

KNAP-training

een training voor mbo-docenten om de onderzoekende houding van studenten te stimuleren

Mieke van Diepen, Daniel van Middelkoop, Najat Bay

Hogeschool van Amsterdam

Wie, wat, waar?

In november 2018 is de HvA in opdracht van het ministerie van OCW gestart met het project 'Studeervaardigheden mbo – hbo'. Dit is een van de projecten die voortgekomen uit Studentlab. De KNAP-training maakt onderdeel uit van het zogeheten FBE StudentLab-plan dat zich richt op de professionalisering van mbo 4-collega's in het economisch domein. Hierbij staan twee belangrijke competenties centraal die belangrijk zijn voor de overstap naar het hbo: onderzoek doen en projectmatig werken. Onderzoekers van twee HvA- lectoraten begeleiden de KNAP training:

- Het Lectoraat Teamprofessionalisering van de HvA onderzoekt en versterkt via actie-onderzoek het handelen van teams. Een belangrijk middel daarbij is de professionele dialoog, die zich kenmerkt door gelijkwaardigheid tussen collega's en waarbij men ernaar streeft om de ander te begrijpen om zo het eigen begrip te verrijken (Bohm, 2018; van Middelkoop, Portielje & Horsseleberg 2018).
- Het Lectoraat Kansrijke Schoolloopbanen in een Diverse Stad onderzoekt schoolloopbanen in en op weg naar het hbo en ondersteunt praktijken die deze schoolloopbanen kunnen bevorderen. Een kansrijke schoolloopbaan is niet alleen afhankelijk van voldoende aanleg en inzet of motivatie. Leerlingen met dezelfde aanleg eindigen op heel verschillende niveaus, mede afhankelijk van het opleidingsniveau van hun ouders en hun vooropleiding (Elffers, 2016).

Waarom een KNAP-training?

Mbo en hbo trekken steeds meer samen op in de uitdaging studenten beter voor te bereiden op het hoger onderwijs. Een van de dingen die studenten kan helpen een betere start te maken in het hbo, is het stimuleren van een onderzoekende houding. Een (aankomend) professional met een onderzoekende houding neemt niet klakkeloos aan wat collega's, media, of anderen zeggen; is nieuwsgierig naar achtergronden en wil meer weten; pluist de situatie uit, trekt dingen uit elkaar, en werkt volgens een plan zodat hij niets (of zo weinig mogelijk) over het hoofd ziet of vergeet te doen. Kortom, iemand met een onderzoekende houding is KNAP: Kritisch, Nieuwsgierig, Analytisch en Planmatig. Mbo-docenten spelen een belangrijke rol in het aanleren van en oefenen met een onderzoekende houding van studenten.

De Hogeschool van Amsterdam heeft een KNAP-training ontwikkeld, waarin deelnemers met elkaar nadenken over het stimuleren van een onderzoekende houding bij studenten, vanuit de overtuiging dat dit studenten helpt om beter voorbereid te beginnen aan een studie in het hbo. Acht docenten van het mbo hebben aan deze training deelgenomen in het studiejaar 2019-2020. De training bestond uit vier bijeenkomsten. De bijeenkomsten werden geleid door medewerkers van twee lectoraten van de Hogeschool van Amsterdam en regelmatig werd een externe spreker uitgenodigd.

De deelnemers aan de KNAP-training waren allemaal actief betrokken bij een betere voorbereiding van hun mbo-studenten op het hbo. Vaak is deze voorbereiding belegd bij een klein groepje docenten en is het moeilijk te vertalen naar het dagelijks werk van collega's (Vervoort, van Diepen, en Elffers, 2018). Het KNAP-concept is bij uitstek geschikt om het werken aan de onderzoekende houding te integreren in de dagelijkse praktijk.

Om mbo-studenten beter voor te bereiden op de overstap naar het hbo, worden vaak losse programma's ontwikkeld, bijvoorbeeld keuzedelen voorbereiding hbo, waarin aspecten van onderzoek doen aan bod komen. Denk bijvoorbeeld aan het zoeken van literatuur met speciale zoekprogramma's en het verwijzen naar deze literatuur volgens strikte ('APA') regels: woorden en komma's moeten in de juiste volgorde staan en soms wel en soms niet schuingedrukt worden. Door de nadruk op dit soort 'droge' onderzoeksvaardigheden kunnen studenten al snel de indruk krijgen dat onderzoekend werken saai of ingewikkeld is en los staat van de praktijk. Tijdens de KNAP-training zijn we met elkaar op zoek gegaan naar manieren om onderzoek minder als doel en meer als middel in te zetten. Vanuit deze onderzoekende houding kunnen studenten professioneel handelen, ook wanneer ze niet besluiten om naar het hbo te gaan.

Kansrijke schoolloopbanen

Steeds meer mensen proberen via het hbo een gunstige positie op de arbeidsmarkt en in de maatschappij te verwerven (Elffers, 2016 en 2018). Van de studenten die aan een hbo-studie beginnen, behaalt slechts iets meer dan de helft een hbo-diploma (zie bijlage). Onder de uitvallers in het hbo zijn bepaalde groepen studenten oververtegenwoordigd. Onder meer studenten uit het mbo struikelen vaker dan studenten die via havo of vwo instromen (Vereniging Hogescholen, 2015). Logischerwijs zou je kunnen denken dat een student die vanuit het havo het hbo instroomt dus in beginsel een 'betere leerling' is dan iemand die vanuit het mbo instroomt. Maar zo simpel is het niet.

Meerdere onderzoeken laten zien dat er in Nederland in toenemende mate sprake is van een structureel patroon van onder- en overadvisering en dat het opleidingsniveau van ouders hierbij een belangrijke rol speelt: hoe hoger ouders zijn opgeleid, hoe hoger het schooladvies (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Door leerlingen al vanaf hun twaalfde van elkaar te scheiden en verschillend onderwijs aan te bieden, worden bestaande verschillen tussen leerlingen ook nog eens steeds groter (Terwel, 2006). In het vmbo ligt de nadruk op andere kennis en vaardigheden dan in het havo of vwo. Niemand weet hoe een leerling zich had ontwikkeld wanneer hij andere lesstof aangeboden had gekregen. Het blijft dan ook onduidelijk in hoeverre prestatieverschillen tussen groepen leerlingen te herleiden zijn tot verschillen in aanleg. Leerlingen krijgen in het (v)mbo immers niet dezelfde mogelijkheden om bepaalde kennis en vaardigheden te ontwikkelen als havisten en vwo'ers. Het feit dat mbo-instromers vaker struikelen in het hbo kan dus niet uitsluitend worden toegeschreven aan een verschil in aanleg of mogelijkheden, maar ook omdat ze andere dingen hebben geleerd.

Mbo-studenten die door willen studeren in het hbo doen dit vaak omdat zij meer uit hun schoolloopbaan willen halen; zij denken dat het hbo beter past bij hun capaciteiten en hebben vaak ervaren dat zij in het (v)mbo onder hun niveau moesten werken (Vervoort & Elffers, 2018). Toekomstige hbo-studenten hebben behoefte aan meer ondersteuning bij de ontwikkeling van de benodigde hbo-studievaardigheden: met name kritisch denken, plannen, en onderzoek doen.

Mbo-programma's die bedoeld zijn om studenten beter voor te bereiden op het hbo, richten zich vaak op het aanleren van onderzoeksvaardigheden (Vervoort, van Diepen, & Elffers, 2018). De vraag is echter of deze vaardigheden wel bepalend zijn voor een goede start in het hbo.

Onderzoek in het mbo en hbo

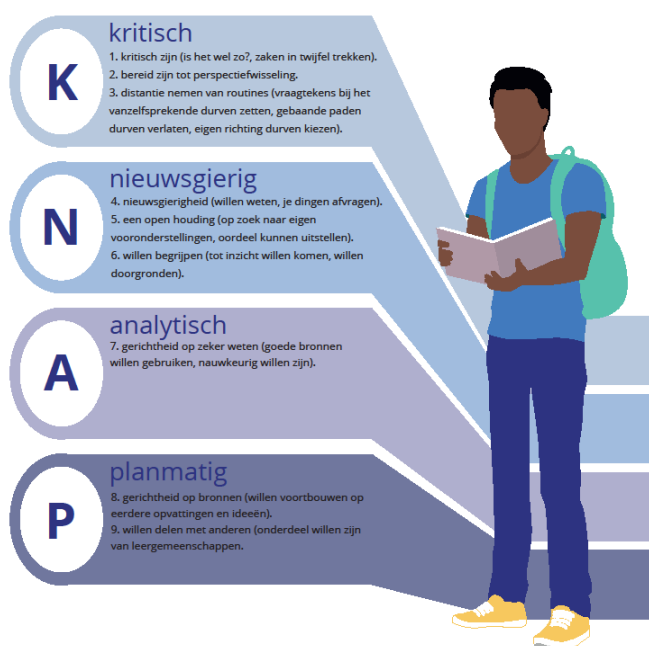
Onderzoek neemt wel degelijk een steeds belangrijker plek in in het hbo. Deze ontwikkeling wordt niet altijd als iets positiefs gezien. Er wordt soms gesproken over 'academic drift' of 'universiteitje spelen'. Sinds onthullingen over afstudeerfraude in 2010, werd steeds strenger toegezien op de wijze waarop afstudeerwerk werd beoordeeld. Accreditaties stonden grotendeels in het teken van de beoordeling van afstudeerwerk, vaak onderzoeksverslagen. Het leek wel of onderzoek doen tot doel werd verheven binnen het hbo. Sommige opleidingen hadden wel degelijk last van die 'academic drift'. Met als ongewenst bijeffect studenten die een aversie kregen tegen onderzoek en een inperking van creativiteit.

Waar het hbo wordt beticht van academic drift, is in het mbo juist eerder sprake van het tegenovergestelde: een sterke nadruk op de beroepspraktijkvorming. Mbo 4 heeft nog steeds een sterk arbeidsmarktgericht karakter. De mbo-koers en hbo-koers drijven daarmee steeds verder van elkaar af, wat de aansluiting tussen mbo en hbo bemoeilijkt. Deze toenemende kloof wordt in verband gebracht met het afnemend studiesucces van opstroomende mbo-studenten in het hbo (Scienceguide, 2016).

Volgens Elffers (2018) zou mbo-4, net als het havo, er goed aan kunnen doen een gericht uitstroomprofiel aan te bieden dat studenten voorbereidt op de vaardigheden die nodig zijn om succesvol door te stromen naar het hbo. Ongeveer de helft van de mbo-niveau 4-studenten kiest er immers voor om door te studeren in het hbo. De inrichting van de onderwijsketen moet studenten in staat stellen om de benodigde kennis en vaardigheden te ontwikkelen om te kunnen slagen in het hbo. Vanuit onze ervaringen in de KNAP-training voegen wij hier nog graag het derde element aan toe van de competentiedriehoek: namelijk naast de benodigde kennis en vaardigheden, de benodigde houding om te kunnen slagen in het hbo.

Onderzoekende houding

In de literatuur is er geen eenduidige opvatting over wat een onderzoekende houding is. De meningen verschillen in hoeverre onderzoek kunnen doen, en het aanleren van onderzoeksvaardigheden, een onderdeel van een onderzoekende houding betreft, of dat voor het kunnen uitvoeren van onderzoek juist een onderzoekende houding nodig is (Van Heest, 2019). Bruggink en Harinck (2012) constateerden dat er in veelgebruikte studieboeken voor praktijkonderzoek meer aandacht gegeven wordt aan onderzoeksvaardigheden dan aan de onderzoekende houding. Deze studieboeken helpen bij theoretische fundering, het opzetten van onderzoek, het ontwerpen van instrumenten, en het verzamelen, analyseren en rapporteren van gegevens. De meeste auteurs benadrukken wel het belang van een onderzoekende houding, maar daar blijft het vaak bij. Op basis van een metastudie van veel verschillende publicaties over onderzoekende houding definieerden Bruggink en Harinck negen generieke kenmerken van de onderzoekende houding. Deze kenmerken helpen bij de operationalisering van het KNAP-concept: Kritisch, Nieuwsgierig, Analytisch, en Planmatig.



Figuur: Operationalisering KNAP-concept op basis van negen generieke kenmerken van een onderzoekende houding (Bruggink & Harinck, 2012)

De K van Kritisch

Bruggink en Harinck (2012) onderscheiden drie verschillende kenmerken van de onderzoekende houding die door ons zijn ondergebracht onder de K van Kritisch. Het gaat hierbij om (1) kritisch zijn (is het wel zo?, zaken in twijfel trekken); (2) bereid zijn tot perspectiefwisseling; en (3) distantie nemen van routines (vraagtekens bij het vanzelfsprekende durven zetten, gebaande paden durven verlaten, eigen richting durven kiezen).

In opdracht van de MBO-raad is een handreiking opgesteld om mbo-docenten en -medewerkers te inspireren en te informeren over hoe zij studenten expliciet kunnen prikkelen én uitdagen om meer en gericht kritisch te denken (Baay e.a., 2016). Studenten zijn volgens dit rapport in staat om kritisch te denken als ze de vaardigheden kunnen toepassen om tot een kritisch oordeel te komen. Maar dat is niet genoeg. Het vraagt ook om een kritische houding, moed en doorzettingsvermogen. Een kritische houding ontstaat vanuit de motivatie om ergens langer bij stil te willen staan, om je ergens in te willen verdiepen en bereid te zijn om de eigen opvattingen ter discussie te stellen. Studenten die een kritische houding hebben, beseffen dat ze niet alles weten ('intellectuele bescheidenheid'). Ze nemen niet alleen hun eigen perspectief mee (geen tunnelvisie). Ze waarderen andere meningen of standpunten. Uiteindelijk vormt de kritisch denkende student een afgewogen mening of hij maakt een keuze. Tegelijkertijd is hij altijd bereid deze mening of keuze ter discussie te stellen.

Bij het toepassen van kritische denkvaardigheden moeten studenten in staat zijn om breder, dieper en langer na te denken. Deze houding helpt hen bij het verwerven en verwerken van informatie. Want zonder de motivatie om problemen van een andere kant te bekijken, de eigen mening kritisch tegen het licht te houden en verder te willen kijken, is het verzamelen en interpreteren van informatie niet compleet. Er worden vier fases onderscheiden in het proces van kritisch denken: verzamelen, beoordelen, analyseren en concluderen. In het proces van kritisch denken worden deze fases bijna nooit stap voor stap doorlopen. Het proces begint lang niet altijd met het verzamelen van informatie om uiteindelijk met een conclusie te eindigen. Het is ook mogelijk dat iemand met een conclusie of oordeel begint en vanuit daar terug redeneert naar de eerdere fases. De onderwijsaandacht voor kritisch denken is vaak vooral impliciet. Docenten blijken dan ook behoefte te hebben aan explicitering, handvatten, voorbeelden en training. In de brochure van de mbo-raad is dan ook een aantal praktijkvoorbeelden te vinden (zie kader).

Van Peppen (2020) legt de nadruk op het onbevooroordeelde: 'Studenten opleiden tot kritisch denkende professionals – die in staat zijn om onbevooroordeeld te redeneren en beslissingen te nemen – is een belangrijke doelstelling van het hoger onderwijs'. Zij geeft aan dat expliciete instructie met oefening noodzakelijk is om kritisch denken aan te leren, maar dat studenten niet vanzelf de **transfer** maken. Dit vraagt verdere aandacht omdat het onderwijzen van vaardigheden in kritisch denken als doel heeft om deze buiten de onderwijscontext, in de toekomstige professionele situatie in te kunnen inzetten. Er zijn veel onderwijsproducten – zoals handreikingen, lesmaterialen en workshops – ontwikkeld, die (kunnen) worden gebruikt in lessen (zie www.kritischdenkenhbo.nl).

Meer lezen? Lessuggesties?

Download de 'Handreiking kritische denkvaardigheden': www.mbo-raad.nl.

Het achtergronddocument is te vinden op: www.burgerschapmbo.nl.

Informatie over kritisch denken in het hbo is te vinden op www.kritischdenkenhbo.nl.

de N van Nieuwsgierig

Bruggink en Harinck (2012) onderscheiden drie elementen van de onderzoekende houding die wij hebben ondergebracht onder de N van Nieuwsgierig: (4) nieuwsgierigheid (willen weten, je dingen afvragen), (5) een open houding (op zoek naar eigen vooronderstellingen, oordeel kunnen uitstellen); en (6) willen begrijpen (tot inzicht willen komen, willen doorgronden).

Een 'wil tot weten' of een onderzoekende houding wordt gekenmerkt door een mengeling van nieuwsgierigheid en een wens tot verandering en verbetering (Gravesteijn e.a., 2009). Elke jonge ouder kan beamen dat kleine kinderen met een onbevangen nieuwsgierigheid de wereld om hen heen bekijken en onderzoeken. Van het onderwijs wordt verwacht dat nieuwsgierigheid en talenten worden (h)erkend en aangewakkerd (Rietdijk, 2008).

Opvallend is dat bijna alle onderzoeken naar nieuwsgierigheid in het onderwijs zich richten op onderwijs in wetenschap en techniek. Volgens Velthorst e.a. (2011) heeft onderzoekend leren bovenal tot doel om de nieuwsgierigheid van leerlingen te prikkelen. Veel leraren starten een wetenschap- en techniekles met een demonstratie of een proef. Dit prikkelt de nieuwsgierigheid van leerlingen. De verwondering en de nieuwsgierigheid zijn immers groot als de proef een onverwacht resultaat oplevert. Het komt in de praktijk nog regelmatig voor dat een demonstratieproef op zichzelf staat. In dat geval is nieuwsgierigheid het begin- en eindpunt. Dit is jammer, want van nieuwsgierigheid alleen leer je nog niet. De nieuwsgierigheid die uit bijvoorbeeld een demonstratieproef volgt, zorgt er wel voor dat leerlingen meer ontvankelijk worden om te leren (Koballa & Glynn, 2008). Maar het is een begin van een leerproces. Juist wat de leerlingen vanuit hun nieuwsgierigheid vervolgens gaan denken en doen is van belang. Aansluiten bij de nieuwsgierigheid van leerlingen en nieuwsgierigheid bevorderen is dus belangrijk, maar niet het enige doel van wetenschap- en techniekonderwijs. Nieuwsgierigheid van leerlingen is ook een startpunt voor het bereiken van andere doelen. Het doen van een proef is dus niet het doel, maar een middel om andere doelen te bereiken.

Volgens Rietdijk (2008) doen zich in de dagelijkse onderwijssituatie kansrijke leermomenten voor, waar van de leerkracht een directe respons op vragen of gedrag van leerlingen wordt verwacht. De reacties van de

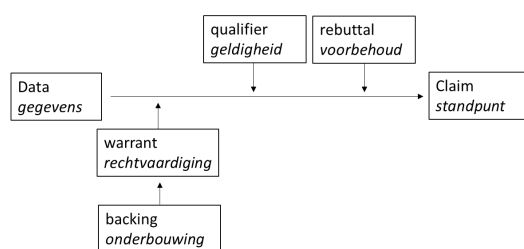
leerkracht of opleider worden dan vaak ingegeven op het intuïtieve niveau. Een degelijke voorbereiding van een activiteit en reflectie op eigen onderwijsgedrag kan het reactierepertoire van de docent veranderen en vergroten. Maar zelfs als docenten weten hoe zij door het stellen van goede vragen de nieuwsgierigheid van hun leerlingen kunnen prikkelen, is dat geen garantie dat de leerkracht ook komt tot het stellen van vragen die kinderen prikkelen tot onderzoek. Kansrijke leermomenten worden niet altijd herkend. Hoewel niet onomstotelijk vastgesteld constateert Rietdijk wel een trend dat de indeling in 'schoolvakken' belemmerend werkt voor het vrij en open verkennen van situaties. Het meer leren pendelen tussen vakken kan een positieve uitwerking hebben. Van Ommering (2013) stelt dat het bevorderen van nieuwsgierigheid in het onderwijs van groot belang is omdat het de motivatie van leerlingen vergroot en het denk- en leerproces kan verbeteren. Uit haar literatuuronderzoek volgden drie duidelijke technieken om nieuwsgierigheid te bevorderen, namelijk: leerlingen stimuleren om vragen te stellen in de les, informatie achterhouden en verbazing opwekken.

Het gedachtengoed van de onderzoekende houding is niet nieuw. Socrates hanteerde dit al ruim tweeduizend jaar geleden. We zien in zijn aanpak veel elementen van de onderzoekende houding: het stellen van vragen als middel tot kennis, de gerichtheid op inzicht, kritisch zijn over bestaande zekerheden en de gerichtheid op het bloot leggen van vooronderstellingen. Tijdens de K NAP-training oefenden we met elementen uit het Socratisch gesprek. We wisselden ezelsbruggetjes uit andere trainingen uit: de OEN die Open, Eerlijke Nieuwsgierige vragen stelt. NIVEA wat staat voor Niet Invullen Voor Een Ander. De Krachtige Kwestie waar geen goed of fout antwoord bestaat. We ervoeren aan den lijve dat het beantwoorden van vragen vaak meer oplevert dan het toegeworpen krijgen van Oordelen, Mening en Adviezen (laat OMA thuis). Veel hadden we al wel eens gehoord en gelezen maar oefening baart kunst.

de A van Analytisch

Onderdeel van de onderzoekende houding is volgens Bruggink en Harinck (2012) de gerichtheid op zeker willen weten, goede bronnen willen gebruiken, nauwkeurig willen zijn (7). Het gaat erom dat je van binnenuit iets wilt weten om iets beter te kunnen begrijpen of doorgronden of om beter te kunnen handelen. Gravesteijn e.a. (2009) gebruiken het woord 'ontrafelen': draadje voor draadje de bol wol uit elkaar trekken en deze draden (of thema's) belichten. Hiermee ben je gericht op diep inzicht. Wij vatten deze elementen samen als een analytische houding.

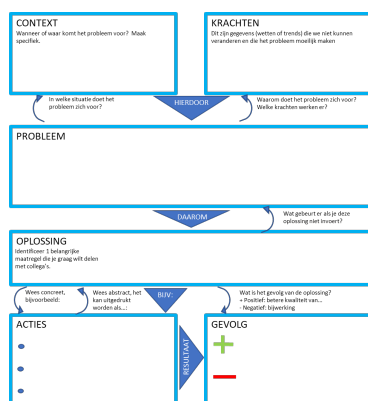
Om te oefenen met de analytische houding gebruikten we in de K NAP-training een argumentatieschema dat is afgeleid van dat van Stephen Toulmin, die het met het oog op de rechtspraak ontwikkelde. Het schema van Toulmin wordt echter veel breder toegepast. Het oorspronkelijke argumentatieschema van Toulmin ziet er als volgt uit. In Nederlandse versies worden soms verschillende vertalingen van de Engelse termen gebruikt.



Figuur: Argumentatieschema van Toulmin

Door met dit schema te werken kun je je standpunt ontrafelen, door te benoemen waar je je standpunt op baseert en waarom dit jouw standpunt rechtvaardigt, hoe je dit weet en of dit altijd zo is. Het is goed om te kunnen benoemen onder welke omstandigheden je standpunt niet geldt, zodat je sterker staat ten aanzien van tegenstanders.

Een tweede middel om te oefenen met een analytische houding is het pattern writing model.



Figuur: pattern writing model

Doel van pattern writing is patronen te identificeren en op te schrijven. Hierbij worden context, probleem en oplossing vastgelegd. Door gebruik te maken van deze sheet, kun je zelf kiezen voor de volgorde waarin je hier over nadent. Het helpt je om een probleem of oplossing te analyseren. In eerder onderzoek in de onderwijscontext (Van Diepen, 2019) werd dit model gewaardeerd omdat het helpt snel iets goed vast te leggen wat ook snel gelezen kan worden, en wat je terug brengt naar de oorspronkelijke vraag: waarom doe ik dit ook alweer?

de P van Planmatig

De laatste twee elementen van een onderzoekende houding die Bruggink en Harinck (2012) definieerden op basis van hun meta-studie kunnen worden samengevat als een planmatige houding. Iemand die planmatig werkt (8) bouwt voort op eerdere opvattingen en ideeën (bronnen) en (9) wil zijn kennis en ervaringen delen met anderen. In de K NAP-training behandelden we planmatig werken in een breder perspectief: simpel gezegd gaat het om werken volgens een plan of een systeem (systematisch). Denk bijvoorbeeld aan de metafoor van de stofzuiger. Stel je voor dat de hele vloer vol zand ligt. Wanneer je in het wilde weg om je heen stofzuigt blijft er veel zand liggen. Wanneer je volgens een plan of systeem in een hoek begint en streep voor streep verder werkt ligt er aan het einde geen zand meer. Dit lijkt in eerste instantie meer tijd te kosten maar als het doel is om al het zand weg te zuigen is het toch de meest efficiënte manier van werken, met het meest nauwkeurige resultaat. Als het doel is om het er voor het oog zo schoon mogelijk uit te laten zien voordat de visite komt kan een ander plan beter bij het doel passen: namelijk wel even snel grofweg de grootste hopen zand opzuigen. Je kunt alles in het leven meer of minder planmatig aanpakken, afhankelijk van het doel dat je nastreeft en wat mogelijk is binnen de context die er is. In hoeverre planmatig werken noodzakelijk is hangt af van het doel dat je wilt bereiken. Planmatig werken is een vaardigheid. Een planmatige houding houdt in dat je voortdurend bewust kiest voor welke werkwijze past bij het doel en de omstandigheden. Of je ervoor kiest om met een kolenschop of met een pincet te werken is afhankelijk van het doel en de omstandigheden. Het een is niet altijd beter dan het ander. Je hoeft niet altijd een stappenplan te maken en te doorlopen en je eraan te houden. Niet iedereen gebruikt zijn agenda op dezelfde manier en niet iedereen begint op hetzelfde moment met voorbereiding. De ene manier is niet beter dan de andere. Iemand met een planmatige houding is zich voortdurend bewust van of het plan nog past bij het doel en de omstandigheden en durft er vanaf te wijken of aan te passen.

K NAP

Volgens Bruggink en Harinck (2012) leidt een onderzoekende professionele houding alleen niet tot kennis, hooguit tot opmerkzaamheid en willen weten. Er zijn 'tools' nodig om met de onderzoekende houding aan de slag te gaan. Zoals bronnen ontsluiten of gegevens verzamelen, analyseren en verwerken. Worden deze 'tools' formeel ingezet, op basis van een onderliggende methodologie, dan is er sprake van een onderzoek. Worden

de tools meer flexibel en persoonlijk ingezet, dan spreken we van onderzoekend leren of ook wel: goed uitzoeken.

Onderzoeksvaardigheden helpen om een onderzoekende houding te ontwikkelen. Houding en vaardigheid versterken elkaar: een student met een kritische houding, ontwikkelt de vaardigheid om kritisch door te vragen, en wie dit vaak en goed doet zal ook een steeds kritischere houding aannemen. Hetzelfde geldt voor nieuwsgierig, analytisch en planmatig werken. Voorbereiding van mbo-studenten op het hbo zou zich in onze ogen dan ook moeten beperken tot deze houding en vaardigheden. En dat je voor het vinden van en verwijzen naar informatie misschien een zoekprogramma of APA-normen nodig hebt, dat horen ze dan later wel als het zover is. Als ze al helemaal zijn ingebed in de wereld die hbo heet en al positieve ervaringen met onderzoek hebben opgedaan. Dus als we mbo-instromers beter willen voorbereiden op de overstap naar het hbo, kan in onze ogen het best worden geïnvesteerd in de onderzoekende houding, of in ieder geval in de bewustwording daarvan.

Wat ons opviel was dat we in literatuur over de ene letter, vaak aspecten tegenkwamen van de andere letter. Nieuwsgierig kan niet zonder kritisch, kritisch kan niet zonder analytisch, analytisch kan niet zonder planmatig. Daarom vormen ze ook samen 1 woord, KNAP is helemaal zo gek nog niet.

Opbrengsten

De KNAP-training bracht ons opbrengsten op drie niveaus. Allereerst wilden we de deelnemers meer handvatten geven om studenten beter voor te bereiden op de studie. Aan het bieden van handvatten voor docenten gaven we invulling door per onderdeel van de training van te voren theorie te delen. Dit werd verder uitgewerkt en toegelicht door een expert tijdens de sessie, waarna de groep hierover met de expert en elkaar in discussie ging. Naast het inbrengen van expertise 'van buiten' maakten we veel ruimte voor de praktijkkennis van de deelnemers zelf, door ervaringen en good practices te delen en met elkaar na te denken over de toepassing van de besproken kennis in de eigen onderwijspraktijk. Een houding en bijbehorende vaardigheden die studenten helpt in het hbo (maar ook in hun leven daarbuiten). De deelnemers gaven in de evaluatie achteraf aan dat deze combinatie van het inbrengen en bespreken van kennis en het uitwisselen van ervaringen goed werkte en inspireerde. Een tip van één van de deelnemers was om in toekomstige edities een extra bijeenkomst te organiseren om de praktische vertaalslag naar de eigen onderwijsomgeving (eigen klas en instelling) verder te concretiseren.

Ten tweede wilden we met elkaar kritisch reflecteren of wat een goede voorbereiding op een studie in het HBO eigenlijk inhoudt en wat dat dan vraagt van studenten en van docenten. Uiteraard leende het programma-onderdeel rond 'Kritisch' in de KNAP training zich hiervoor goed. Via een onderling socratisch gesprek verkenden we de verschillende beelden over wat we onder een goede voorbereiding op het HBO verstanden en wat dat vraagt van docent, onderwijsprogramma en organisatie. Het leidde tot een zinvolle uitwisseling van ideeën en perspectieven. Een opvallende uitkomst was dat de deelnemers aangaven dat dit gesprek niet alleen in de training gehouden zou moeten worden, maar dat dit gesprek ook van toegevoegde waarde zou zijn met collega-docenten in de eigen instelling.

Ten derde en laatste wilden we met de KNAP-training ook het netwerk van de mbo-docenten onderling en de verbinding mbo-hbo versterken. Alle deelnemers gaven aan de samenwerking en de uitwisseling van ervaringen met collega's die met dezelfde vraagstukken bezig waren als prettig en zinvol te ervaren. Als onderzoekers en begeleiders ervaren wij de uitwisseling met de deelnemers als inspirerend – wij hebben net zo veel van hen geleerd als andersom. Het versterken van het netwerk via de onderlinge professionele dialoog kan –denken wij– breder ingezet worden om docenten in het mbo en hbo te laten reflecteren op een nog betere voorbereiding van studenten op het hbo. In de training hebben we de eerste stappen gezet al was dat soms KNAP lastig in coronatijd.

Voor vragen of suggesties: m.van.diepen@hva.nl en d.van.middelkoop@hva.nl

Literatuur

- Baay, P., Hofland, A., Groot, A. de, & Romme, I. (2016). *Kritische denkvaardigheden. Een praktische handreiking voor het mbo*. Woerden: MBO Raad.
- Bruggink, M. & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON/VELOV)*, 33(3), 46-53.
- Elffers, L. & Vervoort, M. (2018). *Op weg naar het HBO. Havo-leerlingen en mbo-studenten over de overstap naar het hbo: overwegingen, verwachtingen en ondersteuningsbehoeften*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, Lectoraat Beroepsonderwijs.
- Elffers, L. (2016). *Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo. Een ketenbenadering*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam. (lectorale rede).
- Elffers, L. (2018). *Studiesucces in het hoger onderwijs: het belang van een ketenbenadering*. In: Glastra, F., & van Middelkoop, D. (Eds.) (2018). *Studiesucces in het hoger onderwijs: van rendement naar maatschappelijke relevantie*. Delft: Eburon.
- Gravesteijn, M., Pikker, G., & Lousberg, L. (2009). Eenvoudig de goede vragen stellen: de onderzoekende houding onderzocht. In : Smid, G. & Rouwette, E. (red). (2009). *Ruimte maken voor onderzoekende professionaliteit. Onderzoekend handelen, handelend onderzoeken*. Assen: Van Gorcum.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *De staat van het onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Ommering, K. (2013). *Nieuwsgierigheid in het natuurkundeondewijs de rol van de docent*. Eindhoven University of Technology.
- Rietdijk, H. (2008). *Onderzoekend leren, de nieuwsgierige docent*. Ede: Christelijke Hogeschool Ede.
- Terwel, J. (2006). *Is de school een sorteermachine?* Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: University Press
- Van Diepen, M. (2019). *Vertel mij wel/ niet hoe het moet*. Onderzoekend werken aan studiesucces op de HVA. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, Lectoraat Kansrijke Schoolloopbanen in een Diverse Stad.
- Van Heest, F. (2019). *Lerarenopleidingen verdeeld over rol onderzoekende houding*. Raadplegen via : <https://www.scienceguide.nl/2019/01/lerarenopleidingen-verdeeld-over-rol-onderzoekende-houding/>
- Van Peppen, L. (2020). *Kritisch denken aanleren blijkt nog altijd erg lastig*. Raadplegen via <https://kritischdenkenhbo.nl/content/read?id=423>
- Velthorst, G., Oosterheert, I. & Brouwer, N. (2011). Onderzoekend leren: de nieuwsgierigheid voorbij. In: *Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON/VELOV)*-32(3) 2011 p. 32-38
- Vereniging Hogescholen (2015). *Feiten en cijfers. Afgestudeerden en uitvallers in het hoger beroepsonderwijs*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Vervoort, M., Diepen, M. van & Elffers, L. (2018). *"We staan aan de wieg van iets moois". Eerste ervaringen en opbrengsten van het Keuzedeel Voorbereiding hbo*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, Lectoraat Beroepsonderwijs.