

Over lerarenopleidingen

Lerarenopleidingen doorlopen eens per zes jaar een accreditatieproces. Onderzoek naar de langetermijneffecten van het proces is evenwel schaars. Karen Dammers en Piet Murre legden een jaar na dato een vragenlijst voor aan veertig lerarenopleiders. Zagen zij daadwerkelijk verbetering?

De effecten van het accreditatieproces

Wat vinden lerarenopleiders er zelf van?

Karen Dammers & Piet Murre

Driestar hogeschool, Gouda

H

et zesjaarlijkse accreditatieproces kost lerarenopleidingen veel inspanning. Loont die de moeite? Ervaren lerarenopleiders langetermijneffecten?

Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2013) dient het accreditatiestelsel niet alleen ter waarborg, maar ook ter kwaliteitsverbetering. Is dat inderdaad het geval?

In het najaar van 2014 kregen de tweedegraads lerarenopleidingen van Driestar hogeschool te Gouda (Ivo) visitatie. Die betrof het complete curriculum van de opleidingen Duits, economie, Engels, geschiedenis, Nederlands en wiskunde – zowel van het vakinhoudelijke als van het pedagogisch-didactische programma. Het pedagogisch-didactisch programma is voor elke opleiding gelijk.

Uitgangspunt bij de visitatie was de zelfgeschreven kriti-

sche reflectie binnen het toen geldende beoordelingskader (NVAO, 2010). Naar aanleiding van het voorbereidingstraject, de visitatie en het daaruit voortgekomen beoordelingsrapport, wilde de Ivo de kwaliteit van de opleidingen verder verbeteren.

Een jaar na dato heeft de hogeschool haar lerarenopleiders een vragenlijst voorgelegd. Welke effecten van het accreditatieproces ervaren zij op de kwaliteit van de opleiding?

Bestaande onderzoeken

Naast het vergaren van inzichten over de kwaliteit binnen de eigen hogeschool als (langetermijn)effect van het accreditatieproces, wil het onderzoek ook een bijdrage leveren aan de literatuur hierover. Die is namelijk schaars. Dat constateren ook Leest, Van de Ven, Vooijs et al. (2015). Volgens hen rapporteren publicaties vooral positief over de bijdrage van formatieve accreditatieprocessen, zoals het verbeteren van onderwijs- en leerprocessen, het vergroten van de verantwoordelijkheid, het versterken van *teamwork* en van competenties van docenten (Brennan & Shah, 2000; Harvey, 2006; Stensaker, 2007; Westerheijden, Hulpiau & Waeytens, 2007).

Ook het onderzoek dat is uitgevoerd aan de Universiteit Leiden (2014) en de Radboud Universiteit Nijmegen (ITS, 2014) komt tot de conclusie dat “de formele beoordeling van de wettelijk verplichte basiskwaliteit van het onderwijs zich in de praktijk moeilijk laat verenigen met de beoordeling van het onderwijs met als doel het te verbeteren” (Leest, Van de Ven, Vooijs et al., 2015).

Beide universiteiten verrichtten onderzoek naar onder ande-

Uitgangspunt was de zelfgeschreven kritische reflectie binnen het toen geldende beoordelingskader

Over lerarenopleidingen

Je mag verwachten dat lerarenopleiders een jaar na dato nog effecten ervaren

re het stimulerende effect van de nieuwe onderwijsvisitatie uit 2011 (beperkte opleidingsbeoordeling) op de kwaliteit van het onderwijs. Dat vond plaats onder medewerkers die nauw betrokken waren geweest bij het accreditatieproces. Resultaat uit het onderzoek bij de Universiteit Leiden was dat de noodzaak om alles op orde te hebben voor de visitatie een positieve invloed heeft op de kwaliteit van de opleidingen. Het onderzoek bij de Radboud Universiteit Nijmegen liet zien dat vooral de kritische reflectie een impuls geeft aan de kwaliteit van het onderwijs. Het schrijven ervan zorgt ervoor dat er al verbeteringen worden ingezet nog voordat de visitatiecommissie is langs geweest. De beide universiteiten komen tot de conclusie dat de visitatie zelf weinig meer toevoegt aan de verbetering van de onderwijskwaliteit.

De Inspectie van het Onderwijs (IvhO, 2013) onderzocht in hoeverre het accreditatieproces instellingen en opleidingen stimuleert tot verbetering van de kwaliteit. De betrokkenen (van 56 opleidingen van vijftig instellingen, op centraal en decentraal niveau, geen docenten) hadden het gehele beoordelingsproces in grote meerderheid als stimulerend ervaren. Het voorbereidingstraject (interne voorbereidingen en het opstellen van de zelfreflectie) bleek, evenals bij de Universiteit Leiden en de Radboud Universiteit Nijmegen, het stimulerendst te werken. Het effect bestond uit het stellen van scherpere doelen, het nemen van maatregelen of het versnellen van een al lopend verbeterproces. Een minderheid van de ondervraagde betrokkenen zag een kwaliteitsverhoging van de opleiding en volgens een kleine meerderheid was er een hoger kwaliteitsbewustzijn bij het team. Docenten zelf zijn volgens de respondenten van het onderzoek minder positief over het stimulerende effect van het beoordelingsproces.

Bovenstaande onderzoeken laten zien dat het accreditatieproces een stimulerend effect heeft op de kwaliteit en brengt in kaart welke onderdelen daaraan bijdragen. Ze tonen niet of nauwelijks aan om wat voor effecten het gaat.

Ons zijn over dit laatste ook geen nadere onderzoeken bekend. Dat gaf aanleiding tot de volgende onderzoeksvraag: Welke effecten van het accreditatieproces op de kwaliteit van de opleiding ervaren lerarenopleiders van de tweedegraads lerarenopleidingen van Driestar hogeschool een jaar na dato?

De vragenlijst

Wij legden de lerarenopleiders een papieren vragenlijst voor. De open vragen betroffen de ervaren effecten op de kwaliteit van de opleiding als geheel, de kwaliteit van de eigen taken en de relevante standaarden uit het beoordelingskader van de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO). De Ivo kent 44 lerarenopleiders, verdeeld over zeven vakgroepen, de zes opleidingen en het algemene pedagogisch-didactische programma (PD-programma). Voor het onderzoek zijn vier van de 44 lerarenopleiders buiten beschouwing gelaten, omdat ze slechts sporadisch bij de opleiding betrokken zijn (bijvoorbeeld als freelancer) of vanwege persoonlijke omstandigheden.

Uiteindelijk deden veertig lerarenopleiders mee aan het onderzoek.

De vragenlijst werd tijdens een teamvergadering (op 5 november 2015) uitgedeeld. De lerarenopleiders moesten die ter plekke invullen; ze kregen een half uur de tijd. Alle aanwezigen deden mee. Zeven lerarenopleiders waren elders. Direct na afloop van de teamvergadering ontvingen zij de vragen per e-mail. Drie lerarenopleiders retourneerden een ingevulde vragenlijst. Van de in totaal veertig verspreide vragenlijsten, werden er 36 ingevuld en retour ontvangen (90 procent).

Van de 36 respondenten zijn er 28 docent en acht studieleider (en docent). Elke vakgroep heeft een studieleider en het PD-programma heeft er twee (deeltijd en duaal).

Zeven lerarenopleiders zijn nul tot vier jaar aan de Ivo verbonden (19 procent), tien vijf tot negen jaar (28 procent) en zeventien werken er tien jaar of langer (47 procent). Van de 36 respondenten zijn er 26 direct betrokken geweest bij een visitatiedag (72 procent).

Bij het analyseren van de antwoorden op de vragen 1 en 2 (effecten op de opleiding als geheel en op de eigen taken), is gebruikgemaakt van een eigen systeem van categoriseren. Wij maakten een categorie als minimaal twee lerarenopleiders een bepaald effect noemden. De overige effecten kwamen in de categorie 'overig' terecht.

Bij de vragen naar de standaarden keken we eveneens in hoeverre de genoemde effecten zijn toe te schrijven aan het accreditatieproces.

Striktere eisen

Je mag verwachten dat lerarenopleiders een jaar na dato nog effecten ervaren van het accreditatieproces op de kwaliteit van de opleiding als geheel of op hun eigen taken. Waar

Over lerarenopleidingen

Een relatief groot aantal lerarenopleiders wist geen effecten te noemen van het accreditatieproces

doen we het anders allemaal voor? Tabel 1 laat zien hoe vaak er een effect is genoemd binnen de verschillende categorieën. De effecten zijn opgesplitst in effecten op de kwaliteit van de opleiding als geheel en effecten op de kwaliteit van de eigen taken. Lerarenopleiders konden meer dan één effect noemen.

Categorie	Opleiding als geheel	Eigen taken
Examencommissie	5	2
Geen effecten	11	8
Inhoud programma	3	-
Kwaliteit moduleboeken	-	3
Overig	9	11
Toetsing	13	15
Vakdidactiek	2	4
Voortdurende aandacht	-	2

Tabel 1 Ervaren effecten op kwaliteit van opleiding als geheel en eigen taken

Een relatief groot aantal lerarenopleiders wist geen effecten te noemen als gevolg van het accreditatieproces, niet op de opleiding als geheel en ook niet op hun eigen taken. Hun opmerkingen:

“Naar mijn idee is alles (nog beter) op orde en zijn er vooral bewijzen geleverd voor zaken die er al waren.”

“Ik vind de kwaliteit en de borging goed, ook zonder accreditatie.”

“Niet zichtbaarder/merkbaarder dan voor het proces. Met name niet wat betreft opleiding als geheel.”

Opvallend is dat de lerarenopleiders in de categorie toetsing de meeste effecten ervaren. Over het algemeen is er volgens hen meer aandacht gekomen voor de kwaliteit van afstudeerwerken, tentamens, opdrachten, beoordelingsmodellen

en toetsmatrijzen. Ze zien het belang ervan beter in, kijken er kritischer naar, en voeren het vierogenprincipe strikter uit (minstens twee lerarenopleiders kijken naar de opzet en/of de beoordeling van een toets). Ook is er meer aandacht voor toetsingsvaardigheden zoals een cursus of handleiding en is de studentenbegeleiding verbeterd. Vooral lerarenopleiders die langer dan vijf jaar aan de lvo zijn verbonden en lerarenopleiders die direct betrokken waren bij een visitatiedag noemden effecten in deze categorie.

Enkele lerarenopleiders hebben ook effecten ervaren die te maken hebben met een kwaliteitsslag. Wat betreft de examencommissie noemen ze dat er opnieuw is nagedacht over het belang, de rol en de verantwoordelijkheden. De inhoud van het programma is aangescherpt en er vindt (opnieuw) een grondige oriëntatie op de relatie tot de praktijk plaats.

Wat betreft vakdidactiek noemen lerarenopleiders effecten als “verdere verankering van de vakdidactische component in het programma” en “kritischer volgen van (nieuwe) (vak) didactische ontwikkelingen”. De moduleboeken gaan er in kwaliteit op vooruit volgens een enkele lerarenopleider. Er zijn bijvoorbeeld ‘striktere eisen’ gesteld aan de inhoud en aan het ontwerp van de moduleboeken, waaronder verwijzingen naar literatuur.

Uiteindelijk zag 69 procent een jaar na dato nog een effect van het accreditatieproces op de kwaliteit van de opleiding als geheel. Ten aanzien van de kwaliteit van hun eigen taken ervaart 78 procent nog een effect.

Of de genoemde effecten daadwerkelijk het resultaat zijn van het accreditatieproces valt niet te zeggen. De antwoorden die lerarenopleiders gaven doen vermoeden dat zij ook effecten hebben genoemd die niet direct een afgeleide daarvan zijn. Wat overigens niet wil zeggen dat ze dat niet zo ervaren.

Bij alle acht standaarden van de NVAO vroegen we de lerarenopleiders of ze al dan niet effecten ervoeren van het accreditatieproces, en zo ja, welke. Tabel 2 laat het resultaat zien van het eerste deel van de vraag.

De moduleboeken gaan er in kwaliteit op vooruit volgens de respondenten

Over lerarenopleidingen

Standaard	Ja	Nee	Weet ik niet/n.v.t.
Standaard 1: De beoogde eindkwalificaties van de opleiding zijn wat betreft inhoud, niveau en oriëntatie geconcretiseerd en voldoen aan internationale eisen.	16	7	13
Standaard 2: De oriëntatie van het programma waarborgt de ontwikkeling van vaardigheden op het gebied van wetenschappelijk onderzoek en/of de beroepspraktijk.	20	8	7
Standaard 3: De inhoud van het programma biedt studenten de mogelijkheid om de beoogde eindkwalificaties te bereiken.	13	12	11
Standaard 4: De vormgeving van het programma zet aan tot studeren en biedt studenten de mogelijkheid om de beoogde eindkwalificaties te bereiken.	15	13	7
Standaard 5: Het programma sluit aan bij de kwalificaties van de instromende studenten.	12	12	11
Standaard 6: Het programma is studeerbaar.	15	13	7
Standaard 12: De studiebegeleiding en de informatievoorziening aan studenten bevorderen de studievoortgang en sluiten aan bij de behoefte van studenten.	11	11	13
Standaard 16: De opleiding beschikt over een adequaat systeem van toetsing en toont aan dat de beoogde eindkwalificaties worden gerealiseerd.	22	7	6

Tabel 2 Wel/geen ervaren effecten op de NVAO-standaarden

Van de lerarenopleiders zag 29 procent geen effect meer van de NVAO-standaarden, 26 procent vulde 'weet ik niet/n.v.t.' in, en 43 procent ervoer één of meerdere effecten van het accreditatieproces. Wederom noemen de meeste lerarenopleiders op het gebied van toetsing één of meerdere effecten. Er was geen verschil waarneembaar binnen de groep lerarenopleiders die direct betrokken was bij een visitatiedag. Bij twee derde van de effecten die de lerarenopleiders noemden, is de interpretatie complex. Dit heeft verschillende redenen. Sommigen noemden helemaal geen effect. Er waren ook lerarenopleiders die wel iets noemden, maar dit niet concreet formuleerden, waardoor onduidelijk was wat voor soort effect ze precies bedoelden. En bij een deel van de effecten die ze noemden is het de vraag of de oorzaak

daarvan ligt bij het accreditatieproces of elders.

Tabel 3 somt per standaard enkele voorbeelden op van genoemde effecten, al dan niet toe te schrijven aan het accreditatieproces.

Standaard	Effect
Standaard 1	<ul style="list-style-type: none"> · Kritischer geworden op het niveau van scripties. · Moduleboeken concreter op eindniveau beschreven. · Internationalisering beter neerzetten in de vakgroep. · Bij mondeling werken met beoordelingsmodel.
Standaard 2	<ul style="list-style-type: none"> · Scripties zijn tegen het licht gehouden met als doel een betere afstemming in de begeleiding. · De beroepspraktijk nadrukkelijk inbrengen in de modules. · Meer aandacht voor recente vakliteratuur in de colleges. · Verhoging van waardering en van kwaliteitscriteria van onderzoeken.
Standaard 3	<ul style="list-style-type: none"> · Begeleiding van studenten die dreigen uit te vallen. · Meer verdieping in colleges door vernieuwde opzet. · In de opleiding is verdere invulling gegeven aan de onder de loep genomen beoogde eindkwalificaties.
Standaard 4	<ul style="list-style-type: none"> · In het moduleboek meer opdrachten ingebouwd die studenten zelf aan het werk zetten en verantwoordelijk maken. · De vormgeving/didactiek is gevarieerd. · Meer opdrachten die gericht zijn op leerbehoeften.
Standaard 5	<ul style="list-style-type: none"> · Invoering studiekeuzecheckdag. · Veel geleerd van contacten met andere opleidingen in landelijk overleg.
Standaard 6	<ul style="list-style-type: none"> · Meer aandacht besteden aan leren leren en hoe doelen te bereiken zijn. · Minder opdrachten, andere tentamens en meer verdieping. · Letten op overbelasting van de student.
Standaard 12	<ul style="list-style-type: none"> · De communicatie is verbeterd. · Het afnemen van een vragenlijst die aangeeft wat studenten nodig hebben. · Persoonlijke begeleiding van studenten verder vormgegeven. · Goede overzichten (roosters examens). · Het helpen ordenen van een veelheid aan tentamens/opdrachten/huiswerk. · Tutorgesprekjes inzetten.

Over lerarenopleidingen

Standaard 16	<ul style="list-style-type: none"> · Meer bewust werken met toetsmatrijzen. · Voortgaande professionalisering van de examencommissie en examinatoren. · Bespreking van tentamens en beoordeling. · Nascholing ten aanzien van toetsing. · Grotere transparantie naar studenten.
--------------	--

Tabel 3 Voorbeelden effecten op standaarden

Complexe interpretatie

Een jaar na dato ervaart meer dan de helft van de lerarenopleiders nog effecten van het accreditatieproces, vooral op het terrein van toetsing. Dat is misschien ook wel te verklaren. Van begin af aan was bekend dat toetsing een belangrijk onderdeel zou vormen van de visitaties en beoordeling. In het voortraject is er dan ook veel aandacht voor geweest. Tijdens de visitaties keek de visitatiecommissie goed naar de toetsing. Het uiteindelijke rapport heeft er eveneens voor gezorgd dat de opleidingen zich ook in het natraject nog nadrukkelijker bezighielden met verbeteringen op het gebied van toetsing. In dat opzicht, en mede omdat de meeste effecten op dit gebied werden genoemd door lerarenopleiders die actief bij de visitatiedagen betrokken zijn geweest, is het niet verwonderlijk dat lerarenopleiders als eerste aan dit onderwerp denken.

Effecten specifiek gericht op de standaarden van de NVAO vinden lerarenopleiders lastiger te identificeren. Wel noemen ze bij de standaard betreffende toetsing (standaard 16) weer de meeste effecten. De interpretatie van de antwoorden was complex. Een van de redenen was dat er effecten werden genoemd die vermoedelijk niet (mede) veroorzaakt werden door het accreditatieproces. Blijkbaar lopen in de beleving van lerarenopleiders de effecten van het accreditatieproces en van andere processen door elkaar.

De respons op het onderzoek was groot: bijna alle lerarenopleiders hebben de vragenlijst ingevuld. Daarmee geeft het onderzoek vrijwel de totale situatie weer bij de Ivo van Driestar hogeschool. Hoewel het 'slechts' een verkennend praktijkonderzoek binnen één hogeschool is, dragen de resultaten bij aan de weinige literatuur die tot nu toe bekend is over de langetermijneffecten van het accreditatieproces op de kwaliteit van de opleiding.

De resultaten werpen op enkele punten de vraag op of de vragenlijst volledig duidelijk was. In de antwoorden die lerarenopleiders gaven op vraag 1 en 2 zat soms weinig verschil. Dat kan liggen aan het feit dat lerarenopleiders in de dagelijkse praktijk weinig onderscheid ervaren tussen de opleiding als geheel en hun eigen taken. Het kan ook zo zijn dat de vragen wellicht te veel op elkaar leken en daardoor, en misschien mede door niet goed te lezen, 'verkeerd' zijn beantwoord.

Bij vraag 3 stond alleen in de inleiding voorafgaande aan

de standaarden (vraag a t/m h) de beginvraag. Halverwege, richting standaard 5, lijken de lerarenopleiders die beginvraag te zijn vergeten (mogelijk hebben ze na standaard 5 of 6 wel weer even teruggekeken naar de inleidende vraag). Het was beter geweest de beginvraag bij elke standaard even te herhalen.

In dit onderzoek zijn niet alle mogelijke analyses uitgevoerd. Zo is niet onderzocht of de lerarenopleiders die bij de standaarden effecten hebben genoemd, bij vraag 1 en 2 dezelfde effecten hebben genoemd. Ook is niet onderzocht of de lerarenopleiders die op de standaarden geen effecten ervaren, bij vraag 1 en 2 misschien wel effecten hebben genoemd die onder een van de standaarden vallen. Diepgaander onderzoek hiernaar is mogelijk. Voor een betere interpretatie van alle antwoorden is een vervolgonderzoek door middel van interviews gewenst.

Dit onderzoek kan als inspiratiebron dienen voor een grootschaliger onderzoek, bij meerdere hogescholen. Dan is wel aan te raden de gebruikte vragenlijst aan te passen.

Karen Dammers

is als projectmedewerker verbonden aan de tweedegraads lerarenopleidingen en de dienst kwaliteitszorg van Driestar hogeschool

Piet Murre

is manager tweedegraads lerarenopleidingen van Driestar hogeschool

Literatuur

- Brennan, J., & Shah, T. (2000). Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries. *Higher Education* 40, 331-349.
- Harvey, L. (2006). Impact of Quality Assurance: Overview of a discussion between representatives of external quality Assurance agencies. *Quality in Higher Education* 12 (3), 287-290.
- Inspectie van het Onderwijs (2013). *De kwaliteit van het Nederlandse accreditatiestelsel hoger onderwijs*.
- ITS (2014). *Onderwijsvisitaties onder de loep. Ervaringen van de Radboud Universiteit met de beperkte opleidingsbeoordeling*.
- Leest, B., Van de Ven, M., Vooijs, M., & Winkels, J. (2015). Verbeteren en verantwoorden. Ervaringen met het accreditatiestelsel in Leiden en Nijmegen. *Th&ma* (5), 2014.
- Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (2010). *Beoordelingskaders accreditatiestelsel hoger onderwijs*. Geraadpleegd op 6 december 2010, <https://www.nvao.net/>
- Stensaker, B. (2007). Impact of quality processes. In L. Bollaert, S. Brus, B. Curvale, L. Harvey, E. Helle, H. Toft Jensen, J. Komljenovi, A. Orphanides & A. Sursock (red.), *Embedding quality culture in higher education*. European University Association.
- Universiteit Leiden (2014). *Evaluatie van het onderwijsvisitatieproces. Ervaringen van de Universiteit Leiden met de beperkte opleidingsbeoordeling*.
- Westerheijden, D., Hulpiau, V., & Waeytens, K. (2007). From Design and Implementation to Impact of Quality Assurance: An Overview of Some Studies into what Impacts Improvement. *Tertiary Education and Management*, 13 (4), 295-312.