

Verbeterd onderwijs aantoonbaar door docentenprofessionalisering?

Ann Stes, Liesje Coertjens en Peter Van Petegem

Leiden professionaliseringstrajecten tot veranderingen van de onderwijspraktijk? En, als er effecten zijn, zijn die aan te tonen en hard te maken? Aan de Universiteit Antwerpen wordt onderzoek gedaan naar het effect van een opleiding voor beginnende docenten. Een beperkte impact op de onderwijsaanpak is inmiddels gevonden maar in de ogen van de studenten is het gedrag van de docenten niet wezenlijk veranderd. Er valt dus nog het nodige te doen.

Inleiding

Universiteiten in Nederland zijn niet ver meer verwijderd van een wederzijdse erkenning van de basiskwalificatietrajecten onderwijs (BKO). In Vlaanderen is deze piste nog niet bewandeld. Wel is er in Antwerpen een grootschalig onderzoek lopende naar de impact van onderwijskundige professionalisering en dit zowel op het niveau van de docent als dat van de studenten. Het betreft hier baanbrekend onderzoek als we er de recente internationale literatuur op naslaan. Onderwijskundige professionaliseringstrajecten voor docenten hoger onderwijs blijken immers een ware opmars te kennen. Anderzijds is er een duidelijk gebrek aan systematische evaluaties naar het effect van professionalisering (Gibbs & Coffey, 2004). Of deelname aan een kwalificatietraject onderwijs inderdaad een verschil betekent voor de dagdagelijkse onderwijspraktijk is voorlopig onduidelijk. Deze bijdrage beschrijft beknopt de opzet en resultaten van een deelstudie van het Antwerpse onderzoek.

Jaaropleiding beginnende docenten

In 2000 stelde de Universiteit Antwerpen een onderwijsvisie van 'competentieverricht en studentgecentreerd onderwijs' voorop. Aansluitend werd een professionaliseringstraject voor beginnende docenten gestart. Deze 'docentenopleiding' wordt sindsdien tweejaarlijks aangeboden. Docenten met een zelfstandige onderwijstaak en aangeworven gedurende de laatste zeven jaar kunnen er zich op vrijwillige basis voor inschrijven. De deelnemersgroep wordt heterogeen samengesteld wat betreft discipline en beperkt tot 25 deelnemers. De opleiding loopt over tien maanden. Contactsessies en thuisopdrachten wisselen elkaar af (totale studieduur: 140 uur). Inhoudelijk komen vier thema's aan de orde: activerende onderwijsmethoden, toetsing van studenten, Blackboard en curriculumontwikkeling. Elk thema wordt op een competentieverrichte en activerende wijze vormgegeven. De opleiding beoogt de competenties van de deelnemers wat het voorbereiden, verzorgen en toetsen van onderwijs betreft, verder te ontwikkelen. Deelnemers die 75% van de contactsessies bijwonen en een voldoende scoren op de uitwerking van de thuisopdrachten ontvangen aan het einde van de opleiding een getuigschrift. Vraag is of er bij deze 'geslaagden' ook daadwerkelijk een effect te merken

valt in hun dagdagelijkse onderwijspraktijk: geven zij anders (meer competentieverricht en studentgecentreerd) les en onderscheiden zij zich van hun collega's die niet deelnamen aan het traject?

Onderzoeksvragen

De twee volgende onderzoeksvragen stonden centraal in de huidige studie:

1. Heeft de jaaropleiding beginnende docenten een impact op de onderwijsaanpak van docenten?
2. Is er een impact op het onderwijsgedrag van docenten, zoals gepercipieerd door studenten?

Effectstudie via quasi-experimenteel design

Om het effect te onderzoeken maakten we gebruik van een quasi-experimenteel design. 23 docenten die zich inschreven voor de opleiding in 2005, vormden onze experimentele groep; 27 van hun collega-docenten (vergelijkbaar aan de experimentele groep wat betreft geslacht, leeftijd, academische status, onderwijservaring, discipline, opleidingsjaar en grootte studentengroep) werden gevraagd om deel uit te maken van de controlegroep. Alle docenten spitsten zich voor ons onderzoek toe op één welbepaalde cursus waarvoor zij onderwijsverantwoordelijkheid droegen. Voor de experimentele docenten betrof het hier die cursus waarrond zij ook hun thuisopdrachten tijdens het opleidingstraject uitwerkten. De studenten van deze cursussen (N=1050) werden ook betrokken in ons onderzoek.

Of deelname aan een kwalificatietraject onderwijs een verschil betekent voor de onderwijspraktijk is nog onduidelijk

Dataverzameling

Kort voor de start van het professionaliseringstraject in 2005 vulden de docenten een Nederlandstalige versie in van een internationaal veel gebruikte vragenlijst, de *Approaches to Teaching Inventory* (ATI) van Trigwell en Prosser (1996). Om een beeld te krijgen van hun concrete onderwijsgedrag in de betreffende cursus lieten we hun studenten deel 2 van Entwistle's (2005) *Experiences of Teaching and Learning Questionnaire* (ETLQ) invullen. Bij de posttest legden we de ATI opnieuw voor aan de docenten en de ETLQ aan hun studenten. Bruikbare data met betrekking tot onderwijsaanpak werden verzameld van 20 experimentele en 20 controledocenten. De studentendata werden geaggregeerd tot docentniveau. Dit leverde ons bruikbare data met betrekking tot onderwijsgedrag op voor 15 experimentele en 12 controledocenten. Op het postmoment werden ook kwalitatieve data verzameld via semi-gestructureerde interviews bij een selectie van docenten (19 experimentele en 12 controledocenten) en studenten (45 experimentele en 27 controlestudenten).

Analyse

Een recente studie naar de validiteit en betrouwbaarheid van een Nederlandstalige versie van de ATI (Stes, De Maeyer & Van Petegem, 2007) maakte duidelijk dat er twee hoofdschalen en vijf subschalen kunnen worden onderscheiden in de vragenlijst. De hoofdschaal 'studentcentrale aanpak gericht op inzichtontwikkeling' heeft drie subschalen: 'inzichtontwikkeling', 'discussie docent-student', 'discussie studenten onderling'. Bij toepassing op de data van de huidige studie bleken al deze schalen voldoende betrouwbaar (Cronbach's α tussen 0.58 en 0.84). Tot de tweede hoofdschaal 'docentcentrale aanpak gericht op informatieoverdracht' behoren de subschalen 'informatieoverdracht' en 'toetsgerichtheid'. Omwille van de betrouwbaarheid konden we enkel de posttest data voor de subschaal 'informatieoverdracht' betrekken in onze analyse ($\alpha = 0.73$). Voor de data zoals verzameld bij de studenten via de ETLQ werd een totaalscore 'onderwijsgedrag' berekend. Daarnaast werkten we ook met de scores voor de zes subschalen zoals onderscheiden door Entwistle (2005):

- Duidelijke doelen, goede organisatie en afstemming van onderdelen.
- Gerichtheid op inzichtontwikkeling en keuzevrijheid als student.
- Ondersteuning en enthousiasme docent.
- Goede feedback en toetsing gericht op inzicht.
- Stimulans tot interesse, plezier en ervaren van relevantie.
- Stimulans tot steun van andere studenten.

Bij toepassing op de data van de huidige studie bleken al deze schalen betrouwbaar (α tussen 0.76 en 0.94).

Via paarsgewijze t-toetsen, covariantie-analyse (ANCOVA) met de scores op de pretest als covariaat en independent-samples t-toetsen voor de verschillen, onderzochten we de impact van het traject op de onderwijsaanpak (zoals in kaart gebracht door de schalen van de Nederlandstalige ATI) en het onderwijsgedrag (zoals blijkt uit de scores op de ETLQ) van de deelnemers. We gingen na of verschillen statistisch significant zijn (p waarden) en bekeken ook de praktische betekenis van eventuele verschillen in termen van de effectgrootte (effectmaat d voor paarsgewijze t-toets, partial η^2 voor ANCOVA en η^2 voor independent-samples t-toets). Aangezien het aantal docenten waarvoor we data verzamelden beperkt is, dient opgemerkt dat relatief kleine effecten, die tot kleine verschillen leiden, niet van toeval kunnen worden onderscheiden omdat ze in de testen niet als significant worden aangeduid.

De kwalitatieve data werden gecodeerd en geanalyseerd door twee onafhankelijke onderzoekers. Als resultaat werd elke docent een label toegekend dat zijn/haar onderwijsaanpak kernachtig samenvatte. De analyse van de kwalitatieve data met betrekking tot onderwijsgedrag gebeurde op een andere wijze. De zes docenten die op basis van de kwantitatieve data het best scoorden qua onderwijsgedrag zowel als de vijf docenten die het laagst scoorden, werden geselecteerd. Hierbij gingen we op zoek naar die aspecten die cruciaal blijken te zijn om door de studenten als een goede dan wel een slechte lesgever te worden gepercipieerd. Vervolgens maakten we de vergelijking tussen experimentele en controledocenten, zowel in de groep van de hoge scorers als in deze van de lage scorers.

Beperkt effect op onderwijsaanpak

Op basis van de analyse van de kwantitatieve data concluderen we dat er een effect uitgaat van deelname aan

de jaaropleiding op onderwijsaanpak. Tabel 1 geeft weer dat de scores op de hoofdschaal 'studentcentrale aanpak gericht op inzichtontwikkeling' en twee van de subschalen, namelijk 'inzichtontwikkeling' en 'discussie tussen studenten' voor de experimentele groep docenten stijgen. Bij de controlegroep tekent er zich enkel een significante stijging af wat betreft de 'studentcentrale aanpak gericht op inzichtontwikkeling' en deze is minder sterk. De grootte van het effect van training wat betreft de hoofdschaal 'studentcentrale aanpak gericht op inzichtontwikkeling' en de subschaal 'discussie tussen studenten' was middelmatig. Wat betreft de subschaal 'informatieoverdracht' werden geen significante verschillen gevonden.

De analyse van de kwalitatieve data met betrekking tot onderwijsaanpak ondersteunt de resultaten van de kwantitatieve data. Zij maakte duidelijk dat op het postmoment het merendeel van de experimentele docenten een onderwijsaanpak hanteert die kan worden getypeerd als 'stimuleren van inzicht door middel van interactie met studenten en door het inbouwen van opdrachten' dan wel als 'praktijkgericht coachen'. Belangrijkste doel is om studenten vaardigheden en kennis bij te brengen met een hoge praktijkrelevantie. Een typerende uitspraak is: *"Door andere onderwijsmethoden te hanteren is inzicht belangrijker geworden. Er worden nu ook opdrachten gegeven. De interactie bij deze opdrachten is vergroot. Vroeger schreef ik opdrachten op het bord en gaf ik na een half uur wachten de oplossing. 20% van de studenten was dan aan het werk, 80% was gewoon aan het kletsen. Dit is nu niet meer het geval doordat ik de opdrachten in kleinere deeltjes laat oplossen, hints geef en rondloop tussen de studenten."*

Ook bij de docenten die een onderwijsaanpak van 'praktijkgericht coachen' aanhangen, staat interactie centraal. Meer nog, de cursus is volledig opgebouwd rond interactie met studenten. *"Iedere les kan ontaarden in een soort van discussie. Persoon X komt bijvoorbeeld een les geven, een verplicht dossiercollege waar hij alleen maar slides voor mag gebruiken en dan moet iedereen feedback geven en daar komen soms discussies van als de ene het er mee eens is of niet."* In de beschrijvingen van de beide soorten onderwijsaanpak herkennen we de centrale ideeën achter de 'studentcentrale aanpak gericht op inzichtontwikkeling', namelijk een focus op de student en studenten aanzetten tot het vergroten van hun inzicht.

Anderszids bleek uit de analyse van de interviews dat de helft van de controledocenten op het postmoment een onderwijsaanpak hanteert waarbij het voornaamste doel is om informatie over te dragen, die begrepen en gereproduceerd moet worden op het examen. De docent verduidelijkt de structuur van de cursus en licht verbanden toe tussen verschillende inhouden. *"Ze krijgen van mij bij elke les een inleiding. Meestal is dat een aantal minuten teruggaan, naar wat ze de vorige les hebben gezien en de eerste les is dat een overzicht van vorig jaar, wat ze moeten kennen om te kunnen volgen. Maar ze krijgen dus een heel korte inleiding om te zeggen: kijk, dat ga ik uitleggen."* Studenten komen slechts weinig aan het woord. We categoriseerden deze onderwijsaanpak als 'nieuws lezen'. We concluderen dat er een zekere impact is van onderwijskundige professionalisering op de onderwijsaanpak van docenten. De impact is echter beperkt. Wel ligt ze in de lijn van de doelstelling zoals vooropgesteld voor de jaaropleiding. Immers, globaal genomen proberen de deelnemers

Tabel 1 Effect professionalisering op onderwijsaanpak

Schaal ATI	Experimentele groep Mpost - Mpre	Controlegroep Mpost - Mpre
Studentcentrale aanpak gericht op inzichtontwikkeling	0.69**	0.34*
Inzichtontwikkeling	0.40	0.35
Discussie docent-student	0.81***	0.32
Discussie studenten onderling	0.92*	0.35

Mpost = gemiddelde schaalscore posttest; Mpre = gemiddelde schaalscore pretest $p < .001 = ***$, $p < .01 = **$, $p < .05 = *$

na afloop van het traject om te komen tot een (meer) competentiegericht en studentcentrale onderwijsaanpak. Het resultaat van huidige studie sluit daarmee aan bij dat van eerder onderzoek (zie Gibbs & Coffey, 2004; Stes, Clement & Van Petegem, 2005).

Geen effect op onderwijsgedrag

Wat de impact van professionalisering op onderwijsgedrag betreft, geldt een ander verhaal. Op basis van onze analyse van de kwantitatieve data constateren we dat er geen effect uitgaat van deelname aan de jaaropleiding op het onderwijsgedrag zoals gepercipieerd door studenten. Paarsgewijze t-toetsen noch covariantie-analyses of independent-samples t-toetsen voor de verschijscores gaven aanwijzing voor een significant effect van professionalisering. De bevindingen uit de kwalitatieve analyse ondersteunen dit. Ook hier werden geen verschillen opgemerkt tussen het onderwijsgedrag van experimentele docenten en controledocenten, noch in de groep van de docenten die op basis van hun score op de kwantitatieve data hoog werden gerangschikt, noch in de groep van de docenten die laag werden gerangschikt.

Het bleek dat de ervaring van 'plezier en relevantie van de cursus' een noodzakelijke voorwaarde is om door de studenten als een goede lesgever te worden gepercipieerd. Dit kan mogelijk verklaren waarom we geen effect vaststelden van professionalisering op onderwijsgedrag. Immers, de interesse opwekken van studenten is geen expliciet inhoudsthema in de jaaropleiding. Anderzijds werd door de studenten zelf aangehaald dat hun interesse in een cursus bepaald wordt door een veelheid aan factoren die niet alle door de docent beïnvloedbaar zijn, zoals de aard van de cursus (bijvoorbeeld verplicht te volgen) of het aantal studenten dat deelneemt. Een van de studenten verwoordde het als volgt: "Het is gewoon onmogelijk om die cursus interessant te maken. Als je hem vergelijkt met andere cursussen, is deze veel beter. De docent gaf beter les, maar zelfs dan. Het is gewoon onmogelijk om dat interessant te maken. Behalve misschien wanneer hij naakt les zou gaan geven, zal hij nooit de volledige aandacht kunnen krijgen" (experimentele student sprekend over een docent die op basis van de kwantitatieve data over onderwijsgedrag laag gerangschikt is).

Conclusie en discussie

Draagt onderwijsprofessionalisering bij tot een verbetering van het onderwijs? Op basis van de resultaten van de huidige studie kunnen we deze vraag niet volmondig met 'ja' beantwoorden. We kunnen stellen dat zich een beperkt

effect voordoet op de onderwijsaanpak van docenten. Deze impact blijkt zich echter niet door te zetten in het concrete onderwijsgedrag, althans niet in de perceptie van studenten, waardoor de vraag rijst wat dit effect waard is. Mogelijk vormen onze resultaten een voorbeeld van wat Murray en McDonald (1997) "het mysterie van het hoger onderwijs" noemden, verwijzend naar de vaak voorkomende discrepantie tussen de onderwijsaanpak die docenten menen te hanteren en hun daadwerkelijke onderwijsgedrag. We moeten echter voorzichtig zijn met deze conclusie aangezien we gebruik maakten van studentpercepties om het onderwijsgedrag van de docenten in kaart te brengen. Mogelijk stemmen deze percepties niet overeen met meer objectieve karakteristieken van de onderwijsleersituatie. Verder onderzoek is aangewezen.

Literatuur

- Entwistle, N. J. (2005). Enhancing teaching-learning environments in undergraduate courses in electronic engineering. *International Journal of Electrical Engineering Education*, 42, 1-7.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5, 87-100.
- Murray, K. & McDonald, R. (1997). The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education*, 33, 331-349.
- Stes, A., Clement, M., & Van Petegem, P. (2005). Langetermijneffecten van een onderwijskundig professionaliseringstraject. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 23, 254-263.
- Stes, A., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2007). *De onderwijsaanpak van docenten: een studie naar de validiteit en betrouwbaarheid van een Nederlandstalige versie van de ATI*. Manuscript ingediend voor publicatie.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in science teachers' approach to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87.

Personalia

Ann Stes is wetenschappelijk medewerker bij het ExpertiseCentrum Hoger Onderwijs (ECHO) van de Universiteit Antwerpen. Zij coördineert de jaaropleiding voor beginnende docenten en bereidt een proefschrift voor. E-mail: ann.stes@ua.ac.be.

Liesje Coertjens is wetenschappelijk medewerker bij ECHO.

Peter Van Petegem is hoogleraar en voorzitter van het Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen aan de Universiteit Antwerpen. Hij is hoofd van de onderzoeksgroep Edubron zowel als van het ExpertiseCentrum Hoger Onderwijs (ECHO).