

DE UITHOF BINNENSTEBUITEN

onderwijs en ruimte in de praktijk



Jonas Baud (3117758)
Thomas Westendorp (3281329)

Met dank aan de begeleiders:

Drs. R. van Doorn

Dr. P. Selten

Prof. Dr. T. Spit

De Auteurs:

Jonas Baud
(3117758)

Thomas Westendorp
(3281329)

Abstract

In dit rapport is onderzoek gedaan naar de mate waarin de Universiteit Utrecht haar beleid ten aanzien van onderwijs en ruimte in de praktijk brengt. In het eerste deel van het onderzoek is een evaluatie van de ruimtelijke indeling van universiteitscampus De Uithof gemaakt. Daaruit blijkt dat de Universiteit Utrecht in grote lijnen het gestelde beleid in uitvoering brengt. In het tweede deel van het onderzoek worden verschillende benadering omtrent onderwijs en definities van kwaliteit uiteen gezet. Vervolgens worden deze in verband gebracht met het huidige beleid op het gebied van onderwijs. Daaruit blijkt dat in theorie de Universiteit Utrecht kwaliteit van onderwijs kan waarborgen, maar dit in de praktijk nog onduidelijk is. De antwoorden van deze twee delen worden gecombineerd en leveren een model op waarin proces verbonden wordt met kwaliteitsopvatting.

Deel I: Inleiding De Uithof	5
Motivatie & Aanleiding	5
Onderzoeksvraag	5
Afbakening	6
Historische ontwikkeling	8
De huidige situatie	9
Deel II: Buiten	10
Inleiding	10
Hoofdstuk 1	11
Huidige opvattingen	11
§ 1.1 ‘Stedebouwkundig plan De Uithof’	11
§ 1.2 ‘Visie op de Ruimtelijke en Functionele Ontwikkeling De Uithof’	15
Hoofdstuk 2	17
Conceptueel model	17
Hoofdstuk 3	18
Indicatoren en operationalisering	18
§ 3.1 Externe factoren, de context	18
§ 3.2 Ruimtelijke factoren, het product	19
§ 3.3 Beleidsmatige factoren, het proces	21
Hoofdstuk 4	23
Toetsing	23
§ 4.1 Toetsingswaarden	23
§ 4.2 Multicriteria Analyse	26
Hoofdstuk 5	30
Conclusie	30
Deel III: Binnen	31
Inleiding	31
Hoofdstuk 1	32
Hoe verhoudt het proces van leren zich tot kwaliteit van onderwijs?	32
§ 1.1 Algemeen over leren	32
§ 1.2 Leren van studenten	33
§ 1.3 Doceren van docenten	35
§ 1.4 Concluderend	37
Hoofdstuk 2	38
Wat definieert kwaliteit van onderwijs?	38
§ 2.1 Wat maakt kwaliteit?	38
§ 2.2 De universiteit is een bedrijf geworden	39
§ 2.3 Massale colleges zijn storend	42
Hoofdstuk 3	46
In hoeverre kunnen de huidige richtlijnen onderwijskwaliteit waarborgen?	46
§ 3.1 Het huidige beleid in het kort met enkele opvallende punten	46
§ 3.2 Welke kwaliteitsopvatting komt hierin naar voren?	47
§ 3.3 Twee initiatieven uitgelicht en gekoppeld aan de theorie	47
§ 3.4 Concluderend	49
Hoofdstuk 4	50
Deel IV: Binnenstebuiten	52
Raakvlakken	52
Integratie	53
Conclusies	55
Discussie	56
Deel V: Bronnen	58
Literatuur	58

Deel I: Inleiding De Uithof

Motivatie & Aanleiding

Veel studenten lopen rond op De Uithof en gaan daar hun normale gang van zaken. Ze gaan naar college, naar een afspraak, drinken misschien een kop koffie en springen dan weer in de bus. Waar andere studenten niets vermoedend doorlopen, staan wij stil. Wij verwonderen ons al tijden over De Uithof en haar invloed op de studenten. De Uithof is op een bepaalde manier ingericht, zowel in concrete als in abstracte zin. Hoe dit zich uit naar de studenten is een onderwerp waar wij telkens weer op terug komen en wat ons bezig blijft houden. Er is bij ons altijd al een fascinatie geweest over de keuzes die gemaakt zijn met betrekking tot De Uithof, mede doordat De Uithof hét gezicht is van de Universiteit naar haar studenten.

Onderzoeksvraag

In deze scriptie worden De Uithof en de daarop gelegen gebouwen van de Universiteit Utrecht onder de loep genomen. Specifiek is er een interesse voor hoe de plannen en de gemaakte keuzes op dit terrein uiteindelijk een effect hebben op de studenten. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag: In hoeverre slaagt de Universiteit Utrecht erin om theorie en beleid op het gebied van onderwijs en ruimte in de praktijk toe te passen? We trachten deze vraag te beantwoorden door op zoek te gaan naar verklaringen uit zowel de sociaal-wetenschappelijke richting als de hoek van de ruimtelijke ordening. Om tot een antwoord te kunnen komen, zullen de sociaal-wetenschappelijke en de planologische factoren die een rol spelen bij deze vraag eerst individueel onderzocht worden. Voor deze disciplinaire onderdelen hebben wij een aparte onderzoeksvraag met subvragen opgesteld.

Vanuit de Planologie wordt een evaluatie gemaakt van de praktische uitwerking van de ‘Visie op de Ruimtelijke en Functionele Ontwikkeling De Uithof’ (Gemeente Utrecht, 2007). In deze visie zijn een aantal doelen gesteld die de Universiteit tracht na te streven met betrekking tot de ruimtelijke indeling van De Uithof. De centrale vraag die aan deze evaluatie ten grondslag ligt, luidt: In welke mate zijn de doelstellingen uit de ruimtelijke visie op De Uithof uitgevoerd in de praktijk?

Vanuit de Sociale Wetenschappen wordt een onderzoek gedaan naar kwaliteit van onderwijs. Hierbij is als hoofdvraag gekozen voor: In hoeverre kan de universiteit Utrecht voldoende kwaliteit van onderwijs aan haar studenten bieden?

Deze hoofdvraag is onderverdeeld in de volgende subvragen:

- Hoe verhoudt het proces van leren zich tot kwaliteit van onderwijs?
- Wat definieert kwaliteit van onderwijs?
- In hoeverre kunnen de huidige richtlijnen onderwijskwaliteit waarborgen.

Vervolgens worden de inzichten verkregen in de disciplinaire delen met elkaar geïntegreerd om zo tot een antwoord op de hoofdvraag te komen.

Afbakening

Om de haalbaarheid van dit onderzoek te bewaken, zijn wij genoodzaakt een aantal afbakeningen te maken. Deze afbakeningen zullen voor het gehele rapport van toepassing zijn.

Wij zullen ons in dit onderzoek richten op de onderwijsfunctie van De Uithof. Wij zijn ons bewust van de belangrijke functie die De Uithof heeft voor onderzoekers en (in de nabije toekomst) het bedrijfsleven, maar in dit rapport zullen de belangen van deze doelgroepen niet aan bod komen. Onze onderzoeksgroep bestaat daarmee uitsluitend uit studenten en docenten.



Figuur 1. *Plattegrond van De Uithof*

De verschillende delen van De Uithof bieden ruimte aan zeer uiteenlopende activiteiten. Een tweede noodzakelijke afbakening is daarom te vinden in de ruimte. Dit onderzoek is gericht op het westelijke deel van De Uithof, daarmee wordt het gebied bedoeld tussen de A27 en de Universiteitsweg. Doelbewust wordt daarmee het volledige medische deel van De Uithof buiten beschouwing gelaten. De gedachte hierachter is dat het Universitair Medisch Centrum een dermate andere ruimtelijke en educatieve indeling heeft dan de rest van De Uithof, dat het meenemen van dit deel zou leiden tot een tweedeling in de kern van dit onderzoek. Dit is niet gewenst.

De laatste afbakening die gemaakt wordt, betreft de onderwijsinstellingen die onderzocht zullen worden in dit onderzoek. Naast de Universiteit Utrecht, bevindt zich de Hogeschool Utrecht op De Uithof. Omwille van de beperkte tijd is gekozen om de Hogeschool Utrecht als onderwijsinstelling in dit onderzoek niet mee te nemen.

In het planologische deel van dit rapport wordt een vergelijking getrokken tussen de huidige ruimtelijke indeling van De Uithof en het ideale eindstadium van de ruimtelijke ontwikkelingen in De Uithof. De focus zal hierbij liggen op de clustering van onderwijsgebieden, zoals deze in het Stedebouwkundig Plan De Uithof (Koolhaas, 1989) is voorgesteld.

In het sociaal-wetenschappelijke gedeelte wordt getracht het onderwijs dat op De Uithof wordt gegeven te analyseren. Hierbij wordt gekeken naar leerprocessen en hoe deze interactie vertonen met de macro-, meso- en microsystemen die men door de universiteit kan vinden.

De fysieke muren van de gebouwen op De Uithof zullen in dit rapport als metafoor dienen voor het onderscheid tussen de Planologie en de Sociale Wetenschappen. Waar in het planologische deel uitsluitend de ‘buitenkant’ van De Uithof zal worden bestudeerd, zal in het sociaal-wetenschappelijke deel van dit rapport gefocust worden op de ‘binnenkant’ van De Uithof.

Historische ontwikkeling

De eerste stappen voor het ontwikkelen van een universiteitsterrein buiten de stad Utrecht werden omstreeks 1963 gezet met de instelling van een Universitair Planbureau. Taak van dit bureau was om ruimtebehoefte en organisatieschema's van de vestiging van de Universiteit in de toenmalige Johannapolder aan de oostkant van de stad te bepalen. In het begin van de jaren '60 werden in de tot 'Uithof' omgedoopte polder de eerste gebouwen opgeleverd; Transitorium I (een noodgebouw dat slechts voor 15 jaar in gebruik zou zijn) en een aantal gebouwen voor Wiskunde, Natuurkunde en Diergeneeskunde. Aan het eind van de jaren '60 kwam daar het 21 verdiepingen tellende Transitorium II (huidige Willem C. van Unnikgebouw) bij. (Dunk, Heere & Reinink, 1986) Deze gebouwen staan nog steeds op hun plek en vervullen grotendeels nog steeds hun functie. Aan het eind van de jaren '60 zag het Universiteitsterrein eruit als *“pioniersproject van civiele techniek, dat op geen enkele wijze op een Universiteit ging lijken en evenmin een herbergzaam karakter kreeg”*. (Dunk, Heere & Reinink, 1986) Pas in 1989, met de publicatie van het Stedebouwkundig Plan De Uithof van Rem Koolhaas (Koolhaas, 1989), werd een structuur bedacht waarin De Uithof zich kon ontwikkelen. In die tijd was het aantal studenten aan de Universiteit Utrecht echter wel met een factor 4 toegenomen; van 5.400 studenten in 1957 tot ruim 22.000 studenten in 1986. (Dunk, Heere & Reinink, 1986)

De huidige situatie

Op dit moment werken en studeren er zo'n 60.000 mensen op De Uithof, waarvan er ongeveer de helft (29.000) student zijn (www.uu.nl, 2010b). Naast de onderwijsgerelateerde gebouwen zijn er ook woonplekken, bedrijven en een ziekenhuis te vinden. Een deel van de gebouwen op De Uithof worden in de architectonische wereld geprezen om hun schoonheid en originaliteit en zijn ontworpen door gerenommeerde architecten (www.uu.nl, 2010a). De tekenen van de ongestructureerde eerste jaren van De Uithof zijn echter ook nog goed zichtbaar. Het tijdelijke Transitorium I is nooit gesloopt en heet tegenwoordig het Marinus Ruppertgebouw en het Van Unnikgebouw (voormalig Transitorium II) kampt met veel problemen omtrent de leefbaarheid.

Deel II: Buiten

Inleiding

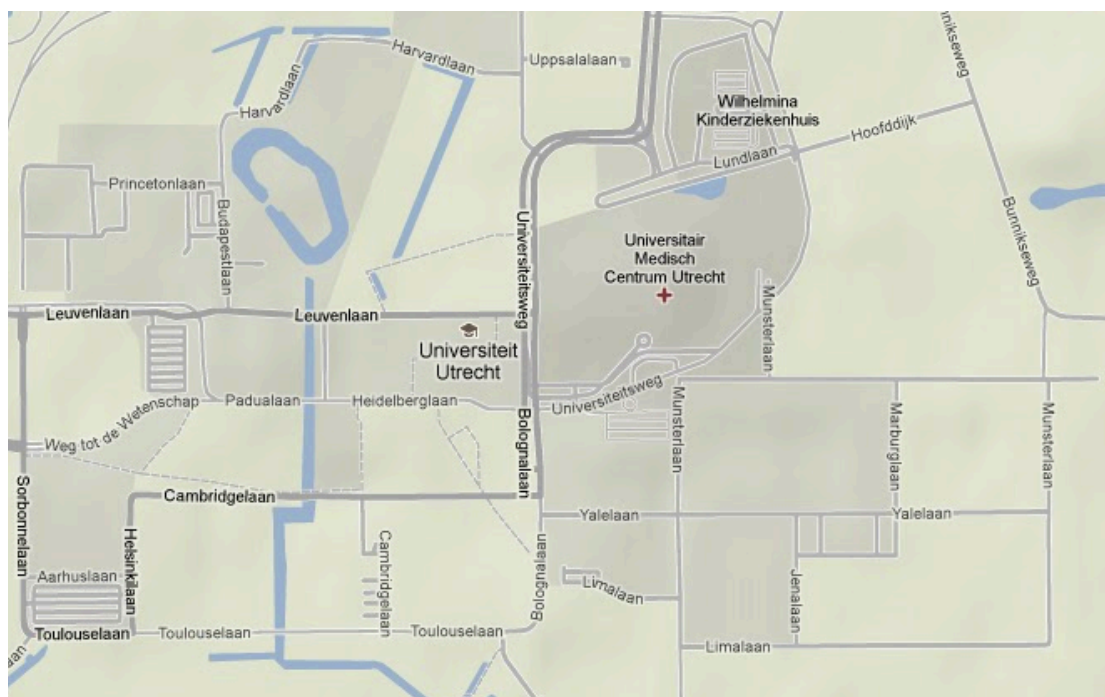
Dit deel vormt een evaluatie van de ruimtelijke indeling De Uithof. Deze evaluatie zal zich richten op de haalbaarheid van de beleidsmatige doelstellingen over de ruimtelijke indeling van De Uithof, zoals deze zijn verwoord in de Visie op de Ruimtelijke en Functionele Ontwikkeling De Uithof (Dienst Stadsontwikkeling Gemeente Utrecht, 2007). De centrale vraag die in dit deel behandeld zal worden is als volgt: In welke mate zijn de doelstellingen uit de ruimtelijke visie op De Uithof uitgevoerd in de praktijk?

Dit deel bevat een aantal stappen om tot de beantwoording van deze vraag te komen. Allereerst zullen de huidige opvattingen over de ruimtelijke indeling van De Uithof besproken worden. Vervolgens zullen de factoren uit de praktijk worden weergegeven die van invloed zijn op deze opvattingen. Een conceptueel model geeft vervolgens de verbanden van deze factoren met de theoretisch opvattingen weer. Uiteindelijk zal een toetsing van de haalbaarheid plaatsvinden aan de hand van een multicriteria-analyse om zodoende tot beantwoording van de centrale vraag te kunnen komen.

Hoofdstuk 1

Huidige opvattingen

In de besluitvorming over de ruimtelijke indeling van De Uithof spelen twee visies een belangrijke rol. De eerste betreft de ‘Stedebouwkundig Plan De Uithof’ van Rem Koolhaas (Koolhaas, 1989). De tweede visie is de eerdergenoemde ‘Visie op de Ruimtelijke en Functionele Ontwikkeling De Uithof’ (Dienst Stadsontwikkeling Gemeente Utrecht, 2007). Hieronder zullen de concepten uit deze visies die van belang zijn voor de centrale vraag beknopt behandeld worden.



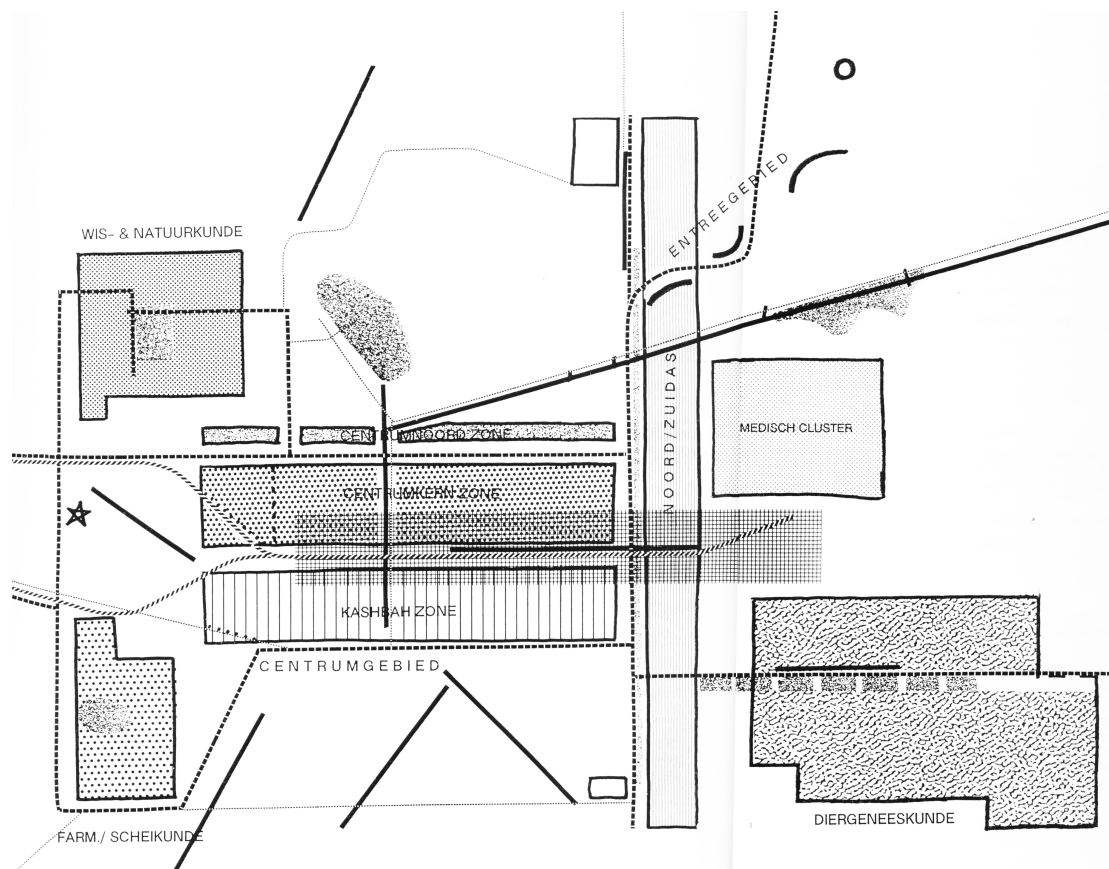
Figuur 2. *Plattegrond van De Uithof*

§ 1.1 ‘Stedebouwkundig plan De Uithof’

De stedenbouwkundige visie op De Uithof is voor het eerst uitgewerkt door Rem Koolhaas in 1989. Aanleiding was de bedreiging van het beeld van ‘de universiteit in het landschap’, door de als maar groeiende universiteit. Het plan had de ambitie om dat beeld te beschermen. In het stedebouwkundig plan wordt De Uithof onderverdeeld in een aantal zones, die clusters worden genoemd. Binnen deze clusters kan worden gebouwd, daarbuiten (in principe) niet. Deze clusters dienen herkenbaar te zijn als ruimtelijke en functionele eenheden. Door deze ‘clustering’ van gebouwen blijft het landschap zowel het bindende als het scheidende element in de bebouwing

van De Uithof. Dat deze clusters als expliciet onderscheidend onderdeel moeten worden geïnterpreteerd, blijkt uit het feit dat de gebouwen in de eerste plaats ‘een vanzelfsprekend onderdeel van het desbetreffende cluster vormen’ (Koolhaas, 1989).

In het westelijke deel van De Uithof (het deel waar dit onderzoek op van toepassing is), onderscheidt Koolhaas een vijftal clusters. Om in het vervolg van dit stuk inhoudelijk in te kunnen gaan op de clusters, is het van belang deze hieronder kort toe te lichten:



Figuur 3. Clustering van De Uithof (Koolhaas, 1989)

1.1.1 Wiskunde & Natuurkundecluster

Het Wiskunde & Natuurkundecluster bevat gebouwen voor onder andere de departementen natuur- en sterrenkunde, scheikunde en wiskunde van de faculteit Bètawetenschappen en het departement aardwetenschappen van de faculteit Geowetenschappen.

1.1.2 Farmacie & Scheikundecluster

Het Farmacie & Scheikundecluster bestaat uit één complex dat het F.A.F.C Wentgebouw heet. Het Wentgebouw bestaat uit meerdere gebouwen die zijn geschakeld door overdekte doorgangen. Het Wentgebouw biedt onderdak aan (onderdelen van) de departementen Farmaceutische Wetenschappen, Scheikunde en Biologie.

1.1.3 Centrum Noord Zone

In het Stedebouwkundig Plan De Uithof uit 1989 wordt de Centrum Noord Zone gereserveerd voor de letteren- en rechtenfaculteit. Het cluster zou een lintvorm krijgen langs de noordkant van de Leuvenlaan. Op dit moment wordt het eerste gebouw in deze cluster uit de grond gestampt. Het betreft het nieuwe gebouw voor de faculteit Bètawetenschappen. Hiermee is gekozen om te breken met de oorspronkelijke ideeën voor de Centrum Noord Zone; het cluster zal dus niet exclusief voor Letteren en Rechten gebruikt worden.

1.1.4 Centrum Kern Zone

Dit cluster heeft niet voor niets de naam ‘Centrum Kern Zone’; de cluster bevindt zich midden in De Uithof en speelt een belangrijke rol in de beeldvorming van De Uithof. Het is één van de grotere clusters en bevat een aantal belangrijke gebouwen voor de Universiteit. Allereerst staan er in dit cluster twee gebouwen die helemaal in het begin van De Uithof zijn gebouwd; het Ruppertgebouw (voormalig Transitorium 1 en voltooid in 1961) en het Van Unnikgebouw (voormalig Transitorium 2 en voltooid in 1968). Het Ruppertgebouw is een onderwijsgebouw, met voornamelijk collegezalen en werkgroepzalen. Het Van Unnikgebouw huisvest tegenwoordig kantoren van medewerkers en een veelheid aan administratieve diensten. In 1974 kwam daar een derde transitorium bij, het huidige Kruytgebouw. Dit gebouw is gebouwd voor de subfaculteiten Scheikunde en Biologie en wordt nog steeds door deze departementen gebruikt. In de loop der jaren zijn er aan het Kruytgebouw twee gebouwen vastgebouwd, het Centrumgebouw Noord (Informatica en Biologie) en het kleine Nicolaas Bloembergen gebouw (Biologie). In 1997 is het Educatorium gereed gekomen; een markant gebouw ontworpen door het Office for Metropolitan

Architecture van Rem Koolhaas. Dit gebouw verbindt het Ruppertgebouw met het Van Unnikgebouw en bevat twee grote collegezalen (capaciteit: 400 en 500 personen), drie tentamenzalen (capaciteit: 150, 200 en 300 personen) en een restaurant met een capaciteit van 950 personen. Ook bevindt zich in de Centrum Kern Zone het Bestuursgebouw, een gebouw waarin (zoals de naam al doet vermoeden) onder andere de Universitaire bestuursdienst en Dienstencentra gehuisvest zijn. Tot slot is in 2008 het studentenwooncomplex Casa Confetti gerealiseerd, met daarin 377 studentenwoningen.

1.1.5 De Kashbahzone

Ten zuiden van de centrale as van De Uithof ligt de Kashbahzone, een cluster dat qua vorm en formaat ongeveer gelijk is aan de Centrum Kern Zone. De gebouwen in de Kashbahzone vormen een homogene, continue gevelwand langs de Heidelberglaan (Koolhaas, 1989). Het belangrijkste gebouw in dit cluster is de Universiteitsbibliotheek Uithof; een markant zwart gebouw van architect Wiel Arets dat is opgeleverd in 2004. Verder staan er in dit cluster een aantal gebouwen van de Hogeschool Utrecht, een parkeergarage, twee woontorens genaamd De Bisschoppen en het Langeveldgebouw, een universiteitsgebouw waarin de faculteit Sociale Wetenschappen gevestigd zit.

De eigenschappen van deze clusters verschillen op een aantal punten van elkaar. Allereerst zijn er verschillen betreffende de menging van functies. In het Wiskunde & Natuurkundecluster en in het Farmacie & Scheikundecluster bevinden zich voornamelijk gebouwen die bestemd voor onderwijs of onderzoek. De Centrum Kernzone en Kasbahzone daarentegen, hebben zeer gemengde functies. In deze clusters bevinden zich gebouwen met onderwijs- en onderzoeksfuncties, maar ook gebouwen voor huisvesting van studenten of voor commerciële activiteiten.

Een tweede verschil tussen de clusters is te vinden in de ligging ten opzichte van elkaar. Zowel het Wiskunde & Natuurkundecluster als het Farmacie & Scheikundecluster ligt 'vrij' in het landschap; doordat ze omsloten worden door stroken groen zijn de grenzen van deze clusters helder zichtbaar in het landschap. De Centrum Noordzone, Centrum Kernzone en Kasbahzone liggen veel minder 'vrij' in

het landschap. Deze clusters liggen dicht tegen elkaar aan, waardoor ze minder duidelijk van elkaar zijn te onderscheiden in het landschap. Deze clusters vormen in het landschap één geheel.

Een derde en laatste verschil is te vinden in hoogte van de bebouwing van de clusters. In het Wiskunde & Natuurkundecluster en in het Farmacie & Scheikundecluster is voornamelijk lage tot middelhoge bebouwing te vinden, de gemiddelde bouwhoogte is daar 25 meter met accenten tot 60 meter (Dienst Stadsontwikkeling Gemeente Utrecht, 2010). In De Centrum Kernzone en de Kashbahzone is de gemiddelde bouwhoogte 20 meter, maar mogen bouwaccenten een hoogte hebben van 60 tot 80 meter.

§ 1.2 ‘Visie op de Ruimtelijke en Functionele Ontwikkeling De Uithof’

In 2007 heeft de Dienst Stadsontwikkeling van de Gemeente Utrecht een nieuwe ‘Visie op de ruimtelijke en functionele ontwikkeling’ van De Uithof opgesteld (Dienst Stadsontwikkeling Gemeente Utrecht, 2007). Deze visie is gebaseerd op het eerdergenoemde stedenbouwkundige plan van Koolhaas en bevat een vrij concreet ontwikkelingsplan voor het universiteitsterrein.

Uit de Visie De Uithof zijn drie doelen te destilleren die aan de basis liggen van het te voeren beleid omtrent de ruimtelijke indeling van De Uithof:

1.2.1 Het tegengaan van ongecontroleerd uitdijen van bebouwing

Het tegengaan van ongecontroleerde uitdijning van de bebouwing in De Uithof is één van de uitgangspunten voor de totstandkoming van het eerste stedenbouwkundige plan voor De Uithof. In het toenmalige plan is daarmee de basis gelegd voor de clustering en zonerings van de gebouwen in De Uithof.

1.2.2 Efficiënt omgaan met de aanwezige ruimte

Gebouwen binnen de clusters worden dicht op elkaar gebouwd, waardoor de ruimte zo efficiënt mogelijk wordt gebruikt. Doordat de gebouwen binnen het cluster een

samenhangende functie vervullen, is het mogelijk de ruimte compact in te delen. De clusters kunnen worden ontsloten met een zeer efficiënte, minimale infrastructuur.

1.2.3 Contact stimuleren door middel van geconcentreerde clusters

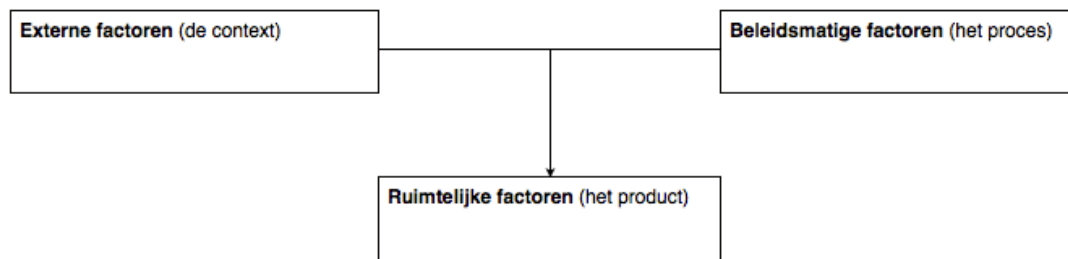
Naarmate de clusters meer en meer bebouwd raken, ontstaan er herkenbare groepen gebouwen. Door de dichte bebouwing stralen deze gebouwen een eenheid uit. Dit eenheidsgevoel zal contact binnen het cluster stimuleren, wat kan helpen bij het uitwisselen van ideeën en het delen van faciliteiten.

De Visie De Uithof is de eerste ruimtelijke visie na de verschijning van het Stedebouwkundig Plan De Uithof en houdt dit plan aan als stedenbouwkundig kader. Het Stedebouwkundig Plan houdt echter nog geen rekening met de bouw van gebouwen voor studentenhuysvesting. In de Visie De Uithof is de ontwikkeling van De Uithof als “campus met wonen en bijbehorende voorzieningen” verworden tot een nieuw uitgangspunt. (Dienst Stadsontwikkeling Gemeente Utrecht, 2007)

Hoofdstuk 2

Conceptueel model

Om te kunnen toetsen in hoeverre deze doelen in de praktijk uit te voeren zijn, wordt er gekeken naar de factoren die van invloed zijn op de ruimtelijke indeling van De Uithof. Er zijn drie soorten factoren te onderscheiden; externe factoren (de context), ruimtelijke factoren (het product) en beleidsmatige factoren (het proces). Om de verbanden tussen deze verschillende factoren duidelijk te maken, is een conceptueel model een bruikbaar hulpmiddel. Hieronder is het conceptuele model weergegeven van de verbanden tussen de verschillende factoren die een rol spelen bij de evaluatie van de doelstellingen van de Visie De Uithof:



Figuur 4. *Conceptueel model*

Dit eenvoudige model bevat twee belangrijke verbanden. Het eerste verband is een relatie tussen de contextfactoren en de procesfactoren. Er speelt een wisselwerking tussen deze twee factoren; het proces wordt beïnvloedt door externe factoren en (een deel van) de context wordt bepaald door het vigerende beleid. Het tweede verband betreft de invloed van context en proces op de ruimtelijke factoren, het daadwerkelijke product. De onderlinge wisselwerking tussen proces en context trekt voortdurend aan de uitwerking van de ruimtelijke situatie, zoals deze beschreven wordt door de productindicatoren.

Hoofdstuk 3

Indicatoren en operationalisering

Er is een analyse gemaakt van de factoren die een rol spelen bij de toetsing van de doelen en de onderlinge relaties daartussen. De volgende stap in het evaluatieproces is het opstellen van indicatoren die gemeten en getoetst kunnen worden in een Multicriteria Analyse. Om voor de drie soorten factoren tot een bruikbaar aantal indicatoren te komen, is gebruik gemaakt van de lijst van indicatoren van de Monitor Nota Ruimte 'De opgave in beeld' (Snellen et al., 2006). Met deze lijst als inspiratie is een lijst van indicatoren opgesteld om de doelen van de Visie De Uithof te kunnen toetsen:

Factoren	Externe factoren, de context	Ruimtelijke factoren, het product	Beleidsmatige factoren, het proces
Indicatoren	<ul style="list-style-type: none">- Toepassing van clusterconcept- Het aantal studenten- Budget	<ul style="list-style-type: none">- Indeling van de clusters- Efficiëntie in ruimtegebruik- Verbondenheid binnen de clusters	<ul style="list-style-type: none">- Ruimte voor nieuwe ontwikkelingen- Voorzieningen- Campuscultuur op De Uithof

Hieronder zal per indicator een korte uitleg worden gegeven en zal worden weergegeven hoe deze getoetst kan worden.

§ 3.1 Externe factoren, de context

Externe factoren betreffen de context van de maatschappelijke ontwikkelingen. In deze evaluatie worden drie indicatoren onderscheiden met betrekking tot de maatschappelijke context:

3.1.1 Toepassing van het clusterconcept

Het concept van clustering is ontstaan om de karakteristieke ruimtelijke eigenschappen van De Uithof te handhaven en te versterken (Koolhaas, 1989). Met deze indicator kan worden beoordeeld in welke mate op De Uithof vastgehouden

wordt aan dit concept. De toepassing van het clusterconcept wordt getoetst aan de hand van een Likertschaal waarbij de volgende waarden zullen worden gehanteerd:

-- = zeer slecht toegepast

- = slecht toegepast

0 = redelijk toegepast

+ = goed toegepast

++ = zeer goed toegepast

3.1.2 Het aantal studenten

In de afgelopen decennia is het aantal studenten aan de Universiteit Utrecht almaar toegenomen. Deze trend is al waar te nemen vanaf de tweede helft van de 20^e eeuw (de Universiteit groeide van 5.400 studenten in 1957 naar ruim 22.000 studenten in 1886 (Dunk, Heere & Reinink, 1986)), maar loopt ook in de recentste metingen nog door tot 29.927 studenten in het academisch jaar 2009/2010 (www.uu.nl, 2010b). Deze indicator geeft een beeld van de bezetting van de ruimte op De Uithof. In de toetsing zal het studentenaantal van de betreffende jaren worden meegenomen, waarbij geldt dat meer studenten beter is.

3.1.3 Budget

Volgens de begroting van de Universiteit Utrecht in 2010 (Universiteit Utrecht, 2010) zal het budget van de Universiteit de komende jaren afnemen, waarmee het exploitatieresultaat een negatieve waarde zal krijgen. Deze indicator geeft een beeld van de financiële vrijheid die de Universiteit heeft om nieuwe projecten aan te pakken. In de toetsing zal het budget worden meegenomen, waarbij geldt dat een hoger budget beter is.

§ 3.2 Ruimtelijke factoren, het product

De ruimtelijke factoren betreffen het feitelijke product dat ‘afgeleverd’ wordt. De drie productindicatoren zijn overeenkomstig met de drie doelen van de ruimtelijke indeling van De Uithof, zoals die hierboven zijn beschreven:

3.2.1 Indeling in clusters

Het eerste doel van de Visie De Uithof is het tegengaan van ongecontroleerde uitdijning van de bebouwing op De Uithof. Deze indicator geeft een beeld van de stand van zaken betreffende de bebouwing van De Uithof. Deze indicator wordt getoetst door te kijken naar de hoeveelheid bebouwing buiten de clusters. Bebouwing buiten de clusters is immers een vorm van ‘ongecontroleerde uitdijning. De schaal die hierbij zal worden aangehouden is:

- = veel bebouwing buiten de clusters

0 = weinig bebouwing buiten de clusters

+ = geen bebouwing buiten de clusters

Hiervoor geldt dat minder bebouwing buiten de clusters beter is.

3.2.2 Efficiëntie in ruimtegebruik

Het tweede doel in de Visie De Uithof is efficiënt omgaan met de beschikbare ruimte. Door middel van deze indicator wordt gekeken in hoeverre de ruimte efficiënt wordt gebruikt en in hoeverre er gebruik wordt gemaakt van functiemenging in de clusters. Om de efficiëntie in ruimtegebruik te toetsen wordt gekeken naar de compactheid van de bebouwing in de clusters. Daarvoor is de volgende Likertschaal opgesteld:

-- = niet compact

- = weinig compact

0 = redelijk compact

+ = compact

++ = zeer compact

Hoe compacter er gebouwd wordt, hoe beter.

3.2.3 Verbondenheid binnen de clusters

Het derde doel van de Visie De Uithof betreft het stimuleren van contact door middel van geconcentreerde clusters. Deze indicator geeft een beeld van de eenheid van de gebouwen binnen de clusters. Met eenheid wordt bedoeld de mate waarin de gebouwen een eenheid in het landschap vormen. Deze indicator wordt als volgt getoetst:

- = weinig eenheid in de gebouwen in de clusters

0 = matige eenheid in de gebouwen in de clusters

+ = veel eenheid in de gebouwen van de clusters

§ 3.3 Beleidsmatige factoren, het proces

De laatste soort factoren hebben te maken met de gevolgen van beleidsoverwegingen en -keuzes. De indicatoren die hierbij passen, zijn een weergave van het proces dat zich afspeelt in de ruimtelijke indeling van De Uithof.

3.3.1 Ruimte voor nieuwe ontwikkelingen

Deze indicator geeft weer hoeveel ruimte er is voor ontwikkeling van nieuwe gebouwen op De Uithof en in hoeverre de invulling van deze ruimte beïnvloed wordt door het beleid van de Universiteit Utrecht. Om deze indicator te toetsen, wordt de ruimte voor nieuwe gebouwen in de clusters beoordeeld. De volgende schaal is van toepassing:

-- = zeer weinig ruimte beschikbaar

- = weinig ruimte beschikbaar

0 = niet veel / niet weinig ruimte beschikbaar

+ = veel ruimte beschikbaar

++ = zeer veel ruimte beschikbaar

Meer beschikbare ruimte is beter.

3.3.2 Voorzieningen

Deze indicator geeft een beeld van de voorzieningen die beschikbaar zijn voor de gebruikers van De Uithof. Onder voorzieningen vallen dagelijkse voorzieningen als een supermarkt of een restaurant, maar ook culturele voorzieningen als bijvoorbeeld een museum. Om deze indicator te toetsen wordt gekeken naar de voorzieningen die ter beschikking staan van de gebruikers van De Uithof. De volgende schaal wordt gehanteerd:

-- = zeer weinig voorzieningen

- = weinig voorzieningen

0 = voldoende voorzieningen

+ = veel voorzieningen

++ = zeer veel voorzieningen

3.3.3 De Uithof als campus

De laatste indicator van de beleidsmatige factoren kijkt naar de invulling van de recente ideeën over De Uithof als onderwijscampus in de indeling van de ruimte. Om deze indicator te toetsen zal het aantal wooneenheden in De Uithof gebruikt worden. Hiervoor geldt dat meer wooneenheden beter is.

Hoofdstuk 4

Toetsing

Om de bovenstaande indicatoren te toetsen zal de situatie van De Uithof op twee verschillende tijdstippen geanalyseerd worden. Het eerste meetmoment is de situatie, zoals deze was in 1989. Er is gekozen om dit jaartal als meetmoment te nemen, omdat in dit jaar het Stedebouwkundig Plan De Uithof gepubliceerd is. Het jaar 1989 is daarmee het startjaar van het huidige ruimtelijke beleid van De Uithof en daarmee van belang voor de beantwoording van de centrale vraag van dit deel. Het tweede meetmoment is de huidige situatie, anno 2010. De keuze voor dit moment is tevens verklaarbaar vanuit de centrale vraag van dit deel; door de huidige situatie te analyseren kan een beeld gevormd worden over in hoeverre de doelstellingen van de ruimtelijke visie op De Uithof in de praktijk zijn gebracht. Vervolgens zal er een derde meetmoment toegevoegd worden. Dit is een theoretisch moment in de toekomst waarin de waarde van de indicatoren gemaximaliseerd is.

§ 4.1 Toetsingswaarden

Hieronder zijn de toetsingswaarden van de indicatoren op de drie meetmomenten weergegeven. Waar mogelijk is gebruikt gemaakt van beschikbare bronnen. Wanneer dat niet mogelijk bleek, is een schatting gemaakt aan de hand van beschikbare kennis:

4.1.1 Toepassing van het clusterconcept.

1989: In 1989 is het clusterconcept nog slecht toegepast in De Uithof. Dat komt omdat in 1989 het plan voor clustering al wel bestond, maar er nog geen concrete stappen waren ondernomen om binnen de clusters groepen gebouwen te creëren.

2010: Er zijn veel gebouwen bijgebouwd in de afgelopen 20 jaar, waarbij rekening is gehouden met het clusterconcept. In 2010 is te zien dat de gebouwen veel herkenbaarder in clusters bij elkaar staan. (Dienst Stadsontwikkeling Gemeente Utrecht, 2007)

Toekomst: In de toekomst zal het clusterconcept volledig zijn toegepast, de grenzen van de clusters zijn volgebouwd, waardoor de clusters elk een herkenbaar geheel vormen.

4.1.2 Het aantal studenten

1989: Uit het jaarverslag van de Universiteit Utrecht uit 1989 blijkt dat er in dat jaar 21.190 studenten aan de Universiteit studeren. (Universiteit Utrecht, 1990)

2010: De website van de Universiteit Utrecht geeft aan dat er op dit moment (anno 2010) 29.927 studenten aan de Universiteit studeren (www.uu.nl, 2010b)

Toekomst: In de toekomst stijgt het studentenaantal naar een theoretische waarde van 35.000 studenten. Dit getal betreft een grove schatting op basis van het verloop van de studentenaantallen in de afgelopen jaren.

4.1.3 Budget

1989: In 1989 bedroeg het budget van de UU 621,4 miljoen gulden. Omgerekend naar euro's komt dat neer op 282 miljoen euro (Universiteit Utrecht, 1990)

2010: In 2010 is het budget van de UU gestegen naar 715,5 miljoen euro, bijna drie keer zoveel als twintig jaar eerder. (Universiteit Utrecht, 2010)

Toekomst: In de toekomst zal het budget van de Universiteit Utrecht licht toenemen. Het theoretische budget voor deze toekomstfase betreft 800 miljoen euro

4.1.4 Indeling in clusters

1989: In 1989 is er nog geen bebouwing buiten de clusters (Koolhaas, 1989)

2010: In 2010 is er nog steeds weinig bebouwing, maar het wooncomplex De Cambridgelaan dat in 1999 is opgeleverd, ligt wel degelijk buiten de vooraf gedefinieerde clustergrenzen. (Dienst Stadsontwikkeling Gemeente Utrecht, 2010)

Toekomst: In de toekomst is er geen bebouwing buiten de clusters. Wooncomplex De Cambridgelaan wordt onderdeel van een nieuw wooncluster.

4.1.5 Efficiëntie in ruimtegebruik

1989: De clusters zijn weinig compact ingedeeld; er is nog veel ruimte binnen de clusters, er zijn veel mogelijkheden om compacter te gaan bouwen (Koolhaas 1989)

2010: De clustering in 2010 wordt beoordeeld als compact. In de meeste clusters liggen de gebouwen behoorlijk dicht op elkaar. Er is echter nog ruimte voor nieuwe gebouwen. (Visie De Uithof 2007)

Toekomst: De clusters zullen in de toekomst zeer compact ingedeeld zijn. Het overgrote deel van de beschikbare ruimte zal bebouwd zijn.

4.1f.6 Verbondenheid binnen de clusters

1989: Er is nog geen duidelijke identiteit van de gebouwen binnen de clusters, er is dus weinig eenheid in de bebouwing.

2010: In 2010 is er veel eenheid te zien tussen de gebouwen, de clusters zijn als duidelijke groepen gebouwen in het landschap te herkennen, mede door de bebouwing van de grenzen van de meeste clusters (zoals het Wiskunde en Natuurkundecluster, de Centrum Kernzone en de Kashbahzone).

Toekomst: De gebouwen in de clusters zullen in de toekomst een duidelijke eenheid in het landschap vormen.

4.1.7 Ruimte voor nieuwe ontwikkelingen

1989: In 1989 is er nog veel ruimte beschikbaar voor nieuwe bebouwing.

2010: In 2010 is er nog voldoende ruimte beschikbaar voor nieuwe bebouwing; er is in de afgelopen jaren veel bijgebouwd, maar er is nog voldoende ruimte over. (Dienst Stadsontwikkeling Gemeente Utrecht, 2007)

Toekomst: Door toevoeging van een wooncluster en het in gebruik nemen van de Centrum Noordzone zal in de toekomst zeer veel ruimte beschikbaar zijn voor nieuwe ontwikkelingen.

4.1.8 Voorzieningen

1989: Er zijn voorzieningen voor sport en cultuur, maar dagelijkse voorzieningen zijn slechts beperkt aanwezig. Over het algemeen zijn er dus weinig voorzieningen in De Uithof (Universiteit Utrecht, 1990)

2010: In 2010 zijn er veel voorzieningen voor de gebruikers van De Uithof. Er zijn inmiddels een bibliotheek, een supermarkt, een koffiëbar, enkele winkels en een restaurant ontstaan naast de eerdere voorzieningen in De Uithof. Vooral betreffende de dagelijkse voorzieningen is er dus verbetering ontstaan. Dit is deels te verklaren door de komst van studentenwoningen in De Uithof.

Toekomst: Door de ontwikkeling van De Uithof als campus zullen er zeer veel voorzieningen in De Uithof beschikbaar komen voor de bewoners en bezoekers van De Uithof.

4.1.9 De Uithof als campus

1989: In 1989 zijn er nog geen woningen voor studenten in De Uithof (Dunk, Heere & Reinink, 1986). De gedachte dat De Uithof een campus zou moeten zijn, wordt op dat moment ook nog niet breed omarmd.

2010: In 2010 zijn er 2168 wooneenheden gebouwd in De Uithof. In de toekomst kan dit getal nog oplopen tot circa 4500 wooneenheden voor studenten. (Dienst Stadsontwikkeling Gemeente Utrecht, 2007)

Toekomst: In de toekomst groeit het aantal wooneenheden in De Uithof naar 4.500, de doelstellingen die in de Visie De Uithof uit 2007 is gesteld.

§ 4.2 Multicriteria Analyse

Om conclusies te kunnen trekken over de geconstateerde waarden is een Multicriteria Analyse gedaan. Hiervoor is gebruik gemaakt van het computerprogramma Bosda.

4.2.1 Probleemdefinitie

Alle waarden zijn ingevoerd in Bosda in de velden voor probleemdefinitie:

	K/B	Eenheid	1989	2010	Toekomst
Toepassing van het clusterconcept		--/++	-	+	++
Het aantal studenten	+	studenten	21190	29927	35000
Budget	+	miljoen euro	282,0	715,5	800,0
Indeling in clusters		-/+	+	0	+
Efficientie in ruimtegebruik		--/++	-	+	++
Verbondenheid binnen de clusters		-/+	-	+	+
Ruimte voor nieuwe ontwikkelingen		--/++	+	0	++
Voorzieningen		--/++	-	+	++
De Uithof als campus	+	wooneenheden	0	2168	4500

Figuur 5. Probleemdefinitie in Bosda

Er is gekozen voor de Evamix methode om de analyse uit te voeren, om dat deze methode de kwalitatieve en de kwantitatieve criteria apart meeweegt.

4.2.2 Standaardiseren

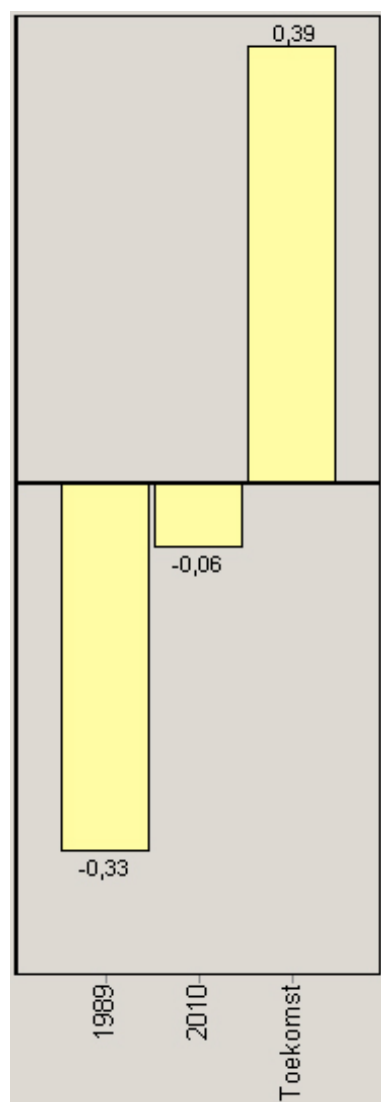
De intervalvariabelen (aantal studenten, budget en het aantal wooneenheden) moeten worden gestandaardiseerd, voordat ze gebruikt kunnen worden in de Multicriteria Analyse.

- Aantal studenten: Voor het aantal studenten is een doelstandaardisatie uitgevoerd, omdat met deze standaardisatie geen aannames worden gedaan betreffende de impact van een groeiend aantal studenten. Op basis van het verloop van het aantal studenten in de periode 1989 tot 2010 zijn de studentenaantallen geïnterpoleerd en geëxtrapoleerd tot een minimum van 15.000 studenten en een maximum van 35.000 studenten. Op basis van dit minimum en maximum krijgen de studentenaantallen een gestandaardiseerde waarde van 0.31 voor 1989 en 0.75 voor 2010. In het toekomstscenario is het 'maximum' aantal studenten gekozen, deze waarde is daardoor gestandaardiseerd naar 1.
- Budget: Voor de indicator 'budget' is tevens gekozen voor doelstandaardisatie. Op basis van schattingen is voor het budget een minimum gekozen van 200 miljoen euro en een maximum van 800 miljoen euro. De gestandaardiseerde waarde van het budget in 1989 is daarmee 0.14 en de waarde van het budget in 2010 is 0.86. In het toekomstscenario is het budget 800 miljoen euro, de gestandaardiseerde waarde hiervan is 1.
- De Uithof als campus: Het minimale aantal wooneenheden dat er gebouwd kan worden is 0. De prognoses in de Visie De Uithof lopen op tot maximaal 4.500 wooneenheden op De Uithof. In de doelstandaardisatie zijn deze waarden als minimum en maximum genomen. De gestandaardiseerde waarde voor het aantal wooneenheden in 1989 is daarmee 0 en de waarde van het aantal wooneenheden in 2010 is 0.48. In het toekomstscenario zijn alle wooneenheden gebouwd, deze 4.500 wooneenheden worden gestandaardiseerd naar 1.

4.2.3 Wegen

Er is onvoldoende kennis om de indicatoren te voorzien van verschillende wegen. Er zal daarom gekozen worden voor een gelijke weging van alle negen indicatoren.

4.2.4 Rangschikken



Wanneer nu een rangschikking wordt gemaakt van de drie alternatieven (1989, 2010 en het toekomstscenario), blijkt dat de situatie in 2010 hoger scoort op de geanalyseerde indicatoren dan de situatie in 1989. Deze uitkomst was te verwachten, aangezien er anno 2010 veel meer tijd is geweest om te werken aan de ruimtelijke invulling van De Uithof naar de geldende maatstaven. Het theoretische toekomstscenario scoort het hoogste. Dat spreekt voor zich, voor dit scenario is immers uitgegaan van maximalisatie van de indicatoren.

Om te kunnen beoordelen in hoeverre de huidige situatie voldoet aan beleidsmatige doelstellingen, wordt de situatie in 1989 gebruikt als nulmeting. Uit de analyse blijkt de waarde van deze nulmeting -0,33 te zijn. Het toekomstscenario wordt gebruikt als 'eindstadium'; de fase waarin alle doelstellingen uit het beleid in de praktijk zijn gebracht. De waarde van deze eindfase is 0,39. Het verloop van nulmeting tot eindfase is 0,72 ($0,39 - -0,33$). De huidige situatie bevindt zich in deze schaal van 0 tot 0,72 op een waarde van 0,27 ($-0,33 - -0,06$). Wanneer deze waarde omgerekend wordt naar een percentage, is te zien dat in de huidige situatie 37,5% van de doelstellingen in de praktijk is gebracht.

Een belangrijke noot bij deze uitkomst is echter wel, dat er een aantal aannames zijn gedaan, waarvan de betrouwbaarheid te betwisten is. Zo is er geen weging in de indicatoren aangebracht en is er geen nuance aangebracht in de standaardisatiemethode. De uitkomsten van de Multicriteria Analyse kunnen daarom het best gezien worden als ‘illustratieve’ bevindingen.

Hoofdstuk 5

Conclusie

Aan de hand van de uitkomsten van de toetsing kan een antwoord worden gegeven op de centrale vraag van dit deel: In welke mate zijn de doelstellingen uit de ruimtelijke visie op De Uithof uitgevoerd in de praktijk? Om tot een antwoord op deze vraag te komen is een beknopte analyse gemaakt van het vigerende beleid. Uit de vigerende beleidsstukken is een drietal doelstellingen gedestilleerd, die getoetst zijn aan de hand van de ruimtelijke indeling van De Uithof op twee verschillende momenten in de tijd.

Anno 2010 wordt er veel aandacht geschonken aan de doelstellingen van het ruimtelijk beleid betreffende De Uithof. Een illustratieve analyse heeft laten zien dat in de afgelopen twintig jaar (1989 tot 2010) ongeveer 37,5% van deze doelstellingen in de praktijk tot uitwerking is gekomen.

Wanneer er wordt gekeken naar welke doelstellingen het beste in de praktijk worden gebracht, wordt geconcludeerd dat aan alledrie de doelstellingen wordt gewerkt. Bebouwing vindt alleen nog binnen de clusters plaats en door op een efficiënte manier om te gaan met de ruimte binnen deze clusters vormen ze een eenheid met een eigen identiteit.

Deel III: Binnen

Inleiding

Onderwijs is één van de belangrijkste aangelegenheden van elke universiteit. De student komt om te leren en is daarom gebaat bij een hoge kwaliteit onderwijs. Rondom onderwijskwaliteit bestaat een overvloed aan maatschappelijk en wetenschappelijk debat. Accreditatieorganen keuren de kwaliteit van een universiteit. Toekomstige studenten baseren hun studiekeuze deels op de kwaliteit van de universiteit. Mede daarom is het voor een universiteit van groot belang om de kwaliteit van haar onderwijs in de gaten te houden. Hiervoor worden talloze beleidsstukken geschreven. In het onderwijsbeleid van de universiteit Utrecht is de kwaliteit van het onderwijs daarom erg belangrijk.

Met dit onderzoek wordt gekeken naar de mate waarin de universiteit Utrecht erin slaagt dit beleidsstuk toe te passen op de praktijk. Getracht wordt een passend antwoord te vinden op de volgende hoofdvraag: In hoeverre kan de universiteit Utrecht voldoende kwaliteit van onderwijs bieden aan haar studenten?

Om deze vraag te beantwoorden is het onderzoek onderverdeeld in 4 delen. Per deel wordt een aspect uit de hoofdvraag belicht. Ten eerste wordt gekeken wat *leren* (als proces) inhoudt en hoe zich dit verhoudt tot kwaliteit van onderwijs. Daarna wordt gekeken naar wat *onderwijskwaliteit* is en wat de daadwerkelijke kritiek is op het hedendaagse onderwijsbeleid van de universiteit Utrecht. Ten slotte worden de twee voorgaande aspecten toegepast op het huidige beleid van de universiteit Utrecht omtrent onderwijs.

Hoofdstuk 1

Hoe verhoudt het proces van leren zich tot kwaliteit van onderwijs?

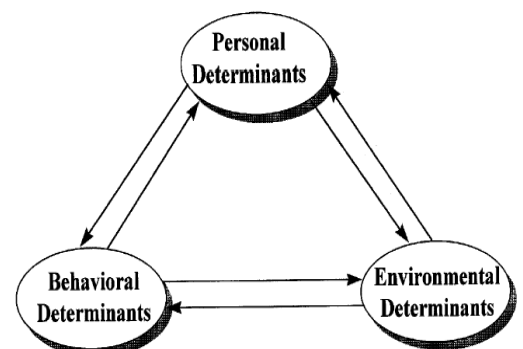
Wanneer de kwaliteit van het onderwijs wordt gepeild is het daarom zinvol om te kijken *wat* leren precies is en of het bijdraagt aan de kwaliteit van het onderwijs. Tevens kijken we naar wat voor studenten een goede manier van leren is en hoe de docent hiermee zijn didactische methoden aan kan passen.

§ 1.1 Algemeen over leren

Er zijn verschillende zienswijzen en verklaringen betreffende leren. Deze betreffen *hoe* en *waarom* wij leren. Elke theorie verklaart een deel van het fenomeen. Er is echter geen complete, duidelijke en volledige verklaring; het begrip *leren* is moeilijk te definiëren. Om de complexiteit van het leerproces duidelijker te maken, worden in de schets hieronder de verschillende factoren van het *leren* uiteengezet.

Een belangrijke theorie betreffende leren is de *Observational Learning Theory* van Bandura, uit 1977. Deze theorie stelt dat we gedrag aanleren door andermans gedrag te observeren en dit vervolgens te imiteren. Later in 1986 heeft Bandura deze theorie herzien en veranderd naar de *Cognitive Social Learning Theory* (zie figuur 6; Christenson & Roberts, 1998). Dit is hetzelfde idee als de *Observational Learning Theory* met de toevoeging van een samenspel van drie factoren, welke invloed hebben op de kans van het gedrag. Deze factoren zijn:

- *Persoonlijke factoren*. Dit is het vermogen om te kunnen leren door ervaring en door de observatie van anderen.
- *Omgevingsfactoren*. Hieronder valt o.a. voorbeeldgedrag vanuit de omgeving als media, leeftijdsgenoten, enz.
- *Gedragsfactoren*. Deze hebben betrekking op het vermogen om bepaald gedrag daadwerkelijk te kunnen tonen.



Figuur 6. *Cognitive Social Learning Theory*

In de theorie van Bandura is te zien dat er meerdere determinanten zijn die in interactie met elkaar het proces van *leren* vormen. Dit denkbeeld komt vaker terug in de ‘Educational Psychology’, de sociaal-wetenschappelijke stroming die zich met *leren* bezig houdt.

In deze stroming ligt de nadruk op de psychologische kant van leren, maar er worden ook concepten geleend uit de filosofie, politicologie, sociologie, antropologie en economie.

In de ‘Educational Psychology’ heerst de gedachte dat *leren* en *doceren* plaatsvindt op het kruispunt van *student x leraar x opdracht x omgeving* (Berliner, 2006).

Er zijn drie trends waar te nemen in het huidige veld van het *leren* en *doceren*: het constructivisme, het situationisme en het collaboratieleren (de Jong, 2003).

Gezamenlijk stellen zij dat de lerende persoon: eigen kennis moet construeren; deze kennis in realistische situaties moet plaatsnemen en dat dit samen met andere personen dient te gebeuren. (De Jong & Pieters, 2006).¹ De drie omschreven trends bouwen verder op het uitgangspunt van Bandura en de ‘Educational Psychology’. Deze onderkennen dat vele processen en factoren interacteren in het proces van *leren*. Dit toont nogmaals aan wat voor complex proces achter *leren* schuil gaat; een complexiteit waar rekening mee moet worden gehouden in de verdere analyse.

§ 1.2 Leren van studenten

Leren komt van twee kanten. Studenten ontvangen op passieve wijze informatie van de docent en moeten dit actief verwerken. Hierbij bepaalt de student hoe hij/zij omgaat met de te bestuderen stof. Studenten hebben hun eigen aandeel in hoeverre zij uiteindelijk leren en daarmee academisch succes bereiken. Daarbij speelt een aantal factoren een rol, die nu nader bekeken worden.

¹ Dit is het gevolg van een aantal epistemologische veranderingen. Voor een duidelijk overzicht hiervan, zie het bron artikel van de Jong & Pieters (2006)

1.2.1 Cijfers bij binnenkomst op de universiteit (Tertiary Entrance Score)

Uit Australisch onderzoek is gebleken dat een hoog cijfer op de universitaire toelatingstoets een positief effect heeft op het uiteindelijke academische succes van de student (Power, Robertson & Baker, 1987; McKenzie & Schweitzer, 2000). In Nederland is er meestal geen toelatingstoets voor het hogere onderwijs. Wel is onderzoek bekend waarbij gekeken is naar de eindcijfers van VWO-leerlingen en hoe deze cijfers de kans op een eventuele propedeuse kunnen voorspellen. De onderzoekers concluderen uit dit onderzoek dat “*VWO-cijfers een matige tot redelijke voorspelling van studiesucces geven.*” (De Gruijter, 2006).

1.2.2 Leerstrategieën (Approaches to Learning)

Studenten hanteren verschillende leerstijlen. Waar de ene student het beste leesvragen kan maken, is de ander beter af met het maken van een samenvatting van de stof. Zeegers (2004) laat meerdere empirische bewijzen zien waaruit blijkt dat wanneer studenten een *deep/meaning approach* van studeren gebruiken, dit een positief effect heeft op het uiteindelijke academische succes. Dit in tegenstelling tot studenten die de *surface approach* gebruiken. Oftewel, studenten die dieper in de stof duiken hebben meer kans op academisch succes dan studenten die enkel rijtjes leren (Zeegers, 2004).

1.2.3 Zelfregulatie (Self-regulation)

Zelfregulatie is de eigenschap die bepaalt hoe het individu controle uitoefent op zijn metacognitieve vaardigheden. De metacognitieve vaardigheden bestaan uit het omgaan met zelfkennis, de kennis van verscheidene cognitieve taken en de strategieën van leren (Boekaerts, 1997). Vanderstoep et al (1996) tonen een correlatie aan tussen de academische prestaties van studenten en de gemeten score op zelfregulatie.

1.2.4 Zelfwerkzaamheid (self-efficacy)

Pajares (1996) stelt dat de zelfwerkzaamheids-opvatting van studenten bepaalt hoeveel moeite studenten doen om te kunnen leren en hoe lang ze het volhouden. Deze opvatting is het voornaamste onderdeel van academische motivatie en daarom direct gekoppeld aan academisch succes. Een groei van Self-Efficacy in Academic Succes (SEAS) met verloop van de studietijd is uiteindelijk een beoogd doel, omdat

dit aantoont dat vaardigheden die worden opgedaan door studenten een positief effect hebben op hun studieloopbaan (Zeegers, 2004).

Zojuist genoemde factoren spelen allen een belangrijke rol in het leerproces en zijn afkomstig vanuit de student. Hoffman en van der Berg (2000) hebben bewezen dat de hoeveelheid tijd die studenten steken in hun studie, een positief effect heeft op hun studievoortgang. Uit het onderzoek van Zeegers (2004) blijkt dat de sterkste predictor voor academisch succes de eerdere schoolprestaties zijn. Nadat deze factor uit de analyse is gehaald, blijkt dat een *deep approach* van leren een positief effect heeft op academisch succes en een *surface approach* een negatief effect heeft. Daarnaast is gebleken dat SEAS (Self Efficacy on Academic Succes) later in de studie een groter aandeel krijgt in het behalen van academisch succes. (Zeegers, 2004)

Hoe goed studenten leren wordt voor een groot gedeelte bepaald door hoe zij zelf omgaan met het leerproces. Bepaalde factoren zijn opzettelijk buiten het voorgaande overzicht gelaten. Dit zijn factoren die een voorspellende kracht hebben, maar moeilijk te beïnvloeden zijn door een universiteit. Zo blijkt uit onderzoek dat geslacht een predictor kan zijn voor academische prestaties (Zeegers, 2004). Daarnaast blijkt dat alle *Big Five* persoonlijkheidskenmerken een correlatie vertonen met academische prestaties (Lounsbury et al., 2002). Bij de eerder genoemde factoren (in 1.2.1 t/m 1.2.4) zou de universiteit juist een ondersteunende rol kunnen bieden om studenten te helpen bij deze vaardigheden.

§ 1.3 Doceren van docenten

Naast de invloed die de student heeft op het leerproces, is ook de manier waarop de docent zijn/haar onderwijs aanbiedt van belang voor de kwaliteit van het onderwijs. Goed opgeleide docenten die vanuit een theoretische achtergrond doceren, zullen meer in staat zijn om de uiteindelijk beoogde resultaten te verkrijgen (College van bestuur, 2009). Twee strategieën die de docent kan hanteren om de kwaliteit van onderwijs te waarborgen komen nu kort aan bod.

- In het *Procesgericht Onderwijs* wordt de nadruk gelegd op het samenhangend onderwijzen van vakinhoudelijke kennis. Enerzijds de leer- en denkstrategieën die nodig zijn om de kennis op te bouwen, anderzijds de vakinhoudelijke kennis om dergelijke strategieën te veranderen en te gebruiken (Vermunt & Lowyck, 2004). Het wordt *procesgericht* genoemd omwille van de nadruk op het beïnvloeden van de processen van kennisverwerving en kennisgebruik.
- In de *Transformative Learning Theory* (McGonigal, 2005) wordt gesteld dat de student meer leert door kritisch te leren. Dit in tegenstelling tot het eerder behandelde *Observational Learning*. *Transformative Learning* houdt in dat studenten getraind worden om een *paradigma-shift* te maken. Studenten krijgen informatie gepresenteerd die niet in hun denkkader past. Daardoor benaderen ze de theorie op een meer kritische wijze, hetgeen de academische ontwikkeling van de student ten goede komt.

Deze twee docerstrategieën zijn slechts een greep uit het grote aanbod. Wat wordt benadrukt in al die theorieën, is dat men te allen tijde probeert de student dieper in de stof te laten duiken. Dit sluit aan op het eerder getoonde empirische bewijs dat studenten die een *deep/meaning approach* hanteren meer academisch succes verkrijgen. Het is dus voor de docenten van belang om de student te stimuleren dieper in de stof te duiken, omdat dit uiteindelijk de kwaliteit van onderwijs bevordert. Een idee dat de Universiteit Utrecht ook heeft opgenomen in de richtlijn van onderwijs (UU, 2006).

De Winona State University heeft zeven basisprincipes beschreven die voor de universitaire docent een handige richtlijn zijn om te gebruiken (Winona State University, 2010). Deze zijn afkomstig uit hun Seven Principles Research Center, na een uitgebreide bespreking van meer dan 50 jaar onderzoek. De zeven principes zijn:

1. Bevorder het contact tussen student en docent
2. Bevorder samenwerking tussen studenten.
3. Bevorder actief leren

4. Geef accurate feedback
5. Benadruk het belang van tijd voor opdrachten
6. Stel hoge verwachtingen
7. Respecteer diverse talenten en manieren van leren

Deze punten zijn ook terug te vinden in het huidige beleid van de Universiteit Utrecht. Daarin wordt bijvoorbeeld aangegeven: *“Dat docenten in vaste dienst aangespoord worden om in het bezit te zijn van een Basis of Senior Kwalificatie Onderwijs (BKO/SKO)”* (UU, 2009).

§ 1.4 Concluderend

Vanuit het perspectief van student en docent kan geconcludeerd worden dat het belangrijkste voor leren is om niet bezig te zijn met reproductie van de informatie, maar er juist over na te denken. Dit verbetert academisch succes en bepaalt daarom in feite welke kennis de student verkrijgt. Diepgang bevordert kwaliteit van onderwijs en die diepgang is in essentie ook waar een universiteit zich op zou moeten richten. De uiteindelijke verantwoordelijkheid ligt bij de student zelf, academisch succes is onderhevig aan motivatie en zoals eerder aangetoond wordt die motivatie opgebouwd uit Self-Efficacy. Wat de universiteit voor de student kan doen is het zoveel mogelijk creëren van een milieu waarbij de student wordt gemotiveerd om te gaan leren. De Universiteit Utrecht probeert reeds het leren te motiveren in hun huidige beleid. Hierin worden docenten aangespoord om kwalificaties te behalen zodat hun onderwijs volgens de norm voor meer motivatie kan zorgen.

Hoofdstuk 2

Wat definieert kwaliteit van onderwijs?

Uit verschillende hoeken komt kritiek op het universitair onderwijs in Utrecht. In de wandelgangen spreken studenten hun onvrede uit over de gigantische collegezalen en haastige docenten. De vraag voor deze studenten is: voldoet de kwaliteit van onderwijs op de Universiteit Utrecht? In dit gedeelte wordt eerst de betekenis van het begrip 'kwaliteit' onderzocht. Vervolgens worden twee stuks commentaar op de kwaliteit van het huidige universitaire onderwijs onder de loep genomen. Zodat de uiteindelijke vraag beantwoord kan worden: wat definieert kwaliteit van onderwijs?

§ 2.1 Wat maakt kwaliteit?

Bij onderzoek naar onderwijskwaliteit is de fundamentele vraag: wat is kwaliteit? Vele verschillende definities van 'kwaliteit' bestaan naast elkaar, met verschillende voor- en nadelen. De invoering van de accreditatie voor het hoger onderwijs in 2002 heeft een aantal complicaties opgeleverd, waardoor per instituut de kwaliteitsdefinities nog wel eens willen verschillen (Douma, 2004). De definities van onderwijskwaliteit worden beïnvloed door maatschappelijke ontwikkelingen, door de context van de opleiding, door de sector van de opleiding en de randvoorwaarden voor de instelling (Douma, 2004). Daarom is er uit deze definities een keuze gemaakt en zijn er ook bewust definities weggelaten². De definities van kwaliteit die nu verder worden gebruikt zijn (Douma 2004; Lomas, 2002; Harvey & Green, 1993):

1. *Excellence.*

Hierbij gaat men ervan uit dat kwaliteit zich laat tonen door het formuleren van hoge standaarden. Inherent hieraan is de opvatting dat 'meer' óf 'slechter' óf 'verschillend' betekent. (resp. *More meaning worse* en *More meaning different.*)

² De belangrijkste zijn: kwaliteit als *perfection* (Harvey & Green, 1993) en kwaliteit als *standaard* (Douma, 2004)

2. *Fitness for purpose*

Deze definitie vereist dat wanneer een product of dienst als kwalitatief ‘goed’ bestempeld wil worden, het product of dienst enkel de wensen en eisen hoeft te vervullen die ervan verwacht worden.

3. *Value for money*

Deze definitie is beter bekend als de prijs/kwaliteit verhouding.

4. *Transformative*

Deze transformatieve aanpak definieert kwaliteit in het onderwijs als mogelijkheid voor de student om vooruit te gaan en te veranderen.

Bijvoorbeeld: hoe beter de student in staat is om kritisch te reflecteren, hoe beter het onderwijs is.

Deze vier opvattingen komen niet enkel en exclusief voor. Veel begrippen overlappen elkaar. Dikwijls worden ze in accreditatiestelsels gecombineerd, zodat alle vormen van kwaliteit aan bod kunnen komen (Douma, 2004). Het meten van kwaliteit is een lastig punt. Er is geen eenduidige beschrijving voor, aangezien het alles te maken heeft met de aangenomen definitie van kwaliteit. De Universiteit Utrecht gebruikt zelf onder andere het gemiddelde Grade Point Average (GPA) van een opleiding als indicator (UU, 2009). In de komende tekst zal deze indicator worden overgenomen. In het verdere verloop van dit hoofdstuk worden twee verschillende kritieken op het universitaire onderwijs besproken, die volgens de verdedigers duidelijke sporen achterlaten in de kwaliteit van het universitaire onderwijs. Door dit te behandelen zullen de complicaties ten aanzien van meten en definiëren van kwaliteit duidelijker worden.

§ 2.2 De universiteit is een bedrijf geworden

Een geluid van kritiek op het onderwijs is dat de universiteit meer op een bedrijf dan een instituut begint te lijken, aangezien de universiteit steeds groter wordende vormen van efficiëntie nastreeft. Studenten balen van het feit dat men met drie verschillende opleidingen tegelijk in één collegezaal hetzelfde vak dient te volgen, terwijl de tentamens multiple-choice worden afgenomen omdat dat dit efficiënter werkt voor de

docenten. Volgens de studenten gaat dit ten koste van de kwaliteit van onderwijs (van Hoof & Woensdregt, 2008).

De meest bekende protagonisten in deze opvatting zijn Graham Lock en Chris Lorenz, die felle kritiek uitten in hun essay *Revisiting the University Front* (2007). Volgens hen moeten de ontwikkelingen van de universiteit beschouwd worden in de context van de politieke en/of maatschappelijke ontwikkelingen. De ontwikkelingen in de politiek duiden Lock en Lorenz aan als het opkomen van de *postdemocracy*. In een postdemocratie worden zoveel mogelijk overheidsinstanties geprivatiseerd, zodat de burger meer inspraak kan uitoefenen op deze instanties. Volgens Lock en Lorenz leidt dit tot een samenleving waarbij geld inspraak bepaalt. Zoals Crouch schreef (zoals geciteerd door Lock en Lorenz, 2007): *'Postdemocracy is then "the shift of power out of the whole [political] system towards private concentrations of global wealth."*

Allan Scott heeft een viertal voorwaarden omschreven voor de *postdemocratisering* (Lock & Lorenz, 2007). Deze zogeheten 'pilaren' waar postdemocratie op leunt zijn:

1. Het *uitsluiten* van de politieke elite, die steeds meer in staat is om de controle van de burgers te omzeilen.
2. De *trivialisering van politiek*, die tot uitdrukking komt in de technische en managementachtige manieren van beslissing maken.
3. Het tot stand brengen van *rituelen van verificatie*, die gebruikmaken van middelen als strategische plannen, organisatiedoelen en ook processen van controle, evaluatie en accreditatie.
4. Een altijd groeiende *doordringbaarheid* van de lijn tussen de publieke en de private sector.

De tweede pilaar vindt zijn uitdrukking in het *managerialism*. Lock en Lorenz omschrijven dit managerialisme als: *'a special ideological approach to management "which increases both direct and indirect methods of control in order to enhance productivity, increase profit and/or reduce costs."* (Marsh and Macalpine, 2002, pp. 2-6). We zien steeds meer instituten geprivatiseerd worden met de achterliggende

gedachte dat het efficiëntie bevordert en de mogelijk aanwezige bureaucratie tegengaat. Dit is ironisch omdat er volgens Lock & Lorenz niks zo bureaucratisch is als de geprivatiseerde sector (Lock & Lorenz, 2007)

In het *Bolognaproces*³ is de basis gelegd voor het managerialisme en privatisering in het onderwijs. Veel managerialistische begrippen zijn geïntroduceerd door het Bolognaproces. Termen als *employability*, *mobility*, *lifelong-learning* en *quality-assurance* zijn slechts enkele managementtermen die vanuit het managerialisme (via het Bolognaproces) in het universitaire onderwijs terecht zijn gekomen. Hierdoor lijkt de universiteit steeds meer een bedrijf te worden; de universiteit wordt als het ware *geëconomiseerd*. Een begrip als *kenniseconomie* draagt daar nog extra aan bij. (Lock & Lorenz, 2007)

De vraag is echter of het economiseren van de universiteit daadwerkelijk een vermindering in de kwaliteit met zich meebrengt. In het licht van kwaliteit als *value for money* hoeft dat niet zo te zijn. Kwaliteit als *value for money* impliceert dat er iemand aansprakelijk is voor de kwaliteit (Lomas, 2002). Een begrip als *quality-assurance* kan gezien worden als een operationalisering van het idee dat er iemand aansprakelijk is voor de kwaliteit. De universiteit verzorgt het waarborgen van de kwaliteit via de accreditatie, waardoor de prijs/kwaliteit verhouding in de gaten kan worden gehouden. Op deze manier is de economisering van de universiteit een goede manier om de kwaliteit van onderwijs hoog te houden.

Desalniettemin druist deze economisering in tegen de opvatting van kwaliteit als *excellence*. Door vormen van efficiëntie-denken is men enkel nog bezig met winstvergroting en kostenbesparing. Dit betekent het snijden in de middelen die al schaars zijn binnen de universiteit. Hierdoor zou de kwaliteit van het onderwijs niet

³ De ontwikkelingen die volgden na het voltrekken van o.a. het *Memorandum on Higher Education in the European Community* (1992) en het akkoord van Bologna (1999). Hierin werden afspraken gemaakt voor de invoering van een Europees systeem van Bachelor en Master diploma's en werden de managerialistische termen vanuit het bedrijfsleven, via de Europese Unie, het academische veld ingestuurd. Voor een uitgebreidere uitleg zie Lock & Lorenz (2007)

gewaarborgd kunnen worden. Op deze manier veroorzaakt de economisering van de universiteit een gevoel van verlaging in onderwijskwaliteit (Lock & Lorenz, 2007).

Lock en Lorenz illustreren hiermee een punt dat onder de studenten leeft. De universiteit lijkt op een bedrijf wat zich concentreert op efficiëntie. In het licht van de postdemocratisering is het economiseren van de universiteiten te verklaren en het managerialisme wat daarbij hoort te rechtvaardigen. Voor de student betekent deze ontwikkeling meer kwaliteit in termen van *Value for money* en minder kwaliteit als *Excellence*.

§ 2.3 Massale colleges zijn storend

Een vaak voorkomend punt van kritiek betreffende kwaliteit van het universitaire onderwijs is dat het een te massaal karakter heeft gekregen (Plasterk, 2009; Dronkers, 1995; van Vonderen, 2002). Studenten zitten soms met 500 medestudenten in een collegezaal en dat wordt de universiteit niet in dank afgenomen (van Hoof & Woensdregt, 2008). De veronderstelling die hierbij hoort is dat ‘hoe groter de groep studenten is, des te slechter dat is voor de kwaliteit van het onderwijs.’ Want bij een grotere groep studenten, worden de cijfers slechter. Zoals eerder in §2.1 vermeld zijn deze cijfers een indicator op kwaliteit van onderwijs.

Onderzoek uit Engeland van Bandiera, Larcinese & Rasul (2010) heeft aangetoond dat er een negatief verband bestaat tussen grote groepen studenten en de uiteindelijk behaalde cijfers. Zoals zij schrijven: *‘Going from the average class of 56 to a class size of 89 would decrease the mark by 9% of the observed variation in marks within a given student. The effect is almost four times larger for students in the top 10%.’*

Dit ligt op dezelfde lijn met ander onderzoek over hetzelfde onderwerp van Machado en Vera Hernandez (2008). Zij vinden een negatief effect van 1% op het cijfer, bij elke stijging van 10% in het aantal studenten. Maar dan weer niet voor de formaten tussen 50 en 70 studenten.⁴

⁴ Hoewel er wel voorzichtig gedaan moet worden met deze conclusie aangezien de auteurs zelf ook aangeven dat er mogelijk sprake is van een sample bias.

Verder is het empirische onderzoek tussen het mogelijke bestaan van een verband tussen de grootte van een klas/college en de prestatie voornamelijk rond de klassen binnen (middelbare) scholen geconcentreerd en niet op specifiek het universitair onderwijs. Weiss, Carolan & Baker-Smith (2010) vonden in hun grote cohort studie ($N = 10.946$) dat bij klassen van meer dan 400 leerlingen er een duidelijke negatieve correlatie was tussen de grootte van de klas en het behaalde resultaat. Gump (1987) heeft ook gevonden dat grootte van een klas een negatieve relatie vertoont met academische prestaties. Hoewel de onderzoekssetting van de andere studies anders is dan het universitair onderwijs, geven deze wel een indicatie van een mogelijk effect.

Wat geleerd kan worden uit de onderzoeken van Bandiera, Larcinese & Rasul (2010) en van Machado & Vera Hernandez (2008), is dat colleges van meer dan 90 studenten een duidelijke daling voorspellen in de academische prestatie. Er is hiermee een redelijk gefundeerde wetenschappelijke basis voor de vooronderstelling dat grotere groepen studenten leiden tot een verminderde kwaliteit van onderwijs. Zoals eerder omschreven in § 1.3 is het aan de universiteit om een milieu te creëren waarin het leren gestimuleerd wordt. Met de behaalde cijfers als indicator voor hoeveel er geleerd is door de studenten, is het duidelijk dat studenten minder leren in grotere klassen. Dat studenten minder leren is, heeft een negatief effect op de uiteindelijke kwaliteit van het onderwijs.

Een eerste kanttekening die bij deze conclusie moet worden gemaakt is de vraag of de conclusies uit Australisch en Engels onderzoek wel naar Nederland te generaliseren zijn. Onderzoek in Nederland naar de invloed van de grootte van colleges blijft tot nu toe uit. Organen als het IVLOS⁵ en ICLON⁶ houden zich momenteel voornamelijk bezig met onderzoek naar de opleiding die docenten krijgen, Elektronische Leer Omgevingen en de werking van Honours-programma's. Verder onderzoek naar de invloed van massaliteit in onderwijs is dus wenselijk, zeker vanuit deze organen.

⁵ Orgaan wat gelieerd is aan de universiteit Utrecht wat zich bezighoudt met de lerarenopleidingen en het onderzoek rondom de onderwerpen die hierbij komen kijken.

⁶ Een vergelijkbaar orgaan met het IVLOS, maar dan gelieerd aan de universiteit van Leiden.

Een tweede kanttekening is dat er zoveel verschillende variabelen meespelen in het geven van colleges dat er geen eenduidig antwoord is op de vraag hoeveel studenten er tegelijk een cursus kunnen volgen. Terwijl de ene docent al moeite heeft met een collegezaal van 40 studenten, kan de ander prima uit de voeten met twee gevulde zalen van elk 200 studenten. Dit zal hoogstwaarschijnlijk ook per opleiding en cursus verschillen.. Het is dus meer vanzelfsprekend om te kijken naar welke factoren van belang zijn bij het onderwijs geven in grote groepen en hoe deze zijn te beïnvloeden.⁷ De in §1.3 omschreven Winona State principes kunnen hierbij als een goede richtlijn fungeren.

In het licht van kwaliteit als *Excellence* is het duidelijk dat de kritiek op de massale colleges terecht is. De opvattingen die bij *Excellence* horen zijn die van “*more meaning worse*” (Lomas, 2002) en daar is ook eerder empirisch bewijs voor getoond. Meer studenten in een zaal betekent lagere cijfers, wat een indicatie geeft van slechter onderwijs. Echter, als de massacolleges en hun impact op de kwaliteit van onderwijs in het licht van kwaliteit als *Fitness for purpose* of *Value for money* worden geplaatst, dan zijn de kritieken niet meer gegrond. Dan zijn de massale colleges juist een uiting van het managerialistische efficiëntie denken. Ten eerste dienen ze hun doel en voldoen daarmee aan de *Fitness for purpose* kwaliteitsnorm. Ten tweede zorgen ze voor een efficiënter gebruik van de tijd en de ruimtes, waardoor een kostenbesparing het effect is. Dit is positief bij kwaliteit in termen *Value for money*.

§ 2.4 Concluderend

Kwaliteit van onderwijs is een moeilijk te definiëren en te meten concept. Sommige kritieken die worden gemaakt zijn houdbaar in een bepaalde kwaliteitsopvatting terwijl deze weer vervallen in andere kwaliteitsopvattingen. Een universiteit zal proberen om aan zoveel mogelijk criteria te voldoen. Daar waar de criteria elkaar tegenspreken zal een middenweg moeten worden gekozen. Er zal als het ware

⁷ Wat ook een verklaring kan zijn in de keuze van onderzoeksonderwerpen van het IVLOS en het ICLON.

gejongleerd moeten worden met de verschillende opvattingen van kwaliteit en hun consequenties voor het onderwijs.

Hoofdstuk 3

In hoeverre kunnen de huidige richtlijnen onderwijskwaliteit waarborgen?

In dit hoofdstuk worden als eerste de huidige richtlijnen van de Universiteit Utrecht betreffende onderwijs uiteengezet. Vervolgens wordt er gekeken naar welke kwaliteitsdefinities hier achter schuil gaan. Daarna worden er uitvoeringen van dit beleid in de praktijk geanalyseerd.

§ 3.1 Het huidige beleid in het kort met enkele opvallende punten.

Het huidige universitaire beleid betreffende onderwijs is voornamelijk opgebouwd uit twee beleidsstukken. Ten eerste is er de *Richtlijn Onderwijs* (UU, 2006) en ten tweede is er het *Strategisch Plan 2009-2013* (UU, 2009).

De *Richtlijn Onderwijs* (UU, 2006) is een verzameling van een aantal artikelen. Wat belangrijk is om te onthouden is dat het hier richtlijnen betreft, het zijn geen regels. Het belangrijkste dat wordt vermeld in kader van onderwijskwaliteit is het volgende: *'In artikel B.1.1. is vastgelegd dat het onderwijs in de bachelorfase activerend is, en zoveel mogelijk kleinschalig. Het college hanteert het uitgangspunt dat het de verantwoordelijkheid van de docenten is om ervoor te zorgen dat studenten 35 tot 40 uur studeren. Voor opleidingscommissies is hier een evaluerende taak weggelegd (...) Een belangrijk sleutelwoord in het onderwijs is commitment. Opleidingen bieden activerend en zoveel mogelijk persoonlijk en kleinschalig onderwijs aan. Daarbij wordt een beroep gedaan op de betrokkenheid van studenten bij hun onderwijs: als ze zich voor een cursus inschrijven, wordt van hen verwacht dat ze de inspanningsverplichtingen nakomen en dat ze voldoende presteren.'* (UU, 2006)

De belangrijkste doelstellingen betreffende onderwijskwaliteit uit het Strategisch Plan 2009-2013 zijn:

- De universiteit streeft naar een meer ambitieuze studiecultuur, in het bijzonder in de undergraduate opleidingen. (Doelstelling 4A)

- In het undergraduate onderwijs zal het aanbod verder worden gedifferentieerd en meer gericht worden op de verschillen in motivatie en talent binnen de studentpopulatie. (4B)
- Ook in het graduate onderwijs vestigt de universiteit een reputatie als kwaliteitsuniversiteit.(4D)
- De instroom in de graduate fase groeit, zowel uit andere Nederlandse universiteiten als uit het buitenland.(4E)
- Goed doceren wordt binnen de universiteit bijzonder gewaardeerd. (5B)

§ 3.2 Welke kwaliteitsopvatting komt hierin naar voren?

In de Richtlijn Onderwijs en het Strategisch Plan wordt voornamelijk de kwaliteitsdefinitie in termen van *Excellence* gebruikt. Men probeert een uitdagend en ambitieus onderwijsklimaat te creëren en *‘er wordt gebruik gemaakt van aansprekende incentives voor excellentie in doceren’* (UU, 2009). Tegelijkertijd wordt er binnen dit beleid zowel een voorkeur binnen dit kwaliteitsbegrip uitgesproken naar zowel de ‘more meaning worse’ als de ‘more meaning different’ opvatting. Hierin lijken de juiste afwegingen te worden gemaakt.⁸

§ 3.3 Twee initiatieven uitgelicht en gekoppeld aan de theorie.

Nu worden eerst twee uitvoeringen van beleid kort uitgelegd. Deze worden vervolgens gekoppeld aan de theorie en de problematiek hiervan wordt in beeld gebracht.

Het eerste initiatief komt van de bacheloropleiding Psychologie aan de Universiteit Utrecht die is begonnen met de uitvoering van het strategisch plan 2009-2013. Er is

⁸ Bijvoorbeeld:

In het Strategisch Plan 2009-2013 staat vermeld dat, door middel van integratie en bundeling, de universiteit het aantal masterprogramma’s met 20% wil laten afnemen. Dit kan gezien worden als een ‘more meaning worse’ opvatting. Tegelijkertijd staat in de Richtlijn Onderwijs weer dat de universiteit een zo breed mogelijk aanbod aan onderwijs wil in het undergraduate onderwijs, een ‘more meaning different’ opvatting.

een plan opgezet om de studenten in te delen in verschillende ‘colleges’. Op de website van de Universiteit Utrecht staat vermeld:

“In zo ’n College krijgen honderd studenten, verdeeld over vier 'tutorgroepen', les van een vast team van docenten en begeleiders. Coördinator Susan te Pas: ‘Er stromen hier per jaar vijfhonderd studenten in. Dat is een grote groep, en bij reguliere colleges zitten die nog wel met zijn allen in een zaal. Maar nu we met vijf vaste groepen van honderd werken, met elk hun eigen team docenten, kunnen we veel meer aandacht besteden aan het onderwijs en aan de studenten zelf. We zijn minder tijd kwijt met organiseren en regelen.’” (UU.nl, 2009)

Een tweede initiatief komt van de faculteit Geesteswetenschappen te Utrecht. Hier probeert decaan Wiljan van den Akker de kosten in bedwang te houden terwijl de kwaliteit en studie-intensiteit flink omhoog gaan. Zijn wapenfeit is een systeem gebaseerd op Amerikaans gedachtegoed, wat kort toe gelicht wordt in het volgende citaat:

“In de USA kent men een study load en een teaching load. De study load definieert het maximale aantal studenten per groep en het aantal contacturen per week per cursus, de teaching load is de omvang van de onderwijstaak van docenten. Van den Akker formuleerde ze voor Geesteswetenschappen als volgt:

- *Study load bachelor = 25 studenten per bachelorwerkgroep + 6 contacturen per week per cursus*
- *Study load master = 20 studenten per masterwerkgroep + 6 contacturen per week per cursus*
- *Teaching load = vast aantal cursussen + vast percentage niet-cursorische onderwijstaken*

Hij rekende uit welke onderwijscapaciteit aan docenten nodig zou zijn als alle cursussen bij Geesteswetenschappen in groepen van maximaal 25 resp. 20 studenten zouden worden opgedeeld. Het bleek dat een docent aan één groep studenten, oftevel

één cursus, ongeveer 0,1 fte werk heeft. Dat betekent dat er weliswaar méér docenten nodig zijn, maar niet 2x zo veel. Door een vaste parameter te maken van het begrip cursus, weet je bovendien veel beter hoeveel tijd er overblijft voor onderzoek.”

Beide initiatieven zijn conform het beleid (artikel B1.1 uit de Richtlijn Onderwijs 2006) en bijbehorende kwaliteitsopvatting (quality as excellence). Tot dusver lijkt inhoudelijk weinig af te dingen op beide maatregelen. Echter is de onderwerpskeuze voor de maatregelen hetgeen wat complicaties oplevert. De bacheloropleiding Psychologie en de faculteit Geesteswetenschappen brengen veranderingen aan in de opbouw van de werkgroepen, niet van de massale hoorcolleges.

Hoewel er het vertrouwen is dat de initiatieven een positief effect hebben op de onderwijskwaliteit, kan het zijn dat men op het verkeerde paard wedt. Er is in §2.4 aangetoond dat de massale colleges een negatief effect hebben op de academische prestaties. Het is dus de vraag welke vorm van onderwijs meer invloed heeft op de onderwijskwaliteit: de hoorcolleges of de werkgroepen. Verder onderzoek⁹ hiernaar is wenselijk. Zolang onduidelijk is welke vorm van onderwijs het grootste effect heeft op de onderwijskwaliteit, blijft het gissen naar de meest verstandige interventie.

§ 3.4 Concluderend

De huidige richtlijnen aan de Universiteit Utrecht betreffende onderwijskwaliteit zijn gebaseerd op een definitie van kwaliteit als *excellence*. Uitvoeringen van dergelijk beleid zijn hier ook op gericht en proberen zoveel mogelijk te benaderen. De huidige beleidsplannen kunnen momenteel in theorie de kwaliteit van onderwijs waarborgen. In de praktijk is dit nog onduidelijk. Verder onderzoek naar welke vorm van onderwijs het grootste aandeel heeft in het bepalen van onderwijskwaliteit.

⁹ Recentelijk onderzoek naar dit onderwerp in Nederland is niet te bemachtigen. Als het er is, is het niet uitgegeven of niet gevonden in de literatuurstudie.

Hoofdstuk 4.

Conclusie en adviezen voor de toekomst.

Studenten gaan naar de universiteit om te leren. Het lijkt zo simpel. Maar omdat er meerdere denkbeelden bestaan over onderwijskwaliteit en hoe het leren gestimuleerd kan worden, bestaat er niet één helder antwoord over hoe een universiteit haar studenten het beste aan kan zetten tot academisch succes. Dit onderzoek geeft daarom een voorzet in de manier waarop de Universiteit Utrecht zou moeten kijken naar de praktisering van haar onderwijsbeleid.

Naar aanleiding van de literatuur is vastgesteld dat studenten het beste academische resultaat boeken door diep op de stof in te gaan. Er moet daarom een milieu gecreëerd worden waarin de student hierin aangemoedigd wordt. Dit zou gestimuleerd moeten worden door de docent, die op zijn beurt vanuit het universiteitsbeleid wordt geholpen. Dit beleid is een kwestie van jongleren met de verschillende opvattingen van onderwijskwaliteit en hun gevolgen voor de kwaliteit van het onderwijs. Het is dan ook zaak een beleid te ontwerpen dat in de praktijk een duidelijk effect heeft.

Op papier, in hun beleid, is de Universiteit Utrecht goed in staat voldoende kwaliteit van onderwijs te bieden aan haar studenten. De intenties zijn goed, maar of recente initiatieven de kwaliteit van onderwijs (met GPA als indicator) verbeteren blijft vaag. Doordat niet duidelijk is welke vorm van onderwijs het beste effect heeft, blijven harde conclusies uit. Bij kwaliteitsverbetering ontstaat een samenspel van het beoogde doel en andere zaken als geld, tijd, ruimte en beschikbaarheid van docenten. Bovendien kan niet iedereen tevreden worden gesteld; eenieder heeft een eigen idee hoe de kwaliteit van onderwijs verbeterd moet worden.

Het advies voor de beleidsmakers is dan ook ervoor te zorgen dat elke docent verantwoord les geeft door bijvoorbeeld de Winona State principes in acht te houden of te zorgen dat docenten in het bezit zijn van een BKO/SKO-kwalificatie. Daarnaast moet er in het beleid ruimte zijn voor overleg tussen student en beleidsmakers over hun kwaliteitsopvatting. Zolang hierover geen consensus is bereikt zal elke discussie

op niks uitdraaien. Als iedereen over een andere vorm van kwaliteit spreekt, is het bijzonder ingewikkeld om hier constructief aan te werken.

Deze punten van advies dragen beiden bij aan een milieu waarin de student meer gemotiveerd is om te leren, wat de kwaliteit van het onderwijs ten goede komt. Deze twee punten lijken makkelijk en snel te realiseren. Ze zijn opgesteld als korte termijn advies, in afwachting van onderzoek dat sluitende conclusies geeft over het effect van hoorcolleges t.o.v. werkgroepen op onderwijskwaliteit. Tot die tijd dient de Universiteit Utrecht simpelweg iets meer naar haar studenten te luisteren.

Deel IV: Binnenstebuiten

Raakvlakken

In de twee voorgaande delen zijn verschillende inzichten naar voren gekomen. Deze inzichten dragen allen bij aan de beantwoording van de hoofdvraag van dit onderzoek: In hoeverre slaagt de Universiteit Utrecht erin om theorie en beleid op het gebied van onderwijs en ruimte in de praktijk toe te passen? Nu is het zaak om op zoek te gaan naar een raakvlak voor beide disciplines, in de zoektocht naar een interdisciplinair antwoord op de hoofdvraag. Hierbij zal gebruikt worden gemaakt van de methode zoals omschreven in *Interdisciplinary Research: proces and theory*'. (Repko, 2007)

In deel II van dit rapport is de planologische invalshoek aan bod gekomen. Het belangrijkste concept uit dit deel zijn de drie doelen van de ruimtelijke visie op De Uithof:

- Het tegengaan van ongecontroleerde uitdijning van gebouwen.
- Efficiënt omgaan met de aanwezige ruimte.
- Contact stimuleren door middel van geconcentreerde clusters.

In deel III is getracht om de kwaliteit van het onderwijs te analyseren. Daaruit is gebleken dat de uiteindelijke definitie van kwaliteit een groot aandeel heeft in de uiteindelijke analyse. Tevens zijn er een aantal opvattingen betreffende het leerproces in het hoger onderwijs aan bod gekomen. Verder is te zien hoe de postdemocratische manier van denken en handelen heeft geleid tot een meer geëconomiseerde universiteit.

Bij het analyseren van de bevindingen uit de delen I en II valt op dat de sociaal-wetenschappelijke en de planologische concepten in grote lijnen op elkaar aansluiten betreffende de richting waarin gezocht wordt naar verklaringen. Eén van de doelen uit de ruimtelijke visie op De Uithof uit 2007 is het efficiënt omgaan met de aanwezige ruimte. De term efficiëntie speelt ook een prominente rol in het sociaal-wetenschappelijke deel, namelijk daar waar de postdemocratische opvattingen en het daaruit voortvloeiende managerialisme worden besproken. Daarnaast is efficiëntie ook terug te vinden in het huidige onderwijsbeleid van de Universiteit Utrecht. Zowel

binnen de muren als daarbuiten lijkt efficiëntie verworden te zijn tot één van de kerndoelen van de Universiteit.

Nu blijkt dat het begrip efficiëntie een belangrijke rol speelt in het beleid van de Universiteit lijkt een definiëring op haar plaats. De definitie van efficiënt luidt: “zó, dat het de minste middelen, inspanning enz. vergt; doelmatig” (Koenen, 1999). In de praktijk en in de literatuur wordt dit begrip nog al eens verward met het begrip effectiviteit (in 't Veld, 1992). De definitie van dit begrip luidt echter: “zó dat een gesteld doel bereikt wordt, doeltreffend” (Koenen, 1999) Het belangrijkste onderscheid tussen deze twee begrippen lijkt te zijn dat efficiëntie gericht is op een doelmatig proces, terwijl effectiviteit gericht is op een doeltreffend effect. Effectiviteit lijkt daarmee meer gericht op de uitkomst van een proces, in plaats van op het proces zelf.

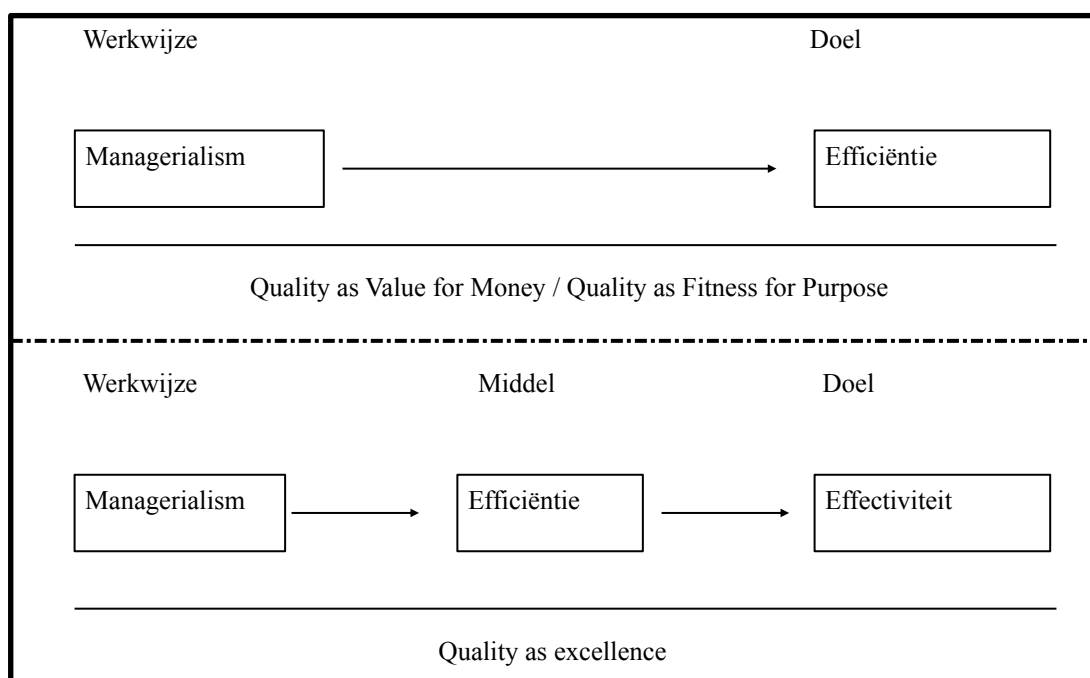
Integratie

Nu het concept efficiëntie duidelijker in beeld is gebracht door het te definiëren en te onderscheiden van het begrip effectiviteit, is het zaak om de disciplinaire inzichten uit deel I en II in dit licht nader te bekijken.

De manier van omgaan met het begrip van efficiëntie als minimaal inspannend proces lijkt te passen in de huidige tijdsgeest van postdemocratische samenleving. Het lijkt hierbij alsof de efficiëntie zelf steeds vaker wordt gezien als einddoel, in plaats van als middel om tot een doel te komen. In het planologische deel komt dit naar voren in het tweede doel van de Visie op De Uithof; het bereiken van efficiëntie wordt als een doel wordt gesteld, in plaats van een werkwijze om een bepaald doel te bereiken. Een dermate economische beschouwing op het behalen van succes, vertoont sterke overeenkomsten met de maatstaven die de kwaliteitsdefinities kwaliteit in termen van *Fitness for purpose* en *Value for money* hanteren. In het sociaal-wetenschappelijk gedeelte is te zien dat er wel degelijk aandacht wordt geschonken aan beleid waarin verder wordt gekeken dan efficiëntie. Er zijn echter nog geen bewijzen dat dit beleid ook de juiste uitwerking heeft in de praktijk. Dit was te zien in §3.4. De vraag die daarmee blijft staan, is of de universiteit effectiviteit in de praktijk weet te brengen.

Wij zijn van mening dat streven naar het zo goed mogelijk behalen van een gesteld doel altijd belangrijker is dan het zo functioneel mogelijk behalen van dat doel. Het bereiken van effectiviteit is in onze ogen dan ook een hoger doel dan het bereiken van efficiëntie. Het streven naar effectiviteit, naar het zo goed mogelijk bereiken van het doel, is in overeenstemming met de kwaliteitsdefinitie in termen van *Excellence*. Die definitie van kwaliteit gaat immers uit van een hoge basisstandaard. Dat efficiënt werken ook in deze kwaliteitsdefinitie een rol speelt, is niet verwonderlijk; efficiëntie blijft immers een goede manier om het proces op weg naar en doel vorm te geven. Het grote verschil met de eerdergenoemde definities van kwaliteit is dat de definitie van kwaliteit in termen van *Excellence* niet stopt bij een efficiënt proces.

In een schema ziet de vergelijking tussen efficiëntie en effectiviteit met betrekking tot de drie definities van kwaliteit er als volgt uit:



In dit model is te zien dat er twee processen zijn, die elk langs de lijn van een bepaalde kwaliteitsopvatting lopen. We zien dat managerialism als werkwijze kan leiden tot efficiëntie als doel. Hiermee wordt een ‘economische’ kwaliteitsdefinitie nagestreefd. Langs de lijn van kwaliteit in termen van *Excellence* is echter te zien dat

efficiëntie slechts een middel is om een hoger doel te bereiken, namelijk dat van effectiviteit.

Uit dit model kunnen we opmaken dat een bepaalde definitie van kwaliteit een bepaalde werkwijze met zich mee draagt. Zodra er gekozen wordt voor een kwaliteitsopvatting, wordt het bijbehorende proces vastgelegd. De processen zijn immers vrij strikt verbonden aan hun kwaliteitsopvatting. Dit betekent dat wanneer men wisselt van kwaliteitsopvatting, het proces mee verandert. Dit geldt ook de andere kant op; zodra er is gekozen voor een proces, dan hoort daar een kwaliteitsopvatting bij. Indien er een verandering van proces plaatsvindt, verandert daarmee automatisch ook de kwaliteitsopvatting. Wanneer er een verandering van ofwel kwaliteitsopvatting, ofwel proces plaatsvindt in een organisatie en/of instituut, dient er op gelet te worden op deze strikte verbinding tussen kwaliteitsopvatting en proces. Indien er inconsistenties optreden in deze verbinding, kan het kwaliteitsniveau dat wordt nagestreefd niet verwezenlijkt worden. Te allen tijde dient men in acht te nemen dat in dit model geen voorkeur of afkeur wordt uitgesproken voor een bepaalde kwaliteitsopvatting. Het is van belang altijd een afweging te maken tussen de verschillende kwaliteitsdefinities alvorens beslissingen te maken.

Conclusies

Nu het model wat is opgesteld duidelijk belicht is, is het zaak om dit te verbinden met de conclusies van de disciplinaire gedeelten. Vervolgens zullen deze met elkaar in verband worden gebracht, wat een antwoord op de hoofdvraag oplevert.

Uit de beleidsstukken die behandeld zijn in het planologische deel, komt een kwaliteitsopvatting van *Fitness for purpose* naar voren. De invulling van de ruimte wordt immers bepaald door het doel en de functie van de gebouwen in de bijbehorende ruimte. Om deze kwaliteitsopvatting te bewerkstelligen wordt gestreefd naar een efficiënte invulling van de ruimte. Hiermee wordt dus de lijn van het bovenste proces in het model aangehouden. Proces en kwaliteitsopvatting komen in het ruimtelijk beleid van de Universiteit overeen. Op basis van de conclusies uit het planologische deel en de invulling in het model, kan worden geconcludeerd dat het

ruimtelijke beleid van de Universiteit voldoende in de praktijk wordt gebracht, waarbij de focus ligt op het bereiken van efficiëntie.

De kwaliteitsopvatting die in het onderwijsbeleid naar voren komt, is die van kwaliteit in termen van *Excellence*. Het proces wat hierin wordt gebruikt is in principe gericht op het bereiken van effectiviteit. Echter is nog niet duidelijk of de stap van efficiëntie naar effectiviteit wel zal worden gemaakt in de praktijk. Dit is te wijden aan eerder genoemde complicaties met het uitblijven van onderzoek. Nader onderzoek moet uitwijzen of in de praktijk wel het juiste proces wordt gebruikt bij de aangenomen kwaliteitsopvatting.

De onderzoeksvraag van dit rapport is: In hoeverre slaagt de Universiteit Utrecht erin om theorie en beleid op het gebied van onderwijs en ruimte in de praktijk toe te passen? De twee disciplinele inzichten laten ons zien dat beleid deels correct in de praktijk wordt toegepast, maar dat rekening moet worden gehouden met de verschillende kwaliteitsopvattingen die gehanteerd worden in beide beleidsrichtingen en in hoeverre de recente beleidstoepassingen blijken te werken in de toekomst.

Discussie

In deze discussie worden twee aanbevelingen gedaan en een kanttekening gemaakt.

Ten eerste denken wij dat het voor een instituut of organisatie belangrijk is te kiezen voor één van deze kwaliteitsopvattingen en consequent gebruik te maken van het bijbehorende proces. Een heldere keuze hierin komt de uniformiteit van het beleid van desbetreffend instituut of organisatie ten goede.

Ten tweede willen wij de suggestie maken dat de kwaliteit waar de Universiteit Utrecht naar streeft in haar beleid wellicht beter tot haar recht kan komen, wanneer meer aandacht wordt besteed aan kwaliteit als *Excellence*, oftewel het streven naar effectiviteit in plaats van efficiëntie. Door het gehele onderzoek en de dagelijkse passen op De Uithof, kunnen wij ons niet aan het idee onttrekken dat hier zeker een

winst valt te behalen. Een winst die geldt voor studenten, docenten, medewerkers en alle andere bezoekers van De Uithof.

Ten slotte willen wij de kanttekening maken bij de volledigheid in het beantwoorden van de gestelde vragen. Hoewel wordt getracht om een zo compleet mogelijk antwoord te geven op de hoofdvraag, zijn wij ons zeker bewust van onze beperkingen. Het zou interessant zijn om de visie van meerdere disciplines toe te passen op het uitgevoerde onderzoek.

Zo zou een invulling vanuit de economie van grote waarde zijn voor de uiteindelijke conclusies. Bepaalde keuzes op het gebied van onderwijs en ruimte worden voor een deel geleid door geld. Een analyse rondom beleid van uitgaven in de universiteit Utrecht kan bijdragen aan een nog completer beeld. Een andere invulling zou kunnen komen vanuit de Bestuurs- en Organisationswetenschappen. Hierbij is het interessant om te kijken naar hoe beleid wordt opgebouwd en hoe de uitvoering hiervan wordt gerealiseerd. Verdere disciplines kunnen hierbij allen een waardige bijdrage leveren. Onze persoonlijke voorkeur gaat uit (naast de bovenstaande) naar: filosofie, milieuwetenschappen, informatica en onderwijskunde.

Deel V: Bronnen

Literatuur

Bandiera, O., Larcinese, V., & Rasul, I. (2010). Heterogeneous Class Size Effects: New Evidence from a Panel of University Students, *Economic Journal*, *in press*.

Berliner, D.C. (2006). Educational Psychology: Searching for essence throughout a Century of Influence. In: A.P. Alexander, P.H. Winne (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 3-27). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7, 161-186.

Christenson, P.G., Roberts, D.F. (1998). *It's not only rock 'n roll*. New Jersey: Hampton press.

College van Bestuur Universiteit Utrecht (2009) *Nota Universiteitsraad*
09.0148/09.30065

Douma, T. (2004). *Accreditatie: een (zelf)diagnose*. Den Haag: Sdu Uitgevers

Dronkers, J. (1995). Meer selectie zal vraag naar hoger onderwijs niet drukken. *NRC handelsblad*, 19-09-1995, 6.

Dunk, H.W. van der., Heere, W.P. & Reinink, A.W. (1986) *Tussen ivoren toren en grootbedrijf: de Utrechtse Universiteit, 1936-1986*. Maarssen: Schwartz Kenmerken

Glassman, W.E. en Hadad, M. (2004). *Approaches to psychology*.

- Gruijter, D.N.M. de, Yildiz, M., & 't Hart, J. (2006). *VWO-examenresultaten en succes in de propedeuse Rechten*, Rapport 165, ICLON, Universiteit Leiden.
- Gump, P. V. (1987). School and classroom environment. in D. Stokols & I. Altman (eds), *Handbook of Environmental Psychology I*, New York: Wiley.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 9-34.
- Hoffman, A., & Van den Berg, M.(2000). Determinants determinants of study progress. The impact of student, curricular and contextual factors on study progress in university education. *Higher Education in Europe*, 25, 93-110.
- Hoof, R. van & Woensdregt, T. (2008). Echte studenten studeren niet. *Ublad*, 18.
- Jong, T. de (2003). Changing views on knowledge and knowledge acquisition and the role of technology. In: J. Searle, I. Yashin-Shaw, & D. Roebuck (Eds.), *Enriching learning cultures* (pp. 147-159). Brisbane: Australian Academic Press.
- Jong, T. de & Pieters, J. (2006). The Design of Powerful Learning Environments. In: A.P. Alexander, P.H. Winne (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 739-754). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Koenen (1999). *Woordenboek Nederlands*. Utrecht: van Dale
- Koolhaas, R. (1989). *Stedebouwkundigplan De Uithof*. Rotterdam: OMA Office for Metropolitan Architecture.
- Lievers, M. (2006) *Weg met de racebaan*. Ublad 6 (38)
- Lock, G. & Lorenz, C. (2007). Revisiting the university front. *Studies in Philosophy & Education*, 26 Issue 5, 405-418.

Lomas, L. (2002). Does the development of mass Education Necessarily Mean the End of Quality?. *Quality in Higher Education*, 8, 71-79.

Lounsbury, J.W., Sundstrom, E., Gibson, L.W. & Loveland, J.L. (2002) Broad versus narrow personality traits in predicting academic performance of adolescents. *Learning and Individual Differences* 14, 65-75

McGonigal, K. (2005). Teaching for Transformation; From Learning Theory to Teaching Strategies. *The Center for Teaching and Learning Newsletter*, 14, 1-5.

McKensie, K. & Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research & development*, 20, 21-33.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66, 543-578

Plasterk, R. (2009). Hoger onderwijs barst uit zijn voegen: het is beter om te beginnen met een brede studie en later te specialiseren. *NRC Handelsblad*, 01-09-2009.

Power, C., Robertson, F. & Baker, M. (1987). *Success in higher education*. Canberra: Australia Government Publishing Service.

Rossi, P.H., Lipsey, M.W. & Freeman, H.E. (2004). *Evaluation: a systemic approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Snellen, D., Farjon, H., Kuiper, R. & Pieterse, N. (2006). *Monitor Nota Ruimte: de opgave in beeld*. Rotterdam: NAI Uitgevers.

Universiteit Utrecht (1990). *Jaarverslag van de Universiteit Utrecht over het jaar 1989*. Buren: Drukkerij Spijker.

Universiteit Utrecht. (2006). *Richtlijn onderwijs Universiteit Utrecht*

Universiteit Utrecht. (2009). *Strategisch Plan 2009-2013*.

Vanderstoep, S.W., Pintrich, P. R. & Fagerlin, A. (1996). Disciplinary differences in self-regulated learning in college students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 345-362

Veld, J. In 't, (1992) *Analyse van organisatieproblemen: een toepassing van denken in systemen en processen*. Leiden: Stenfert Kroese.

Vermunt, J. & Lowyck, J. (2004) *Leeractiviteiten en procesgericht onderwijs*. In: G. Dam, ten., Hout, H. van., Terlouw, C., & Willems, J. (Eds.) *Onderwijskunde in hoger onderwijs: handboek voor docenten (pp. 30-55)*. Assen: Koninklijke van Gorcum B.v.

Vonderen, J. van (2002). *Bachelor-masterstelsel: meer kans van slagen door kleinschaligheid*. Uitleg, 18, 43-5

Weiss, C.C., Carolan, B.V. & Baker-Smith, E.C. (2010). *Big School, small school: (re)testing assumptions about high school size, school engagement and mathematics achievement*. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 163-176.

Zeegers, P. (2004). Student Learning in higher education: a path analysis of academic achievement in science. *Higher Education Research & Development*, 23, 35-57.

Internetbronnen:

Dienst Stadsontwikkeling Gemeente Utrecht (2007). *Visie De Uithof*. Last retrieved june, 23, 2010, from: www.utrecht.nl/CoRa/BGS/Bijlagen/2007/2007-2/Bijlage%201%20-%20Visie%20De%20Uithof%20-%2020071017.pdf

Dienst Stadsontwikkeling Gemeente Utrecht (2010). *Bestemmingsplan De Uithof*. Last retrieved june, 23, 2010, from: <http://www.utrecht.nl/smartsite.dws?id=334640>

Machado, M.P. & Vera-Hernandez, M. (2008). *Does class-size affect the academic performance of first year college students?*. Last retrieved June, 21, 2010 from: https://editorialexpress.com/cgi-bin/conference/download.cgi?db_name=pej2008&paper_id=41

Scienceguide (2010). *Decaan komt op voor fatsoenlijk onderwijs*. Retrieved may, 17, 2010, from: Science Guide, <http://www.scienceguide.nl/201003/decaan-komt-op-voor-%27fatsoenlijk-onderwijs%27.aspx>

www.uu.nl (2009). Last retrieved June, 19, 2010, from: Universiteit Utrecht, <http://www.uu.nl/NL/onderwijs/hetutrechtseonderwijs/kleinschalig/Pages/default.aspx>.

www.uu.nl (2010a). *Cultuur en Architectuur*. Retrieved May, 15, 2010 from: Universiteit Utrecht, <http://www.uu.nl/NL/Universiteitutrecht/CultuurenArchitectuur/Pages/default.aspx>

www.uu.nl (2010b) *Universiteit Utrecht - Cijfers en feiten*. Retrieved june, 23, 2010 from: Universiteit Utrecht, <http://www.uu.nl/nl/universiteitutrecht/cijfersenfeiten/pages/default.aspx>

Universiteit Utrecht (2010) *Begroting 2010*. Retrieved June 23, 2010 from: <http://www.uu.nl/NL/Universiteitutrecht/cijfersenfeiten/Documents/Definitieve%20begroting%202010%2012-01-2010.pdf>