

Cover Page



Universiteit Leiden



The handle <http://hdl.handle.net/1887/138250> holds various files of this Leiden University dissertation.

Author: Lamers-Reeuwijk, A.M.

Title: Teaching and professional development in transnational education in Oman

Issue date: 2020-11-24

Nederlandse samenvatting

Nederlandse samenvatting

Introductie

Het aanbieden van *transnational education* (TNE) is één van de internationaliseringsstrategieën die universiteiten ontwikkelen om hun activiteiten uit te breiden. De grootste spelers wereldwijd zijn het Verenigd Koninkrijk (VK), Australië, Duitsland en in mindere mate de Verenigde Staten (Knight & McNamara, 2016). TNE kan verschillende vormen aannemen en deze landen bezigen allemaal verschillende terminologieën; hiermee samengaan zijn er vele manieren om TNE te definiëren. Wat ze echter allemaal gemeenschappelijk hebben is dat de studenten zich bevinden in een ander land dan waar de universiteit die de diploma's uitreikt is gevestigd (British Council, 2013). In de context van deze dissertatie wordt TNE gedefinieerd als het aanbieden van onderwijs aan studenten in een ander land dan waar de aanbiederende universiteit is gevestigd (Knight & McNamara, 2016), en aanvullend zijn de volgende essentiële elementen van toepassing: de docenten van de lokale hoger onderwijs instelling (HOI) verzorgen de academische ondersteuning; de docenten zijn academici uit het buitenland, woonachtig in het gastland, of burgers van het betreffende land; de aanbiederende universiteit verzorgt de programma's, kwalificaties en kwaliteitsborging (Knight, 2016). Tevens wordt er in deze dissertatie, overeenkomstig de term die gebruikt wordt in de HOI waar de studies zijn uitgevoerd, de term *partner universiteit* gebruikt voor de aanbiederende universiteit. In het algemeen, is de taal waarin TNE programma's worden aangeboden, inclusief die van Duitse universiteiten, het Engels hetgeen geworden is tot lingua franca in het internationale hoger onderwijs (Wilkins & Urbanovič, 2014). Wanneer zowel de docenten als de studenten beiden uit niet-Engelstalige landen komen, dan is de Engelse taalvaardigheid wellicht niet hoog genoeg, hetgeen vragen oproept omtrent de kwaliteit van de les- en leeromgeving (Hughes, 2008).

In het kielzog van de sterke wereldwijde toename van TNE in de laatste twee decennia, is de aandacht in het onderzoek hiernaar zich aan het verschuiven van de kant van de partner universiteit naar die van de lokale HOI. De dominante thema's in de literatuur waren globalisatie, beleid, onderwijs als export product, en regulering, terwijl de thema's lesgeven en leren minder goed vertegenwoordigd waren (O'Mahony, 2014). Bij aanvang van het onderzoek uitgevoerd voor deze dissertatie had de aandacht zich verschoven naar de les- en leeromgeving (Dobos, 2011; Hoare, 2013; Smith, L., 2009; Yao & Collins, 2018). De studies in dit proefschrift streven ernaar bij te dragen aan de discussie over de manier waarop een TNE les- en leeromgeving gecreëerd kan worden die in overeenstemming is met de verwachtingen van de Britse programma's zodat de studenten die succesvol kunnen afronden. Dit kan niet los gezien worden van het thema kwaliteit, niet zozeer in termen van kwaliteitsborging als wel in termen van kwaliteitsverbetering en kwaliteitsversterking van de les- en leeromgeving. Dit laatste is onlosmakelijk verbonden met TNE pedagogiek en wat men beschouwt als beste praktijk. Tot op heden is er slechts beperkt onderzoek gedaan in de regio Midden Oosten en Noord Afrika (MONA) en de Golf regio (Bovill, Jordan & Watters, 2015; Jordan, Bovill, Othman, Saleh, Shabila & Watters, 2013; Almarghani & Milatova, 2017), hoewel het aantal TNE studenten er met zo'n 85.000 studenten toch substantieel is, met name ook het aantal dat ingeschreven staat bij Britse universiteiten (Universities UK international, 2018). Aangezien de Verenigde Arabische Emiraten (VAE) en Qatar het leeuwenaandeel van de TNE studenten hebben, is het onderzoek dat uitgevoerd werd in de MONA

regio begrijpelijkerwijs in deze landen gedaan. Er is onderzoek gedaan door Lemke-Westcott & Johnson (2013) en Prowse & Goddard (2010) in Qatar, en door Wilkins, Stephens Balakrishnan & Huisman (2012) en Wilkins, Butt & Annabi, (2017) in de VAE, terwijl Oman slechts geringe aandacht heeft gekregen alhoewel er meer dan 20.000 Omani studenten staan ingeschreven in Britse programma's die transnationaal worden aangeboden.

Vanwege de aard van de lokale arbeidsmarkt en de relatief recente opkomst en ontwikkeling van hoger onderwijs, is het in de Golf Regio gebruikelijk om buitenlandse docenten aan te nemen uit niet-Engelstalige landen om de lokale studenten in het hoger onderwijs les te geven en vooral in TNE (Wilkins & Neri, 2018; Chapman, Austin, Farah, Wilson, & Ridge, 2014). Deze academici komen meestal uit India, Pakistan, de Filippijnen of landen uit de MONA regio, hetgeen betekent dat voor praktisch iedereen de omgeving waarin ze lesgeven nieuw is in academisch, cultureel, en soms ook linguïstisch opzicht. Hetzelfde geldt voor de studenten die voornamelijk van de lokale overheidsscholen komen waar Arabisch de instructietaal is in zowel basis als voortgezet onderwijs, en het Britse academische systeem derhalve nieuw is voor hen (World bank, 2013). Gezien de complexiteit van de TNE les- en leeromgeving, is de duale doelstelling van deze dissertatie om een bijdrage te leveren aan de kennisbasis omtrent het creëren van een TNE les- en leeromgeving die overeenkomt met de verwachtingen van de Britse programma's zodat de studenten die succesvol kunnen afronden, en omtrent de ondersteuning van de buitenlandse docenten in de aanpassing van hun professionele praktijk om zo'n les-en leeromgeving te creëren.

Context: TNE in Oman

In 2013 publiceerde de World Bank, op uitnodiging van het Ministerie van Onderwijs, een rapport over het onderwijs in Oman, en het beschrijft de ontwikkeling daarvan vanaf 1970, toen er slechts drie basisscholen waren in Oman, alle drie alleen voor jongens (World Bank, 2013). Sinds 1970 heeft Oman een van de snelste ontwikkelingen laten zien in het opbouwen van gratis onderwijs voor iedereen, hetgeen voornamelijk werd gefinancierd uit de gas- en olieopbrengsten. Decennialang kwamen de leraren uit andere Arabisch-sprekende landen, zoals Egypte en Sudan, totdat Oman zijn eigen leraren kon opleiden. In al die jaren lag de nadruk op kwantiteit: steeds meer scholen bouwen, basis en voortgezet onderwijs verzorgen aan continu groeiende aantallen leerlingen, en in een latere fase Omani leraren opleiden. Echter, toen de overheid zich ervan bewust werd dat er aanhoudende problemen waren met de studieresultaten van leerlingen in deze les- en leeromgeving, nodigde zij de World Bank uit om samen te werken met het Ministerie van Onderwijs in haar streven naar kwaliteit. Eén van de belangrijkste punten van kritiek die relevant is voor deze dissertatie was dat studenten het hoger onderwijs binnenkomen vanuit een schoolsysteem waarin curricula en toetsing toelaten dat succes gebaseerd is op memorisatie (World bank, 2013).

Een vergelijkbare verschuiving van kwantiteit naar een meer recente focus op kwaliteit vond plaats in het tertiaire onderwijs, maar het duurde tot 2001 voordat de Oman Accreditation Council werd opgericht, 15 jaar nadat de eerste universiteit van start ging (Carroll, Razvi, Goodliffe & Al Habsi, 2009). Deze werd later, in 2010, vervangen door de Oman Academic Accreditation Council, een onafhankelijk instituut met de opdracht om een kwaliteitscultuur in het hoger onderwijs op te bouwen door middel van kwaliteit audits van alle 59 hoger onderwijs instellingen, zowel overheids- als private instellingen. Deze audits werden gehouden tussen 2009 en 2018. De audit rapporten, die gepubliceerd worden op

de website van de Oman Academic Accreditation Council, lieten zien dat de kwaliteit van lesgeven, professionele ontwikkeling, en inductie van nieuwe docenten te wensen overliet in het merendeel van de private hoger onderwijs instellingen.

Midden jaren 90 werd de hoger onderwijssector opengesteld voor private investeerders, omdat de publieke sector het groeiend aantal studenten niet meer kon opnemen (Carroll, et al., 2009). Het is verplicht voor deze private instellingen om geaffilieerd te zijn met een geaccrediteerde, en door het ministerie goedgekeurde, buitenlandse universiteit, en de Britse universiteiten verzorgen het meeste transnationale onderwijs in Oman (Universities UK International, 2017). Het Ministerie van Hoger Onderwijs moedigt dit hoger onderwijs in de private sector actief aan, omdat het de toegang van Omani studenten tot hoger onderwijs bevordert, zowel voor leerlingen die met een diploma van het voortgezet onderwijs afkomen als voor volwassenen die al werken. Het aantal buitenlandse, niet-Engelstalige, docenten die in TNE lesgeven, overtreft het aantal Omani academici met ongeveer 4:1 (National Centre for Statistics & Information). De cv's van deze buitenlandse academici moeten worden goedgekeurd door zowel het Ministerie van Hoger Onderwijs als de Britse partner universiteiten. Docenten moeten ofwel een Master's of een PhD hebben in een relevant vakgebied, plus een minimum van drie jaar leservaring in het hoger onderwijs. Bovendien werd er in 2017 een nieuwe vereiste ingevoerd, namelijk dat de Engelse taalvaardigheid van docenten die in de Bachelor's programma's lesgeven minimaal op het niveau van een IELTS 6.0 moet zijn. Gecombineerd, hebben deze diverse factoren geleid tot een diverse les-en leeromgeving in de private sector: de overgrote meerderheid van de studenten is Omani, de programma's waarvoor ze ingeschreven staan zijn Brits of afkomstig uit een ander land, en de academici van wie ze les krijgen zijn veelal niet-Engelstalige buitenlanders zonder eerdere ervaring met het Britse hoger onderwijs systeem, noch als docent, noch als student.

Deze culturele, academische en linguïstische complexiteit leidt tot vragen omtrent de kwaliteit van de les- en leeromgeving. Het is linguïstisch complex omdat de overgrote meerderheid van de studenten uit een schoolsysteem komt waarin Arabisch de voertaal is, terwijl dat in het hoger onderwijs Engels is, en het gesproken wordt door docenten voor wie Engels niet hun moedertaal is. Bovendien zou men verwachten dat wanneer de meeste docenten zelf ook aan hun universiteiten hebben les gekregen in het Engels - en voor degenen uit de Filippijnen, India en Pakistan was dat het geval - dat hun taalvaardigheid voldoende zou moeten zijn om de Omani studenten te helpen bij de verwerving van academische lees- en schrijfvaardigheid binnen hun vakgebied. Echter, minder dan de helft van de docenten behaalde de vereiste IELTS 6.0 bij hun eerste poging. Daarom is deze TNE les- en leeromgeving in linguïstisch opzicht een uitdaging voor zowel docenten als studenten.

In academisch en cultureel opzicht is het complex gezien de verschillende verwachtingen van het Brits curriculum, die van de Omani studenten, en die van de buitenlandse docenten. De Britse programma's gaan uit van een dialoog tussen docenten en studenten, tussen studenten en de inhoud, en tussen de studenten onderling (Quality Assurance Agency). Dit terwijl Omani studenten uit een onderwijssysteem komen waarin toetsing gebaseerd is op memorisatie (World Bank, 2013), en de buitenlandse docenten veelal uit landen komen waarin de overdracht van informatie de norm is in het hoger onderwijs (Bovill, Jordan and Watters, 2014; Dobos, 2011). Daarbij komt bovenop dat de buitenlandse docenten die in TNE lesgeven niet op de hoogte zijn van de Bologna Declaratie dat een waterscheiding vormde in het hoger onderwijs, aangezien programma's niet langer omschreven

werden in termen van vak inhoud maar van leeruitkomsten. Nieuwe TNE docenten krijgen gewoonlijk een academische cultuurschok, zoals Jordan et al. concludeerden in Iraq (2014) en Hoare in Singapore (2013), wanneer ze de Britse programma's gaan lesgeven en zich realiseren dat er een heroriëntatie nodig is van het doceren van vak inhoud naar leeruitkomsten. De Bologna Declaratie had een diepgaande invloed op hoe programma's gestructureerd zijn, en derhalve op lesgeven en leren (Lindblom-Ylänne, & Hämäläinen, 2004). Bovendien betekenden deze verschillende academische verwachtingen dat wanneer nieuwe TNE docenten toetsen hadden gemaakt, deze vaak in eerste instantie niet werden goedgekeurd door de partner universiteit of de externe examinatoren (die van een andere universiteit komen), omdat hun toetsen voor het derde en vierde jaar niet in overeenstemming waren met de leeruitkomsten van de programma's die focussen op denkvaardigheden van hogere orde.

De studies naar de kwaliteit van de les- en leeromgeving in TNE in Oman beschreven in dit proefschrift zijn uitgevoerd tussen 2014 en 2019 in een privé college, dat geaffilieerd is met twee Britse universiteiten, waarvan één sinds 2004. Meerdere factoren hadden ten voordele kunnen werken voor dit college: de lange affiliatie met een VK partner universiteit; het rigoureuze systeem van kwaliteitsborging van de toetsing door de Britse partner; en het feit dat docenten al minimaal drie jaar leservaring in het hoger onderwijs moeten hebben voordat ze in Oman mogen lesgeven. Al deze potentieel gunstige factoren leidden echter niet automatisch tot een optimale les- en leeromgeving, en er waren meerdere factoren die dit mogelijkwerwijs hebben verhinderd. Dat de partner universiteit alleen een set dia's beschikbaar stelde voor iedere lesweek bevestigde de verwachting van docenten dat ze een hoorcollege moesten geven en alle dia's moesten presenteren. Leeractiviteiten of discussie vragen waren niet inbegrepen in deze lesmaterialen. Aan de kant van de studenten bevestigde dit hun verwachting, gebaseerd op hun schoolsysteem, dat ze alle dia's uit hun hoofd moesten leren om te slagen. Memorisatie werkt misschien tot op een bepaalde hoogte, omdat in de eerste twee jaar de leeruitkomsten voornamelijk over kennis en begrip gaan, maar niet in het derde en vierde jaar, wanneer ze gedefinieerd worden in termen van toepassing van theorie op praktijk en hogere orde denkvaardigheden. Vooral in de latere jaren van de programma's resulteerden deze verschillende verwachtingen in het algemeen in lagere slagingspercentages en doorstroming, aangezien de studenten vaak niet eens de werkwoorden in de vragen begrepen (bijvoorbeeld: evalueer, analyseer), laat staan dat ze die adequaat konden beantwoorden.

De TNE context die hierboven is beschreven is niet ongebruikelijk in Oman, zoals de audits van 2009 tot 2018 lieten zien. De audit rapporten spreken serieuze zorgen uit over onderwijskwaliteit, inductie van nieuwe docenten en de professionele ontwikkeling in een ruime meerderheid van de private HOIs. Het betreffende college had een aanbeveling gekregen voor de ontwikkeling en implementatie van een duidelijk pedagogisch kader, richtlijnen voor docenten, en academisch leiderschap, om het te ondersteunen in zijn intentie om een hoogwaardige les- en leeromgeving te bieden. Noch de Britse vereisten en kwaliteitsborging, noch de vereisten aan docenten opgesteld door het ministerie, waren voldoende gebleken voor een hoogwaardige les- en leeromgeving. Dit onderstreept de noodzaak van professionele academisch ontwikkeling binnen iedere private HOI, en dus in TNE.

Er is geen landelijke vereiste in Oman, of een Britse vereiste voor een onderwijskwalificatie om les te geven in TNE, zoals bijvoorbeeld de Postgraduate Certificate in het VK of Fellowship bij de Higher Education Academy (HEA). Tot op heden zijn er geen initiatieven in Oman om dit verplicht te stellen.

Wat de Britse kant betreft, alhoewel volgens de kwaliteitscode van de Quality Assurance Agency de Britse universiteit de eindverantwoording heeft voor de kwaliteit van de les- en leeromgeving, was de ondersteuning voor TNE docenten al deze jaren beperkt tot een minimum, en eenzijdig gericht op de kwaliteitsborging van het toetsingsproces in plaats van op de professionele ontwikkeling van docenten. Dit is pas recent gaan verschuiven, toen een van de partners begin 2019 aankondigde dat zij, en spoedig ook alle andere Britse universiteiten die TNE aanbieden, het verplicht zouden stellen voor alle TNE docenten die hun programma's lesgeven (dus ook in andere landen dan Oman) om Fellowship te behalen bij de Higher Education Academy (HEA) als erkenning van hun professionele praktijk. Hiervoor moet je bewijs aanleveren in de volgende drie domeinen: Kernactiviteiten, Kennis, en Professionele Waarden zoals die beschreven zijn in de UK Professional Standards Framework (UKPSF). Twee criteria zijn hierbij essentieel: ten eerste, een focus op studenten en hoe ze leren, en ten tweede, een reflectie op de eigen praktijk, met daarin opgenomen relevant onderzoek in de eigen discipline en vakdidactisch onderzoek (HEA guidance notes; Smart, Asghar, Campbell & Huxham, 2019; Spowart, Winter, Turner, Burden, Botham, Muneer, van der Sluis, Burden & Huet, 2019; Thornton, 2017).

Conceptualisering van effectieve lespraktijk in TNE

Effectieve lespraktijk in TNE integreert wat in de literatuur wordt beschouwd als effectieve lespraktijk in het hoger onderwijs gebaseerd op socio-constructieve ideeën over lesgeven en leren in het algemeen; lesgeven in en aan andere culturen; lesgeven aan internationale studenten; en leren in een tweede taal. Hieronder volgt een synthese van de belangrijkste literatuur over wat een effectieve lespraktijk in TNE zou moeten bevatten, en wat nodig is voor een aanvraag voor Fellowship.

Traditioneel was het voldoende voor docenten in het hoger onderwijs om experts te zijn in hun vakgebied en om kennis over te dragen aan studenten door middel van hoorcolleges en hen aan het eind van het semester te toetsen op deze kennis. In hun literatuuroverzicht stellen Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek (2006) dat een groot gedeelte van de literatuur echter wijst op de effectiviteit van een student-gerichte aanpak. De weinige studies over lesgeven in TNE stelden vast dat de aanpak van veel docenten gericht was op kennisoverdracht: Bovill, Jordan & Watters (2015) in Iraq, en Dobos (2011) in Maleisië. Het aannemen van een student-gerichte aanpak is nu precies wat docenten die uit een cultuur komen waarin hoorcolleges de norm zijn nu juist zo lastig vinden (Arenas, 2009; Dobos, 2011). Angelsaksische programma's gaan uit van een student-gerichte aanpak met een focus op het leerproces en verwachten van studenten een hoge mate van participatie, zowel met andere studenten als met de docent (Quality Assurance Agency; Quan, 2013).

Bij het lesgeven in en aan andere culturen is het belangrijk voor docenten om zelf open te staan voor intercultureel leren. Dit was precies het thema dat lesgeven in TNE anders maakt, zoals dat naar voren kwam in Leask's interviews (2005) met Australische TNE docenten. De drie andere thema's waren experts in hun vakgebied, vaardigheid in klasmanagement en leeromgeving, en persoonlijke kwaliteiten (bijv. benaderbaar). Leask beargumenteerde dat de laatste drie thema's overal gelden, maar dat intercultureel leren nu juist is wat lesgeven in TNE uitdagend maakt. Het fundamentele verschil in TNE is de interculturele ruimte waarin het plaatsvindt en docenten moeten in staat zijn om hun lespraktijk aan te passen in antwoord op de programma's en de studenten die ze lesgeven (Lemke-Westcott & Johnson, 2013; Prowse & Goddard, 2010; L. Smith, 2009). Gezien het algemene

gebrek aan voorbereiding van docenten voordat ze vertrekken (Gribble & Zigras, 2010; K. L. Smith, 2009), zijn TNE docenten zich vaak niet bewust van de omvang van de problematiek waarmee zij en hun studenten mee te maken krijgen, en ze zouden dus cultuurschok kunnen ervaren (Hoare, 2013).

Effectieve lespraktijk in TNE heeft ook elementen gemeenschappelijk met het lesgeven aan internationale studenten die uit een ander schoolsysteem of academische cultuur kunnen komen en die eveneens moeten overschakelen naar een andere instructietaal. Bij studenten voor wie Engels een tweede taal is, dienen de docenten zich extra bewust te zijn van de noodzaak om vak inhoud te integreren met taalverwerving, en de manier waarop ze vak inhoud aanbieden aan te passen aan studenten met verschillende taal niveaus (Dimitrov & Haque, 2015). Het is voorts nodig dat docenten hun studenten ondersteunen in het begrijpen van de nieuwe vormen van toetsing en cijferbepaling (Evans & Morrison, 2011; Pyvis, 2011; Williams, 2005). Ze dienen studenten te ondersteunen in het schrijven van opdrachten (Skyrme, 2018), met de bijbehorende noodzaak om goed te parafaseren en refereren zodat studenten in staat zijn om plagiaat te verminderen (Divan, Bowman & Seabourne, 2015; Palmer, Pegrum & Oakley, 2019); om veel tijd te besteden aan begeleiding buiten de les (Picton, 2018); en om academische lees- en schrijfvaardigheid te ontwikkelen (Evans, 2011; Murray, 2012), een vaardigheid die volgens Lea & Street (2006) net zo goed van toepassing is op moedertaalsprekers bij hun transitie naar het hoger onderwijs maar die nog essentiëler is voor TNE studenten.

Het begeleiden van docenten in het integreren van al deze karakteristieken die bijdragen aan een effectieve les- en leeromgeving in TNE vraagt om initiatieven voor professionele ontwikkeling. Ook is het nodig om heel bewust gelegenheden te creëren waarbij docenten met collegae kunnen discussiëren over leerproblematiek en manieren van lesgeven (Keevers, Lefoe, Leask, Sultan, Ganesharatnam, Loh & Lim, 2014; Roxå & Mårtensson, 2009). Om aversie tegen verandering bij docenten weg te nemen, blijkt de acceptatiebereidheid van deelnemers toe te nemen wanneer professionele ontwikkelingsprogramma's gebaseerd zijn op kwesties die docenten zelf hebben aangedragen (Kember, 2009; Locke, Whitchurch & Smith, 2016).

Wat expliciet moeilijk is voor docenten die eraan gewend zijn 'experts' te zijn is het accepteren van de rol van nieuweling in TNE (Hoare, 2013). Docenten moeten de bereidheid hebben om doorlopend te leren van eerdere ervaringen, van feedback van studenten en collegae, van professionele ontwikkelingsactiviteiten en onderzoek, en om hun lespraktijk te herzien indien iets wijst op ineffectiviteit. Echter, als men zich niet bewust is van de eigen lespraktijk, dan zal er geen verbetering volgen in de lespraktijk (Postareff, Lindblom-Yllänne, & Nevgi, 2008). Een kwestie moet docenten eerst opvallen (Mason, 2009) voordat ze hierop kunnen reageren, ofwel meteen ofwel later door middel van evaluatie van hun professionele praktijk door reflectie in de domeinen van didactiek, pedagogiek en kennis van het curriculum (Kreber, 2004). Het niveau van reflectie is echter ook van belang als het moet leiden tot een verandering in effectiviteit van de professionele praktijk. Wat dit betreft is een instrument dat Larrivee (2008) heeft ontwikkeld van belang omdat het verschillende niveaus identificeert. Zij definieerde docenten op het *pre-reflectie* niveau als automatisch reagerend op studenten en lessituaties; op het *oppervlakte* niveau als focussen op strategieën en methodes die werken om van tevoren bepaalde doelen te bereiken; op het *pedagogisch* reflectieniveau als het toepassen van vakkennis en heden ten daagse opvattingen over praktijkkwaliteit; en op het *kritisch* reflectieniveau als reflecterend op morele en ethische implicaties en gevolgen van hun lespraktijk op studenten.

Reflectie wordt vaak gezien als kenmerkend voor professionaliteit en als een eerste stap die nodig is om de standaard te bereiken die steeds meer landen aan het zetten zijn om lesgeven in het hoger onderwijs te professionaliseren. Twee voorbeelden hiervan zijn HEA Fellowship in het VK en de BKO en SKO (basis- en seniorkwalificatie onderwijs) in Nederland. Reflectie leidt echter niet automatisch tot een verbeterde lespraktijk, en Mälkki en Lindblom-Ylänne (2012) vonden verschillende barrières tussen de gedachten en acties van docenten, zoals emoties, motivatie, de institutionele context, of het curriculum - een aspect waar docenten niet altijd invloed op hebben, en al helemaal niet in TNE. Andere barrières voor reflectie en verbeterde praktijk kunnen een gebrek aan tijd en een intensieve werkbelasting zijn (Bailey, 2013; Botham, 2018; Fanghanel, 2007; Griggs, Holden, Lawless & Rae, 2018; Kandlbinder & Peseta, 2009; Kreber, 2004; Locke, Whitchurch, Smith, & Mazenod, 2014; Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012). Dit terwijl het juist tijd vergt om zich te verdiepen in onderzoek en Botham's interviews (2018) lieten zien dat niet alle academici bekend zijn met de *scholarship of teaching and learning (SoTL)*. Het vergt ook tijd om de eigen lespraktijk te ontwikkelen en te veranderen (Kandlbinder & Peseta, 2009), en. Twee hoofdcomponenten van SoTL die belangrijk zijn voor het verkrijgen van erkenning als Fellow zijn reflectie op en het toepassen van het werk van onderwijswetenschappers; en reflectie op en onderzoek naar lesgeven in het eigen vakgebied (Kreber & Cranton, 2000). Dat docenten zich verdiepen in SoTL is belangrijk aangezien Brew en Ginns (2008) aantoonde dat er een significante relatie is tussen academici die zich bezighouden met SoTL en veranderingen in de ervaringen van studenten. Zowel reflectie als zich verdiepen in relevant vak- en pedagogisch onderzoek zijn essentieel in aanvragen voor Fellowship. Wanneer niet-Engelssprekende academici een aanvraag indienen voor Fellowship dan komen ze wellicht nog een andere barrière tegen, namelijk een gebrek aan bekendheid met reflectief schrijven als genre en het gebrek aan meta-kennis van tekstuele structuur, grammatica en vocabulaire (Ryan, 2011).

Onderzoeksdoelen

Het doel van deze dissertatie is om bij te dragen aan de kennisbasis over de les- en leeromgeving in het TNE in Oman, uitgaande van de aanname dat deze een belangrijke rol speelt bij het behalen van de leeruitkomsten door de studenten. Door de verschillende perspectieven hierop te onderzoeken, beoogt dit proefschrift te beantwoorden hoe een TNE les- en leeromgeving gecreëerd kan worden die congruent is met de verwachtingen van de Britse programma's, en hoe docenten begeleid kunnen worden in hun professionele ontwikkeling om zo'n les- en leeromgeving te creëren. Deze onderzoeksdoelen resulteerden in de volgende studies:

- 1) Een longitudinale observatie studie naar de lespraktijk van een groep docenten, tezamen met een vragenlijst over welke onderdelen van de continue professionele ontwikkeling (CPO) zij het meest nuttig vonden.
- 2) Een vragenlijst om te identificeren met welke problematiek de niet-Engelstalige, buitenlandse docenten geconfronteerd worden in TNE in Oman; opgevolgd door een interviewstudie met een geselecteerde groep docenten.
- 3) Een vragenlijst om te identificeren met welke problematiek de Omani studenten geconfronteerd worden in TNE; opgevolgd door een interviewstudie met een geselecteerde groep studenten.
- 4) Een evaluatiestudie naar de kwaliteit van de bewijsmaterialen ten opzichte van de UKPSF die in de vorm van professionele ontwikkelingsportfolio's door de TNE docenten waren aangeleverd ter voorbereiding op een aanvraag voor Fellowship.

Hoofdstuk 2

In hoofdstuk 2 worden de percepties van de onderzoeker als observator gepresenteerd en de percepties van de docenten op het nut van verscheidene CPO elementen. De onderzoeksvragen waren: (1) 'Hoe zou een nieuw, meer descriptief en context-gevoelig lesevaluatie instrument eruit zien dat geschikt is voor TNE?'; (2) 'Hoe ontwikkelde de lespraktijk zich vervolgens over een periode van drie jaar waarin het CPO programma liep?'; en, (3) 'Welke elementen van het CPO programma vonden de docenten het meest nuttig?'. Op basis van descriptieve statistiek en kwalitatieve interpretaties werden de data geanalyseerd.

Met betrekking tot de eerste onderzoeksvraag was het lesobservatie instrument in eerste instantie alleen gebaseerd op descriptoren van geobserveerd gedrag, dat later aangevuld werd met criteria van *best practice* afgeleid uit de literatuur. Het bevatte derhalve zowel descriptoren die typisch bleken te zijn voor TNE alsook descriptoren die hoogst wenselijk zijn voor doceren in het hoger onderwijs. De observaties volgden de lespraktijk van 44 niet-Engelstalige, buitenlandse docenten over de periode 2014-2016.

In antwoord op de tweede onderzoeksvraag naar de professionele ontwikkeling bleek dat de meerderheid van de TNE docenten hun oorspronkelijk voornamelijk docent-gerichte aanpak van kennisoverdracht verlegden naar een student-gerichte aanpak die focust op het leerproces door het aanbieden van leeractiviteiten die in overeenstemming waren met de leeruitkomsten van de Britse programma's. Er was echter een significante minderheid (een derde van de docenten uit deze groep) voor wie een periode van drie jaar niet genoeg bleek te zijn om de gewenste lespraktijk te bereiken.

Wat de derde onderzoeksvraag betreft, de 15 vragen op de lijst bevatten zowel formele als informele elementen van het CPO programma. Van de vier clusters waarin de resultaten uiteen vielen, werd individuele feedback, hetzij mondeling hetzij schriftelijk, op de lespraktijk gezien als het meest nuttige element. Ten tweede, informele elementen, waarvan discussies met collegae het meest werden gewaardeerd, gevolgd door het lezen van de literatuur over lesgeven in het hoger onderwijs, en discussies met de mentor toen ze net begonnen in deze HOI. Ten derde, de workshops die gegeven werden door de programma adviseur van de partner universiteit werden nuttiger gevonden dan workshops over lesgeven en leren. Ten slotte, het invullen van de zelfevaluatie na een observatie vonden docenten het minst nuttig van alle elementen.

Hoofdstuk 3

In hoofdstuk 3 wordt het perspectief van de docenten belicht op de academische problematiek zoals zij die als niet-Engelstalige, buitenlandse docenten ervaren hebben in TNE. Om dit te onderzoeken werd een vragenlijst gebruikt, eerst in 2015 en herhaald in 2018 voor de nieuwe docenten die waren gearriveerd, opgevolgd door semigestructureerde interviews met een groep docenten, die zodanig geselecteerd waren dat ze de landen van herkomst proportioneel vertegenwoordigden. De volgende onderzoeksvragen leidden deze studie: (1) 'Wat zijn de specifieke problemen die buitenlandse docenten ervaren?', en, (2) 'In welke mate hebben deze problemen een impact op de TNE les-en leeromgeving?'. Om de data uit de vragenlijst te analyseren werden descriptieve en inferentiële statistieken gebruikt en kwalitatieve interpretaties van de interviews.

Vier factoren werden geïdentificeerd die betrekking hebben op verschillende clusters van academische problematiek, waarvan student-gerelateerde aspecten het meest problematisch werden gevonden. Alle geïnterviewde docenten meldden dat studenten zwaar leunen op de docenten voor ondersteuning bij hun studie op het gebied van nieuwe onderwerpen, vocabulaire, wat ze buiten de les moeten doen, opdrachten en het online indienen daarvan, betrouwbare websites, en checken op plagiaat. Het tweede aspect, het behouden van de kwaliteit van het programma, is nauw verbonden met de kwaliteit van de les- en leeromgeving. Ze spraken uitgebreid over de problemen om de beoogde leerdoelen te behalen met hun studenten, met name in de latere jaren van het programma. Voorbeelden die ze gaven waren het toepassen van theorie op de praktijk, het ontwikkelen van kritisch nadenken, en de noodzaak voor een student-gerichte aanpak die focust op het leerproces. Ook identificeerden ze het gebrek aan academisch schrijfvaardigheid in examen antwoorden, terwijl minder dan de helft van hen het als hun verantwoordelijkheid zag om studenten daarin te ondersteunen. Twee andere aspecten waren minder problematisch: het aanpassen van de lespraktijk naar een student-gerichte aanpak, en de kwaliteitsborging door de partner universiteit alhoewel dat in het begin als een schok kwam maar later als zeer nuttig en leerzaam werden beschouwd.

Met betrekking tot de tweede onderzoeksvraag werd de kwaliteitsborging door de partner universiteit en de externe examinatoren als een zeer gedegen en robuust systeem gezien dat ervoor zorgde dat er standaarden behouden werden wat betreft toets constructie, beoordeling en cijferspreiding. Vrijwel allemaal beschouwden ze dit als een positieve impact op de toetsing, maar wat volgens hen een negatieve invloed had op de kwaliteit van de les- en leeromgeving was het gebrek aan vereiste voorkennis van de studenten, en de sterke behoefte van studenten aan structuur en begeleiding in het overschakelen van memorisatie naar begrip van theorieën en naar kritische denkvaardigheid.

Hoofdstuk 4

In hoofdstuk 4 staan de perspectieven van de studenten op de academische problematiek die zij ervaren hebben in TNE centraal. Hiervoor werd een survey gebruikt om studenten uit alle studiejaar van het Bachelor's programma te bevragen, gevolgd door interviews met Omani studenten. De onderzoeksvragen waren: (1) 'Wat zijn de specifieke problemen die de TNE studenten tegen komen in deze leeromgeving?', en, (2) 'Wat voor soort ondersteuning hebben de studenten nodig als eerste stap richting een voor hen geschikte les- en leeromgeving waarin ze hun studie succesvol kunnen volgen en afronden?'. De data uit de vragenlijst werden geanalyseerd met gebruikmaking van descriptieve statistiek en exploratieve factor analyse en met kwalitatieve interpretaties van de interviews.

Twee hoofdfactoren werden geïdentificeerd: continue aanpassing en het behalen van de leerdoelen. Er was een derde factor bestaande uit slechts twee items maar die leek in eerste instantie niet van belang. De gemiddelde scores van de antwoorden lagen heel dicht bij elkaar, maar de hoge standaard deviatie wees erop dat studenten zeer verschillen in hun ervaringen. Dit zou aan hun achtergrond kunnen liggen, maar een meer aannemelijke verklaring werd in de interviews gevonden omdat de studenten aangaven dat ze grote verschillen bemerkten in de lesaanpak van docenten, en de mate waarin ze continue aanpassing en het behalen van de leerdoelen lastig vonden was hiervan sterk afhankelijk.

Wat de eerste onderzoeksvraag betreft, was de continue aanpassing aan de steeds hogere eisen aan cognitieve en linguïstische vaardigheden een moeilijke factor, en specifiek hun eigen manier van studeren. Dit had vooral betrekking op de nieuwe vormen van toetsing, en de hoge mate van zelfstandig studeren die de docenten van hen verwachtten. De aanpassing aan de manier van lesgeven werd bemoeilijkt doordat docenten hierin zeer verschilden en dit beïnvloedde de mate waarin ze iets lastig vonden, variërend van vak inhoud tot het ontwikkelen van kritische denkvaardigheid. Wat behalen van de leerdoelen betreft, was academische schrijfvaardigheid verreweg het moeilijkst, vooral het beantwoorden van open vragen in examens (taakvolbrenging, organisatie, beknoptheid, tijdlimiet, en formele taal kunnen gebruiken), nauw gevolgd door het schrijven van opdrachten (volledig nieuwe manier van toetsing, data verzamelen, refereren naar bronnen, korte deadline, formeel taalgebruik). De interviews leidden tot een onverwachte uitkomst, namelijk dat 'studeren met andere studenten' bijzonder belangrijk was en dit was een van de items uit de derde factor. De overgrote meerderheid van de geïnterviewde studenten bleek deel te nemen aan studiegroepen, die hen veel ondersteuning boden.

Met betrekking tot de tweede onderzoeksvraag, gaven de geïnterviewde studenten aan een hoge mate van begeleiding van hun docenten te verwachten. In de les, voor het opzetten van groepsdiscussies (problemen oplossen), schrijfvaardigheid begeleiding, uitleg van vak inhoud en vocabulaire, of aanwijzingen voor wat ze buiten de les moeten doen. Buiten de les begeleiding krijgen bleek niet eenvoudig aangezien docenten niet altijd beschikbaar waren. Kortom, het type ondersteuning dat de studenten effectief en bijzonder geschikt voor zichzelf vonden is coöperatief leren in de klas zodat ze de hogere orde denkvaardigheden en schrijfvaardigheid kunnen ontwikkelen en collaboratief leren buiten de klas.

Hoofdstuk 5

In hoofdstuk 5 staat het professionele ontwikkelingsperspectief centraal en de evaluatie van de docenten portfolio's aan de hand van de UKPSF. De onderzoeksvragen die hieraan ten grondslag lagen zijn: (1) 'Wat is het niveau van reflectie die te zien is in de portfolio's van TNE docenten?'; (2) 'Wat is hun filosofie ten aanzien van lesgeven?'; en, (3) 'Wat is er nodig op het gebied van professionele ontwikkeling met betrekking tot de aanvraag voor Fellow?'. Om het reflectie niveau te beoordelen is Larrivee's (2008) instrument gebruikt, in combinatie met een inhoudsanalyse van de *teaching philosophy statement* (TPS).

Wat de eerste onderzoeksvraag betreft bleek dat het merendeel van de indicatoren gevonden werd op het niveau van pre-reflectie, op de voet gevolgd door oppervlakte niveau. Hoewel een derde van de indicatoren gevonden werd op pedagogisch reflectie niveau waren er slechts vijf portfolio's die alleen deze indicatoren bevatten. Kritische reflectie indicatoren kwamen helemaal niet voor in de portfolio's. De twee belangrijke andere bevindingen waren dat in het algemeen de waarden die docenten erop na houden afwezig waren in de portfolio's, en dat hun beweringen niet geboekstaafd werden met onderzoek, ervaring, of literatuur, ondanks expliciete richtlijnen voor de portfolio's.

Wat de tweede onderzoeksvraag betreft bleef duidelijk onderbelicht in de TPS wat de filosofie van de docenten ten aanzien van lesgeven had beïnvloed, zoals bijvoorbeeld de literatuur over pedagogiek, reflecties op eigen praktijk, of hun visie op hoe studenten leren.

Met betrekking tot de derde onderzoeksvraag gaven docenten zelf aan dat ze verdere ontwikkeling nodig hebben op het gebied van Kernactiviteiten, in het bijzonder, geschikte methodes om les te geven, leren en beoordelen. Evaluatie van de portfolio's leerde dat voor een Fellowship aanvraag het relatief lage niveau van reflectie problematisch zou zijn, evenals de afwezigheid van professionele waarden.

Discussie van algemene bevindingen

Gelet op de twee survey- en interviewstudies en de longitudinale observaties in dit proefschrift (in respectievelijk hoofdstuk 3, 4 en 2), de survey onder Britse universiteiten die TNE aanbieden (O'Mahony, 2014), en de OAAA audits, lijkt er overeenstemming te bestaan dat de kwaliteit van de les- en leeromgeving in de private hoger onderwijsinstellingen in Oman veel aandacht behoeft. Dientengevolge is begeleiding van TNE docenten noodzakelijk, gebruik makend van de CPO elementen die docenten nuttig vonden ter ondersteuning van hun professionele praktijk. Hieronder volgen verscheidene aspecten die een meer negatieve invloed hebben op de kwaliteit van de les- en leeromgeving.

Aspecten die invloed hebben op de kwaliteit van de les-en leeromgeving

De onderwijskwaliteit in TNE hangt in belangrijke mate af van de convergentie van de verwachtingen van de verschillende, cultureel ingebedde, verwachtingen van de Britse programma's, de Omani studenten, en de buitenlandse docenten. Voor studenten kunnen vooral in de beginfase, maar continuerend in de latere jaren, de verwachtingen potentieel met elkaar in conflict zijn, en voor hen is het belangrijk dat de lespraktijk in overeenstemming is met de verwachtingen van de Britse programma's. Inconsistentie in de manier van lesgeven, zoals de studenten aangaven in de interviews, is in het bijzonder een reden tot zorg omtrent de kwaliteit van de les- en leeromgeving. Deze inconsistentie zoals die ook naar voren kwam in de observatiestudie heeft een negatieve invloed op de lespraktijk hetgeen uiteindelijk ook een zorg is voor de hele HOI (Wilkins, Butt & Annabi, 2017), en op nationaal niveau voor de hele TNE sector, zoals de audits lieten zien.

Lesgeven dat stoelt op kennisoverdracht alleen is iets waar zowel de Omani studenten als de meerderheid van de docenten aan gewend zijn. De partner universiteit leverde alleen een set dia's aan voor iedere lesweek, dus docenten gingen ervan uit dat ze een hoorcollege moesten geven en studenten dat ze de dia's uit hun hoofd moesten leren en reproduceren tijdens een tentamen. Er is overeenstemming in de literatuur dat hoorcolleges contraproductief zijn voor optimaal leren (bijv. Loughran, 2013), en Virtanen en Tynjälä (2018) vonden een negatieve correlatie tussen hoorcolleges en het leren van kritische denkvaardigheid, hetgeen precies is wat de Britse programma's van studenten verwachten. Als er een pedagogisch-didactisch ontkoppeling is tussen de programma's en de studenten aan wie wordt lesgegeven, dan loopt het academisch succes van studenten gevaar. De Omani studenten konden zelf goed aangeven wat zij effectief vonden, en dit was in lijn met een focus op het leerproces.

Tegelijkertijd vonden docenten de student-gerelateerde aspecten en het behouden van de kwaliteit van het programma de meest problematische kanten van hun werk, en er zijn verscheidene aspecten essentieel voor lesgeven in TNE: kennis van het schoolsysteem en van hoe Omani studenten gewend zijn te leren, en tegemoet komen aan hun behoefte aan begeleiding. Dit laatste vergt een focus op

gestructureerde les- en leeractiviteiten die in overeenstemming zijn met relevante vaardigheden en (voor)kennis, kennisconstructie en begrip, en het ontwikkelen van kritische denkvaardigheid en schrijfvaardigheid. De descriptoren van wat effectieve lespraktijk inhoudt in TNE zijn beschreven in hoofdstuk 3; ze komen overeen met de verwachtingen van de Britse universiteit en de literatuur over doceren in het hoger onderwijs in het algemeen (e.g. Biggs, 2012; Kuh, et al., 2006; Maclellan, 2015; Samuelowicz & Bain, 2001; Trigwell, et al., 2005).

Toetsing was een ander onderdeel dat veel nieuwe aspecten bevatte, zowel voor docenten als studenten. De studie in hoofdstuk 4 bracht aan het licht dat studenten het schrijven van lange antwoorden in tentamens en voor opdrachten verreweg het moeilijkst vonden. Studenten waren niet bekend met opdrachten en de vele vormen daarvan, zoals bijvoorbeeld essays, rapporten, portfolio's, online forum discussies, en presentaties. Het kritisch schrijven in antwoord op een open tentamenvraag was ook totaal nieuw voor hen daar ze eerder alleen moesten kunnen reproduceren wat ze uit hun hoofd hadden geleerd. Parallel hieraan waren opdrachten voor de docenten vaak ook nieuw. Het maken van toetsen die congruent zijn met de leerdoelen van het programma was iets dat gecontroleerd werd door de Britse universiteit, maar in eerste instantie was dit een uitdagende taak voor nieuwe TNE docenten en het duurde wel een of twee semesters voordat ze dit geleerd hadden (Hoofdstuk 3). Bovendien waren het schrijven van beoordelingscriteria en de examenmoderatie door de Britse universiteit ook nieuw voor de meesten. Beoordeling was een gebied waarin ze eerder in hun eigen hoger onderwijsstelsel totale autonomie hadden.

Verder zijn er contextuele kenmerken die invloed kunnen hebben maar buiten Oman niet algemeen bekend zijn. De aard van de contracten, beschreven in hoofdstuk 5, verklaart wellicht waarom sommige docenten minder geïnteresseerd zijn in professionele ontwikkeling en waarom ze de strategische afweging maken meer aandacht te besteden aan de meer zichtbare kanten van hun werk, zoals kwaliteitsborging, opmerkingen van de externe examinatoren en formele evaluaties, dan aan zelfreflectie, die niet opgemerkt wordt door hun leidinggevenden of de Britse universiteit. Hun lestaak omvang kan ook plotseling hoger worden, evenals de student-docent ratio. Voorts is er een hiaat tussen het schoolsysteem en de Britse universiteit, wat betreft verwachtingen omtrent voorkennis en denkvaardigheden. Om de UKPSF te kunnen interpreteren is het nodig om de context waarin deze docenten werken te begrijpen.

Het sociale aspect van leren en kennisconstructie

Zowel de Omani studenten als de buitenlandse docenten gaven aan dat persoonlijke interactie een waardevolle component van hun leerproces is. De studenten, in hoofdstuk 4, wezen op het vitale belang van coöperatief leren met die docenten die leeractiviteiten opzetten in de klas en op collaboratief leren in de studiegroepen, om de leerdoelen te bereiken. Dit is in lijn met eerder onderzoek dat benadrukt dat de lespraktijk een positieve invloed kan hebben op de leerkwaliteit (Bryson & Hand, 2007; Kuh et al., 2006; Zepke & Leach, 2010), en dat studiegenoten een positieve rol kunnen spelen (Peregrina & Kretz, 2018). Studenten die elkaar buiten de les helpen om vak inhoud en vocabulaire te begrijpen is een kernaspect van leergemeenschappen (Brouwer & Jansen, 2019; Montgomery & McDowell, 2009). Bovendien vonden de studenten dat de interactie met de docenten en studiegenoten het leren van kritische denkvaardigheid bevorderde (zie ook Virtanen en Tynjälä, 2018) . Vandaar dat een gedeeltelijke oplossing voor een verlichting van de ervaren

afhankelijkheidsdruk van docenten zou kunnen liggen in het opzetten van groepsopdrachten en zo te profiteren van de voorkeur hiervoor van studenten.

De buitenlandse docenten benadrukten ook het belang van persoonlijke communicatie met Britse staf, of dat nu de programma adviseur was of de externe examiner – een situatie waarin kwaliteitsborging kan leiden tot kwaliteitsverbetering (Keay, May & O’Mahony, 2014; Pyvis, 2011; Keevers et al., 2014). Bovendien waren in hun perceptie discussies met collegae en hun mentor, en persoonlijke feedback na een lesobservatie nuttige bijdragen aan hun professionele ontwikkeling (hoofdstuk 2). Om deze reden is het waarschijnlijk dat de mentor die ze krijgen toegewezen door de Britse universiteit voor de toekomstige eis tot het behalen van Fellowship (Hoofdstuk 5), een cruciale rol zal spelen, zelfs meer dan studies in het VK hadden aangetoond (Asghar & Pilkington, 2019; Botham, 2018; Spowart et al., 2019).

Continue professionele ontwikkeling

Er waren verscheidene aspecten die positief hebben bijgedragen aan de TNE les- en leeromgeving. Ten eerste leidde de nadruk die de Britse universiteit legt op de kwaliteitsborging van de toetsing tot een sterke leercurve bij de buitenlandse docenten op het gebied van toets constructie en beoordeling. Docenten waardeerden ook de persoonlijke communicatie met Britse staf wanneer ze in Oman kwamen, net zoals TNE docenten in Maleisië (Keevers, et al, 2014). Ten tweede, leidde de initiële focus van het lange termijn CPO programma tot verbeterde lespraktijk van de meeste docenten, en zij vonden individuele feedback en informele discussies met collegae het meest nuttig voor hun professionele praktijk. Derhalve dienen HOI de noodzakelijke middelen vrij te maken, dat wil zeggen, specialisten in academische professionele ontwikkeling die bewust tijd besteden aan individuele consultaties met docenten en die het delen van *best practice* faciliteren, aangezien deze activiteiten kunnen bijdragen aan de transformatie van de lespraktijk en een consequente aanpak van lesgeven binnen de faculteit. In een later stadium zou het CPO programma gericht moeten zijn op de aspecten die de docenten en de studenten lastig vonden, zoals beschreven in respectievelijk Hoofdstukken 3 en 4. Ten derde, de nauwe samenwerking die geïnitieerd was door het Centre for Quality Enhancement in het college met de eindverantwoordelijke voor kwaliteitsborging en de Academic Registrar, faciliteerde het delen van institutionele data en *learning analytics*. Op deze manier werd kwaliteitsverbetering op individueel niveau versterkt door kwaliteitsverbetering op institutioneel niveau. Echter, met betrekking tot de HEA vereiste om bewijs aan te leveren in de aanvraag voor Fellowship, was het problematisch dat slechts een paar docenten de resultaten van hun studenten of de evaluatie door studenten beschouwden als bewijs voor effectieve lespraktijk en als elementen die hun *teaching philosophy* beïnvloedden.

Ook is het zo dat docenten in een TNE context als deze, met alleen een lestaak, geacht worden duale professionaliteit te laten zien: om experts te zijn in hun eigen vakgebied en in TNE pedagogiek. Of de literatuur over wat goede lespraktijk is in het hoger onderwijs is doorgesijpeld naar de buitenlandse docenten laten de studies wat tegenstrijdige resultaten zien. Aan de ene kant gaven de docenten in de survey aan dat ze het lezen van recente literatuur over lesgeven in het hoger onderwijs nuttig vonden (zie tabel 2.2). Maar aan de andere kant, kwamen er in de professionele ontwikkeling portfolio’s weinig referenties naar de literatuur voor, en die waren vooral gerelateerd aan hun vakgebied.

Het algemene gebrek aan reflectie is in overeenstemming met een TNE studie in Irak, waar de bevindingen van Bovill et al (2015) wezen op onervarenheid van de docenten in het reflecteren op hun eigen lespraktijk. De geringe zelfreflectie was evident in zowel hoofdstuk 2 als 5: dat docenten dit het minst nuttige van de CPO elementen vonden was misschien al een voorbode voor de lage niveaus van zelfreflectie in de portfolio's. In tabel 2.1 komen *zelfreflectie* en *reageren op feedback en cijfers van studenten* pas op niveau 4 (hoogst effectief) voor als descriptoren, en er waren slechts een handjevol docenten die dat niveau na drie jaar bereikt hadden. Wat ook zichtbaar onderontwikkeld bleek in hoofdstuk 5 was wat hun *teaching philosophy* had beïnvloed, zoals bijvoorbeeld de *pedagogiek gerelateerde literatuur, reflectie op praktijk, of visie op hoe studenten leren*. Menig docent baseerde zijn of haar visie en beweringen over onderwijs niet op bewijs uit de eigen praktijk, theorieën of onderzoek. In het licht van de HEA vereisten om een reflectieve houding aan te nemen en de aanvraag in te bedden in de literatuur, zijn deze bevindingen problematisch. Als de vereiste voor Fellowship eenmaal een feit is, dan dienen docenten op twee manieren begeleid te worden: een wetenschappelijke benadering door de literatuur te lezen over pedagogiek in het hoger onderwijs, en het ontwikkelen van reflectieve vaardigheden en reflectief schrijven. Aangezien ze individuele feedback en discussies met collegae nuttige CPO elementen vonden, zouden de volgende aspecten hen kunnen ondersteunen in het schrijven van de aanvragen: feedback van een paar kritische bevriende collegae op een concept versie, en dialoog en reflectie op de eigen professionele praktijk met collegae.

Implicaties

Contextualisatie in TNE

Uit de studies in dit proefschrift komen verscheidene implicaties duidelijk naar voren. Ten eerste zijn er weinig kwaliteitsborgingskaders die indicatoren hebben ontwikkeld voor het borgen van contextualisatie van buitenlandse programma's in het ontvangende land (Latchem & Ryan, 2014), en Oman is daar een voorbeeld van. Docenten wordt simpelweg verteld om de modules die ze lesgeven te contextualiseren, zodat ze relevant zijn voor studenten met een andere onderwijs- en culturele achtergrond. Aangezien in Oman de docenten voornamelijk buitenlandse niet-Engelstalige academici zijn, roept dit de vraag op hoe zij in staat kunnen zijn om hun studenten voorbeelden te geven die voldoende gecontextualiseerd zijn om nieuwe concepten te verbinden met hun maatschappij of werkomgeving. Veel meer dan nu het geval is, dienen docenten deze voorbeelden te delen met nieuwe collegae, of Omani docenten te consulteren voor voorbeelden.

Daarnaast wordt contextualisatie vaak alleen in deze nauwe betekenis van het woord genomen. Wat doceren echter zou transformeren is om de term uit te breiden zodat het context-sensitieve pedagogie includeert. In deze TNE context zou dat betekenen: instructie afwisselen met leeractiviteiten om de interactie tussen docent en studenten en tussen studenten onderling te stimuleren. Het instructie gedeelte omvat activiteiten waarin de docent uitlegt, modelleert, demonstreert, en illustreert door een combinatie van dia's, video clips, mind maps, foto's, uitgewerkte berekeningen, et cetera. Wat bovendien een les- en leeromgeving zou creëren waarin TNE studenten academisch succesvol kunnen zijn is het aanbieden van leeractiviteiten die gebruik maken van lokale en regionale case studies uit de Golf. Deze leeractiviteiten dienen in lijn te zijn met de leerdoelen van de Britse programma's, die lagere en hogere denkvaardigheden vergen en het werken in groepen. Docenten dienen paar- en groepswork op te zetten, en ze kunnen dit coöperatief leren effectiever

maken door duidelijke taakinstructies en gestructureerde procedures te geven, door studenten leesopdrachten te geven en te laten bediscussiëren in hun studiegroep, door gestructureerde discussievragen te geven in de les, of door werkbladen te maken. Deze leeractiviteiten dienen actief gemonitord te worden door de docent, die dialogen en debatten schraagt door ze vaardig en onopgemerkt naar hogere denkvaardigheden leiden, zoals bijvoorbeeld kritisch denken, problemen oplossen en analyseren. Tijdens het monitoren bemerkt de docent hiaten in voorkennis, past activiteiten aan indien nodig, is zich bewust van het verkeerd begrijpen van vak inhoud of vocabulaire, en geeft op tijd formatieve feedback.

Bovendien is het een TNE context zoals beschreven in deze dissertatie van het grootste belang dat studenten actief begeleid worden in de verwerving van academische lees- en schrijfvaardigheid binnen hun vakgebied. Dit includeert, maar is niet gelimiteerd tot, het uitleggen en parafraseren van formeel taalgebruik binnen het vakgebied, en het geven van relevante voorbeelden bij kernterminologie. Het is nog crucialer om studenten te ondersteunen in hoe ze de ideeën die ze bediscussiëren in hun groepen om te zetten in het schrijven van teksten voor dia's bij presentaties of het maken van aantekeningen voor opdrachten. Wederom kan er gebruik gemaakt worden van de voorkeur van studenten voor paar- en groepswork door hen werk van medestudenten te laten beoordelen en te identificeren hoe de tekst verbeterd kan worden, voordat ze verder gaan met hun eigen geschreven werk. Tenslotte dienen docenten hun studenten begrip bij te brengen van de werkwoorden die in toetsen worden gebruikt en ervoor te zorgen dat ook toetsen gecontextualiseerd zijn. Gezien de veelal disharmonische profielen in Engelse taalvaardigheid zouden Omani studenten zeer gebaat zijn bij meer gelegenheid om mondeling in plaats van schriftelijk getoetst te worden.

Universiteiten die TNE aanbieden zouden er goed aan doen om Engelse taalvaardigheid en academische lees- en schrijfvaardigheid expliciet op te nemen in de leerdoelen van ieder programma. Dit maakt het waarschijnlijker dat docenten er expliciet aandacht aan besteden zodat studenten het niet met vallen en opstaan hoeven te leren, hetgeen soms ernstige gevolgen heeft voor individuele studenten. Nog een reden om deze vaardigheden te includeren in de leerdoelen is dat de studenten die door willen stromen naar het Master's programma een IELTS score van 7.0 of het C1 niveau moeten behalen en zij zullen begeleid moeten worden om dit te bereiken.

Verder zouden hoger onderwijsinstellingen die TNE verzorgen hun studenten actief moeten aanmoedigen om studiegroepen te vormen en hun bijeenkomsten moeten faciliteren. In de beginfase kunnen ze wellicht door docenten of ouderejaars studenten worden geleid, terwijl ze later meer zelfstandig kunnen opereren en docenten zouden hen dan kunnen dirigeren naar nuttige en betrouwbare websites of YouTube video's. Studiegroepen bieden studenten een platform voor discussies, vertalen van kernbegrippen, kritisch lezen en schrijven, en voorbereiden van groepsopdrachten zoals presentaties.

Een alternatieve en veelbelovende manier om een context-sensitieve pedagogiek te creëren voor TNE studenten die in een tweede taal studeren is de *flipped classroom*, omdat het de hoorcolleges op video zet en studenten er thuis naar kunnen kijken met alle technologische voordelen van stoppen, opnieuw afspelen, en kunnen kijken op een geschikt moment. Vooral voor de volwassen studenten die al werken, en dit is de meerderheid in TNE in Oman, is dat een groot voordeel. In de klas kunnen dan meer gelegenheden worden gecreëerd voor interactie met de docent en medestudenten, met een

focus op leeractiviteiten die gerelateerd zijn aan de leerdoelen van het programma en de ontwikkeling van academische lees-en schrijfvaardigheid binnen hun vakgebied.

Implicaties voor continue professionele ontwikkeling

Om ervoor te zorgen dat TNE docenten zo'n context-sensitieve pedagogiek kunnen ontwikkelen is het belangrijk hen te begeleiden. Ten eerste door middel van gesprekken met hun mentor die ze krijgen als ze nieuw binnenkomen. Ten tweede door CPO programma's die specifiek ontwikkeld zijn in antwoord op de problematiek waarmee docenten te maken krijgen. En ten derde door het verder ontwikkelen van hun professionaliteit door middel van discussies over lesgeven en leren met hun collegae.

Afgaande op de problematiek waarmee docenten te maken krijgen wanneer ze doceren in deze TNE omgeving, dient er in latere stadia van het CPO programma aandacht geschonken te worden aan aspecten die gerelateerd zijn aan de studenten en het behouden van de kwaliteit van het programma, met name in het laatste en voorlaatste jaar van het Bachelor's programma. Alhoewel het ontwikkelen van kritische denkvaardigheid niet gelimiteerd is tot TNE, is dit een aspect dat expliciete aandacht behoeft gezien het feit dat dit in het schoolsysteem in Oman lange tijd geen prioriteit had. Onlosmakelijk hiermee verbonden is wat studenten verreweg het lastigste aspect vonden, namelijk academisch schrijven, en hoe docenten hen hierin kunnen ondersteunen. Het is paradoxaal dat studenten hun Engels goed genoeg vinden voor hun studie maar dat ze het schrijven van lange antwoorden bij open vragen en van opdrachten verreweg het meest moeilijke aspect vonden. Aangezien schrijfconventies vakgebonden zijn is er een aanpak binnen de faculteit nodig, in plaats van een generieke, institutionele aanpak.

Het inzicht dat docenten discussies met collegae nuttig vonden voor professionele ontwikkeling kan helpen om in kleine groepen problemen te identificeren in de programma's die ze lesgeven en om tot een gezamenlijke aanpak te komen. Voor het bevorderen van SoTL kan dan gelegenheid gecreëerd worden voor collaboratief actieonderzoek, reflectie en dialoog. Docenten dienen ondersteund te worden in kritisch reflecteren op hun eigen praktijk, in reageren op studenten vragenlijsten en behaalde cijfers, en in aanpassen hoe ze het programma vervolgens lesgeven. Ze prefereren het wellicht om dit met een paar vertrouwde collegae te doen dan in een workshop met velen. Voor Fellowship aanvragen zouden deze discussies opgevolgd moeten worden met reflectief schrijven, en het opzetten van een groepje kritische, bevriende collegae die dan feedback kunnen geven op concept versies zou overeenkomen met een ander element dat docenten nuttig vonden. Tezamen dragen deze elementen dan bij aan het promoten van excellentie in lesgeven in de faculteit, en door het delen van *best practice* tussen disciplines onderling ook aan de kwaliteitsverbetering in de bredere context van het hele college.

Implicaties voor Fellowship

Om hun praktijk verder te professionaliseren, en voor de Fellowship aanvraag, is het nodig dat docenten zich verdiepen in de literatuur over de belangrijkste theorieën omtrent lesgeven en leren in het hoger onderwijs. De Britse universiteit zal een cruciale rol spelen in de begeleiding van TNE docenten bij een Fellowship aanvraag, niet alleen omdat de TNE docenten weinig referentiepunten zullen hebben met de UKPSF, maar vooral bij het aanzoeken van Britse mentoren voor de TNE docenten. Hier heeft de Britse universiteit baat bij op twee manieren: het kan aantonen bij de QAA

dat ze hun verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van de leeromgeving serieus nemen, en Britse Fellows kunnen laten zien dat ze aan de verplichting voldoen om hun professionalisering bij te houden. Het zou verwelkomd worden door TNE docenten die graag meer interactie wilden met Britse staf aangezien zij eerder het professionele leren hadden gefaciliteerd met betrekking tot de toetsing.

Implicaties op nationaal niveau

Op nationaal niveau zou Fellowship bijzonder belangrijk kunnen zijn voor TNE in Oman, omdat de buitenlands academici worden ingehuurd voor alleen een lestaak en ze dan hun professionaliteit daarin zouden kunnen aantonen. De aanbevelingen die in de OAAA audit rapporten gedaan werden omtrent onderwijskwaliteit en professionele ontwikkeling in TNE zouden dan geadresseerd worden in een vereiste tot het behalen van Fellowship, hetgeen uiteindelijk de kwaliteit van de les- en leeromgeving zou verbeteren. Met het grote aantal TNE studenten in Oman zou niet alleen de individuele student hiervan profiteren maar ook het hele land.

Voorts zijn er verscheidene andere kwesties die alleen op nationaal niveau kunnen worden geadresseerd. Ten eerste, aangezien TNE in Oman geprivatiseerd is en een winstoogmerk heeft, hebben de docent-student ratio's de neiging hoog te zijn, vooral in Business & Management studies. Wanneer de uitgebreide ondersteuning die Omani studenten nodig hebben in Britse programma's, in aanmerking wordt genomen, is het aantal docenten dat wordt ingehuurd doorgaans onvoldoende, hetgeen gecompliceerd wordt door langdurige visa procedures. Private investeerders zijn behoedzaam in het aannemen van Omani docenten aangezien zij hen veel gunstiger salarispakketten moeten bieden en het bijna onmogelijk is hen te ontslaan als de studenten aantallen teruglopen. Ten tweede staat de regulering van het ministerie toe dat studenten zich tot het begin van het academisch jaar mogen inschrijven, en ze zelfs binnen twee weken na de start mogen overstappen naar een ander college of universiteit. Het gevolg is dat er daarom geen prognoses zijn voor het aantal studenten per semester, en ze snel en onverwacht kunnen stijgen. Oman zou erbij gebaat zijn een centraal inschrijvingssysteem te ontwikkelen waar studenten zich ruim op tijd registreren, zodat hoger onderwijsinstellingen naar behoren kunnen plannen.

Ondanks het feit dat TNE sterk geïnstitutionaliseerd is in Oman, is er nog steeds een hiaat tussen het secundair onderwijsstelsel en het tertiaire onderwijs. Totdat en tenzij denkvaardigheden van hogere orde worden bevorderd in de scholen zal deze divergentie aanwezig blijven en zullen docenten in het hoger onderwijs hun studenten actief moeten begeleiden in het ontwikkelen van deze vaardigheden. Hetzelfde geldt voor de ontwikkeling van Engelse taalvaardigheid in de scholen opdat studenten voldoende vaardig zijn in alle vier de taalvaardigheden – lezen, schrijven, luisteren en spreken. Zoals het nu is beginnen studenten vaak aan hoger onderwijs met een disharmonisch profiel waarin luisteren en spreken veel beter ontwikkeld zijn dan lezen en schrijven, terwijl deze twee vaardigheden juist essentieel zijn voor TNE.

Bovendien, aangezien de Britse universiteiten niet alleen eindverantwoordelijk zijn voor het behouden van academische standaarden maar ook voor de kwaliteit van de leeromgeving, is er duidelijk een behoefte aan om iemand te stationeren in de instelling waar de Britse programma's worden lesgegeven die een voorvechter is van de kwaliteitsbewaking van deze verantwoordelijkheid, precies zoals er ook een contractuele verplichting is tot kwaliteitsborging. Zo iemand moet voldoende senioriteit, expertise en geloofwaardigheid hebben om veranderingen en continue

kwaliteitsverbetering aan te drijven. Een enkele universiteit kan dit niet afdwingen dus hier ligt een taak voor landen als Oman om dit als vereiste te stellen evenals voor de universiteiten die TNE wereldwijd aanbieden.

Tenslotte zijn de huidige profielen voor TNE docenten niet voldoende om studenten bekwaam te begeleiden in de ontwikkeling van academische lees- en schrijfvaardigheid. Derhalve zou het vereiste minimum voor Engelse taalvaardigheid verhoogd moeten worden naar een IELTS 7.0 of C1 niveau. Pas boven het niveau van een IELTS 6.0 of B2 zijn taalgebruikers in staat om zichzelf uit te drukken over academische onderwerpen, zowel in spreek- als schrijfvaardigheid (Council of Europe, 2018). De eisen die het Ministerie van Hoger Onderwijs stelt aan Omani docenten zijn vaak lager dan aan buitenlandse docenten, maar dit zou de voordelen van een Brits programma in gevaar brengen, niet alleen voor individuele studenten maar uiteindelijk ook voor het land als geheel.

Toekomstig onderzoek

De studies van dit proefschrift zijn uitgevoerd in één college in Oman en hebben geleid tot duidelijke indicatoren voor een effectieve les- en leeromgeving door welke de lespraktijk in de loop der jaren is verbeterd. Deze les- en leeromgeving is onderzocht vanuit verschillende perspectieven om een holistisch inzicht te verkrijgen. Echter, om een bredere consensus te bereiken over hoe een optimale TNE les- en leeromgeving eruit zou moeten zien is het belangrijk om onderzoek in de toekomst uit te breiden naar andere TNE instellingen in Oman of in de UAE of de Golf regio waar de omstandigheden vergelijkbaar zijn.

Op institutioneel niveau zou onderzoek zich kunnen richten op hoe TNE profiteert van hogere kwalificatie eisen aan docenten, zoals een IELTS 7.0 als minimum en het behalen van Fellowship na een jaar lesgeven binnen het Britse systeem. Het stellen van hogere eisen valt binnen de bevoegdheden van een HOI en ze zouden niet hoeven te wachten tot dit landelijk wordt vereist. Zulk onderzoek zou kunnen omvatten of deze hogere minimum eisen leiden tot hogere retentie en progressie ratio's in TNE, en hogere eindcijfers van de studenten. De rol die academisch leiderschap speelt in het creëren van een optimale TNE les- en leeromgeving was niet onderzocht als onderdeel van deze dissertatie, en zou een onderwerp zijn dat de moeite waard is voor een vervolgstudie.

Tenslotte zou een interview studie inzichtelijk kunnen maken waarom het niveau van reflectie relatief laag is bij TNE docenten, en het zou zich ook kunnen richten op hoe docenten naar een hoger reflectieniveau komen en van reflectie naar een verbeterde lespraktijk.

Slotopmerkingen

Met betrekking tot het eerste onderdeel van de duale doelstelling van deze dissertatie omtrent het creëren van een TNE les- en leeromgeving die overeenkomt met de verwachtingen van de Britse programma's zodat de studenten die succesvol kunnen afronden, ligt de contributie aan de kennisbasis in een context-sensitieve pedagogiek. De resultaten (gepresenteerd in Hoofdstukken 2 en 4) hebben specifieke en effectieve indicatoren aangetoond over wat dit dan bevat. Wat het tweede onderdeel van de duale doelstelling betreft omtrent de ondersteuning van de buitenlandse docenten in de aanpassing van hun professionele praktijk om zo'n les- en leeromgeving te creëren, hebben de

bevindingen (gepresenteerd zijn in Hoofdstukken 2 en 3) duidelijke indicatie gegeven dat individuele feedback op de lespraktijk, discussies met collegae, een lange-termijn programma voor CPO en de kwaliteitsborging van de toetsing door de Britse universiteit, de belangrijkste aspecten waren die op een positieve manier hebben bijgedragen aan de professionele praktijk. De toekomstige vereiste om Fellowship (Hoofdstuk 5) te behalen zal hier waarschijnlijk ook aan bijdragen.

Op basis van nationale of wereldwijde ranglijsten worden Britse universiteiten regelmatig benaderd door buitenlandse hoger onderwijsinstellingen om gezamenlijk TNE te gaan aanbieden. Echter, of een TNE programma van wereldklasse is hangt niet zozeer af van een hoge ranking of de kwaliteit van de programma's die de Britse universiteiten bieden, maar veeleer van de professionaliteit van de docenten die in een TNE programma lesgeven.

