

Van verplichting naar verrijking

Peer-review als katalysator van samenwerking en collectieve verantwoordelijkheid

Eva van der Molen, KVDO, Molen & Molen

Samenvatting | *Sinds 2008 loopt in de pedagogische sector van de Vereniging Hogescholen¹ een programma onder de naam '10voordeleraar'. Onder regie van dit programma zijn door alle Nederlandse lerarenopleidingen kennisbases ontwikkeld. In vervolg daarop zijn in 2014 veel² docentenopleidingen in Nederland gestart met de uitvoering van het project 'Implementatie en herijking kennisbasis'. Dit project kwam in de sector bekend te staan als het 'peer-review project'. Docentenopleidingen moesten onderling, met behulp van peer-review, periodiek gaan toetsen in hoeverre zij hun landelijke kennisbases implementeren. Ook moesten zij via deze systematiek hun kennisbases actueel houden. In dit artikel bespreken we het veranderproces dat docenten en opleidingshoofden van de docentenopleidingen in de kunsten in samenwerking met 10voordeleraar hebben doorgemaakt. Vanuit aanvankelijke scepsis over een opgelegd model zijn ze gekomen tot een aanpak die de professionalisering en de kwaliteitszorg van de opleidingen dient. We gaan in op zowel het proces als de inhoud van het peer-review project bij de kunstvakdocentenopleidingen.*

Inleiding

We bespreken allereerst de achtergrond en context van de kennisbases in de kunstvakdocentenopleidingen. We geven aan welke bedenkingen het project bij veel van de betrokken opleidingshoofden en docenten oproept, hoe het samenwerkingsproces aangepakt is en welke veranderkundige principes daarbij hun waarde bewezen. Vervolgens zoomen we in op de methodiek van peer-review die het KVDO (Kunstvakdocentenopleidingen) ontwikkeld en toegepast heeft en welke impact dat heeft gehad op de herijking van de kennisbases. Het artikel besluit met een overzicht van resultaten en discussiepunten.

De methodiek van kritische reflectie en feedback die de opleidingen samen ontwikkeld hebben, blijkt niet alleen directe impact te hebben op de professionalisering van de deelnemende docenten en de ontwikkeling van curricula, maar ook interessante 'bijvangst' op te leveren. De methodiek van de kunstvakdocentenopleidingen is inmiddels overgenomen door de Pabo's.

Achtergrond

Er zijn in Nederland 31 bachelor-kunstvakdocentenopleidingen verdeeld over vier disciplines/CROHO-nummers³: Docent Dans (6x), Docent Muziek (9x), Docent Beeldende Kunst en Vorm-

1. De Nederlandse branchevereniging van hogescholen.

2. Namelijk alle docentenopleidingen die door aard of beperkte aantal niet werden betrokken bij de nieuw ingevoerde, verplichte landelijke kennistoetsen.

3. Centraal Register Opleidingen Hoger Onderwijs, het overzicht van erkende opleidingen aan hogescholen en universiteiten in Nederland. Elke HBO-studie heeft een unieke code ('CROHO-nummer').

geving (9x) en Docent Theater (7x). Zij zijn bijna allemaal verbonden aan uitvoerende kunstopleidingen; enkele zijn 'eenlingen' binnen een multisectorale hogeschool. Zeven hogescholen hebben bovendien een master Kunsteducatie in huis. Andere Nederlandse docentenopleidingen kennen een eerstegraads en een tweedegraads variant, maar de kunstvakdocentenopleidingen zijn 'ongegradeerd': ze geven alle een eerstegraads bevoegdheid. Alle opleidingen zijn kleinschalig en werken met docenten die veelal kleine aanstellingen hebben, naast hun werk in de beroepspraktijk. In 2012 hebben de kunstvakdocentenopleidingen net als alle andere docentenopleidingen in Nederland kennisbases geformuleerd, naast de toen bij hen gangbare competentiesets. De kennisbases gaven aan welke kenniselementen door de opleidingen zelf en (representanten van) het werkveld onontbeerlijk werden gevonden voor een beginnend beroepsbeoefenaar. De competentiesets bestonden uit een generieke set plus een verbijzondering van de bijbehorende gedragsindicatoren naar discipline. Werkgroepen bestaande uit vertegenwoordigers van de opleidingen en/of kwaliteitszorgmedewerkers hebben relatief onafhankelijk van elkaar per discipline een kennisbasis tot stand gebracht. De relatie tussen kennisbasis en competentieset is bij de disciplines ongelijk uitgewerkt. Ook zijn de kennisbases onderling sterk verschillend qua format en detaillering. Op de werkvloer weet men niet altijd goed raad met deze documenten.

Draagt het linken aan de kennisbasis nu echt bij aan de kwaliteit van de lessen?

Marieke is docente Spel in een van de zeven bacheloropleidingen Docent Theater. Ze werkt een dag per week op de opleiding en daarnaast geeft ze theaterlessen bij een creativiteitscentrum. Ook heeft ze haar eigen theatergroep, die situaties 'terugspeelt' in bedrijfstrainingen.

Nu ze de modulebeschrijvingen van haar vakken voor volgend jaar moet updaten, heeft ze opdracht gekregen om in die beschrijvingen aan te geven wat de link is met de kennisgebieden, leerinhouden en kenniscriteria in de landelijke kennisbasis Docent Theater. Bovendien is er ook nog een 'competentieset Docent Theater' waar ze zich toe moet houden. De kennisbasis is gericht op het binnenschoolse werkveld, maar de alumni zijn minstens zoveel werkzaam in de buitenschoolse kunsteducatie. De competentieset is minder uitgebreid dan de kennisbasis, maar verbindt beide werkvelden wel. De opdracht die ze van haar leidinggevende heeft meegekregen is veel werk, en het invullen van formulieren is bepaald niet de sterkste kant van deze creatieveling. "Draagt het beschrijven van de verbanden nou echt bij aan de kwaliteit van mijn lessen?" vraagt ze zich af.

Bedenkingen

Omdat de hogescholen met docentenopleidingen en de Vereniging Hogescholen afgesproken hadden om samen te werken in het kader van 10voordeleraar waren de kunstvakdocentenopleidingen verplicht om mee te doen aan het peer-review project over de kennisbasis. De hoofden van opleidingen zelf liepen niet warm voor het project. Hun bezwaren waren samen te vatten als 'hoezo kennisprobleem?' en 'hoezo kennisprobleem?'

- Hoezo kennis*probleem*? De grondgedachte achter de afspraak om in alle docentenopleidingen met kennisbases te werken is het 'kennisprobleem' zoals dat onder meer jaren geleden door de politiek met betrekking tot rekenen en taal bij de Pabo's aan de orde is gesteld. Maar in het kunstonderwijs wordt geselecteerd aan de poort. Als een kandidaat-student Docent Muziek niet al behoorlijk goed muziek maakt en veel van muziek weet, wordt hij niet aangenomen. Het vakinhoudelijke en pedagogisch-didactische niveau bij afstuderen is gemiddeld ruimschoots voldoende⁴. De meeste kunstvakdocentenopleidingen ontvangen lovende accreditatierapporten.
- Hoezo kennis*probleem*? In de kunsten zijn kennis en kunde sterk met elkaar verweven en is het moeilijk daar een scheiding tussen aan te brengen zonder de inhoud van de discipline geweld aan te doen. Daarnaast: de studenten worden zowel voor binnen- als buitenschoolse werkvelden opgeleid. De kennisbases zijn gericht op het binnenschoolse deel van het opleidingsprofiel; het belangrijke buitenschoolse deel komt niet expliciet in beeld, terwijl beide in de opleidingen zelf met elkaar vervlochten zijn.

Daarnaast waren sommige betrokkenen huiverig om collega's een kijkje in de keuken te gunnen. De opleidingen vissen gedeeltelijk in dezelfde instroomvijver naar de meest getalenteerde studenten, waardoor nauwere samenwerking niet overal als wenselijk werd gezien.

Ondanks de bezwaren zagen enkele leden van het KVDO in het peer-review-project ook een waardevolle kans. Het gesubsidieerde project stelde de deelnemers in de gelegenheid om te doen wat bijna elke professional graag wil en uit tijdgebrek veel te weinig aan toe komt: collegiale consultatie. In het onderstaande gaan we verder in op het proces waarin die kans vorm en inhoud kreeg.

Het KVDO stelde een stuurgroep samen van drie opleidingshoofden en stelde een onafhankelijke projectleider aan die de sector goed kende. Opdracht aan de projectleider was, om per CROHO tussen de opleidingen een systeem van peer-review tot stand te brengen waarmee de implementatie en actualisering van de kennisbasis geborgd werden. Besloten werd om als eerste aan de slag te gaan met een pilot bij de negen opleidingen Docent Muziek. De hoofden van deze opleidingen zaten al jaren regelmatig met elkaar aan tafel en maakten overwegingen van concurrentie steeds vaker ondergeschikt aan de voordelen van samenwerking. De hoop was om met hen goede ervaringen op te doen die ook in de andere disciplinenetwerken een positieve invloed zouden hebben.

Pilots en veranderkundige principes

De projectleider organiseerde en faciliteerde een viertal korte en langere bijeenkomsten tussen de opleidingshoofden Docent Muziek om de peer-review methodiek van 10voordeleraar te realiseren.

Van 10voordeleraar moesten de opleidingen de peer-reviews starten met het invullen van een nulmetingsformulier in de vorm van een matrix, waarin voor elk onderdeel werd afgevinkt hoe de stand van zaken bij de betreffende opleiding was. Het was niet eenvoudig om dat format toe te passen op de geïntegreerde, competentiegerichte curricula van het kunsten-HBO.

⁴ Dit wordt bevestigd door o.m. cijfers uit de Monitor Cultuuronderwijs van Oberon en Sardes (2015).

Al in de eerste bijeenkomst met de negen opleidingshoofden werd duidelijk dat zij weinig toegevoegde waarde zagen in deze systematiek en de visie op kwaliteitsontwikkeling die er aan ten grondslag leek te liggen.

Het veranderkundige model van Spiral Dynamics (Beck en Cowan, 2011) helpt om deze uitgangssituatie te duiden als een botsing tussen de waarden en behoeften van een regelgedreven cultuur (die van 10voordeleraar) met die van een synergie-gedreven cultuur (die van de kunstvakdocentopleidingen).

Om een brug te slaan tussen beide culturen en te komen tot een betekenisvol, gedragen resultaat paste de projectleider principes voor implementatieprocessen toe die onder andere zijn beschreven in Implementatiekunst (Kuhlmann en Hoogendoorn, 2008). Ze komen terug in procesaanpakken voor participatief veranderen zoals Large Scale Interventions (De Wilde & Van Nistelrooij, 2012), stakeholderdialogen, deep democracy (Mindell, 2002):

- 1 Verbind boven- en onderstroom.
- 2 Vertrek vanuit gemeenschappelijke waarden of belangen.
- 3 Creëer eigenaarschap.

Onderstaand gaan we in op de betekenis, de toepassing en de effecten van deze principes binnen het peer-review project. We geven aan hoe deze geleid hebben tot een werkbaar en gedragen procesaanpak met transfermogelijkheden.

Het concept van boven- en onderstroom was vanaf de eerste, aanvankelijk koele sessie buitengewoon behulpzaam. Naast het delen van informatie uit de bovenstroom van het project (de bewuste, directieve, formele laag) creëerde de projectleider ruimte voor de onderstroom van zorgen en twijfels. Dit was zowel een proces van tijd nemen en doorvragen als het impliciet geven van toestemming om verschillende meningen te hebben. Vanuit eigen ervaring als opleidingsmanager kon de projectleider naar waarheid zeggen: *“Toen ik zelf op de stoel van opleidingshoofd zat, dacht ik bij dit soort projecten: weer iets uit Den Haag - mogen we alsjeblieft gewoon ons werk doen?”*

Zorgen die boven tafel kwamen waren allereerst de vertrouwelijkheid van wat peers onderling zouden bespreken, en de verhouding tot het accreditatieproces. Maar ook: zouden de opleidingen geen eenheidsworst worden als ze door de jaren heen hun fijne kneepjes uitwisselden? In onderlinge dialoog vertaalde men het 'blauwe' paradigma van 'afvinken' naar waar men vanuit het oogpunt van kwaliteitsverbetering en vanuit de 'gele' cultuur meer vertrouwen in had: wederzijdse kritische bevraging en advisering.

Er werden spelregels opgesteld, met een knipoog 'Huwelijkse Voorwaarden' genoemd. En de gegeven nulmetingmethodiek werd niet als dwangbevel opgevat maar benoemd als 'tijdelijk werkbaar afspraak' voor de duur van de pilot, zodat de hoofden er zelf ervaring mee zouden kunnen opdoen alvorens hem al of niet te verwerpen voor iets beters.

Door open te zijn over zorgen en twijfels groeide de herkenning en het vertrouwen tussen de gesprekspartners. Wat enorm hielp, was om bij elke hobbel met betrekking tot het 'wat en hoe' terug te gaan naar het 'waartoe' dat alle hoofden verbond: de gemeenschappelijke waarde van 'samen leren' en het gedeelde belang om de kwaliteit van de opleidingen nog verder te ontwikkelen.

<p>Naam Instelling: Conservatorium Naam Opleiding: Bacheloropleiding Docent Muziek Betref Kennisbasis: Kunstvakdocenten Muziek Ingevuld door (contactpersoon):</p>								
1	Domein 1	2	3	4	5	6	7	8
	Vaakhoud - muziek, kennis van de muzikale praktijk							
	Subdomein 1.2 (kennisgebied) Musiceren	Komt dit onderdeel eenmalig of concen- trisch aan bod? (Geef aan: eenmalig of concentrisch)	In welk opleidings- jaar komt dit onderdeel aan bod? (Geef aan: - propedeuse - hoofd fase - jaar 1 - jaar 2 - jaar 3 - jaar 4)	Welk beheersings- niveau wordt verondersteld? (Geef aan: gericht op: 1 = kennis 2 = weten hoe 3 = laat beheersing zien 4 = moet geïntegreerd zijn in het handelen)	Welke literatuur wordt gebruikt?	Geef de naam van de onderwijs-eenheid (-eenheden) waar dit onderzoek aan bod komt.	Binnen welke competentie is dit onderdeel relevant?	Hoe worden de competen- ties (zie kolom 7) getoetst? (Geef aan: tentamen, assessment, essay, portfolio e.d.)
	Onderdeel (leerinhoud) 1.2.1 Muzikale processen	Concentrisch- lineair en op projectbasis	P-H2-H3-H4	P niveau 3 H2 niveau 3 H3 niveau 4 H4 niveau 4	Stijlbreed en stijlrijke reper- toire ten behoeve van vocale en instrumentale training en koor- directie	Hoofdinstrument Zang Pianogroep Koorklas Analyse/gehoortraining Harmonie/gehoortraining Algemene muziekleer Alg.muziekgeschiedenis Ensembleleiding	3-4-8-24-25- 30-31-32-32.1	Vaardigheids- toets Presentatie Voordracht Essay

Figuur 1. Fragment nulmetingsformulier Docent Muziek, in onderste rij wat het hoofd van opleiding X heeft ingevuld

Aspect:	Regelgedreven cultuur ('blauw')	Synergie-gedreven cultuur ('geel')
Definiëren van resultaten	Resultaten worden top-down SMART gedefinieerd in termen van waarborgen en beheersbaarheid.	Resultaten worden gedefinieerd door relevante betrokkenen; daarbij is aandacht voor diverse standpunten en posities. Oog voor functie van resultaten in licht van omringende systemen; tijdelijk werkbare overeenkomsten; consent.
Plannen en sturen	Voorspelbaarheid is belangrijk; projectmanagementsystemen zorgen voor een zorgvuldige planning en controle.	Planning is geen doel op zich maar een middel om interdependenties betekenis te geven en werkbaar te maken; gezamenlijke afspraken, ten dienste van het gezamenlijke doel.
Communiceren	Top-down aankondigen van beslissingen, gedragscodes en procedures.	Inspireren, brainstormen, strategische dialoog; kritisch onderzoeken; balans tussen inhoud en relatie/proces in het licht van totale systeem.
Afsluiten en evalueren	Nauwkeurig gedocumenteerde evaluatie, aan de hand van objectieve criteria. Geleerde lessen worden vertaald in nieuwe procedures en beleid.	Evaluatie vanuit leergierigheid, gericht op ontwikkelen van dieper besef; evaluatie om termen van vitaliteit van systeem en van functie van resultaten, mede in licht van omringende systemen; inzichten leiden tot vitaliseren van het systeem en optimaliseren van resultaten.

Figuur 2. Interpretaties van enkele implementatiefacetten in twee van de onderscheiden culturen volgens Spiral Dynamics, naar Kuhlmann en Hoogendoorn (2008).

<p>HUWELIJKSE VOORWAARDEN bij het ontwikkelen van een praktijk van peer-review</p> <p>-1- We zijn critical friends (of willen dat worden).</p> <p>-2- We sluiten zoveel mogelijk aan op wat we al doen.</p> <p>-3- We maken onze profilering duidelijker; opleidingen worden geen eenheidsworst.</p> <p>-4- Het systeem moet inzicht geven en vooral energie genereren.</p> <p>-5- Geen stukken naar buiten zonder toestemming van de groep.</p>

Figuur 3. Voorbeeld van afspraken die in pilotgroepen werden gemaakt, hier bij Docent Muziek.

Men besloot om het echt goed aan te pakken. 10voordeleraar ging uit van peer-reviewgesprekken tussen twee professionals; Docent Muziek koos ervoor bij de pilot een hoofd en twee docenten van de te reviewen opleiding in te zetten, en deze te laten bevragen door twee peers.

De pilot vond plaats op het Utrechts Conservatorium in november 2014. In een vissenkom-opstelling (een binnencirkel en een buitencirkel) observeerden zes hoofden de peer-review van de Utrechtse opleiding Docent Muziek. Op basis van de nulmeting, modulebeschrijvingen en werkstukken van studenten bevroegen het hoofd Docent Muziek van het Koninklijk Conservatorium en zijn collega van ArtEZ het hoofd en twee docenten van de Utrechtse opleiding over hun onderzoeksleerlijn.

Partij	Vertegenwoordiging	Rol
Utrechts Conservatorium	Hoofd en 2 docenten van Docent Muziek	Gereviewde
Koninklijk Conservatorium	Hoofd Docent Muziek	Peer reviewer
ArtEZ	Hoofd Docent Muziek	Peer reviewer
Overige 7 hogescholen met Docent Muziek-opleiding	7 Hoofden Docent Muziek	Observatoren

Figuur 4. Partijen en rollen bij pilotsessie Docent Muziek.

In de gezamenlijke evaluatie stelde men vast dat het moeilijk en onwenselijk was om de focus op de kennisbasis en de nulmeting strak te hanteren. Vanuit een passie voor kwaliteit werd de kennisbasis als te smal ervaren. Dit had te maken met de hierboven genoemde verweving van kennis en kunde in het competentiegerichte curriculum, en met de vele andere factoren die de kwaliteit van het onderwijs mee bepalen dus belangrijk worden gevonden om waar relevant te bespreken. Desondanks waren zowel de gereviewde opleiding als de peers enorm enthousiast over de intensiteit en opbrengst van de dialoog. Vooral vragen naar het waarom van gemaakte keuzes (bijvoorbeeld over onderliggende theorie en over toetsing) bleken tot nieuwe inzichten te leiden bij zowel het gastteam als de twee peers. Zoals een Utrechtse docente het samenvatte: 'Een zuivere, gelijkwaardige, inspirerende dialoog, totaal anders dan bij een visitatie.'

Deze 'best practice' was kort daarna heel waardevol bij de start van het project bij Docent Dans, Docent Theater en Docent Beeldende Kunst en Vormgeving. Ook bij deze drie peer-review-groepen werd tijd genomen om zorgen serieus te nemen en (nog meer) te werken aan vertrouwen. Vanwege de verschillende karakters van de disciplines, maar vooral om ook hier eigenaarschap te creëren, werden de conclusies van Docent Muziek niet zonder meer overgenomen maar werden in iedere groep aparte pilots uitgevoerd. Ook daar ontstond veel enthousiasme. Maar ook frustratie dat het hele proces primair over de kennisbasis moest gaan, terwijl de kwaliteit van een (kunstvak)docentenopleiding van zoveel meer afhangt.

Bredere basis, nieuwe methodiek

Het inzicht dat kwaliteitsborging in het HBO een bredere basis behoeft dan toetsing van de kennisbasis bleek inmiddels in bredere kring te worden onderschreven. In juni 2015 stuurde minister Bussemaker het rapport 'Accreditatiestelsel 3.0' naar de Tweede Kamer, met daarbij een

brief. "Voor kwaliteitsborging is het inhoudelijke en open gesprek tussen peers, over wat er goed gaat en wat er beter kan en moet, onmisbaar," schreef de minister. "Evaluaties worden in gezamenlijkheid georganiseerd in 'een vorm die recht doet aan het eigenaarschap van de professional.'" ⁵

Parallel daaraan ging het KVDO in gesprek met 10voordeleraar over de uitkomsten van de pilots. Met de wind van de ministeriële adviezen in de rug was er ruimte om ook daar terug te gaan naar waar het allemaal om begonnen was: niet het 'blauwe', regelgedreven uitvoeren van de letters van het projectplan bleek leidend maar het 'gele' besef van onderliggende waarden. De beslissers binnen 10voordeleraar hadden oog voor de eigenheid van de kunstvakdocentenopleidingen wat betreft selectie aan de poort en de geïntegreerde vormgeving van curricula. Vanuit de gedeelde ambitie om het project optimaal te doen bijdragen aan de ontwikkeling van docentenopleidingen kreeg het KVDO toestemming om de gegeven methodiek veel meer af te stemmen op de eigen visie en behoeften, en daarbij niet primair uit te gaan van de kennisbasis maar van de competentieset. In een hogedrukpan-achtige dag gingen vier docenten/opleidings-

hoofden vanuit de vier disciplines met de projectleider aan de slag. Vanuit de KVDO-visie om peer-review primair als een collectief leerproces te benaderen, koos men de principes van Action Learning⁶ als basis voor een vernieuwde methodiek. Onder de titel 'Samen Beter' werd het ontwerp van de nieuwe methodiek voorgelegd en goedgekeurd door het KVDO en de Raad voor Kwaliteitsborging van 10voordeleraar. Het eigenaarschap van het project bij de kunstvakdocentenopleidingen was aanzienlijk vergroot. Nu konden de opleidingen echt van start.

KVDO mocht de methodiek meer afstemmen op de eigen visie en behoefte, uitgaande van competenties.

De KVDO - aanpak: 'Samen Beter'

De oorspronkelijke methodiek ging uit van ontmoetingen van twee peers tegelijk in een 'triade'-vorm: A bezoekt B, B bezoekt C en C bezoekt A. In de methodiek van het KVDO gaan drie opleidingen tegelijk aan tafel, ieder vertegenwoordigd door drie à vier docenten/studieleiders. Dat is duurder, maar maakt het gesprek veelzijdiger en de impact op de opleidingen groter. Elk jaar staat een wisselende opleidingscompetentie centraal: bijvoorbeeld de artistieke competentie, of de kritisch-reflectieve. Het gaat dus om competenties, niet alleen om kennis. De opleidingen zetten uiterlijk twee weken voor de peer-review casussen met betrekking tot zaken die ze binnen die competentie willen verbeteren in een beschermde omgeving online. Om de casussen te kiezen en duidelijk te formuleren moeten docenten in de drukte van hun werk even pas op de plaats maken en zich met hun teamgenoten gericht bezig houden met kwaliteitsverbetering. En doordat de peers van de andere deelnemende opleidingen elkaars casuïstiek van tevoren bestuderen, kunnen de kritische vragen tijdens de peer-review zelf de diepte ingaan.

Tijdens de review staan na elkaar de drie aanwezige opleidingen centraal. Er worden vragen gesteld, dilemma's besproken, tips gegeven. Dankzij de uitgebreide pilotfase is er nu voldoende

⁵. Bussemaker, H. (2015). Kamerbrief over vervolg Accreditatie op maat.

⁶. Action Learning is oorspronkelijk ontwikkeld door Reg Revans (1982). De principes die in de KVDO-methodiek aan Action Learning zijn ontleend zijn onder meer: ga uit van een belangrijk, kritiek en complex (eigen) praktijkvraagstuk, een divers team van peers dat gerichte vragen stelt, en koppel reflectie aan actie.

Toelichting: <i>Deel I: dient ingevuld te worden en als voorstel voor het inbrengen van de casus worden ingediend. Deel II: wordt ingevuld na instemming door hoofd en collega's met de casus.</i>	
(Werk)titel	
Opleiding	
Auteurs	
Deel I - Probleemstelling	
Beschrijving	
Leerjaar/semester	
Context Probleem onderdeel van welk vak/vakgebied/leerlijn? Verhouding tot curriculum? Probleemstelling	
Kern van het probleem Waarom is het een probleem? Urgentie van het probleem? (Mogelijke) oorzaken? (Mogelijke) gevolgen?	
Ondernomen acties Welke acties zijn al ondernomen? Resultaat van deze acties?	
Vraagstelling: Formuleer een vraag (vragen) op basis van de probleemstelling.	
(antwoordvak)	
Deel II - Verdieping	
Betrokkenen Studenten? Docenten? Etc. Invloed capaciteit (expertise, bronnen)? Invloed gelegenheid (uren, middelen, faciliteiten)? Invloed motivatie (inzet, interesse)?	
Toetsing/beoordeling Aspecten van toetsing/beoordeling?	
Kennisvorm Theoretisch/Methodisch/Praktisch?	
Kennisbasis Betrokken kennisdomein? Betrokken kennisgebied?	
Ideale situatie (gewenste oplossingsrichting) In welke situatie zou het probleem zich niet langer voordoen? Invloed capaciteit (expertise, bronnen)? Invloed gelegenheid (uren, middelen, faciliteiten)? Invloed motivatie (inzet, interesse)?	
Bijlagen Overzicht van ondersteunende documenten. Vakbeschrijving / Info over toetsing / Beoordelingscriteria / Etc.	

Figuur 5. Format casuïstiek (hier qua lay-out gecomprimeerd weergegeven).

veiligheid om open te durven zijn. De herkenning is groot, en tegelijkertijd zijn de achterliggende opleidingsvisies voldoende 'anders' om nieuwe ramen voor elkaar open te zetten. 'Inspirerend, zet fundamentele keuzes ter discussie,' zegt een deelnemende studie leider bij Docent Theater in de evaluatie. 'Het gesprek hielp ons om onder de loep te nemen waarom en hoe we doen wat we doen. En hoe het misschien nog beter zou kunnen.' De reacties waren zo positief dat de masteropleidingen Kunsteducatie op eigen initiatief de methodiek van de bachelors hebben overgenomen.

Opbrengsten

In februari 2016 hadden alle deelnemende opleidingen met in totaal 80 docenten en studie leiders hun eerste complete peer-review ronde achter de rug. Uit de evaluaties die de projectleider aan het einde van elke peer-review hield met de aanwezigen bleek dat alle docenten positief tot zeer positief waren. Alle opleidingen gaven als onderdeel van de evaluatie aan op welke manier ze het geleerde in hun opleiding zouden implementeren. Voorgenomen acties varieerden van het aanscherpen van een toetsingskader tot het afschaffen van een verouderde en bij nader inzien overbodige module.

Najaar 2016 vond de tweede ronde plaats. De opleidingen kozen ervoor dat met alle opleidingen van een discipline op één dag op één locatie te doen, bijvoorbeeld alle negen opleidingen Docent Beeldende Kunst en Vormgeving bij ArtEZ in Arnhem, verdeeld over drie ruimtes. Zo konden de deelnemende docenten bij de lunch, evaluatie en borrel na afloop met alle andere landelijke deelnemers contact leggen; iets wat in de toekomst zo zal worden herhaald.

Marieke werd gevraagd om mee te doen aan de tweede ronde 'peer-review kennisbasis' van Docent Theater. Het was moeilijk om tijd te vinden om het goed voor te bereiden. Op de dag zelf heeft ze met tien collega's van in totaal drie opleidingen gepraat over casussen die passen in het kader van de 'artistieke competentie'. De link tussen haar eigen lessen en landelijke eindtermen is haar veel duidelijker geworden. Die geven haar nu houvast bij het benoemen van leerdoelen per les en per jaar. Ze heeft een beter beeld van hoe de opleidingsvisies van de andere opleidingen verschillen van die van haar eigen opleiding, waardoor ze op de open dag beter voorlichting kan geven aan aspirant-studenten. Ze heeft gemerkt dat andere docenten voor een deel met dezelfde problemen worstelen en voelt zich daardoor gesterkt. Door de vragen van haar peers is ze op een nieuwe manier naar voor haar relevante vraagstukken gaan kijken; geïnspireerd gaat ze naar huis. De dag daarna stuurt ze een van de peers, die ze voorheen als concurrent beschouwde, een modulebeschrijving van het goed lopende derdejaarsproject waar ze bij de borrel over verteld had.

Alle 31 bachelor-kunstvakdocentenopleidingen hebben peer-review in hun opleidingen geïntegreerd en dragen daar vanaf 1 januari 2017 (afloop van de projectperiode met 10voordeleraar) de volledige kosten voor. De kosten worden deels ten laste gebracht van professionaliseringsbudget, deels van kwaliteitszorg.

De kwaliteitszorgmedewerkers zijn aangehaakt om de jaarlijkse peer-reviews zo goed mogelijk te verbinden met het interne kwaliteitssysteem. In veel gevallen zijn ze persoonlijk betrokken bij de voorbereiding en verslaglegging van de peer-reviews. Zij gaven bij een speciale bijeenkomst voor kwaliteitszorgmedewerkers onder meer het volgende commentaar:

- ▶ Alleen al het opstellen van een casus levert kwaliteitsverbetering op.
- ▶ Het zijn de docenten die nu zelf over kwaliteit gaan nadenken.
- ▶ Het project is een aanvulling op de interne kwaliteitszorg vanwege het 'vreemde ogen beleid'.
- ▶ Peer-review kan mensen zelfvertrouwen geven voor accreditatie. Door het reviewen krijg je woorden voor wat je doet, waarna je het ook beter kan overbrengen.

De kennisbasis en de herijking

Hoewel de competentieset en kennisbasis nog relatief jong waren (uit 2013), heeft het peer-review project er mede toe geleid dat het KVDO de herijking van de landelijke opleidingsprofielen⁷ eensgezind bovenaan de agenda heeft gezet. De huidige kennisbases zijn te gedetailleerd en te uitgebreid bevonden om als basis voor een levendig professioneel gesprek te dienen. Ook zijn de verschillen in format en uitwerking tussen de vier disciplines nodeloos groot. Het KVDO vindt het belangrijk om onderling meer één taal te spreken en ook studenten en werkveld een begrijpelijk beeld te geven van wat afgestudeerden kennen en kunnen. Dat kan door per discipline één opleidingsprofiel te hanteren i.p.v. een competentieset en een kennisbasis, en daarbij de onderlinge relaties tussen de disciplines duidelijk aan te geven.

De kennisbasis is door het KVDO dan ook niet alleen inhoudelijk maar ook qua inrichting aangepakt. Hierbij is gebruik gemaakt van de ruimere definitie van kennisbasis die 10voordeleraar inmiddels hanteert: een 'richtinggevend inhoudelijk kader voor wat studenten minimaal moeten kennen aan vakinhouden, en moeten beheersen aan (vakspecifieke) vaardigheden.' Kennis en vaardigheden zijn dus geïntegreerd.

Het KVDO heeft in de eerste helft van 2017 middels nauw samenwerkende werkgroepen nieuwe kennisbases opgesteld. Ze worden volgens planning eind 2017 gevalideerd en vormen dan een transparante, breed gedragen, relatief eenvoudig bruikbare basis voor de peer-reviews en andere processen op het gebied van verantwoording, curriculumontwikkeling en professionalisering.

Implicaties voor de praktijk

Peer-review is een waardevol middel om samen te leren en onderwijs te ontwikkelen: tussen professionals en tussen organisaties. De aanpak die door de kunstvakdocentenopleidingen ontwikkeld is, bewijst zijn waarde niet alleen op het gebied van professionalisering en

⁷ Een opleidingsprofiel omvat een overzicht van de specifieke competenties die in een opleiding worden nagestreefd, gebaseerd op de visie van de opleidingen op de relatie met de beroepspraktijk. Opleidingsprofielen worden landelijk vastgesteld en periodiek herijkt. De eindkwalificaties kunnen worden omschreven in termen van competenties, gedragsindicatoren, vaardigheden, kenniscomponenten etc.

kwaliteitszorg, maar heeft een aantal interessante bijwerkingen op micro- en meso-niveau. Door urgente vraagstukken van docenten en opleidingshoofden centraal te stellen is het draagvlak sterk en het potentiële leerrendement groot.

Bijvangst project peer-review

Op micro-niveau:

- professionalisering en empowerment van docenten
- frisse blik op relatie met competentieset en kennisbasis
- verbeterimpuls voor curriculum
- werkt verbindend in (intern) team
- draagt bij aan creëren van een kwaliteitscultuur.

Op meso-niveau:

- uitwisseling van best practices onderling tussen de opleidingen
- versterking van het professionele netwerk van docenten
- versterking van de landelijke opleidingsoverleggen Docent BKV, Docent Dans, Docent Muziek en Docent Theater.
- versterking van cohesie en vertrouwen binnen het overkoepelende landelijke overleg KVDO.

Figuur 6. Voordelen van het peer-review project, benoemd op KVDO vergaderingen.

Punten van aandacht zijn op dit moment:

► *'Het komt er ook nog eens bij'*

Hoe gemotiveerd docenten en hoofden ook kunnen zijn, het is vaak lastig om tijd en aandacht te vinden voor de volgende ronde peer-review. De keuze voor uitvoering in een relatief rustige maand (november) komt daar deels aan tegemoet. Aan het feit dat de meeste docenten een kleine aanstelling hebben waarbinnen de uren voor peer-review moeilijk weg te zetten zijn, kan alleen op hogeschoolniveau iets gedaan worden. Afspraak is dat de uren geborgd worden in de taakstellingen van betrokken docenten, met een totaal per opleiding voor alle betrokken docenten samen van ca. 65 uur per jaar. Per docent is dit ca. 22 uur.

► *Levert het substantiële verbeteringen op waar de student iets van merkt?*

Dit is op verschillende niveaus geëvalueerd en in die evaluaties zijn veel voorbeelden genoemd van concrete aanpassingen van curricula naar aanleiding van peer-reviews, maar er zijn nog geen harde data verzameld waaruit de positieve effecten landelijk transparant kunnen worden gemaakt. De verantwoordelijkheid om de uitkomsten van peer-reviews te verankeren in de Plan-Do-Check-Act-cyclus ligt op hogeschoolniveau.

Door het brede, sterk interactieve proces en de inhoudelijke dialoog van zowel peer-review als herijking is wel aantoonbaar meer verbinding ontstaan tussen opleidingshoofden, docenten en de landelijke opleidingsprofielen. Bij de hogescholen is waarneembaar een beweging op gang om de opleidingsprofielen (nog) meer centraal te stellen in de vormgeving van de curricula. Te verwachten is dat de relaties tussen studieonderdelen, leerdoelen en eindkwalificaties daarmee transparanter worden, zodat studenten een duidelijker kader hebben voor hun ontwikkeling. Het peer-review proces blijft jaarlijks signalen geven over de kwaliteit van de opleidingen en stimulansen aan de betrokkenen om het curriculum en zichzelf te blijven ontwikkelen.

► *Hoe is de relatie met de accreditatie?*

Hogescholen zijn natuurlijk zelf op instellingsniveau verantwoordelijk voor hun verantwoordingsprocessen, maar we zien in het onderwijsbeleid ook een tendens naar meer vertrouwen in het zelfregulerend vermogen van sectoren. Het is in het belang van de opleidingen en hogescholen om 'van onderop' te laten zien dat de sector dat aankan. Bij de clustervisitatie van de opleidingen Docent Muziek waren de visitatiecommissies zeer te spreken over het peer-review-systeem dat zij aantreffen en dat zij inderdaad zagen als vorm van collectieve verantwoordelijkheid. Het willen delen van vraagstukken uit de eigen opleiding met andere opleidingen schept vertrouwen in de heersende kwaliteitscultuur. Om nog verder handen en voeten te geven aan de ambitie van collectieve (landelijke) verantwoordelijkheid gaat het KVDO de feedbackcirkel tussen de opleidingen komend jaar explicieter uitwerken.

Bovenstaande punten van aandacht kunnen ook een rol spelen bij de transfer naar andere opleidingen. Deze heeft al plaatsgevonden naar de Pabo's⁸, die de KVDO-methodiek in 2016 hebben overgenomen. Zij hebben deze inmiddels uitgebreid met een onderdeel over formele terugkoppeling van effecten per opleiding waar het KVDO weer van leert.

Tot besluit

Idealiter gaat het HBO toe naar een accreditatiesysteem waarin 'professionals governance' (Huisman en de Vijlder, 2012) een gedeelte van huidige NVAO-procedures vervangt. Dichter naar de praktijk van de universiteiten, waar kwaliteitsbewaking mede gebaseerd is op professionele standaarden, zelfreinigend vermogen en permanente professionalisering. 10voordeleraar heeft het KVDO gevraagd een advies te formuleren over de rol die peer-review in Accreditatie 3.0 zou kunnen spelen. Op basis van de in dit artikel beschreven ervaringen gaat het KVDO daar graag op in.

Referenties

- Beck, D., & Cowan, C (1996, 2005). *Spiral Dynamics: Mastering Values, Leadership, and Change*. Wiley/Blackwell.
- Bussemaker, H. (2015), *Kamerbrief over vervolg Accreditatie op maat*. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2015/12/16/kamerbrief-over-vervolg-accreditatie-op-maat>
- Huisman, P., & Vijlder, F. de (2012). De sleutelrol van professionals governance. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*.
- Kuhlmann, M., & Hoogendoorn, B. (2008). *Implementatiekunst*. Scriptum Management.
- Mindell, A. (2002). *The deep democracy of open forums: practical steps to conflict prevention and resolution for the family, workplace, and world*. Hampton Roads.
- Revans, R.W. (2011). *The ABC of Action Learning*. Gower.
- Wilde, R. de, & Nistelrooij, A (2012). *Praktijkboek Large Scale Intervention. Werken aan verbinding en verandering met Whole Scale Change-principes en -technieken*. Vakmedianet.

⁸ De Nederlandse pedagogische academies voor het basisonderwijs.

