

Praktijkgericht onderzoek behoort sinds 2001 tot het takenpakket van de Nederlandse hogescholen. Maar bij de invoering ervan is nauwelijks stilgestaan bij docentprofessionalisering. 'De behoefte wordt vaak pas gevoeld en onderkend bij tegenvallende studieresultaten of accreditatiebeoordelingen', aldus Ann Van der Auweraert en Erik Blokland. Dat kan anders, vinden zij.

De docent als onderzoeksbegeleider

Ontwerprichtlijnen voor professionalisering

Ann Van der Auweraert & Erik Blokland

Avans Hogeschool

De intrede van praktijkgericht onderzoek in het Nederlandse hoger beroepsonderwijs (hbo) betekent voor veel docenten dat ze er een nieuwe taak bij hebben gekregen: de begeleiding en beoordeling van studenten bij het doen van onderzoek. Dit vraagt van docenten nieuwe competenties (Grossman, 2005). Naast inhoudelijke expertise en goed onderzoeksmatig kunnen denken vereist het vaardigheden om een proces te begeleiden dat erg ingewikkeld, moeilijk en onzeker is (Keuvelaar-van den Bergh & Andriessen, 2014). Een master of PhD-traject hebben doorlopen, of betrokken zijn bij onderzoeksprojecten, zegt nog niets over het bezit van de noodzakelijke didactische vaardigheden.

Een onderzoeksvaardige docent is daarom nog niet vrij van scholing (Oomen, Schellekens & Veenhoven, 2016). Uitdagingen waar docenten eveneens voor staan is grip krijgen op de eigenheid van praktijkgericht onderzoek in het hbo en de diversiteit aan onderzoeksbenaderingen, methoden en technieken (Van der Auweraert et al., in druk). Ook de rol van onderzoek in relatie tot de beroepsbekwaamheid en het opleiden tot beginnende professionals vraagt om expliciete aandacht (Andriessen, 2016).

Maar bij de introductie van onderzoek in het hbo is nauwelijks stilgestaan bij de docentprofessionalisering. De behoefte wordt vaak pas gevoeld en onderkend bij tegenvallende studieresultaten of accreditatiebeoordelingen.

Geen eenvoudige klus

Het opzetten van succesvolle activiteiten, met als doel docenten vaardiger te maken in het begeleiden en beoordelen van onderzoek, is geen eenvoudige klus. Er is nauwelijks empirische kennis gepubliceerd over de docentprofessionalisering rond onderzoek (Van Veen et al., 2010, 2012). Als er al onderzoek naar is gedaan, dan ligt de focus vooral op docentprofessionalisering binnen een academische setting. Dit is voor ons de reden geweest om een ontwerp-onderzoek op te zetten over hoe vorm en inhoud te geven aan de professionalisering van docenten tot onderzoeksbegeleiders. Het onderzoek is uitgevoerd in Avans Hogeschool tijdens het cursusjaar 2016-2017. In eerste instantie is het probleem verkend binnen het economische domein. Dit door

Betrokken zijn bij
onderzoeksprojecten,
zegt niets over iemands
didactische vaardigheden

De tweede fase spitste zich toe op het inzicht krijgen in de kritische succesfactoren

gesprekken te voeren met docenten, docent-onderzoekers, lectoren, docentopleiders, opleidingscoördinatoren, onderwijsadviseurs, beleidsadviseurs, academiedirecteuren en managers van expertisecentra. De tweede fase van het onderzoek spitste zich toe op het inzicht krijgen in de ervaren kritische succesfactoren, vooral de factoren die een positieve invloed hebben op het proces van de docentprofessionalisering, of die voorwaardelijk en noodzakelijk zijn voor het succes van het proces. Hiertoe is een workshop gehouden met een groep van dertig experts en ervaringsdeskundigen uit de Avans Hogeschool.

Daarna zijn de bevindingen uit de eerste twee fasen van het onderzoek afgezet tegen bestaande kennis uit de literatuur. Op basis van de onderzoeksresultaten zijn vervolgens richtlijnen geformuleerd voor het ontwikkelen en ontwerpen van professionaliseringsprogramma's. Dit teneinde het leer- en ontwikkelproces van docenten te bevorderen of te optimaliseren, met als doel het effectiever begeleiden van studenten bij het doen van onderzoek.

Richtlijn 1: expliciteer gezamenlijk de leerbehoeften en -opbrengst
Het onderzoek heeft blootgelegd dat de huidige professionaliseringsactiviteiten ervaren worden als te veel aanbod- in plaats van vraaggericht. De vakliteratuur over professionaliseren laat zien dat activiteiten succesvoller zijn als de doelen, inhoud en opzet van het aanbod aansluiten bij de kennis, kunde en doelen van docenten zelf, alsook bij de eerdere leerervaringen, persoonlijke leerbehoeften en opvattingen (van Veen et al., 2010). De opdrachten en activiteiten die aan bod komen in een interventie moeten een appèl doen op de interesse en creativiteit van de docent (Penuel, 2007) en tevens rekening houden met het leertempo en de mogelijkheden.

Het is goed om te beseffen dat docenten verschillende ambities kunnen hebben, variërend van zich ontwikkelen tot onderzoeker, onderzoeksvaardige docent tot onderzoeksbegeleider. Ook de rol die de docent inneemt als begeleider kan heel erg verschillen, van sturend tot meer coachend. Bovendien blijkt uit de gesprekken met docenten dat de motieven om te werken aan de onderzoekscompetentie,

en daarbij persoonlijke grenzen te verleggen en kennis te ontwikkelen, zeer divers zijn. Sommige docenten worden gemotiveerd vanuit positieve stimuli zoals de *drive* om bij te leren, nieuwsgierigheid en de wil om studenten beter te begeleiden bij afstuderen. Anderen beginnen aan een leertraject omdat het hun wordt opgelegd, of vanuit het aanvoelen van een probleem zoals het zich onbekwaam voelen of de angst om te falen. De behoefte aan professionalisering hangt dus ook af van de intrinsieke motivatie (Swart, 2013). Door de verschillen in kunnen en willen, is elk ontwerp voor professionalisering maatwerk. Daarbij is het wenselijk de docenten vanaf het begin te betrekken (Garet et al., 2001) om aldus optimaal te kunnen inspelen op de leerbehoeften en -opbrengsten.

Richtlijn 2: focus op de beroepsbekwaamheid van de student

Het huidige aanbod voor onderzoeksbegeleiders is vooral gericht op de groei in kennis, kunde en houding, op het aanleren van onderzoeksvaardigheden. Maar zij ervaren professionalisering pas als succesvol als er daadwerkelijk een verbetering optreedt in de ontwikkeling van studenten tot onderzoekende beroepsbeoefenaars. De inhoud van de docentprofessionalisering dient daarom steeds in relatie te staan met de bijbehorende didactiek, vooral als het gaat om het aanleren, begeleiden en beoordelen van het onderzoekend vermogen van studenten.

Een aandachtspunt daarbij is dat er verschillende opvattingen zijn over wat onderzoekend vermogen precies is of moet zijn. Uit de literatuur weten we dat het begrip kan worden ingevuld als een onderzoekende houding (Van den Herik et al., 2016), maar ook als leren over onderzoeksresultaten, het leren doen van onderzoek, of leren over het onderzoeksproces (Healey, 2005). Hoe onderzoekend vermogen wordt ingevuld, is ook afhankelijk van het beroep waarvoor wordt opgeleid. De relatie onderzoek en beroep is niet helder of eenduidig. Onderzoek is in het hbo zelden het doel. Veelal zijn de beroepsproducten te duiden als een advies, een ontwerp, een eindproduct of een handeling (Andriessen, 2014).

Maar als onderzoek geen doel op zichzelf is, wat is het

De relatie onderzoek en beroep is niet helder of eenduidig

dan wel? Hoe is de relatie tussen onderzoek en het onderzoeksproduct, hoe kan onderzoek bijdragen aan de onderzoeksbekwaamheid van de professional? Docenten zeggen hier nog erg zoekende in te zijn. De literatuur biedt onvoldoende antwoorden. Een professionaliseringsprogramma moet dus ruimte bieden voor dit zoeken waarbij de opbrengst van de professionalisering uiteindelijk af te leiden is uit een daadwerkelijke verbetering van de resultaten van de studenten (Vlokhoven, 2013).

Richtlijn 3: betrek de hele professionele gemeenschap bij het leren

Professionalisering rond onderzoek wordt vaak opgevat als iets van individuen. Uit de literatuur weten we niettemin dat individueel en collectief leren positief zijn gerelateerd (Hekkert, 2001). Een invloedrijke factor is het leren in de eigen groep (Garet et al., 2001), bijvoorbeeld door samen met collega's te reflecteren op het concrete handelen (Verbiest, 2003). Aanvullend hierop laat onderzoek zien dat collectief leren slechts mogelijk is als ook op het niveau van de schoolorganisatie gewerkt wordt aan de noodzakelijke condities en randvoorwaarden (Van Veen et al., 2010). De professionalisering is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van heel de gemeenschap, inclusief management en directie. Dit betekent voor het ontwerpen van een professionaliseringsprogramma aandacht hebben voor initiatieven op verschillende niveaus. Op academie- en opleidingsniveau betekent dit onder andere activiteiten met een gezamenlijk probleembewustzijn en een gezamenlijke (didactische) taal ontwikkelen. Een tweede niveau zijn de kleinere teams, binnen en buiten de eigen onderwijspraktijk. Daar zijn activiteiten bijvoorbeeld gericht op het delen van ervaringen om zo van elkaar te kunnen leren. Ten slotte is er het leren op individueel niveau met activiteiten als coaching, *modeling* en video-interactieanalyse, met als doel feedback te krijgen op eigen gedrag en rol (Voerman, 2014). Relevante vragen daarbij zijn: moet elke docent afstudeerbegeleider willen of kunnen zijn? Moeten interventies zich richten op nieuwkomers of juist op alle actoren? Bestaan leerteams het best uit actoren van één onderwijscluster, opleiding of juist van diverse opleidingen?

**Relevante vraag:
moet elke docent
afstudeerbegeleider
willen of kunnen zijn?**

**Onderzoek is voor
vele docenten een
bezigheid die niet
zomaar aan te leren is**

Voor docentprofessionaliseringsprogramma's is het wenselijk om, naast de individuele aandacht voor de docent, ook in te zetten op collectief leren als professionele gemeenschap.

Richtlijn 4: zet in op actief en continu leren met elkaar

Onderzoek is voor vele docenten een complexe bezigheid die niet zomaar even aan te leren is. Ook het begeleiden van studenten hierin vergt veel voorkennis en ervaring. Uit onze bevindingen blijkt dat eenmalige workshops en trainingen daarbij niet als effectief worden ervaren. Ze zijn te kortstondig om het geleerde daadwerkelijk te kunnen toepassen of om te experimenteren met de kennis en kunde en daadwerkelijk anders te handelen in de praktijk. Het geleerde zakt weg. Voor duurzame effecten is gespreid leren nodig. Dit zorgt voor het versterken van de neurale verbindingen waardoor de opgedane kennis veel langer zal beklijven en ook toegepast kan worden (Delaney et al., 2010). Daarom zijn vervolgenterventies nodig (Penuel et al., 2007) en blijvende ondersteuning. Daarbij leren docenten het liefst van en met elkaar waarbij ze ervaringen met elkaar uitwisselen (Stoll, 2006). Bijvoorbeeld als ze samen een curriculum ontwerpen (Voogt et al., 2011). Door elkaar te coachen en te beoordelen ondersteunen ze elkaar en maken ze elkaar beter (Gehrels, 2015). Door een professionele leergemeenschap of supervisiegroep, al dan niet ondersteund door experts, kun je interactie en discussie inzetten als middel met als doel het systematisch bevragen van de eigen onderwijspraktijk. Dit leidt tot professionalisering (Ros, 2014).

Richtlijn 5: situeer het leren in de dagelijkse praktijk

Het huidige aanbod aan professionaliseringsactiviteiten wordt ervaren als te ver weg van de eigen onderwijspraktijk, met bovendien standaardvoorbeelden die weinig concreet zijn. Dit kunstmatig scheiden van werkomgeving en leeromgeving lijkt niet zo effectief. Onderzoek toont aan dat docenten verreweg het meest informeel leren. Dit wil zeggen: leren van ervaringen en door te functioneren in de organisatie, (Van den Dungen en Smit, 2010). Het geleerde beklijft dan beter.

Bij een professionaliseringsactiviteit los van de eigen werkomgeving, wordt er wel kennis aangeleverd maar is er te weinig tijd om te oefenen en uit te proberen direct in de eigen praktijk. Ook de waan van de dag en het onderwijsstelsel waar docenten dagelijks in moeten functioneren, maakt het toepassen van het geleerde niet vanzelfsprekend. Het leren gebeurt daarom het best in authentieke leersituaties gericht op de eigen onderwijspraktijk (Garet et al., 2001; Lappia, 2013). Op die manier is het direct gerelateerd aan persoonlijke verandering en ontwikkeling in de context van activiteiten op het werk (Fenwick, 2001).

Docenten leren ook veel door zelf innovatieve onderwijsmaterialen te maken en deze materialen te gebruiken en te testen in de eigen onderwijspraktijk. Als ze zien dat het werkt, passen ze eigen opvattingen en handelen aan (Coenders, 2010). Om die reden dient het professionaliseringstraject te bestaan uit een reeks bijeenkomsten en parallel daaraan activiteiten in de eigen onderwijspraktijk. Als de interventie gericht is op het beter kunnen begeleiden en beoordelen van studentonderzoek is het bovendien van belang dat de deelnemers aan de leerinterventie zelf daadwerkelijk studenten begeleiden bij het onderzoek gedurende de looptijd van het traject. Het aldus koppelen van leeromgeving en werkomgeving zorgt voor rechtstreekse integratie van het geleerde in het professioneel handelen.

Richtlijn 6: voorzie in motiverende leerpraktijken en omstandigheden

Docenten ervaren te krappe professionaliserings- en innovatietijd. Het reguliere onderwijs gaat altijd voor. Wil de professionalisering effectief zijn, dan betekent dit aandacht voor het creëren van leeromstandigheden waarin docenten kunnen participeren in leeractiviteiten (Gerrichhauzen, 2007) met voldoende tijd en contacturen om kennis te ontwikkelen, tot zich te nemen, te bediscussiëren en te beoefenen. Ook zijn voldoende bronnen van belang die het leren ondersteunen, en die toegankelijk en inzichtelijk zijn: databestanden, documenten, deskundigen, collega's, cursussen, literatuur (Van der Donk en Van Lanen, 2016). Een ander aspect dat ze als belemmerend ervaren is het gebrek aan

autonomie, veiligheid en waardering. Soms voelen docenten zich in hun team onvoldoende gesteund of ervaren ze onveiligheid door dominante collega's. Of ze twifelen of ze het wel goed doen binnen het team. Onzekerheden rond onderzoek worden hierdoor niet besproken. Accreditatie-eisen of negatieve ervaringen met het oordeel van accreditatiecommissies maken dat docenten zich nog onzekerder voelen en daardoor minder geneigd zijn om dingen uit te proberen. Ze verliezen hun zelfvertrouwen en hebben angst om creatief en vernieuwend te zijn.

Maar een veilige leeromgeving is van vitaal belang. Ze moeten voldoende vertrouwen hebben en het gevoel hebben dat ze fouten mogen maken (Harteis et al., 2008). Daarnaast is waardering voor het leren van belang, alsook een duidelijk zicht op de meerwaarde en de beloning ervan –in materiële of immateriële vorm. Wil de docentprofessionalisering, kortom, succesvol zijn, dan zijn leercondities nodig die de wil om te professionaliseren niet verstoren maar juist stimuleren en bevorderen.

Hoe dit alles te realiseren?

De richtlijnen die het onderzoek heeft blootgelegd, kunnen helpen bij het vormgeven van de professionalisering van docenten. Ze zijn in eerste instantie ontwikkeld ter ondersteuning van opleidingscommissies, trainers, adviseurs, academiedirecteuren en lectoren voor het ontwerpen en uitvoeren van nieuwe professionaliseringsprogramma's en activiteiten. De richtlijnen bieden tevens een raamwerk voor het evalueren, aanpassen of verbeteren van bestaande professionaliseringsprogramma's. Met het gebruik van deze richtlijnen hebben we nog weinig ervaring opgedaan. Verder onderzoek is nodig om te ontdekken of interventies op basis van deze richtlijnen succesvoller zijn voor het behalen van het beoogde doel. Desondanks zijn we ervan overtuigd dat ze de dialoog over het succes en de kwaliteit van docentprofessionaliseringsprogramma's zullen aanscherpen. Ook kunnen zij een impuls geven om na te denken over de professionalisering van docenten tot docent-onderzoekers. Ten slotte maakt dit onderzoek inzichtelijk dat docentprofessionalisering geen makkelijk en eenvoudig te klaren klus is. Door het relatief nieuwe fenomeen van praktijkgericht onderzoek in het hbo en het gebrek aan didactische kennis hoe studenten te begeleiden bij het doen van onderzoek, zal een systematische en langdurige ontwikkeling nodig zijn van docenten, alsook van de schoolleiding en -organisatie.

**Soms voelen docenten
zich onvoldoende gesteund
of ervaren ze onveiligheid
door dominante collega's**

Ann Van der Auweraert

is senior beleidsmedewerker Onderzoek in Onderwijs bij het Leer- en Innovatiecentrum aan Avans Hogeschool

Erik Blokland

is docent-onderzoeker bij het lectoraat Sustainable Working and Organising aan Avans Hogeschool

Wij danken Mary Ottenhof, Sophia van Hattum, Tonnie van der Zouwen, Jorna Leenheer en Theo Nelissen voor hun medewerking aan het project als medeonderzoekers en critical friends.

Referenties

- Andriessen, D. L. M. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig. Dimensies van onderzoek in het hbo*.
- Coenders, F., Dijkstra, S., Pieters, J., & Terlouw, C. (2010). *Een model voor het leren van docenten in de context van een curriculumverandering*.
- Delaney, P. F., Verkoeijen, P. P., & Spigel, A. (2010). Spacing and testing effects: A deeply critical, lengthy, and at times discursive review of the literature. *Psychology of Learning and Motivation*, 53, 63-147.
- Fenwick, T. J. (2001). *Experiential Learning: A Theoretical Critique from Five Perspectives. Information Series No. 385*.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Harteis, C., Bauer, J., & Gruber, H. (2008). The culture of learning from mistakes: How employees handle mistakes in everyday work. *International Journal of Educational Research*, 47(4), 223-231.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 183-201.
- Hekkert, M. P. (2010). *De innovatiemotor*. Uitgeverij Van Gorcum.
- Lappia, J. H. (2011). Towards design guidelines for work related learning arrangements. *Journal of European Industrial Training*, 35(6), 573-588.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921-958.
- Ros, A., van der Steen, J., & Timmermans, M. (2016). *De waarde van de Academische Opleidingschool*.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Swart, F. (2013). Succesfactoren van docentprofessionalisering. *Onderwijsinnovatie* maart 2013 29, 31.
- Van den Dungen, M., & Smit, W. (2010). *Meerdere wegen naar professionalisering. Validering en certificering van informeel leren door leraren*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum-Open Universiteit.
- Van den Herik, M., & Schuitema, A. (2016). *Een onderzoekende houding*, Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Coutinho.
- Van Veen, K., Zwart, R. C., Meirink, J. A., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten
- Van Vlokhoven, H., Kools, Q., Geerdink, G., Boei, F., & Willemse, M. (2013). Lerarenopleiders professionaliseren zich in het doen en begeleiden van onderzoek. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 57-73.
- Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement*, E4300.
- Voogt, J., Westbroek, H., Handelzalts, A., Walraven, A., McKenney, S., Pieters, J., & Vries, B. (2011). Teacher learning in collaborative curriculum design. *Teaching and Teacher Education*, 27(8), 1235-1244.
- Voerman, A. (2014). *Teacher feedback in the classroom. Analyzing and developing teachers' feedback behavior in secondary education* (Doctoral dissertation, Utrecht University).