbonden zijn met de case en het lastiger is om conclusies te generaliseren.

Er zijn meerdere departementen gekozen en er zou dus sprake kunnen zijn van een multiple casestudy. De drie departementen verschillen op een groot aantal vlakken, maar in de resultaten en analyse zijn onvoldoende gegevens te herleiden tot een departement om in te zoomen op de verschillen. Dat is voor de hoofdvraag minder relevant. Door verschillende departementen te kiezen is wel gepoogd om een gevarieerder beeld neer te zetten van de Universiteit Utrecht in plaats van in te zoomen op één departement. Kleine eenheden van een departement zouden op die manier de resultaten te sterk beïnvloeden, daarom is er voor gekozen meerdere departementen te onderzoeken (Van Thiel, 2007).

6.4. Selectie van de casussen

De drie departementen hebben verschillende kenmerken. De selectie van deze casussen kan steekproefsgewijs plaatsvinden of aan de hand van bewuste criteria (Van Thiel, 2007). Gezien het karakter van het onderzoek is een steekproef niet logisch, want de onderzoeksobjecten die onderzocht worden en kunnen worden zijn slechts een beperkt deel van het totaal van de Universiteit Utrecht. Omdat andere universiteiten ook andere prestatieafspraken heeft, is er gekozen om de departementen binnen één universiteit te kiezen. Daarnaast heeft de Universiteit Utrecht ten opzichte van andere universiteiten relatief goede scores ten aanzien van studiesucces.

Van Thiel (2007) omschrijft een aantal verschillende keuzes die gemaakt kunnen worden. Bij de selectie is voornamelijk rekening gehouden met de haalbaarheid. Een aantal overeenkomsten en verschillen.

Bestuurs- en Organisatiwetenschap (USBO)	Sociale Geografie en Planelogie (SGPL)	Diergeneeskunde (DGK)
Gamma-opleiding	Gamma/bèta-opleiding	Bèta-opleiding
Selectie aan de poort	Géén selectie aan de poort	Selectie en loting
Doorstroom na 1 ^e jaar: 96%	Doorstroom na 1 ^e jaar: 71%	Doorstroom na 1 ^e jaar: 80%
Diploma na 4 jaar: 85%	Diploma na 4 jaar: 72%	Diploma na 4 jaar: 80%
Meer vrouwelijke studenten	Meer mannelijke studenten	Meer vrouwelijke studenten
90 Eerstejaars	200-250 Eerstejaars	225 Eerstejaars

Met name het soort studie was belangrijk om te spreiden, omdat het soort studenten en dus uitdagingen waar onderwijsbestuurders en docenten mee te maken zouden krijgen ook zo wisselend mogelijk zouden zijn. De rendementen op de Universiteit Utrecht zijn daarnaast ten opzichte van het landelijke gemiddelde vrij hoog. Daarom is dat geen belangrijke factor geweest om departementen op te kiezen.

Een andere factor was de haalbaarheid. De keuze voor de respondenten, wat in de volgende paragraaf nader wordt toegelicht, was deels op basis van persoonlijke contacten. Omdat er geen opdrachtgever voor deze scriptie is, was er ook geen organisatie die respondenten aandroeg. Gezien de beperkte periode waarin de scriptie geschreven moest worden, is er gekozen om de eerste respondenten uit het eigen netwerk te kiezen. Vervolgens is aan respondenten gevraagd naar meer suggesties. Dat heeft ook tot de keuze van deze drie departementen geleid.

6.5. Semigestructureerd interviewen

De data zijn verzameld door middel van een aantal interviews. De keuzes voor respondenten en de inhoudelijke aanpak van de interviews volgen na deze paragraaf. Het gebruik van interviews paste goed bij het uitvoeren van een casestudy. Door middel van Interviews kon er doorggevraagd worden en kwam er een rijker beeld naar voren (Van Thiel, 2007). Omdat er uit het theoretisch kader een duidelijk aantal topics naar voren komt die besproken werden, waren het semigestructureerde interviews. Er bleef wel ruimte om de interviews aan te passen aan de situatie en de antwoorden van de respondent, daarom is het geen volledig gestructureerd interview. In dat geval zou er ook meer sprake zijn van enquête-achtige vragen waar de respondent bijvoorbeeld alleen 'ja' of 'nee' op kon antwoorden.

6.6. Keuze voor respondenten

In de vorige paragraaf is uit een gezet hoe de interviews opgezet waren. Deze interviews werden afgenomen van respondenten van de drie departementen binnen de Universiteit Utrecht. In totaal zijn er 15 respondenten opgenomen in deze scriptie. Er waren binnen de drie departementen twee doelgroepen die vertegenwoordigd moesten zijn bij de respondenten. Dat waren docenten en onderwijsbestuurders. De populatie docenten is echter veel groter dan de onderwijsbestuurders. De verhouding bij de respondenten is dan ook zes bestuurders en negen docenten geworden. De spreiding tussen de departementen is niet heel gelijkmatig. Er zijn acht interviews bij de USBO afgenomen. Daarvan bleken er in ieder geval twee iets minder relevant dan gedacht. Bij DGK en SGPL zijn er respectievelijk drie en vier interviews afgenomen. Bij alle departementen is met een onderwijsbestuurder gesproken. Het is in ieder geval niet zo dat een van de departementen in de resultaten overheerst. Diergeneeskunde en Sociale Geografie en Planologie houden Bestuurs- en Organisatiewetenschap goed in balans. Zoals al gezegd in de inleiding hebben in principe de onderwijsdirecteuren op departementaal niveau te maken met studiesucces. Om genoeg mogelijkheden te creëren is het begrip 'onderwijsbestuurders' gebruikt. Wanneer een vice-decaan die verantwoordelijk is voor het onderwijs en dus het hogere studiesucces, gesproken kon worden dan is daar ook gebruik van gemaakt. Ook andere managers of parttimemanagers die, maar wel aanzienlijk, verantwoordelijk zijn voor het studiesucces en relatief dichtbij de werkvloer staan kunnen tot de onderwijsbestuurders worden gerekend.

De keuze voor de respondenten is deels door eigen contacten en deels door reeds geïnterviewden te vragen naar suggesties. Doordat de auteur van deze scriptie

een achtergrond in de medezeggenschap heeft en zelf de bachelor bij Bestuurs- en Organisatiewetenschap heeft gevolgd behoorden een aantal respondenten al tot het eerste-lijns-netwerk van de auteur..

6.7. Analyse van de interviews

De interviews worden vervolgens geanalyseerd om relevante resultaten inzichtelijk te maken. Om dat te doen zijn alle interviews getranscribeerd. Tenzij delen van het interview niet relevant zijn. Aan alle respondenten is vooraf toestemming gevraagd om zij akkoord gaan met de geluidsopname van het gesprek. Hen is toegezegd dat alle data anoniem verwerkt zou worden in deze scriptie. De geluidsopnames en transcripten zijn voor alle gesprekken beschikbaar. In principe zijn de uitspraken die in de scriptie geciteerd worden niet gewijzigd, tenzij het de leesbaarheid of spelling ten goede komt.

De interviews zijn na het transcriberen gecodeerd. Dat wil zeggen dat de verschillende interviewtopics worden aangemerkt als code (Van Thiel, 2007). Deze topics worden in de volgende paragraaf toegelicht. Daarna kan het nodig zijn dat er nieuwe codes ontstaan of codes worden toegevoegd, dat noemt Van Thiel (2007) axiaal coderen.

De definitieve codes zijn in het programma TAMSanalyzer ingevoerd. Op basis het van coderen zijn het resultaten en analyse hoofdstuk geschreven.

6.8. Operationalisatie van de interviewtopics

De operationalisatie van de interviewtopics is de vertaalslag van het theoretisch kader naar uiteindelijk concrete vragen en topics die voorgelegd zijn aan de respondenten. In het schema hieronder is de operationalisatie niet opgebouwd op basis van de piramide of de volgorde van het theoretisch kader. De volgorde in het schema is de opbouw van de interviews geweest. De vragen over de gevoelens ten aanzien van het discours kwamen pas aan het slot van de interviews. Dat was voor het gemak, omdat de eerdere topics over aanwijsbare en concrete zaken gaan. De gevoelens over het discours zijn meer gebaseerd op opinies of inzichten van de respondenten.

<i>Van theorie naar operationalisatie</i>		
Docenten: professionals? – Dit topic gaat er over of en in welke mate docenten professioneel zijn.	<ul style="list-style-type: none"> - Vindt u docenten professionals? - Welke professionele kenmerken herkent u bij docenten? 	Pure professionals – docenten zijn alleen verantwoordelijk voor eigen prestaties en niet voor organisatie brede elementen. Ze genieten veel autonomie

	<ul style="list-style-type: none"> - Hebben docenten volledige autonomie over hoe zij hun lessen vormgeven? Licht toe. - Hoe worden docenten betrokken bij opleidingsbrede opgaves? - Wanneer worden docenten betrokken? - Worden docenten zowel formeel als informeel betrokken? 	<p>Situationele professionals – bevindt zich tussen pure en hybride professionals in.</p> <p>Hybride professionals – Docenten zijn voor opleidingsbrede taken en opgaves medeverantwoordelijk. Ze worden hier ook bij betrokken.</p>
<p>Aansturing? – Dit topic legt bloot op welke wijze onderwijsdirecteuren de professionals aansturen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Is er veel of weinig aansturing op studiesucces door onderwijsdirecteuren? - Is de sturing op prestaties of ook op het proces? - Is er de vrijheid voor de docent om zelf te bepalen hoe hij de gevraagde resultaten behaald? - Worden docenten betrokken bij de totstandkoming van waarop gestuurd wordt? 	<p>Open aansturing – Docenten en onderwijsdirecteuren staan in een dialoog met elkaar en geven samen betekenis aan hoe prestaties behaald moeten worden. Onderwijsdirecteuren sturen de docenten aan, maar geven het naast verantwoordelijkheden ook ruimte.</p>
		<p>Gesloten aansturing – Er is sprake van aansturing door onderwijsdirecteuren. Deze is top-down en er is geen dialoog. Docenten worden evenwel afgerekend op prestaties.</p>
		<p>Geen aansturing – Onderwijsdirecteuren sturen de docenten niet aan en er is geen sprake van een dialoog dan wel een monoloog. Docenten hebben veel vrijheid en kunnen dus wel op eigen initiatief verbeteringen voor studiesucces implementeren.</p>
<p>Reacties op sturing – Dit topic gaat in op de reacties van de docent en de gevolgen voor de organisatie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe gaan docenten om met de aansturing op studiesucces? - Worden er opdrachten niet uitgevoerd? - Hoe ziet u het aantal prestatieprikkels? Zijn dat er veel? - Hoe komt de meeste prestatiesturing tot stand? - Worden er resultaten geboekt ten aanzien van studiesucces? - Hoe verhoudt de aansturing op studiesucces zich ten op zichten van andere zaken waar op gestuurd wordt? 	<p>Effect op handelen van de docent – De docenten vertonen, als gevolg van de aansturing op studiesucces, strategische reacties. Deze kunnen oplopen van tegenspraak tot manipulatie van de taken.</p>
		<p>Effect op de organisatie – De organisatie kan te maken krijgen met perverse effecten. Bijvoorbeeld wanneer er niet gezamenlijk betekenis wordt gegeven aan indicatoren.</p>
<p>Invloed van het onderwijsdiscours – Dit</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hoe verklaart u de reacties van docenten? 	<p>Welk discours? En wat doet het discours? – Respondenten</p>

topic gaat in op het zoeken van verklaringen voor reacties op basis van sturing	<ul style="list-style-type: none"> - Wat is het belang van studiesucces? Waarom? - Hoe verklaart u de aansturing van onderwijsbestuurders? 	kunnen gevolgen van het dominerende discours delen en daar hun mening over geven. Daar was ook ruimte voor de gevolgen van het dominante discours te benoemen.
---	--	--

De vragen in deze operationalisatie zijn opgesteld voor de onderwijsbestuurders. In gesprekken met de docenten zijn deze natuurlijk aangepast.

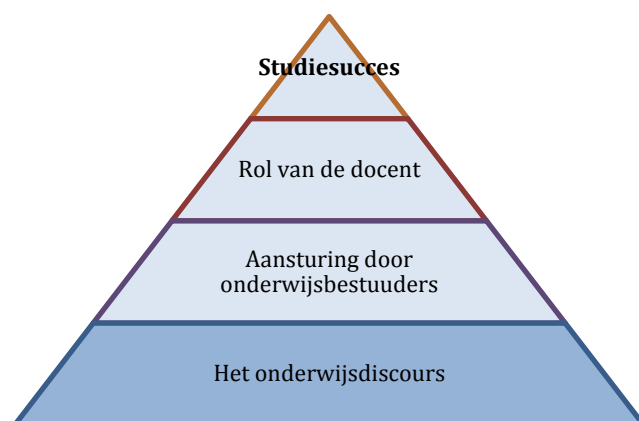
De operationalisatie resulteerde in interviews die zijn verwerkt in het volgende hoofdstuk.

7. Resultaten en Analyse

7.1. Het onderwijsdiscours

In het eerste paragraaf van dit hoofdstuk wordt beschreven welk onderwijsdiscours zich op de drie departementen manifesteert. Daarnaast wordt de betekenis van dit dominante discours voor het begrip studiesucces lading gegeven. In de erop volgende paragrafen wordt de doorwerking van het discours uitgelicht.

Allereerst wordt het dominerende discours onder studenten benoemd. Vervolgens het discours onder docenten en onderwijsbestuurders. Daarna wordt de invloed van het discours op het onderwijs algemeen uiteengezet en de invloed op het belang van studiesucces.



7.1.1. Het dominante discours onder studenten

Allereerst staat het discours van studenten ten aanzien van hun onderwijs centraal. Althans zoals de docenten en onderwijsbestuurders dat zien.

Een aantal respondenten wijzen op de extrinsieke motivatie die onder studenten van groot belang is om überhaupt te participeren in het onderwijs. Een docent bij Diergeneeskunde (DGK) geeft een voorbeeld van een trucje dat docenten volgens hem gebruiken om studenten te motiveren:

“Natuurlijk gebruiken docenten allerlei hulpmiddeltjes. Zoals: ‘alles wat ze zeggen op het tentamen wordt gevraagd.’ ” – Docent-DGK-2

Het tentamen is bij deze truc dus het hulpmiddel om studenten bij de les te houden. De intrinsieke motivatie wordt niet aangesproken door de docent, wat het beeld schetst van een relatie tussen student en docent die op controle is gericht. Het controle moment is het tentamen en functioneert als een soort stok. Een docent bij Sociale Geografie en Planelogie (SGPL) vertelt een anekdote waarbij een opdracht in tegenstelling tot eerdere opdrachten niet beloond werd met een cijfer. De opdracht werd vervolgens niet of stukken minder gemaakt. Hier wordt door een respondent de label van de ‘calculerende student’ op geplakt. In zekere zin leggen docenten zich dus misschien ook wel neer bij dit fenomeen. Een docent op de USBO schetst het alternatief:

“Ik denk wel dat studenten zoveel meer zouden kunnen doen in deze periode [studietijd]. (...), ik snap ook wel dat je andere dingen wilt doen dan studeren, maar je zit echt in een luxe positie om een vak erbij te volgen zonder al te veel moeite.” – Docent-USBO-5

Tegelijkertijd constateert de docent dat deze ruimte niet gepakt wordt. Het lijkt erop dat de respondenten aangeven dat er veel calculerende studenten zijn die tegen een minimale inspanning aan de verplichtingen willen voldoen. Een onderwijsbestuurder van SGPL verzorgt een vak bij University College Utrecht (UCU). Hij spreekt over studenten die weliswaar een zwaar programma volgen, maar vooral gericht zijn op het behalen van prestaties:

“Bij de 19 studenten van het College heb ik meer gedoe [dan de SGPL-studenten] heb met absentie, uitstellen, uitval, depressief, hoofdpijn, migraine, weet ik het wat allemaal.” – Bestuurder-SGPL-A

Hij wijst als mogelijke verklaring voor deze uitingen voor het strenge en zware studieklimaat dat bij UCU wellicht heerst. Toch valt ook hier vergelijkbaar gedrag te constateren want volgens de docent zorgt de hoge studiedruk ook voor calculerend gedrag. De docent spreekt ook het vermoeden uit dat de studenten bij het college niet de al te moeilijke vakken kiezen. Daarnaast streeft de UCU-student in dit geval net als zijn collegae bij andere opleidingen naar het halen van de ‘lat’, een voldoende op een tentamen of uiteindelijk een diploma.

Blijkbaar is de noodzaak om aan de norm te voldoen dus belangrijk, maar niet meer dan dat. Een aantal docenten wijzen daarnaast op de verschooning. Een docent van de USBO merkt op dat hij maatregelen neemt, omdat hij vindt dat alleen het behalen van een tentamen onvoldoende is:

“Ga je eerst checken [bij een werkgroep] of iedereen heeft gelezen, en als men het niet heeft gedaan: ‘Ga dan maar naar huis’. Eigenlijk dingen die je op de universiteit niet wil. Dat doe je dan toch.” – Docent-USBO-2

Hier lijkt een typische kip-ei-discussie te ontstaan. Zijn het de prikkels in het onderwijssysteem zoals de tentaminering en participatie-controle die de student schoolser en meer calculerend maken? Of zijn het juist de studenten die van nature behoefte hebben aan structuur? In beide gevallen komt hier het discours van controle

en orde terug. De onderwijsinstelling stuurt de studenten expliciet aan op de te behalen doelstellingen. Studenten reageren door zich te richten op het behalen van de norm, wat leidt tot normalisering en gelijkheid. Dat betekent tegelijkertijd dat het andere discours, van ongelijkheid en diversiteit, in de verdrukking raakt. Docenten zien deze gevolgen. Een docent van DGK koos er voor om een 1-jarige minor zo in te richten dat de student veel meer vrijheid en verantwoordelijkheid zou krijgen:

“Van de 40 weken zijn er 10 weken ingevuld. En er zijn 30 weken niet ingevuld. Natuurlijk is het niet zo dat er een plan moet komen (...). Maar jij bepaalt het plan. Dan heb je studenten die zeggen: ‘Die vent is gek. Daar ga ik niet aan beginnen hoor dat is me veel te ingewikkeld!’ En er zijn ook een aantal studenten die zeggen: ‘hèhè, eindelijk.’ ” – Docent-DGK-2

Uit deze quote blijkt dat er ook studenten zijn die juist toe zijn aan meer vrijheid. Hierbij moet wel opgemerkt te worden dat de studenten die een minor volgen bij DGK een wat langere periode al studeren. De normalisering van het onderwijs heeft dus al een poos zijn werk kunnen doen. Een aantal respondenten wijst er ook op dat oudere studenten vaak beter met de vrijheid om kunnen gaan in hun ogen. Uit dit citaat lijkt het mogelijk op te maken dat een dergelijke vrijheid mogelijk is, maar door studenten ook als gek ervaren kan worden. Dat past in het beeld van de student die een norm of lat wil hebben, zodat hij weet wanneer hij de test heeft behaald.

Deze eerste paragraaf schetst een beeld waarin zoals verwacht werd het dominerende discours er een is van normalisering. Studenten laten zich hier ook door leiden. Creativiteit, ruimte en vrijheid lijken daardoor minder goed uit de verf te komen onder studenten.

7.1.2. Het dominante discours onder docenten en onderwijsbestuurders

Op de werkvloer is er ook sprake van een dominant discours dat in interactie staat met dat van de studenten. De focus om de norm te behalen door studenten heeft ook invloed op de docent en tegelijkertijd kan het discours van de docent en onderwijsbestuurder ook een oorzaak voor het discours onder studenten zijn. Verschillende respondenten wijzen erop dat docenten veel tijd stoppen in studenten die moeite hebben met de studie of de studie niet zo serieus nemen. Zij wijzen bijvoorbeeld op de herkansingen die gemaakt en gecontroleerd moeten worden.

“Wij [docenten] zijn vooral bezig met het kijken naar wie niet voldoet aan de maat, terwijl de studenten [de excellente], waarvan ik denk dat het echt omgaat. (...) ‘Die redden het wel.’ ” – Docent-DGK-1

Uit dit citaat ontstaat een beeld dat docenten vooral bezig zijn met het laten behalen van de norm. Daarna is het succes behaald en valt de noodzaak weg. Zo ontstaat er een drijfveer om op basis van minimale inspanning de norm te behalen. Dit wordt versterkt door prikkels die departementen verder stimuleren om onderwijs aan te bieden en onderwijs haalbaar te laten zijn. Een docent bij DGK vertelt dat het laten voorzien van onderwijs bij het eigen cluster door een docent van een ander cluster prima is. Het betekent echter ook dat het cluster inboet aan meerwaarde voor de organisatie als geheel. In tijden van schaarste kunnen moeilijke keuzes dan negatief uitpakken voor het cluster dat veel onderwijs heeft uitbesteed aan anderen binnen het departement. Er is dus niet alleen een focus op het behalen van de norm, maar het is ook van belang om als departement genoeg onderwijs aan te bieden waarbij de norm behaald kan worden.

Een USBO-bestuurder spreekt het vermoeden uit dat hoge resultaten ten aanzien van het behalen van de norm ook ruimte geeft. Ruimte bijvoorbeeld om een eigen gebouw ook voor de opleiding zelf te behouden zo vertelt een andere USBO onderwijsbestuurder:

“Als je hier op woensdag rondloopt dan is het vaak heel leeg en dan vinden ze [hoger management] dat verspilling van geld (...). En die druk [het opvullen van onderwijsruimtes] is er voortdurend. Maar dat ontnemt veel flexibiliteit, (...) dan kun je dus niet meer variëren in werkvormen waarbij je meer ruimtes nodig hebt.”
– Bestuurder-USBO-A

Zo is er een derde prikkel om mee te gaan in het normaliseren van het onderwijs. Om keuzevrijheid te behouden worden de keuzemogelijkheden paradoxaal beperkt. Het onderwijs discours lijkt er onder docenten en onderwijsbestuurders dus ook een waar controle en efficiëntie van groot belang zijn. Net als bij de studenten is er een focus op de output, waarover later meer. Voor een deel kan men zich daar nog tegen verzetten, zoals de USBO onderwijsbestuurder hierboven. Goede prestaties helpen daarbij. Het belang van presteren heeft echter ook gevolgen voor de vrijheid van de docent, en dus ook de rol als kwaliteitsbewaker:

“Je merkt ook wel dat de maatschappij veel meer output georganiseerd is. Ik bedoel het is iedere keer van wat bied je en wat lever je en wanneer kan ik het verwachten. En uiteindelijk is er niet meer zoveel ruimte.” – Docent-USBO-1

De docent van de USBO merkt op dat de individuele vrijheid dan alsnog wordt beperkt. Deze redenering volgend verkrijgt het departement meer vrijheid door de vrijheid van haar docenten te beperken. In ieder geval lijken de discourses tussen studenten, onderwijsbestuurders en docenten op elkaar. Het belang van presteren wordt genoemd, hoewel respondenten het opleggen van de norm, niet bewust als zodanig ervaren. Tenslotte levert het behalen van de norm ook een vorm van vrijheid op. De twijfel ontstaat dan vervolgens in hoeverre er wel echt ruimte voor creativiteit en variëteit is. Wellicht wordt hier de wet van ‘collective blindness’ van De Bruijn (2007) zichtbaar. De perverse prikkels worden namelijk door respondenten in beperkte mate herkend. In de volgende paragrafen wordt nader ingegaan op de consequenties voor de rol en het handelen van de docenten. Eerst wordt in de volgende subparagraaf de invloed van het dominerende onderwijsdiscours op studiesucces uitgelicht.

7.1.4. De invloed van het onderwijsdiscours op studiesucces

Het eerder opgeschreven dominante onderwijsdiscours onder studenten, onderwijsbestuurders en docenten heeft mogelijk invloed op de vraag hoe docenten met studiesucces omgaan. Een docent van de USBO zegt daarover:

“Ik denk dat wij zeg maar een soort cultuur hebben gecreëerd waarin falen geen optie is. Wat we aan alle kanten studenten trekken en er doorheen trekken. (...) je bent nou eenmaal B&O student, noblesse oblige.” – Docent-USBO-4

Iets later spreekt de docent ook van een “ijzeren kooi”. Volgens de docent is het onduidelijk waarom we precies iets doen, maar we doen het wel. Van het openbreken of andere keuzes maken is geen sprake. Doel van de ijzeren kooi is om de uitval tot het minimale te beperken. Sturen op studiesucces lijkt dan ook erg op het stimuleren van het behalen van de norm. Dat kan een sterke aanname zijn bij een departement als de USBO waar de rendementen al jaren hoog zijn.

Een andere fenomeen waar studiesucces en de dominante onderwijsdiscours elkaar raken wordt opgemerkt door een USBO docent:

“Ik kwam uit een periode waar werd gekoerst op inhoud, iedereen had studievertraging (...). En het viel mij zo op dat bij de praatjes [tegenwoordig] (...) dat dan de helft van de collega’s zei: ‘een mooie scriptie en lekker op tijd. (...) En die tijdigheid, de rendementen, dat was ineens in de scriptiepraatjes geslopen.” – Docent-USBO-2

De USBO docent uit zijn verbazing over de verandering van perspectief. Tijdigheid is een factor van belang geworden en langstuderen een term met een negatieve connotatie. Voorheen speelde het volgens de docent geen rol en daarmee lijkt hij een beeld te schetsen van een periode waarin een ander discours dominant was. Of in ieder geval het huidige dominerende discours nog niet zo’n sterke invloed had. Tijd is zo dus een kwaliteitsfactor geworden en dat uit zich ook in het toegenomen belang van het behalen van studiesucces. De discours heeft ook negatieve effecten. Deze schuilen vooral in kenmerken die het subdiscours wel heeft, zoals (keuze)vrijheid en variëteit. Een onderwijsbestuurder pleit voor meer vrijheid en waarin een jaar lapzwansen ook een positieve keuze kan zijn om eerst volwassener te worden. Hij zegt verder:

“Wij snappen dat jong zijn af en toe best ingewikkeld is. (...) Ik vind dat we een verkeerde generatie opleiden op dit moment (...) ik vind dat we de jongeren die meer ruimte nodig hebben dat we die ook soms meer ruimte moeten kunnen geven. Maar die moet je ook confronteren wederom als volwassen professionals met wat de consequenties van het gedrag zijn.” – Bestuurder-DGK-A

In dit citaat schuilt ook een oproep om fouten te mogen maken. Het ontnemen van risico’s en tragedies lijkt erg fijn, maar betekent dat we jongeren in onvoldoende mate opleiden tot volwaardige burgers.

Tegelijkertijd zegt de onderwijsbestuurder ook te doelen op de kosten van onderwijs. Een student die er met de pet naar gooit, wordt namelijk ook bekostigd door publieke middelen. Het pleidooi van de DGK-bestuurder kan gelezen worden als een klacht richting het dominante discours en het belang van studiesucces. Meer flexibiliteit en een periode niet studeren, zijn begrippen die niet passen bij de verbetering van studiesucces. Althans als studiesucces nauw gedefinieerd wordt tot factoren als ‘rendement’ en ‘tijd’.

7.1.4. De macht van het dominante discours

In dit laatste deel wordt het dominante discours verder ontleed en in perspectief geplaatst tegenover het subdiscours. In de resultaten zijn tal van kenmerken die Foucault tot de 'arts of government' rekent en Frissen in het discours van het gelijkheidsideaal zou plaatsen. Het discours waarbinnen onderwijsbestuurders en docenten opereren kenmerkt zich door controle.

"Wat je merkt het hebben van keurmerken, accreditaties, certificering. Een heel belangrijke rol speelt tussen de nationale overheid, VSNU en universiteit." – Bestuurder-USBO-B

Uit dit citaat blijkt de invloed die de overheid probeert te hebben op het universitaire onderwijs. Dat is ook logisch gegeven het feit dat een overheid, zeker tegen de achtergrond van een verzorgingsstaat en de wens van een risicoloze samenleving, zich zelf het doel stelt het voor iedereen prettig te maken. Om dat te bereiken is het nodig om iedereen gelijk te behandelen en om iedereen een gelijke kans te geven.

"De een krijgt een 7 of een 8, de een krijgt wel commentaar en de andere helemaal niet, of: 'leuk gedaan'. (...) Ja, dat is onwenselijk (...). Er is ook nog iets anders. (...) Wij worden gevisiteerd en die visitaties worden steeds strenger en als we negatief worden geadviseerd, worden we gesloten." – Bestuurder-USBO-A

Ook hier wordt de invloed van de overheid duidelijk. Homogenisering wordt afgedwongen door opleidingen een norm op te leggen en deze te toetsen. Opnieuw met de beste intenties, in dit geval om de kwaliteit te waarborgen. Door deze centrale aanpak vanuit de overheid neemt de diversiteit echter af, want het begrip onderwijskwaliteit laat zich in vele vormen uitleggen. Het dominante onderwijsdiscours laat hier minder ruimte voor. Dat geldt ook voor het gelijkheidsdenken. Studenten willen allemaal gelijk behandeld worden, het gevolg is dat de autonomie van de professional beperkt wordt. Bij DGK is een dergelijke 'onduidelijke' situatie nu ook verholpen:

"Iedereen studeerde af en het was onduidelijk wie, waarom, op wat voor manier. (...) Maar als jij de mening van twintig docenten, patiënten eigenaren krijgt en dan vervolgens twee beoordeelaars onafhankelijk een portfolio beoordelen, dan krijg je een behoorlijk beeld van zo'n kandidaat." – Docent-DGK-1

Opnieuw wordt er een externe toetsing gecreëerd die objectiviteit nastreeft. Hierin schuilt de gedachte dat deze vast te stellen is en op zijn minst dat objectiviteit nastreven zinvol is.

Een ander onderliggende aanname die het dominante discours heeft, is de gedachte van maakbaarheid. Door meerdere respondenten wordt die impliciet aangehaald en in het bijzonder rondom de selectieprocedure bij de USBO. Een docent benoemt de impliciete werking van selectie aan de poort:

“Selectie is in het kader van uitval een middel, omdat het een soort psychologisch contract is.” – Docent-USBO-3

Volgens de respondent voelen studenten die geselecteerd worden zich meer erkend, en gekend. Bij aanvang van de studie beginnen zij met meer motivatie. Dat past in het eerder geschetste beeld dat studenten op zoek zijn naar extrinsieke motivatie. In dit geval is het de toelating tot een opleiding. Eenmaal binnen:

“Er hangt ook sterk het idee: ‘we hebben mensen van te voren streng geselecteerd, dus we hebben mensen gekozen waarvan we denken die passen er en kunnen het.’ In principe verwacht men ook dat iedereen de eindstreep kan halen.” – Bestuurder-USBO-C

Eerder werd bij het bestuderen van de onderwijscultuur al geconstateerd dat falen niet getolereerd of geaccepteerd lijkt te worden.. Hierin schuilt de gedachte dat iedereen met intellectuele vermogens – als dat al te toetsen is – toch in staat moet zijn om de eindstreep te halen. Dat past in het discours van gelijkheid, waarin iedereen de kans moet krijgen om het te halen. Afwijking wordt ook in negatieve of opvallende zin niet gewaardeerd zo lijkt een docent bij SGPL te stellen:

“Als ik een tentamen geef en 80% zakt en ik beroep me op de kwaliteit dan krijg ik ook een groot probleem, niet alleen hier of met de universiteit, maar ook met de rendementen.” – Docent-SGPL-1

In het theoretisch kader werd al genoemd dat om gelijkheid te creëren normalisering noodzakelijk is. Zo krijgt iedereen een gelijke kans, onverwachte uitslagen of gebeurtenissen passen daar niet in. Het voorbeeld dat de SGPL docent aanhaalt, is dan

ook iets wat niet is voorgekomen zover hij weet. Het dominante discours zorgt er voor dat afwijking van de norm beperkt blijft en excessen niet opduiken. In dit geval gaat het zo ver dat studiesucces daarin zelf nog belangrijker is dan de onderwijskwaliteit. Iets wat past in het beeld van de output en resultaatgerichtheid. Een bestuurder van SGPL wijst er verder op dat het creëren van orde verder gaat en ook geprikkeld wordt:

“Men wil meer onderscheid maken dus men wil ook meer etiketten kunnen plakken die zijn ‘goed’, ‘minder goed’ en die zijn ‘slecht’. Daarmee wil men ook zeg maar de financiën koppelen.” – Bestuurder-SGPL-B

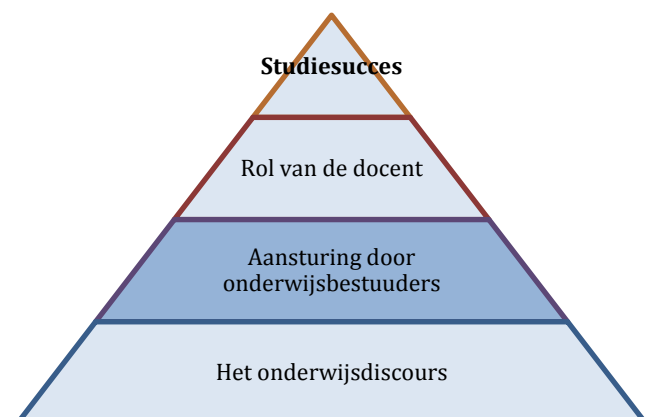
Het streven is namelijk om allemaal ‘goed’ te worden en de norm te behalen. De categorisering zorgt voor een eigen ‘realiteit’ waarin je wel of niet de eindstreep hebt gehaald. Het creëren van een autoriteit die dit kan vaststellen past in het beeld van een overheid die publieke diensten probeert te controleren.

Het dominante discours heeft een aantal kenmerken. Het heeft het doel om iedereen gelijke kans te geven en het onderwijs is een middel om dat te bereiken. Hierin schuilt de gedachte dat het bereiken van een ‘goed’ eindresultaat voor elke studie te bereiken is én dat er zoiets is als een goed resultaat dat meetbaar en valideerbaar is. Het subdiscours waarin bijvoorbeeld vrijheid, eigen verantwoordelijkheid en diversiteit een rol speelt, lijkt onderdrukt te worden. Op de beleving en het belang van studiesucces kan dat gevolgen hebben. Het is misschien geen directe, maar wel een impliciete verwachting wat in de opbouw van tentamens, vakken en opleidingen is meegenomen.

Het onderwijs focust zich door studiesucces dus op het behalen van ‘succes’. In hoeverre het dominerende discours invloed heeft, wordt in de volgende paragrafen verder uitgelicht.

7.2. De aansturing door de onderwijsbestuurder

Het middenmanagement van de universiteit stuurt de docent, de professional aan. In dit deel wordt in gegaan op de rol van de onderwijsbestuurder en hoe de relatie tussen bestuurder en professional zich manifesteert. In het bijzonder ten aanzien van de wens om meer studiesucces.



7.2.1. De rol van de onderwijsbestuurder

In het organiseren van onderwijs hebben de bestuurders een andere rol dan de docenten. Hoewel in veel gevallen een onderwijsbestuurder ook doceert of andersom een docent ook managementtaken heeft. De mate waarin deze verdeling plaats vindt is zeer wisselend en niet altijd even duidelijk. Een bestuurder bij SGPL die tevens doceert benoemt de voordelen:

“Het is een groot verschil met het hbo, waar je echt onderwijsmanagers hebt. Die komen van buiten. (...) Als ik een achterlijk besluit neem heb ik daar zelf last van in m'n eigen cursus. (...) Dus als je als primus inter paris, zal ik maar zeggen in een cultuur zoals wij die hebben, zo de zaak stuurt dan is het veel makkelijker om het te besturen.” – Bestuurder-SGPL-A

Uit deze quote lijkt opgemaakt te kunnen worden dat hij zowel meer krediet heeft bij collegae, als dat hij ook beter zijn rol als bestuurder kan opnemen. Hij ervaart namelijk direct de gevolgen van een besluit. Informatie die normaal gesproken niet zo binnen komt bij een 100% manager. Dezelfde bestuurder vertelde ook dat hij bij medebestuurders en op een hoger niveau zich hard maakt voor zijn portefeuille: onderwijs. Om de volgens hem groeiende focus op onderzoek vaardigheden in plaats van onderwijskwaliteiten bij de aanname van nieuwe universitaire docenten te testen, bewoog hij de andere bestuurders om het geven van een proefcollege onderdeel te maken van de sollicitatieprocedure. Dit kan kenmerkend worden beschouwd voor het antwoord op de vraag hoe de middenmanager zich verhoudt tussen de professional en de hogere managers. Hij kent de werkvloer en kaart deze problemen dan ook aan. In het hogere management, de managers die verantwoordelijk zijn voor de financiën of de facultaire bestuurders ontvangen deze signalen minder. Zij zijn niet de ‘primus inter paris’. Een quote van een andere bestuurder bij SGPL wijst ook in die richting als het gaat om de wensen die zijn geformuleerd in de prestatieafspraken:

“Nou ik vind het een heel erg top-down gebeuren en niet met veel begrip voor wat er plaats vindt op de werkvloer. (...)Ik kan me voorstellen dat je iets besluit, maar je moet wel in de gaten houden of het goed gaat bij de uitvoering. En dus niet over de schutting gooien en de opleiding zoekt het maar uit. (...) ‘Ja dat moet je slim oppakken.’ Dat vind ik zo'n dooddoener.” – Bestuurder-SGPL-B

Binnen SGPL lijkt het er in ieder geval op dat de rol van onderwijsbestuurder binnen het departement behoorlijk uitdagend is, omdat ze te maken hebben met opdrachten door bestuurders die een grotere afstand hebben tot de werkvloer.

Hoewel door deze quote nog niets wordt gezegd over de rol van middenmanager, wordt er wel in duidelijk dat er gesloten aansturing plaats vindt. Dat vindt dan juist plaats door de hogere managers die niet zelf actief betrokken zijn in het primaire proces. Het lijkt eenrichtingsverkeer waarbij de onderwijsbestuurder opdrachten krijgt die niet in een dialoog tot stand zijn gekomen. De onderwijsbestuurders die middenmanager zijn zeggen van zichzelf wel dat zij in contact staan met de werkvloer. Zij geven aan dat ze wel degelijk op een dialoog aan te sturen:

“Ik pols uitgebreid, maar over bepaalde dingen knip ik de knoop door en als blijkt dat het anders uitpakt dan verwacht dan gaan we het weer herstellen.” –

Bestuurder-USBO-B

“En terugkoppelen is belangrijk, dus het is heel duidelijk gecommuniceerd. Maar dan is het ook een keer klaar, vind ik.” – Bestuurder-USBO-A

In deze quotes benoemen ze het betrekken van docenten expliciet. Tegelijkertijd – en dat is breder dan de USBO – vermelden alle bestuurders expliciet dat zij aan het einde wel verantwoordelijk zijn voor het nemen van het besluit. Het lijkt voor onderwijsbestuurders op het vinden van een balans tussen besluiten afdwingen en besluiten laten landen. Hier lijkt de onderwijsbestuurder aan te geven dat er geen sprake is van hybride professionaliteit onder docenten. Tenslotte scheiden zij duidelijk de verantwoordelijkheden. Een bestuurder bij SGPL vertelt dat hij niet zonder draagvlak een verplicht in te vullen formulier invoerde:

“Onze cultuur is dan niet van: het management zegt het formulier komt er en we gaan er op toezien dat het gebruikt wordt. Nee, dan gaan we eerst uitleggen waarom wij denken dat het een verbetering is (...). Omdat we merkten [later bleek dit slechts voor een kleine groep docenten te gelden] dat er wat weerstand tegen was.” – Bestuurder-SGPL-A

Bij de keuze voor een vorm van aansturing lijkt de vraag of daarin draagvlak gezocht wordt of moet worden met ‘ja’ beantwoord te worden. Het zou kunnen zijn dat deze route voor hogere managers niet opgaat, zij kunnen wellicht ook de

onderwijsbestuurder belasten met een opdracht, zonder hier uitgebreid draagvlak voor te vinden. Het zijn tenslotte managers onder elkaar. Net als bij docenten kunnen de onderwijsmanagers hier ook strategische reacties op vertonen. Een USBO-onderwijsbestuurder vertelde over de wens van het centrale bestuur om honours-onderwijs op te zetten. Naar het inzicht van de bestuurder wordt deze zo opgezet dat alle studenten hier aan mee kunnen doen. Hier vindt dus ook een vorm van manipulatie plaats (Oliver, 1991). De opdracht wordt dan wel uitgevoerd en de prestaties worden weliswaar geleverd, maar niet geheel naar de wens van het hogere management. De afstand die gesloten aansturing mogelijk maakt, lijkt dus ook te zorgen voor minder controle en toezicht.

Terug naar de onderwijsbestuurder op de departementen die docenten betreft bij beslissingen. Dat zou betekenen dat er sprake is van 'open aansturing', een vorm waarbij de bestuurder zich ook bewust afhankelijk maakt van de inzet van docenten. Deze houding kent ook grenzen. De ruimte die het aan docenten geeft, kan zich ook uiten in strategische ontwijkende reacties die door een onderwijsbestuurder onwenselijk geacht worden. Een bestuurder bij DGK wijst echter ook een van de grenzen aan. Hij nam afscheid van een docent die een totaal andere onderwijsfilosofie had:

"Ik vind dat je je visie en je onderwijsfilosofie sterk verankerd moet hebben. (...) Die [docent] kon zich totaal niet vinden in de manier waarop wij met studenten omgingen. (...) Uiteindelijk was het niet iemand die in deze organisatie, studenten begeleidt en ondersteunt." – Bestuurder-DGK-A

Het is moeilijk te zeggen wanneer de grens overschreden wordt en een onderwijsdirecteur er voor kiest om een meer gesloten wijze van aansturing te kiezen. Het lijkt erop dat dit het geval is wanneer het om een geïsoleerde uitdaging gaat. Zoals ook bij SGPL later het geval bleek bij de invoering van een formulier. Aan de andere kant realiseert de onderwijsbestuurder zich ook dat er verwachtingen zijn waar aan voldaan moet worden. Wanneer het gegeven vertrouwen aan docenten, wat uitgangspunt is bij 'open aansturing', geschaad wordt of niet gerealiseerd wordt, zoekt een onderwijsbestuurder naar alternatieven. Dezelfde bestuurder geeft daarna aan bij aansturing ook in te zetten op coaching of bijscholing. Pas wanneer al deze positieve prikkels geprobeerd zijn, lijkt de onderwijsbestuurder een punt te zetten.

Aan de andere kant zijn er de belevingen van de docenten. Hier valt niet een eenzijdig beeld uit op te maken. Bij de USBO heeft bijvoorbeeld onlangs een bestuurlijke wisseling plaatsgevonden. Daarbij werden actief personeelsleden betrokken om input te leveren:

“Ze [nieuwe bestuurders] zijn uitgebreid gaan praten, meedenken, focusgroepen opgezet en hebben teruggekoppeld. (...) Ze proberen het heel erg op een transparante manier neer te zetten: ‘dit zijn de afwegingen die we de komende tijd moeten maken.’” – Docent-USB0-5

Een totaal ander beeld lijkt geschetst te worden door een andere USB0-docent. Deze docent benoemt wel de sessies, maar:

“Vervolgens krijg je niks terug (...) dan houdt het op zeg maar.” – Docent-USB0-1

Het wordt niet helemaal duidelijk waardoor het verschillende lezingen zijn. Een mogelijke uitleg is dat er schijnbare open aansturing plaats heeft gevonden. Docenten worden dan wel betrokken en gehoord, maar dat is vooral om het gevoel van draagvlak te creëren. Dat past wel weer in het beeld van de manager die een besluit uitstelt of de gevolgen van een besluit spreidt over een langere periode. Een dergelijke tool zou het verzet tegen een bepaald besluit kunnen opbreken. Met het eerste deel over de docent in het achterhoofd, lijkt het erop dat de onderwijsbestuurder en dan zeker de middenmanager niet kan weggelaten worden met gesloten vormen van aansturing. Open aansturing lijkt noodzakelijk om de hybride-situationele professionals mee te krijgen in de besluitvorming. Opvallend is dat de middenmanager wel te maken heeft met gesloten aansturing. Samenvattend verwoordt een van de docenten de rol van de onderwijsbestuurder het als volgt:

“De man of vrouw op de werkvloer die een groep aan de lopende band aanstuurt, zorgt dat de werksfeer goed is en dan maar een keer een koffie pauze extra toestaat.” – Docent-SGPL-2

7.2.2. Aansturing op studiesucces door de onderwijsbestuurder

Er ontstaat op het eerste gezicht een wisselend beeld als de antwoorden van de respondenten op de vraag of er aansturing plaatsvindt op studiesucces bekeken worden. In veel gevallen benadrukken docenten en onderwijsbestuurders dat docenten daar niet direct op worden aangestuurd. Een docent zegt daarover dat het van hem “redelijk ver

af' staat. Bestuurders zeggen allemaal dat zij niet en zeker niet alleen op basis van studiesucces docenten aansturen. Een bestuurder bij SGPL zegt daarover:

"Ik maak het niet mee maar misschien is dat ergens anders, dat docenten afgerekend worden op hun slaagpercentage. (...) Je wordt beoordeeld op evaluaties en dat soort zaken. Maar er is geen lijstje met percentages die je wel of niet gehaald moet hebben." – Bestuurder-SGPL-B

Er lijken dus geen tools gecreëerd die één op één studierendementen en studiesucces naar de docent doorvertaald zijn. Dat een lager studiesucces negatieve gevolgen kan hebben voor de financiële huishouding wordt wel erkend. Een docent bij DGK merkt echter op dat deze financiële druk zich überhaupt manifesteert:

"Dus als je kijkt naar geld: De overheidsbijdrage daalt. En jarenlang zie je dat al dalen. Dus het moet [efficiënter werken]. Het is niet erg, je moet ook gewoon creatief zijn." - Docent-DGK 2

Studiesucces kent op het niveau van de docenten en departementale onderwijsbestuurders dus geen geïsoleerde aanpak en is ook geen losstaande factor. Zo moet bijvoorbeeld ook de kwaliteit hoog of in ieder geval van een bepaald niveau blijven. Het streven naar studiesucces lijkt zich dus meer in de context van andere besluiten te laten zien en uit zich meer in collectieve keuzes die wel degelijk invloed kunnen hebben op het handelen van docenten. Maar het lijkt geen gerichte aanpak op één docent. Een docent van de USBO wijst er op dat veel aansturing ook impliciet plaatsvindt. Het behaalde studiesucces is op de drie onderzochten departementen vrij hoog. SGPL doet het ten opzichte van DGK en USBO minder, maar dit wordt niet als een zorgelijke situatie ervaren. Een van de USBO-bestuurders wijst er wel op dat ook het huidige hoge niveau invloed kan hebben:

"Ik denk dat ook zolang de prestaties hier [USBO] relatief hoog zijn. En dat zijn ze nu nog, keer op keer (...). Zolang de USBO dat kan aantonen dat we het goed doen en objectief hoge scores dat er ruimte is." – Bestuurder-USBO-C

Het behouden van een hoog het studiesucces wordt dus ook uitgelegd als belangrijk voor de vrijheid van handelen. Mindere resultaten zouden, zo lijkt de bestuurder te zeggen, ook negatieve gevolgen kunnen hebben. Ook hier is sprake van impliciete

prikkels, want er liggen geen normen vast waaronder een departement autonomie zou kunnen verliezen.

Mocht het beeld ontstaan dat er helemaal geen sturing is op studiesucces dan is dat niet geheel terecht. Er wordt zeker op aangestuurd. In een aantal gevallen worden studenten direct gestimuleerd. Een poos geleden was het de dreigende langstudeerboete. Een docent van SGPL vertelt dat toen een aantal studenten uit allerlei hoeken en gaten te voorschijn kwamen om toch snel een paar vakken te halen. Bij SGPL was er daarnaast de afgelopen jaren een pilot waarbij de studenten die een vak met een 5 of lager afronden niet mochten herkansen. Bij andere faculteiten van de Universiteit Utrecht is daar een 4 voor nodig. Een docent van SGPL spreekt van een 'succes' en haalt een map te voorschijn waar het aantal herkansingen door de jaren heen staan genoteerd:

“Maar als je bijvoorbeeld hier kijkt, het aantal herkansers is van bijna 700 naar 400 gedaald. (...) En eerst was de helft van de herkansers geslaagd, en toen 75%.”

Docent-SGPL-2

In dit licht wijst de docent ook vooral op de werkdrukverlichting die dergelijke maatregelen betekenen. Meerdere docenten geven ook aan dat zij veel liever meer tijd zouden willen stoppen in studenten die wel willen, in plaats in de studenten die achterlopen of een passieve houding aannemen.

De maatregel zoals bij SGPL of de 'langstudeerboete' maken het misschien makkelijker voor de docent om onder een dergelijk dilemma uit te komen. Ze krijgen meer mogelijkheden om energie te steken in de actieve studenten en het aantal passieve studenten lijkt tegelijkertijd af te nemen. Minder studenten hebben bijvoorbeeld een herkansing nodig.

Een andere maatregel die studiesucces verhogend zou kunnen werken is het strenger handhaven van de meerdere verplichte toetsmomenten in een cursus op de USBO. In de Utrechtse onderwijsfilosofie is het hebben van meer dan één toetsmoment opgenomen. Een onderwijsbestuurders van de USBO is er duidelijk over dat zij dit ook direct doorvertalen:

“Dan hebben wij dingen geconstateerd en zeggen van bijvoorbeeld er waren cursussen die hadden nog maar één toets. Ja, daar wil ik over in gesprek want dat moet veranderen.” – Bestuurder-USBO-B

Een andere bestuurder op de USBO voegt daar aan toe:

“Dat doen we nu heel plichtmatig (...). Je cijfer mag niet alleen bepaald worden op basis van groepswork. Er moet het liefst een 50-50 verdeling en het liefst ten faveure van individuele opdrachten.” – Bestuurder-USB0-A

Een directe relatie met studiesucces wordt er niet gelegd, maar er lijkt een trend te zijn waar de vrijheid van een docent ten aanzien van het opstellen van toetsen beperkt wordt. Zo maakt men zich bij SGPL ook op voor het invoeren van een toetsmatrijs. Zo'n matrijs is een analyseer methode waarmee een spreiding van de soort toetsen wordt gemeten. Bijvoorbeeld of er voldoende toepassingstoetsen of kennistoetsen in het studieprogramma zijn opgenomen. De reden om een dergelijke maatregel niet gelijk in te voeren is volgens een SGPL-bestuurder dat dit de werkdruk zou verhogen. Het kan echter ook zo zijn dat het toetsmatrijs tot strategische reacties kan leiden, waardoor de maatregel niet goed landt. Docenten zouden de informatie oneerlijk kunnen aanleveren of helemaal geen rekening met de methode kunnen houden.

Zo moet een 'goede' mix tussen theorie en toepassing gerealiseerd worden. Bij de USBO is daarnaast ook het beoordelingsformulier voor de scripties tegen de loep gehouden. Ook bij DGK wordt de kwaliteit van toetsing gewaarborgd door een 'programatic assesement program'. Bij de bespreking van de onderwijscultuur zal verder ingegaan worden op het groeiende belang dat gehecht wordt aan toetsing. In dit deel is het vooral relevant om te constateren dat de onderwijsbestuurders de vrijheid van docenten beperken daar waar het de toetsing betreft. Deze toetsing kan weer verband houden met de mate van studiesucces. In de ogen van een USBO docent is er sprake van een trend en levert dat een onwenselijke situatie op:

“Waarom heb je als docent daar helemaal geen stem in [het bepalen van het soort en de hoeveelheid toetsmomenten]? Ik vind gewoon dat jij als professional de beweegruijnte moet hebben om als professional uiteindelijk je werk goed te kunnen doen. (...) Het is van de gekke dat ik in zo'n smal kader mijn eigen professionele ruimte mag invullen. En die kaders worden steeds smaller.” – Docent-USB0-1

Hier wijst de docent expliciet op de autonomie die kenmerkend is voor een professional. Met name bij de pure professional past het beeld van een autonome docent die niet

verantwoording naar bijvoorbeeld cliënten is verschuldigd (Noordegraaf, 2007). Het handhaven van de regeling die hierboven besproken is en zoals die door de USBO docent is ervaren past in het beeld van ‘gesloten aansturing’. Er is volgens de docent geen dialoog mogelijk over omstandigheden waarin van de regel afgeweken mag worden. Andere docenten ervaren dit anders, omdat zij zich ook wel kunnen vinden in de maatregel. Overigens, als de docent meer vanuit het perspectief van een hybride professional bekeken wordt dan moet de docent zich wel verhouden tot de andere docenten. Het gelijk en vergelijkbaar beoordelen van resultaten van studenten past daar goed bij.

Maar speelt studiesucces dan geen rol bij de aansturing van de docenten, zoals dat wel bij de studenten het geval is? Deze sturing is echter niet expliciet, maar is meer verpakt in een verwachting die een organisatie met hoge rendementen zelf creëert. Een bestuurder van de USBO zegt bijvoorbeeld:

“Ja, wij willen zelf heel graag dat rendement zo houden.” – Bestuurder-USB0-A

Mogelijke perverse effecten worden in dat geval dus ook niet als zodanig erkend. De Bruijn (2007) zou dat dan categoriseren als de wet van collectieve blindheid. Dat wil dus niet zeggen dat er allerlei zichtbare prikkels zijn opgesteld. In de vorige paragraaf van het dominerende discours gaf een docent niet voor niets aan dat hij nooit 80% zou laten zakken. De normalisering heeft dus wellicht impliciet effect.

Bij DGK speelt ook een financieel argument mee om het studiesucces te willen verbeteren:

“Dus van die 225 bachelor studenten studeren er ongeveer 200 masterstudenten af. Dat betekent dat er 25 plekken waar we ‘recht’ op hebben als instituut niet benut worden. Er komen geen mensen van buiten. Maar (...) je kunt natuurlijk zij-instromers krijgen. We zijn nu een Nederlandstalige opleiding, maar we moeten toch een keer over op een Engelstalige.” – Docent-DGK-1

De docent wijst daarnaast dat de keuze om internationaal aantrekkelijk te worden ook al ingezet wordt, bijvoorbeeld door het opzetten van Engelstalige vakken. Achterliggende reden is volgens de docent vermoedelijk de financiële mogelijkheden die het biedt. Hier lijkt echter de keuze om meer studenten aan te trekken vooral pragmatische argumenten heeft. De 25 studenten die niet doorstromen naar de master

worden niet gezien als een probleem in het kader van studiesucces. Toch lijkt de financiële prikkel wel relevant om meer studenten aan te trekken.

Het lijkt erop dat directe sturing door onderwijsbestuurders op hoger studiesucces niet plaats vindt. Zeker niet daar waar het individuele uitslagen van tentamens of het functioneren van een docent betreft. Slechte resultaten, vaak in bredere zin zoals lage cijfers voor studentenevaluaties, zijn wel een reden voor een gesprek, maar dat is dus niet alleen aan de hand van studierendementen. Indirect lijkt de aansturing op het onderwijs wel versterkt te worden of levert de docent in ieder geval autonomie in. Of dat uiteindelijk ook invloed heeft op het studiesucces lijkt moeilijker hard te maken.

Het onderwijsdiscours werkt dus maar in beperkte mate door. Een belangrijke reden hiervoor lijkt de korte afstand die onderwijsbestuurders hebben tot docenten, zij leggen niet direct maatregelen op om studiesucces te laten prevaleren boven onderwijskwaliteit. Wel is er een tendens waarin de autonomie van de docent beperkt wordt, dat lijkt wel een doorwerking van het dominerende discours. Het verplichten van meerdere toetsmomenten is namelijk een maatregel om vakken gelijkwaardiger te maken. Dat past in de gelijke behandeling die studenten verdienen, maar gaat ten koste aan de vrijheid en variëteit die docenten kunnen aanbieden. In het paragraaf over de uitwerking op de rol en taken van de docent wordt hier nader op ingegaan.

7.2.3. De gevolgen van aansturing door onderwijsbestuurders

Als sluitstuk bij de bestudering van de aansturing op studiesucces door onderwijsbestuurders wordt ingegaan op de aangetroffen en mogelijke gevolgen van de aansturing door onderwijsbestuurders. In het theoretisch kader zijn verschillende mogelijke reacties bij docenten benoemd. Daarnaast zijn er een aantal mogelijke perverse effecten als gevolg van aansturing.

Ten eerste lijkt het er niet op dat docenten zich massaal keren tegen de indirecte of directe maatregelen om studiesucces te verbeteren. Een docent van de USBO vindt het ook logisch:

“En als het een heel vreemde uitslag is dan ga ik overleggen.” – Docent-USBO-5

Een lagere uitslag is dus een reden om nader onderzoek te doen. De conclusie dat ze daarom zich helemaal conformeren aan de sturing is echter te kort door de bocht. Een van de motieven is namelijk ook de waarborging van de onderwijskwaliteit. Wat wel opvalt is de rol die de hoge werkdruk met zich meebrengt en die bij alle departementen

terug komt. Er worden meer prestaties gevraagd in minder tijd. Een docent op de USBO zegt daarover:

“Ik heb voor mezelf pas wat langer in de gaten dat werkdruk echt een thema is. Er wordt hier echt ongelooflijk hard gewerkt. Dus, ik zie ook wel een soort van overlevingsmodus bij mezelf en collegae.” – Docent-USB0-4

De docent gebruikt het woord ‘overleven’, ook hier blijkt de loyaliteit uit die docenten voelen. Zij laten zich niet in de meest extreme strategische reactie volgens Oliver (1991) duwen. Hij categoriseert dit als manipulatie. Ten aanzien van studierendementen en andere cijfers is een bestuurder van SGPL daar ook helder over:

“Ik ben hier een soort van onderwijsmanager en zeg: ‘vul het gewoon in zoals het is’. En als het minder is dan zetten we dat door naar de vice-decaan en zeggen dit is het. We moeten niet proberen om op allerlei slinkse manieren aan te voldoen, maar gewoon transparant en eerlijk zijn.” – Bestuurder-SGPL-B

In dit geval is het de onderwijsbestuurder die zich moet verantwoorden naar een hoger niveau. Impliciet kan hier ook een kritische noot gelezen worden. De onderwijsbestuurder zegt dat hij niet koste wat het kost de resultaten zo wil beïnvloeden dat het hogere management tevreden is. Binnen de eigen waarden en mogelijkheden van de organisatie zal hij streven naar een zo goed mogelijk resultaat. Er lijkt dus een mix te zijn tussen het accepteren van de norm, maar wanneer nodig ook het indirect provoceren van de leidinggevende. De loyaliteit aan de waarborging van de kwaliteit is namelijk hoog, zo blijkt ook uit de acceptatie van de hoge werkdruk. Hoewel daar wel grenzen aan zitten zo stelt een van de USBO docenten:

“Die grenzen komen in zicht, dat zal ik je vertellen. (...) De grens dat je zegt tot hier en niet verder. Hier krijg ik geen tevreden gevoel meer over omdat het niet meer in verhouding staat tot elkaar en dan zeg ik: ‘ik doe het met veel minder gemotiveerdheid mijn werk, dan zeg ik bij mezelf ik: toedelo!’ ” – Docent-USB0-1

Een onderwijsbestuurder bij SGPL zegt over het opzoeken van de grenzen als gevolg van de werkdruk:

“Dan kan je problemen krijgen met de gezondheid van mensen. Ik denk ook wel dat er een kanteling is gekomen. (...) Dat (de wens voor hogere productiviteit) leidt natuurlijk tot onrealistische strategische plan. Dat lees ik niet meer – Bestuurder-SGPL-A

Wat de hogere druk op de arbeidsproductiviteit en daarmee de wens om meer te presteren doet, is niet één op één vast te stellen. Een docent geeft aan wellicht voor de optie te kiezen om van de uitdaging weg te lopen, maar omdat dit voornemen niet is omgezet in een daad, lijkt de loyaliteit aan het beroep of de opleiding te groot.

Tegelijkertijd wijst de bestuurder bij SGPL erop dat de signalen van een hoge werkdruk ook de hogere bestuurders heeft bereikt. Ten tweede geeft hij ook aan dat het stellen van te hoge eisen er wellicht ook toe leidt dat zij zich aan die doelstellingen onttrekken. Bijvoorbeeld door het niet meer te lezen. Dat lijkt meer op de strategische reactie die Oliver (1991) ‘status quo’ noemt. De plannen van hogere bestuurders worden niet eens ter kennisgeving aangenomen en de koers wordt niet gewijzigd.

Hier lijkt ook de Bruijn’s (2007) law of decreasing effectiveness op te treden. Te veel wensen en prikkels leiden tot minder effect. Aan de andere kant wijst een docent bij DGK erop dat de suggestie van USBO docent om verder te kijken naar ander werk ook een lege huls kan zijn. Over de kritiek van docenten over veranderingen zegt de docent:

“Het is meer statements maken. (...). En je ziet dat die groep van ‘dit is niks’ of ‘het wordt niks’ steeds kleiner wordt en zich conformeert.” – Docent-DGK-1

Het lijkt dus een kwestie van tijd totdat docenten zich aanpassen. Langzaam veranderingen doorvoeren werkt dan beter. Eerder in de analyse werd dit ook al opgemerkt door een SGPL bestuurder die de toetsmatrijs pas invoert wanneer er meer draagvlak is. Een laatste reactie die zichtbaar werd door de aansturing van een onderwijsdirecteur was in het licht van een verzakelijkingsslag bij DGK.

“Ik geef daar [voor begeleiding van een project] docenten rond de 30 en 35 uur voor. (...) eentje besteedde 83 uur in dezelfde periode om die studenten te begeleiden en die was vanuit haar professionaliteit van mening dat niet anders kon. (...) Toen zei ik weet je wat we doen: jij loopt een keer met mij mee, ik loop een keer met jou mee (...) zij zit nu op 40 uur.” – Bestuurder-DGK-A

Uit het citaat blijkt in ieder geval dat docenten kritiek uiten en het lijkt er ook op dat de docent de bestuurder daarbij heeft uitgedaagd. Het resultaat is echter niet zoals de docent misschien van te voren had verwacht. Deze onderwijsbestuurder bij DGK lijkt zich dus ook bewust te zijn van de strategische reacties die op kunnen komen door een zakelijkere sfeer. Een docent bij DGK ziet echter ook nadelige gevolgen van de verzakelijking:

“Je moet sowieso niet opkijken van het rare fenomeen dat mensen op hun uren gaan zitten.” – Docent-DGK-2

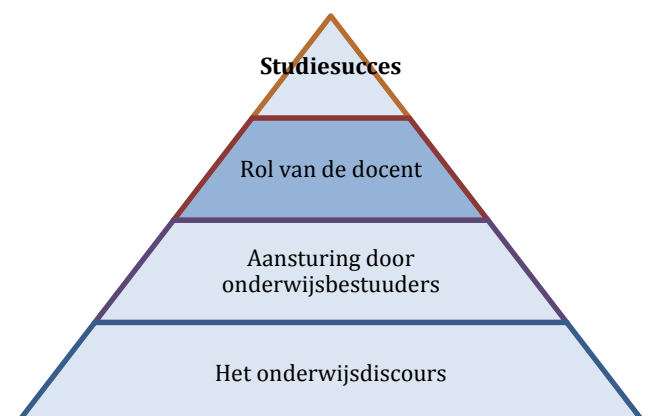
De docent legt uit dat docenten door de transparantie over de te besteden uren als gevolg kan hebben dat docenten niet meer gaan doen dan dat. Het kan dan namelijk als argument gebruikt worden richting het management. Zij hebben tenslotte de urennormen vastgesteld.

De meeste gevolgen van aansturing door onderwijsbestuurders lijken mee te vallen. Docenten lijken daarin vrij flexibel of staken het verzet naar verloop van tijd. Hoewel er nu geen directe aansturing op beter studiesucces zichtbaar wordt, zou zo expliciet daar op aansturen wel op tegenreacties kunnen stuiten. Eerder gaven de onderwijsbestuurders en docenten aan dat de onderwijskwaliteit gewaarborgd moet worden. Een aantal respondenten wijst ook op de perverse effecten die de sturing op studiesucces zou hebben.

Tegelijkertijd vindt er wel een verzakelijking plaats. Deze verzakelijking betekent onder dat meer uren inzichtelijker gemaakt worden. Een tweede ontwikkeling is de mate waarin de wijze van toetsing aan meer criteria moet voldoen en meer afgestemd moet worden tussen docenten. Deze vormen van aansturing beperken de autonomie van de docent en ze komen voort uit het dominerende discours van gelijkheid. De vrijheid om te toetsen wordt bijvoorbeeld ingeperkt en er worden normen opgelegd waar deze aan moeten voldoen. Dat heeft natuurlijk niet alleen negatieve gevolgen, maar lijkt niet altijd even bewust te gebeuren. Welke invloed de beperking van de autonomie heeft wordt dan ook in de volgende paragraaf uiteengezet.

7.3. De rol van de docent

Het laatste deel van het resultaten en analyse hoofdstuk gaat in op de doorwerking van het onderwijsdiscours en de aansturing van



onderwijsbestuurders op studiesucces. De rol, taakopvatting en de handelingen komen aan bod.

7.3.1. De professionaliteit en rolbeleving van de docent

In de theorie zijn de kenmerken van verschillende soorten professionals benoemd. Bij de vraag waar een goed werkcollega aan moet voldoen antwoorden de meeste docenten dat hun rol daar beperkt in is. Volgens respondenten moeten docenten “kaders” stellen en zien zij zich als een “facilitator”.

“Dan zet je daar nog even een kraantje open zodat er opeens een soort energie los komt” – Docent-SGPL-1

Het woord ‘kraantje’ lijkt tekenend voor de docenten. De rol van de docent wordt verkleind tot doen van een – voor hen – eenvoudige handeling, maar die wel elementair is voor het leerproces van studenten. In de context van het klaslokaal lijkt de docent dus een grote hoeveelheid verantwoordelijkheid bij de student te leggen, maar cijfert de docent zichzelf niet weg. Docenten delen kennis liever door de juiste vragen te stellen of vragen bij de studenten te stimuleren. Een docent geeft aan dat bij het universitaire onderwijs en kennisoverdracht in het algemeen om co-creatie draait:

“Ik weet wel meer over de context, maar wanneer ik daarmee ga schermen hou ik de ander [Student] van kennisverwerving af in relatie tot zijn peers [andere studenten]. Ik denk dat studenten meer van elkaar kunnen leren dan van een docent.” – Docent-USBO-4

In dit citaat gaat de docent zelfs nog een stapje verder. In het licht van docenten die hun rol essentieel, maar beperkt achten rijst de vraag in hoeverre de docent zichzelf als professional ziet zoals bedoeld in de klassieke betekenis van het woord. De pure professional van Noordegraaf (2007) kenmerkt zich namelijk als zeer autonoom in een afhankelijkheidsrelatie waarin de professional dominant is en de cliënt subject. De relatie tussen docent en student is er ook een waarin de docent te maken krijgt met een zeer wisselend mate van motivatie. Actieve studenten zullen wellicht prima gedijen in een situatie waarin zij een belangrijke rol spelen, maar dat kan anders zijn bij studenten die niet gemotiveerd zijn of lijken. Een docent vertelt over het aangaan van het gesprek over overheersende passiviteit in een werkgroep:

“Ik probeer wel dat gesprek aan te gaan en dat wordt niet altijd verwelkomd. Dus in die zin probeer ik dan wel de actieve mensen er bij te betrekken, want daar ga je vanuit. En probeer dan langzamerhand de passieve er bij te betrekken, maar dat blijft gewoon altijd een beetje hangen en wurgen.” – Docent-USBO-1

Uit dit citaat lijkt op te maken dat de docent wel een bepaalde verantwoordelijkheid voelt om studenten bij de les te betrekken. In dit geval door middel van een positieve benadering. Het feit dat de docent echter van ‘langzamerhand’ en ‘hangen en wurgen’ spreekt, lijkt er wel op te wijzen dat het activeren van passieve studenten behoorlijk wat moeite kan kosten en ook niet altijd resulteert in een positieve uitkomst. Meerdere docenten wijzen daarbij op de samenstelling van de werkgroepen. Harde uitspraken doen docenten daar niet over, omdat er veel factoren bij komen kijken. Eén docent doet wel een poging:

“De minst gemotiveerde bepaalt in grote mate hoe snel en hoe diep het gaat. Bij een groep van twintig studenten, en één doet niks, dan valt het nog mee. Die wordt er nog op aangesproken. Maar als vijf er geen zak doen, dan remt dat het hele vak. – Docent-SGPL-2

In deze context lijkt de afhankelijkheidsrelatie tussen docent en student zelfs andersom te zijn. De docent heeft de actieve houding van studenten nodig om resultaten te boeken. In het licht van sturing op studiesucces maakt zo’n situatie het niet makkelijk voor een docent om studiesucces te bevorderen. Wanneer een van de niet-gemotiveerde studenten vervolgens een aantal keer afwezig is geweest gaan ze vragen stellen:

“Dan heb ik weleens gezegd dat heb ik vorige keer uitgelegd, ga ik niet nog eens een keer doen. Je krijgt dan ook heel snel: ‘wat een zeikerd is dat toch. – die wil niet eens een antwoord geven op de vraag van iemand die vorige keer ziek was, dat is echt een klootzak die man.’ Daar moet je mee oppassen, dus je gaat het toch weer vertellen. Dat kost je wel weer 10 minuten die je ook aan nieuwe stof had kunnen besteden.” – Docent-SGPL-2

Opnieuw wordt duidelijk dat de docent niet als een onafhankelijke factor van belang is voor het studieproces van studenten. Studenten hebben er zelf ook invloed op. Hier lijkt ook het onderwijsdiscours enigszins in door te werken. Studenten verwachten een gelijke behandeling. Aan de andere kant is het een uitdaging voor de docent om zowel

de stof binnen de daarvoor vastgestelde periode te bespreken als de stof goed over te brengen. Het vraagt kennis en kunde om aan een dergelijke opgave succesvol gehoor te geven.

Een bestuurder bij DGK stelt ook dat aandacht investeren ook helpt om studenten meer motiveren om deel te nemen aan het onderwijs. Als een student onder normale omstandigheden studeert en de nodige inspanning toont dan wil een docent zich ook voor hem inzetten.

“Nou denk ik dat ik het zelden of nooit (...) bijvoorbeeld opgeef bij een student. (...) Dan [als er opgegeven moet worden] heb ik verloren.” – Bestuurder-DGK-A

Hoewel er uit dit citaat geen directe sturing op studiesucces valt op te maken, lijkt er wel sprake van impliciete aansturing. Het eerder geconstateerde onderwijsdiscours versterkt de gedachte dat falen geen optie is. Deze mening wordt door de bestuurder kracht bijgezet en dat betekent dat de focus op studiesucces in brede zin leidt tot meer inzet van docenten voor studenten. Volgens deze bestuurder is ook de student een professional met eigen verantwoordelijkheden. In zo'n relatie lijken wederzijds respect, interesse maar ook commitment van belang. Dezelfde bestuurder geeft daar ook op nogal onconventionele wijze gehoor aan. Wanneer een student een aantal maal niet komt opdagen zonder een afmelding te sturen onderneemt de bestuurder in bepaalde gevallen actie:

“Als ik daar echt nieuwsgierig naar ben (...) dan bel ik hem het 's avonds op - onder het eten moet je dan altijd bellen, want dan zitten ze met vrienden te eten - en in een keer hebben ze de professor aan de telefoon.” – Bestuurder-DGK-A

De bestuurder vraagt vervolgens waarom de desbetreffende student al enige tijd afwezig is. De onderwijsbestuurder gaf aan dit niet als een soort van afrekening te doen, maar uit pure interesse. Toch zijn er aanwijzingen dat de taakopvatting van de onderwijsbestuurder, in de rol van docent, breder is en er een verantwoordelijkheid voor het leerproces van de student gevoeld wordt. Niet voor niets belt de bestuurder tijdens etenstijd, hij lijkt te zeggen dat het effect in zo'n geval groter is. Daarnaast heeft dezelfde respondent aangegeven dat hij het als een verlies ervaart als de student geen succes zou behalen.

In brede zin en bij de specifieke rolbeschrijving zijn docenten over het algemeen eenduidig: een docent is geen professional die vanuit een ivoren toren afdaald om de

studenten te overladen met kennis. Deels lijkt dat onderdeel te zijn van een onderwijsfilosofie waarin de docent een coach, facilitator of zelfs co-createur is. Deels speelt de invloed van de student op zijn eigen leerproces en de beperkte invloed van de docent op dat leerproces een rol. Soms wordt dit laatste uitgelegd als iets vervelends omdat het de docent ook beperkt, maar anderzijds wordt opgemerkt dat dit ook onderdeel is van het leerproces van de studenten. Op basis van de drie definities van professionals van Noordegraaf (2007) is er dus geen sprake van een pure professional. In zo'n geval zou er geen sprake zijn van een dialoog met de student en is de student volledig aangewezen op de wijsheid van zijn docent.

7.3.2. De autonomie van het docentschap

Om de definitie van docent verder aan te scherpen wordt in deze paragraaf ingegaan op de mate van vrijheid die de docent heeft. Een onderwijsbestuurder op de USBO is daar duidelijk over:

“Wat wij [docenten] moeten doen is een studiehandleiding met een tekstje, leerdoelen en toetsvormen doorgeven. That's it. Verder heb je veel vrijheid.” – Bestuurder-USBO-A

De bestuurder noemt in het interview nog meer elementen die van belang zijn en wijst ook op andere grenzen. In essentie lijkt de onderwijsbestuurder wel te willen benadrukken dat de invulling van het onderwijs in grote mate vormgegeven mag worden door de docent. Als het gaat om de aanpak van hoorcolleges en werkcolleges kan de respondent ook op meerdere steunbetuigingen rekenen. Een van de docenten geeft bijvoorbeeld aan geen gebruik te maken van *powerpoint*. Studenten staan daar soms gek van te kijken, maar het is volgens de respondent absoluut geen probleem. Andere docenten lopen wel tegen problemen of beperkingen aan wanneer het om thema's gaat waarbij afstemming nodig is.

“Twee docenten geven tegelijkertijd een werkgroep, dus een van de lastige dingen die ik in de evaluaties zie is dat studenten weleens klagen dat ze in het andere zaaltje hele andere dingen hebben gehoord dan in ons zaaltje.” – Docent-DGK-2

Uit uitspraken van respondenten blijkt niet dat men zich hier in aanpast, maar deze respondent merkt wel op dat dit een rol kan spelen bij het opstellen van tentamens. Reden hiervoor lijkt te zijn dat de studenten niet benadeeld of bevoordeeld worden. Een

andere docent merkt wel op dat de onderwijsfilosofie zodanig kan afwijken dat de tentaminering of überhaupt tentaminering niet past. In de praktijk zoekt deze respondent naar ruimte, maar aanvaardt hij ook de beperking. In dezelfde lijn constateert een docent van SGPL dat de docent ook in een team werkt en geen autonome professional is.

“Ik vind dat je samen met andere docenten het curriculum moet maken (...) en daarbinnen heb je zat vrijheid hoor, (...) maar ja je moet toch ergens zorgen dat hetzij op het niveau van vakken, hetzij binnen vakken, dat je gewoon een goed gedegen programma neer zet.” – Docent-SGPL-1

De respondent benoemt in dit citaat de bredere verantwoordelijkheid die een docent heeft voor zijn werkzaamheden. Het geven van onderwijs of het opzetten van een vak is een aangelegenheid waarbij de docent direct of indirect te maken krijgt met andere docenten. Verderop gaan we in op de mate waarin docenten deze gemeenschappelijke verantwoordelijkheid ervaren, omdat er in zo'n geval sprake is van een hybride professional (Noordegraaf, 2007). Dat kan vervolgens ook invloed hebben in de mate waarin studiesucces een rol speelt.

Tenslotte geven verschillende docenten aan dat wanneer prestaties dalen zij ook worden aangesproken op hun wijze van doceren. Een duidelijk voorbeeld waarin een causaal verband gegeven kon worden, had geen van de respondenten. Over de hypothetische situatie dat slechte studentenevaluaties een rol spelen was wel meer eenduidigheid:

“Als je een keer een slechte evaluatie hebt dan zij het zo, als het een paar keer op rij gebeurt dan levert het vragen op. In eerste instantie zegt de docent: het lukte deze keer niet zo goed. Dat kun je één keer schrijven, maar niet drie keer.” –

Docent-USBO-2

De vrijheid van de docent lijkt dus in ieder geval beperkt te worden wanneer zijn of haar resultaten minder worden. Dat lijkt ook een prikkel om goede evaluaties of resultaten te behalen. Veel docenten benoemen echter een eerder beschreven intrinsieke motivatie. Dat lijkt ook niet onaannemelijk gezien het feit dat docenten geen voorbeelden noemen waarin daadwerkelijk zichzelf of anderen werden aangesproken. Een andere verklaring kan zijn dat docenten hier niet graag over praten of de respondenten per toeval allemaal behoorlijk tot goed functioneren.

7.3.3. De verantwoordelijkheid voor studiesucces en gemeenschappelijke uitdagingen

In deze laatste paragraaf die gewijd is aan de rol van de docent zelf ten aanzien van studiesucces wordt ingegaan op de mate waarin docenten gemeenschappelijke uitdagingen ervaren voor het departement, faculteit of universiteit. In het bijzonder ten aanzien van studiesucces. Hoewel verschillende respondenten van alle drie de onderzochte departementen samenwerking en afstemming tussen docenten noodzakelijk achten voor het geven of opzetten van een vak, wordt deze verantwoordelijkheid niet door iedereen zo ruim ervaren. Een onderwijsbestuurder antwoordt eenvoudig op de vraag of docenten zich ook druk moeten maken over de financiële middelen:

“Nee, het is mijn verantwoordelijkheid om voldoende middelen en tijd beschikbaar te stellen.” – Bestuurder-USBO-B

De onderwijsbestuurder stelt wel dat docenten verantwoordelijk zijn voor de invulling van het eigen vak. Ze krijgen een aantal uur en daar moeten ze het mee doen. Indirect worden docenten zo dus wel beïnvloed door de financiële omstandigheden van een departement. Hoewel dat niet expliciet gebeurt. Een docent op de USBO is zich echter wel bewust van de financiële gevolgen voor de opleiding als bijvoorbeeld een cursus niet vol zit:

“Als je het hebt over financiële gevolgen: ik zorg dan altijd dat mijn groepen vol zitten. (...) want ik kan het niet verdragen dat als ik een vak geef waar 25 studenten in kunnen (...) en dan 8 plaatsen niet opgevuld worden, publiek bekostigd! Dat kun je gewoon uitrekenen, dat vind ik echt belachelijk.” – Docent-USBO-4

Overigens wordt hier dus niet expliciet een rol toegedicht aan de leidinggevende, maar lijkt de docent een maatschappelijke verantwoordelijkheid te voelen voor correcte maatschappelijke financiering. Deze docent vertelt verder dat hij op allerlei wijzen probeert om meer studenten in de cursus te krijgen en hij neemt zelf het heft in handen zonder dat daar een opdracht toe wordt gegeven. Hieruit blijkt in ieder geval een ruime mate van verantwoordelijkheid voor niet alleen het departement, maar publieke financiering in het algemeen. Anderen zien de mogelijkheid tot een ruimere

taakopvatting dan alleen doceren als een kans om eigen prioriteiten te lanceren of te realiseren. Een docent op de USBO vertelt:

“Je kan ook politiek heel behoudend zijn of je kan denken ik wil dat bepaalde thema’s op de onderwijs- en onderzoeksagenda komen. En daarvoor moet je ook je nek durven uit te steken.” Docent-USBO-5

De respondent spreekt over een proces waarin je je politiek kan opstellen. Dat werpt een ander licht op de motivatie voor een docent om zich breder in te spannen voor bijvoorbeeld het departement dan de eigen werkgroepen. Er blijkt meer te halen voor de docent, dan maatschappelijke genoegdoening. Het kan het werk in de situatie van deze docent bijvoorbeeld aangenamer maken, wanneer aan suggesties uit zijn koker gehoor wordt gegeven.

Andersom zijn het ook bestuurders die soms het verantwoordelijkheidsgevoel van docenten proberen te verbreden. Een bestuurder van SGPL wijst erop dat wanneer eigenaarschap ontbreekt docenten bijvoorbeeld een scriptie-evaluatieformulier niet of zeer beperkt invullen. Deze docenten zien het nut hiervan niet en proberen zich aan dat proces te onttrekken. De bestuurder probeert hen echter actief bij besluitvorming te betrekken:

“Ik verwacht wel van docenten dat ze weten wat er speelt en dat ze naar vergaderingen komen. (...) En daar [bij de onderwijsdag] worden wel cruciale besluiten genomen en worden wel keuzes voorgelegd en gevraagd goh wat vinden jullie er van.” – Bestuurder-SGPL-A

De bestuurder zegt daarbij ook dat wanneer er teveel weerstand is of verwacht wordt voorstellen soms nog uitgesteld of aangepast worden. Het lijkt erop dat er geen formele betrokkenheid is bij vraagstukken die buiten de primaire verantwoordelijkheid van de docent vallen. Er bestaat echter ook een grijs gebied dat zowel door docenten als bestuurders gebruikt wordt. Docenten kunnen eigen ambities bereiken door in overleggen politiek te bedrijven en bestuurders proberen in sommige gevallen docenten mee te krijgen in een verandering.

Bij dat laatste merkt een docent bij DGK wel op dat te vroeg betrekken van docenten bij een besluitvormingsproces ook tot Poolse landdag toestanden kan leiden. Deze laatste opmerking lijkt ook te suggereren dat onderwijsbestuurders de docent betrekken bij een besluit met als voornaamste reden om het besluit ook effect te laten

sorteren. Het goed te laten landen. Er wordt niet opgemerkt dat de docent ook een hybride professional kunnen zijn (Noordegraaf, 2007). Dat wil zeggen een docent die de uitdagingen voor het departement ook in het takenpakket heeft.

Aan de andere kant staan docenten wel in grote mate in interactie met elkaar omdat ze samen een vak geven of binnen een curriculum opereren. Dat beperkt de autonomie, maar versterkt de verbanden tussen de docenten, iets wat weer wel een kenmerk is van de hybride professional. Op andere vlakken hebben de docenten bij de drie onderzochte departementen van de Universiteit Utrecht meer weg van de situationele professional. De docent heeft namelijk in het onderwijs in ieder geval een bepaalde mate van interactie met de studenten. Zij het, dat de docent ook een hoge mate van autonomie heeft. Wat betreft de invulling van de werkgroepen lijkt dat ook het geval.

De docenten lijken dan ook een mix van hybride en situationele professionals. Maar wat betekent dat voor de mate waarin docenten zich inzetten om studiesucces te verbeteren en welke handelingen komen er uit voort? Aan de hand van het volgende citaat lijkt het vrij simpel:

“Het is ook niet mijn verantwoordelijkheid, om op de rendementen te letten. Dus dat er niet over gecommuniceerd wordt vind ik wel logisch.” – USBO-Docent-1

We hebben echter eerder gelezen dat niet alleen formele verantwoordelijkheden docenten kunnen motiveren om te handelen. Een docent vertelt dat hoge studierendementen ook als ‘prestige’ gezien kunnen worden. Een andere docent vertelt dat bij de keuze voor toelating tot de master tussen twee geschikte kandidaten het onderspit werd gedolven vanwege de te verwachte studieresultaten. Het is dus wel goed mogelijk dat een docent op basis van hybride-situationele-professionaliteit keuzes maakt ten aanzien van studiesucces. In alle gevallen wordt echter een expliciet verband niet genoemd of ontkend. Docenten wijzen daarbij op de handhaving van de kwaliteitstandaarden waarvoor zij indirect en direct verantwoordelijk zijn. Wanneer docenten studenten zouden bevoordelen, dan zou dat wellicht een ‘beter resultaat’ betekenen voor de opleiding, maar ook afbreuk doen aan de kwaliteit. Docenten geven aan deze laatste hoog of hoger in het vaandel te hebben.

Vanuit het perspectief van een situationele-hybride professional is dat niet vreemd, omdat zowel de financiële omstandigheden van het departement als de kwaliteitswaarborging van het onderwijs een rol spelen. Het zou een keuze zijn tussen twee kwaden. Het kan dus ook zijn dat docenten hun ogen sluiten voor een dergelijke

keuze en niet erkennen of herkennen dat zij zich impliciet wel door studiesucces laten leiden.

Tot slot valt op te merken dat er geen expliciete aansturing is op studiesucces. Impliciet lijkt daar wellicht meer sprake van. De docent wordt door onderwijsbestuurders ook betrokken bij bredere opgaves. Keuzes die docenten dan maken om studiesucces te bevorderen komen dan niet voort uit die aansturing van onderwijsbestuurders, maar zijn doelstellingen die docenten zelf voelen. Het zijn docenten die studenten een eerlijke kans willen geven en deze docenten doen hun uiterste best om studenten de eindstreep te laten halen.

8. Conclusie en discussie

8.1. Conclusie

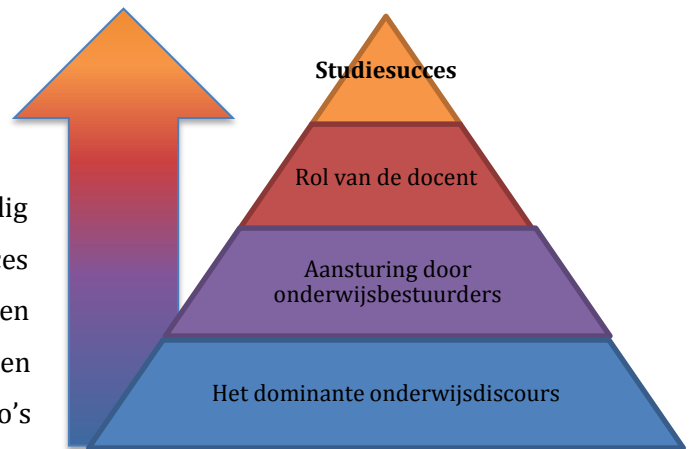
De hoofdvraag van deze masterscriptie is de volgende:

Wat is de invloed van het dominerende onderwijsdiscours aanwezig op de Universiteit Utrecht ten aanzien van studiesucces op het handelen van docenten en hun aansturing door onderwijsbestuurders?

Het dominerende discours in onderwijs

Zoals de visie van Frissen (2007) in het theoretisch kader uiteen is gezet, zo kwam het dominerende discours ook terug bij de verschillende departementen van de Universiteit Utrecht. Er heerst een sterk geloof in de rol die het onderwijs heeft om studenten te helpen om een gelijkwaardige kans te krijgen in het leven. De eigen verantwoordelijkheid wordt genoemd, maar het zijn vooral extrinsieke prikkels die studenten moeten stimuleren.

Er heerst een discours waarin alle studenten maakbaar zijn door controle en toetsing van prestaties. Deze prestaties moeten ook redelijkerwijs vergelijkbaar zijn, zodat studenten ook gelijkwaardig worden behandeld. De wil om studiesucces te verhogen past hier ook in. Het voorkomen van studie uitloop is ook om studenten tegen zichzelf te beschermen. Dergelijke risico's moeten voorkomen worden is het devies van het discours.



Doorwerking van het discours op de aansturing door managers op studiesucces

In het theoretisch kader waren een drietal vormen van aansturing geformuleerd. Allerdrie zijn ze terug te zien bij de verschillende departementen.

Ondanks dat het onderwijsdiscours er één is waarin studiesucces goed past, is er 'geen aansturing' op studiesucces richting docenten geconstateerd. Niet expliciet althans, impliciet ligt dat wellicht anders. Docenten krijgen de informatie over studierendementen en ze geven aan dat ze bijvoorbeeld niet meer dan de helft van de studenten laten zakken voor een vak. Misschien is expliciete aansturing ook wel niet

nodig, omdat het zo impliciet al in het discours zit. Een andere reden kan zijn dat de onderwijsdirecteuren docenten goed aanvoelen en de focus op studierendementen bewust niet bij docenten neerleggen. De docent zou dan verleid kunnen worden om de kwaliteitsteugels te laten vieren. Het kan ook tot weerstand leiden onder docenten omdat zij de kwaliteit hoog in het vaandel hebben.

Er lijkt ook sprake van 'open aansturing'. Dat wil zeggen dat de onderwijsbestuurders aangeven docenten goed te betrekken bij keuzes en veranderingen. Tegelijkertijd spelen hier wel tactische overwegingen een rol. Besluiten worden uitgesteld om eerst draagvlak te creëren en sommige docenten voelen zich niet écht gehoord. Misschien is dat ook wel het manco van open aansturing, echte inspraak is waarschijnlijk niet mogelijk. Het takenpakket waarvoor een professionals en managers verantwoordelijk voor zijn, verschilt te veel.

Tenslotte noemen docenten ook voorbeelden van 'gesloten sturing'. Docenten zien zich genoodzaakt om met name rondom het toetsen, maar ook in de opzet van colleges, meer rekening te houden met extern opgelegde maatregelen. Het verplichten van voldoende en goed gevarieerde toetsen geeft de docent minder ruimte. Vanuit het dominante discours is het echter begrijpelijk, studenten moeten tenslotte gelijk behandeld kunnen worden.

De doorwerking van het onderwijsdiscours op rol en taakopvatting van de docent

De docent wordt geacht meer te zijn dan een bron van kennis die de theorie zendt richting studenten. Een docent staat in interactie met zijn studenten en omgeving, zo geven respondenten aan.

Ten aanzien van studiesucces in de brede zin wordt meerdere keren een intrinsieke motivatie genoemd om studenten te helpen de eindstreep te halen. Soms met een negatieve ondertoon, maar docenten geven aan dat de meeste tijd in de groep gaat zitten die het studiesucces niet uit zichzelf kan halen. Hier komt opnieuw het dominante discours terug, waarin falen geen optie is en het de taak van het onderwijs is om iedereen een gelijke startpositie te geven.

De doorwerking van het onderwijsdiscours op het handelen van de docenten en de organisatie breed

Omdat expliciete aansturing door onderwijsbestuurders ontbreekt is het moeilijk aan te geven welke invloed het onderwijsdiscours op de handelingen van docenten heeft.

De impliciete sturing kan dan wel invloed hebben op hoe een docent een student of een groep studenten beoordeelt, maar de norm wordt ook gelegd door de studenten

zelf. Als zij allemaal slecht presteren zal de normering soepeler worden. Docenten geven echter wel aan dat zij de onderwijskwaliteit willen waarborgen. In welke proporties zij hun normen flexibel hanteren is echter niet te zeggen.

Terug naar de expliciete aansturing. Expliciete sturing kan logischerwijs leiden tot strategische reacties. Het beperken van de professionele ruimte is een voorbeeld waarop docenten wel kritisch zijn. Het verplichten van meerdere toetsmomenten per cursus wordt bijvoorbeeld niet door iedere docent gedragen. Een docent geeft bijvoorbeeld aan dat er toch altijd wel manieren zijn om de regels te omzeilen. Als sturing of besluiten niet breed gedragen worden door de docenten, lijken ze geen effect te hebben of lokt het strategische reacties uit. Dat geldt ook voor de werkdruk. Deze wordt als hoog ervaren bij alle departementen en respondenten wezen op de mogelijke negatieve gevolgen. Naast de kwaliteit, kan het ook tot de strategische reactie 'vluchten' leiden. Oftewel de universiteit de rug toekeren. De loyaliteit richting studenten, collegae en het onderwijs kan de strategische reacties wel beperken. In hoeverre het omzien naar ander werk een reëel gevolg van hogere werkdruk is zou nader onderzocht moeten worden.

Tenslotte kunnen er ook organisatiebreed gevolgen zijn van het dominante onderwijsdiscours ten aanzien van studiesucces. In het licht daarvan valt vooral de verzakelijking van het onderwijs op. Prestaties worden gedeeld met docenten. Voor hen zijn rendementen en vooral studentenevaluaties een factor van belang geworden. Met een dominant onderwijsdiscours dat een sub-discours onderdrukt kan dit tot collectieve blindheid leiden. De opeenstapeling van cijfers en indicatoren kunnen dan afleiden van de kwaliteit van het onderwijs.

Wat betekent de doorwerking van het dominante discours voor de invloed van studiesucces?

De dominantie van studiesucces is aanwezig. Het betreft niet zozeer invloed die bewust wordt aangewend of aanwijsbaar is, maar die terugkomt in wat we belangrijk vinden. Zo wordt het als falen ervaren als een student ondanks zijn inzet het niet haalt. Een ander voorbeeld: tijd is een factor van belang geworden bij de eindwerken. Het is als het ware de tirannie van het studiesucces dat geen ruimte meer overlaat voor de tragedie van studiemislukking. Door het dominante discours is gelijkheid en normalisering van belang, waardoor de middelmaat wordt bediend en anderen minder.

8.2. Discussie

Dit onderzoek heeft geen diploma fraude aantoonbaar gemaakt als gevolg van de sturing op studiesucces. Er is door managers geen directe aansturing op hogere rendementen en docenten voelen zich niet gedwongen om genade-zesjes rijkelijk te verdelen. Er is geen structuur of beleid waarin dergelijke perverse prikkels zich zo manifesteren. Dat klinkt in eerste instantie positief.

Het dominante onderwijsdiscours ten aanzien van studiesucces heeft wel invloed bij de drie onderzochte departementen. Deze invloed is echter meer impliciet. Het discours van gelijkheid en controle – kritisch omschreven door Frissen in verschillende boeken – is normaal en breed geaccepteerd.

Daar schuilt ook een gevaar. Denk aan de perverse prikkels die onder meer De Bruijn (2007) schetst. Omdat er geen expliciete aansturing is, wil dat niet zeggen dat de er geen strategische reacties (Oliver, 2001) of perverse systemen ontstaan in een organisatie (De Bruijn, 2007).

Sommige respondenten kaartten de negatieve gevolgen van het dominante discours aan. Anderen waren zich er niet van bewust of wezen vooral op de positieve gevolgen van meer studiesucces of het dominante onderwijsdiscours in algemene zin. Hier komt de wet van De Bruijn (2007) ten aanzien van collectieve blindheid terug. Het dominante discours is zo verweven dat deze niet ter discussie wordt gesteld. Het is de tirannie van studiesucces. Het dominante discours ter discussie stellen zou namelijk betekenen dat je pleit om studenten ongelijk te behandelen en je studiemislukking stimuleert. De daaruit voortvloeiende tragedie moet juist onderdrukt worden.

Het lijkt een zoektocht naar een balans. De tirannie moet wat meer ruimte geven voor de tragedie. De maakbare samenleving met de overheid als ultiem redmiddel is geen utopie, maar een nachtmerrie. Het beperkt de keuzevrijheid, creativiteit en variëteit. Terwijl die elementen juist tot wederzijdse inspiratie leiden. Tegelijkertijd is het leven geen luilekkerland en hebben mensen ook de behoefte te categoriseren. Dat maakt het leven en de studietijd ook wat overzichtelijker.

Een vervolgonderzoek zou nog dieper en langer in de haarvaten kunnen kruipen van een departement of een onderwijsinstelling. Respondenten kunnen dan reflecteren op woorden en gedrag van zichzelf en anderen. Zo kan ook het debat vorm krijgen over hoe de balans tussen tirannie en tragedie eruit hoort te zien. Het zijn vaak onbewuste handelingen die door middel van het voorhouden van een spiegel bespreekbaar kunnen worden. Hierdoor kunnen ook de mogelijke perverse prikkels en strategische reacties beter zichtbaar gemaakt worden.

Een tweede stap bij een vervolgonderzoek kan ook in de breedte plaatsvinden. Spelen dezelfde resultaten een rol binnen de gehele Universiteit Utrecht, het hoger

beroepsonderwijs en opleidingen die juist moeite hebben om voldoende studiesucces te behalen?

9. Literatuurlijst

9.1. Wetenschappelijke literatuurlijst

- Bovens, M, 't Hart, P & Van Twist, M (2007) *Openbaar bestuur: Beleid, organisatie, politiek*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- De Bruijn, H. (2007). *Managing performance in the public sector*. New York: Routledge.
- Deetz, S. (1996). Describing Differences in Approaches to Organization Science: Rethinking Burrell and Morgan and Their Legacy. *Organization Science*, 7 (2), 191-207.
- Diefenbach, T. (2009). New Public Management in Public Sector Organizations: The Dark Side of Managerialistic 'Enlightenment', *Public Administration*, 87(4), 892-909.
- Van Engen, M. & Vinkenburg, C. (2005). Transformationeel leiderschap en carrière maken: sekseverschillen in consequenties van effectief leiderschap. *Gedrag en Organisatie*, 18 (2), 103-121.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (Eds.), *The Foucault effect: studies in governmentality* (pp. 83-108). Chicago: The University of Chicago Press.
- Frissen, P.H.A. (2007). *De staat van het verschil. Een kritiek van de gelijkheid*. Amsterdam: Van Gennip.
- Hajer, M. & Versteeg, W. (2005). A Decade of Discourse Analysis of Environmental Politics: Achievements, Challenges, Perspectives. *Journal of Environmental Policy & Planning*, 7(3), 175-184.
- Hook, D. (2001). Discourse, Knowledge, Materiality, History: Foucault and Discourse Analysis. *Theory & Psychology*, 11(4), 521-547.
- Hughes, E. (1963). The Professions. *Daedalus*, 92 (4), 655-668.
- Knies, E. & Leisink, P. (2013) Leadership Behavior in Public Organizations: A Study of Supervisory Support by Police and Medical Center Middle Managers. *Review of Public Personnel Administration* 10 (1) 1-20.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. New York: Sage.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*, New York, McGrawHill.
- Noordegraaf, M. (2007). From "Pure" to "Hybrid" Professionalism. *Administration & Society*, 39 (6), 761-785.
- Oliver, C. (1991). Strategic Response to Institutional Processes. *The Academy of Management Review*, 16 (1), 145-179.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Ritzen, H. (2007). *Rollen en taakgebieden van de eigentijdse middenmanager*. Soest: Nelissen.

Van Thiel, S. & Leeuw, F. (2002). The Performance Paradox in the Public Sector. *Public Performance & Management Review*, 25(3), 267-281.

Van Thiel, S. (2007). *Bestuurskundig onderzoek. Een methodologische inleiding*. Bussum: Coutinho.

Wilensky, H. (1964). The Professionalization of Everyone? *The American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.

Yin, R.K. (1981). The Case Study Crisis: Some Answers. *Administrative Science Quarterly*, 25(1), 55- 65.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

9.2. Overige bronnenlijst

Commissie Levelt (2012). *Falende wetenschap: De frauduleuze onderzoekspraktijken van sociaal-psycholoog Diederik Stapel*. Geraadpleegd via: https://www.commissielevelt.nl/wp-content/uploads_per_blog/commissielevelt/2013/01/eindrapport1.pdf op 19 februari 2014

Inholland (2011). *Gezamenlijke herstel traject*. Geraadpleegd via <http://www.inholland.nl/content/news/nieuws2011/201105/gezamenlijkerhersteltrajectinholland.htm> op 20 februari 2014

Mare Online (2013). *BSA in tweede jaar definitief*. Geraadpleegd via: <http://www.mareonline.nl/archive/2013/06/27/bsa-in-tweede-jaar-definitief> op 20 februari 2014

NOS (2009). *De Motie Hamer*. Via <http://nos.nl/audio/113492-de-motie-hamer.html> geraadpleegd op 19 februari 2014

NOS (2012). *Erasmus Universiteit: 60 punten of vertrekken* <http://nos.nl/op3/artikel/383333-erasmus-universiteit-60-punten-of-vertrekken.html> op 20 februari 2014

Rijksoverheid (2014). *Hoe word ik docent in het basisonderwijs of hoger onderwijs?* Geraadpleegd via: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-word-ik-docent-in-het-basisonderwijs-en-hoger-onderwijs.html> op 24 februari 2014

ScienceGuide (2009). *Kennissector achter motie Hamer*. Geraadpleegd via: <http://www.scienceguide.nl/kennissector-achter-motie-hamer.aspx> op 19 februari 2014

ScienceGuide (2013). *LSVb laakt 'schoolse' Erasmus*. Geraadpleegd via: <http://www.scienceguide.nl/201301/lsvb-laakt-%E2%80%99schoolse%E2%80%99-erasmus.aspx> op 20 februari 2014

Universiteit Utrecht (2011). *Strategisch Plan Universiteit Utrecht 2012-2016. Inclusief prestatieafspraken*. Geraadpleegd via:
http://www.uu.nl/university/utrecht/NL/profiel/Profielenmissie/Documents/Strategisch_Plan_2012-2016.pdf op 19 februari 2014

Universiteit Utrecht (2012). *Utrecht voert als eerste Universiteit verplicht matchingtraject in voor nieuwe studenten*. Geraadpleegd via:
<http://www.uu.nl/nl/actueel/pages/utrecht-voert-als-eerste-universiteit-verplicht-matchingtraject-in-voor-nieuwe-student.aspx> op 20 februari 2014

Volkskrant (2011). *Tentamenfraude op grote school bij Inholland*. Geraadpleegd via:
<http://www.volkskrant.nl/vk/nl/4884/Bezuinigingen-in-het-hoger-onderwijs/article/detail/1832421/2011/02/08/Tentamenfraude-op-grote-schaal-bij-Inholland.dhtml> op 20 februari 2014