



**ONDERZOEKS-
(VER)RICHTINGEN
IN DE PRAKTIJK
VAN DE MBO-
DOCENT**

Patricia Brouwer, Jannet Doppenberg, Annoesjka Boersma, Sandra Wagemakers, Eline van Batenburg

ONDERZOEKS- (VER)RICHTINGEN IN DE PRAKTIJK VAN DE MBO- DOCENT

AUTEURS

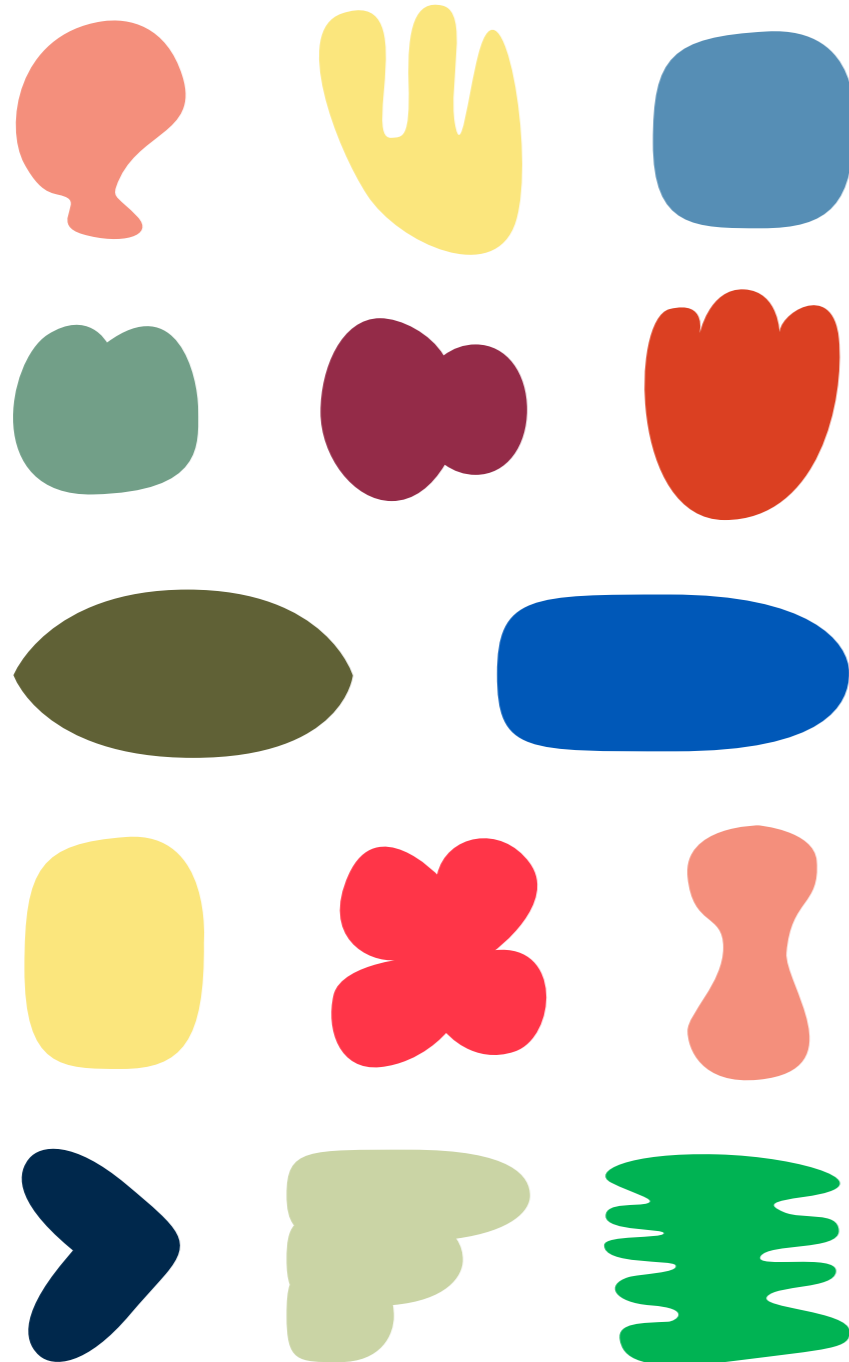
Patricia Brouwer (Hogeschool Utrecht)
Jannet Doppenberg (Hogeschool van Amsterdam)
Annoesjka Boersma (Hogeschool Utrecht)
Sandra Wagemakers (ECBO)
Eline van Batenburg (Hogeschool van Amsterdam)

Met medewerking van: Rozemarijn van Toly en Andrea Klaijisen (ECBO), Elly de Bruijn en Machiel Bouwmans (Hogeschool Utrecht), Marco Snoek (Hogeschool van Amsterdam), Anne-Ruth Oosterbroek, Edwin Beskers, Stefanie Veendijk en Paulo Moekotte (ROC van Twente); Daisy Beelen (Nova College), Janine Keizer, Mea van Wonderen, Huib Batenburg en Vera Vereecken (Noorderpoort), Karin Messelink, Anne van der Meulen, Femmy van Eerden en Marjanne Hagedoorn (Landstede mbo), Sander Berendsen, Nono Poels, Willy Reijrink, Napona Smid en Gerdy Hoornenborg (Graafschap College)

Ontwerp en opmaak: Studio Vrijdag
Eindrapport, oktober 2021

Projectnummer: 405.17.621
Dit onderzoek is (mede) gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek

Inhoudsopgave

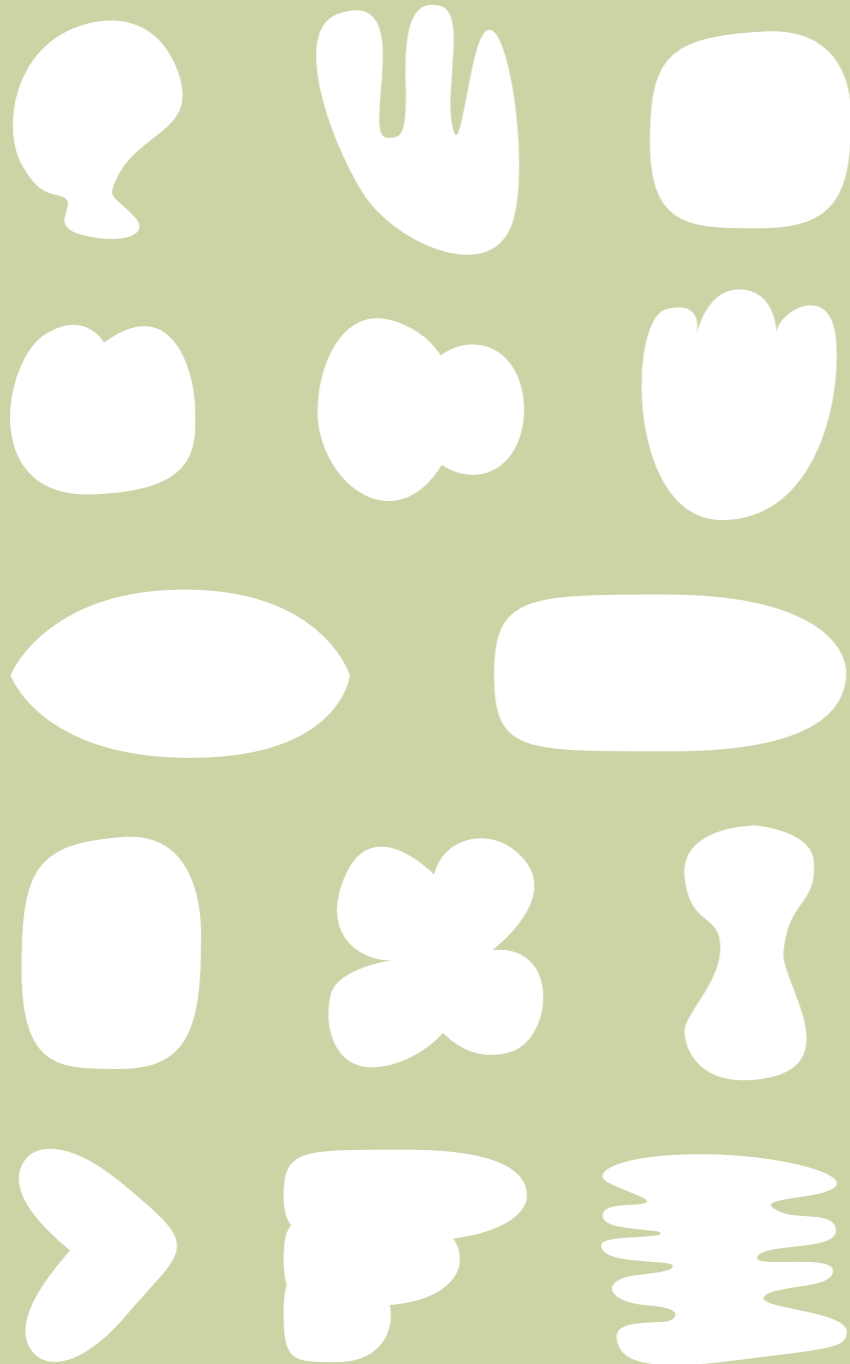


Samenvatting	9	5 Resultaten kwalitatieve studie	35
		5.1 Casusbeschrijvingen	35
		5.1.1 <i>Professionele dialoog (Nova College, later: Prestatiecultuur)</i>	35
1 Aanleiding	13	5.1.2 <i>Innovatie- en Kennis Platforms (Landstede mbo, later: Reflectie)</i>	36
		5.1.3 <i>Platform onderzoek (Graafschap College, later: Innovatiedocent)</i>	36
		5.1.4 <i>Project in Thema (PIT) lessen (Noorderpoort)</i>	37
2 Theoretisch kader	17	5.1.5 <i>Practoraten (ROC van Twente)</i>	37
2.1 CIMO-configuraties	17	5.2 Perceptie van onderzoekend werken van docenten in het mbo	38
2.2 Onderwijsinnovatie	18	5.3 Kenmerken van in de praktijk lopende interventies	41
2.3 Onderzoekend werken	18	5.3.1 <i>Doelen die worden nagestreefd met de interventie</i>	41
2.4 Houding en gedrag	18	5.3.2 <i>Activiteiten die worden ondernomen</i>	42
2.5 Onderwijsverbetering	20	5.3.3 <i>De fase waarin interventies zich bevinden</i>	43
2.6 Mechanismen/factoren van invloed	20	5.3.4 <i>Facilitering van bij de interventie betrokkenen</i>	44
3 Onderzoeksvragen	23	5.4 De invloed van de interventies op onderzoekend werken en/of onderwijsverbeteringen	44
3.1 Doel onderzoek	23	5.4.1 <i>Elementen gekoppeld aan onderzoekend werken</i>	44
3.2 Onderzoeksvragen	23	5.4.2 <i>Invloed interventie op onderzoekend werken</i>	44
4 Methode	25	5.4.3 <i>Invloed van de interventie op onderwijsverbetering</i>	47
4.1 Onderzoeksdesign en cases	25	5.5 Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren (mechanismen) hierbij?	49
4.2 Rol van docentonderzoekers	25	5.5.1 <i>Beïnvloedende factoren voor onderzoekend werken</i>	49
4.3 Methoden van dataverzameling	26	5.5.2 <i>Beïnvloedende factoren voor onderwijsverbetering</i>	52
4.4 Kwalitatieve studie	27		
4.4.1 <i>Instrumenten en dataverzameling</i>	27		
4.4.2 <i>Respondenten</i>	28		
4.4.3 <i>Analyse kwalitatieve data</i>	28		
4.5 Vragenlijststudie	29		
4.5.1 <i>Procedure</i>	29		
4.5.2 <i>Respondenten</i>	31		
4.5.3 <i>Constructie van de vragenlijst</i>	31		
4.5.4 <i>Analyses vragenlijstgegevens</i>	32		

6 Resultaten vragenlijststudie	57
6.1 Beschrijvende resultaten vragenlijst	57
6.2 Correlaties	59
6.2.1 Correlaties tussen de schalen	59
6.2.2 Correlaties tussen de voorspellers onderling	60
6.2.3 Correlaties tussen de voorspellers en uitkomstmaten	60
6.3 Regressieanalyses	62
7 Conclusie en discussie	65
7.1 Hoe wordt het onderzoekend werken van docenten gepercipieerd in het mbo?	65
7.2 Wat zijn kenmerken van in de praktijk lopende interventies met het oog op onderzoekend werken van docenten (interventie)?	66
7.3 Wat is de invloed van de interventies op onderzoekend werken en/of onderwijsverbeteringen?	67
7.4 Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren (mechanismen) hierbij?	68
8 Reflectie en aanbevelingen	71
8.1 Reflectie op het onderzoek	71
8.1.1 Doorwerking in participatief onderzoek	71
8.1.2 Methodologische beperkingen	73
8.2 Aanbevelingen	74
8.2.1 Aanbevelingen voor mbo-instellingen	74
8.2.2 Aanbevelingen voor wetenschap	75

9 Referenties	77
Bijlagen	81
Bijlage 1 Casusbeschrijvingen	81
9.1 Casusbeschrijving Professionele dialoog	82
9.1.1 Perceptie van onderzoekend werken	82
9.1.2 Context	84
9.1.3 Interventie	84
9.1.4 Invloed van de interventie op onderzoekend werken	87
9.1.5 Invloed van de interventie op onderwijsverbetering	87
9.1.6 Mechanismen	88
9.2 Casusbeschrijving IKP's	90
9.2.1 Perceptie van onderzoekend werken	90
9.2.2 Context	92
9.2.3 Interventie	93
9.2.4 Invloed van de interventie op onderzoekend werken	96
9.2.5 Invloed van de interventie op onderwijsverbetering	97
9.2.6 Mechanismen	97
9.3 Casusbeschrijving Platform onderzoek	100
9.3.1 Perceptie van onderzoekend werken	100
9.3.2 Context	102
9.3.3 Interventie	103
9.3.4 Invloed van de interventie op onderzoekend werken	105
9.3.5 Invloed van de interventie op onderwijsverbetering	106
9.3.6 Mechanismen	106
9.4 Casusbeschrijving PIT lessen	108
9.4.1 Perceptie van onderzoekend werken	108
9.4.2 Context	109
9.4.3 Interventie	110
9.4.4 Invloed van de interventie op onderzoekend werken	113

9.4.5 Invloed van de interventie op onderwijsverbetering	113
9.4.6 Mechanismen	114
9.5 Casusbeschrijving Practoraten	117
9.5.1 Perceptie van onderzoekend werken	117
9.5.2 Context	122
9.5.3 Interventie	124
9.5.4 Invloed van de interventie op onderzoekend werken	130
9.5.5 Invloed van de interventie op onderwijsverbetering	131
9.5.6 Mechanismen	131
Bijlage 2 vragenlijst Onderzoekend werken in het mbo	134
Bijlage 3 Leidraad interviews	140
Bijlage 4 Leidraad focusgroepbijeenkomst	144
Bijlage 5 professionalisering docent-onderzoekers: CIMO-logica	146
Auteurs en docentonderzoekers	148



Samenvatting

Kwaliteitsverbetering van het onderwijs wordt de afgelopen jaren steeds meer gelinkt aan onderzoekend werken door onderwijsprofessionals. Van individuele docenten en docententeams wordt verwacht dat zij hun onderwijspraktijk continu verbeteren. Dat veronderstelt dat docenten(teams) in het mbo kritische vragen stellen bij hun uitvoeringspraktijk, zij zich bij het ontwerpen van nieuw onderwijs laten voeden door onderzoeksresultaten over de eigen praktijk en nieuwe aanpakken evalueren. Onderzoekend werken vereist een onderzoekende houding en kritisch-reflectief werkgedrag.

De vijf mbo-instellingen uit het consortium hebben behoefte aan inzicht in hoe onderzoekend werken van docenten en docententeams op hun instelling betekenis krijgt. Daarnaast willen zij zicht krijgen op interventies die bijdragen aan het versterken van onderzoekend werken van docenten en docententeams en/of aan onderwijsverbetering. Hiertoe zijn vier onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Hoe percipiëren betrokkenen in de onderzochte mbo-instellingen het onderzoekend werken van docenten?
2. Wat zijn kenmerken van in de praktijk lopende interventies

met het oog op onderzoekend werken van docenten?

3. Wat is de invloed van de interventies op onderzoekend werken en/of onderwijsverbeteringen?
4. Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren (mechanismen) hierbij?

Mbo-instellingen uit het consortium hebben zelf (lopende) interventies aangedragen die volgens hen samenhangen met onderzoekend werken. Deze interventies vormden de basis voor voorliggend onderzoek, dat is opgezet als een meervoudige gevalstudie. Bij vijf casussen zijn gedurende drie schooljaren gegevens verzameld via kwalitatieve (deskresearch, interviews, focusgroepen, activiteitenflits) en kwantitatieve (vragenlijst) methoden. Samenwerking tussen professionele onderzoekers en docentonderzoekers had als oogmerk de doorwerking van het onderzoek naar de beroepspraktijk te versterken.

Uit de resultaten blijkt dat onderzoekend werken in de mbo-instellingen breder wordt omschreven dan in de literatuur. Hierbij valt op dat onderzoekend werken vooral wordt opgevat als vernieuwen en minder vaak als systematisch en cyclisch werken. Verder valt op dat onderzoekend

werken voornamelijk wordt opgevat als een individuele aangelegenheid. Als het gaat om kenmerken van interventies dan blijkt dat mbo-instellingen met de interventies verschillende doelen nastreven. Zelfs bij interventies die door de mbo-instellingen zijn aangereikt met als oogmerk onderzoekend werken te versterken, vormt onderzoekend werken in het merendeel van de interventies geen expliciet doel. Onderzoekend werken wordt gezien als een middel om te leren hoe de onderwijspraktijk kan worden verbeterd.

Onderzoekend werken van docenten komt tot uiting in a) kritische reflectie op het eigen handelen en dat van collega's, b) op de hoogte willen blijven – actief kennis opdoen, c) willen begrijpen, d) verzamelen en inzetten van gegevens, en e) perspectieven in je werk willen verkennen. Onderwijsverbetering komt als volgt tot uiting: a) de student staat centraal in het onderwijs, b) aandacht voor het zelfsturend en onderzoekend vermogen van de student als toekomstige professional, c) docent (en team) heeft een rol in en is verantwoordelijk en toegerust voor onderwijsverbetering, d) onderwijs sluit aan op het werkveld en speelt in op ontwikkelingen in het werkveld (en onderzoek hiernaar), e) uitdragen en integreren van het

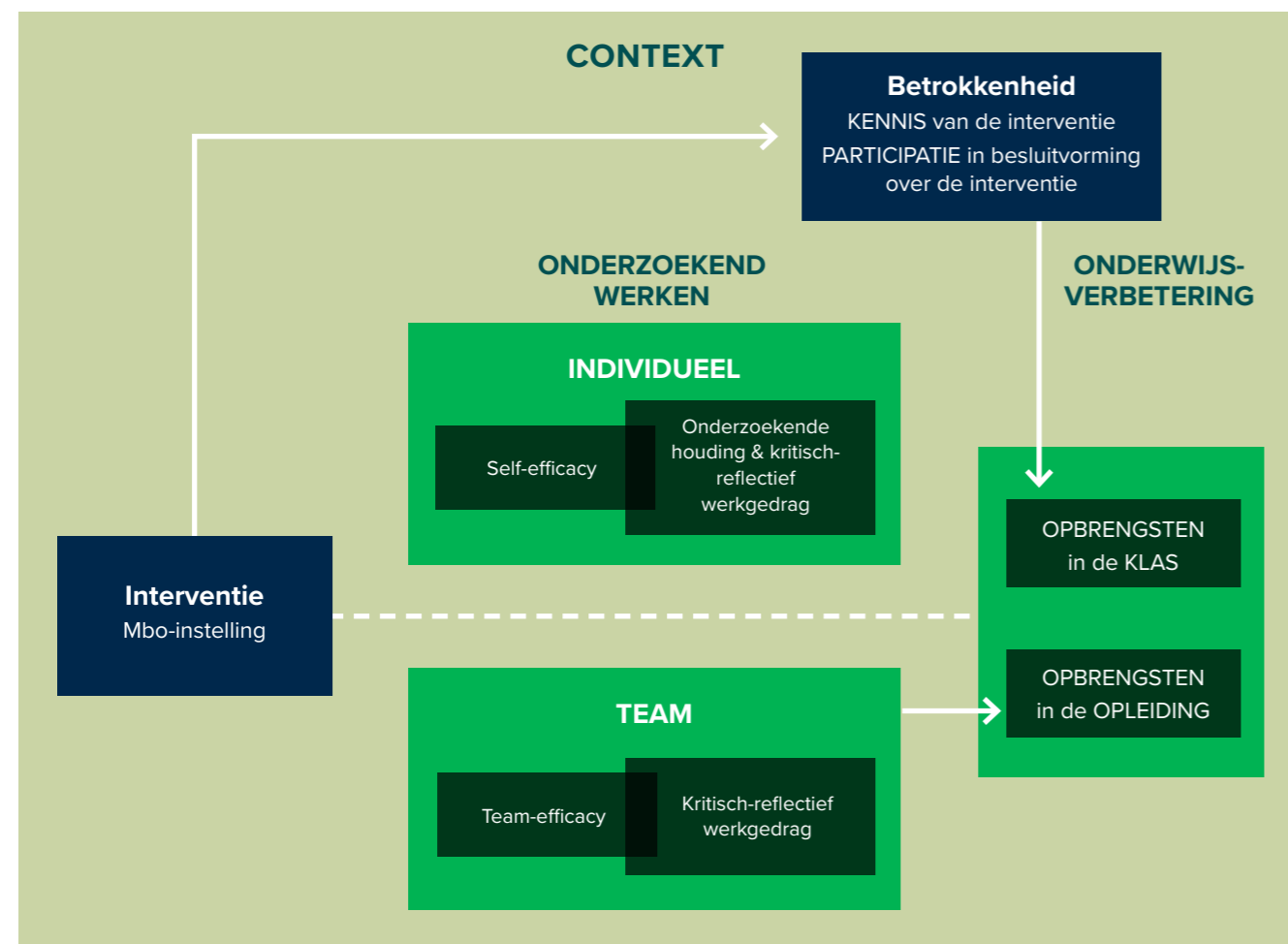
onderwijsconcept/onderwijsvisie in het onderwijs, f) aandacht voor (het ontwikkelen van) een collectieve visie en/of gedeeld kader, en tot slot g) docenten (teams) alsmede studenten en docenten (teams) werken onderling samen, gaan in dialoog en delen kennis. De resultaten van de vragenlijststudie laten zien dat docenten tevreden zijn over de onderwijsverbeteringen, zowel in de eigen lessen als in de opleiding als geheel. Er is echter wel behoorlijke spreiding tussen deelnemers in de mate waarin zij deze verbeteringen toeschrijven aan de interventie. Als bevorderend en belemmerend voor onderzoekend werken wordt gezien: a) organisatiestructuur en facilitering, b) relevantie voor het thema, onderwerp of de interventie, c) houding en gedrag van docenten, d) een team vormen, e) weerstand of steun vanuit collega's, f) activiteiten met collega's,

g) organisatiecultuur/cultuur onder collega's. Als bevorderend en belemmerend voor onderwijsverbetering wordt gezien a) organisatorische aspecten (structuur), b) organisatorische aspecten (cultuur), c) omgevingsfactoren, d) eigenschappen en houding van een docent, e) docentgedrag, f) studenten, g) inzetten van kennis of expertise, h) relevantie en passendheid en tot slot i) collega's en draagvlak.

Aanvullend laten vragenlijstresultaten allereerst zien dat vertrouwen in kunnen en werkgedrag met elkaar samen hangen. Er is een duidelijke correlatie te zien tussen self-efficacy en individueel werkgedrag enerzijds en team-efficacy en team werkgedrag anderzijds. Verder laten regressie-analyses zien dat de invloed van de interventies op onderwijsverbetering verschilt voor opbrengsten in de klas

en opbrengsten in de opleiding. De mate waarin docenten opbrengsten voor de opleiding ervaren, wordt voornamelijk voorspeld door de mate waarin het team kritisch-reflectief werkgedrag vertoont. Een ander beeld tekent zich af m.b.t. de opbrengsten in de klas. Anders dan verwacht speelt het onderzoekend werken van individuele docenten geen rol van betekenis. Het blijkt dat de mbo-instelling waar de docent werkzaam is, bepaalt in hoeverre deze kennis heeft van de interventie en betrokken is bij de besluitvorming hierover. Het is deze betrokkenheid die vervolgens bepaalt in welke mate docenten opbrengsten op klasniveau ervaren.

De inzichten uit de vragenlijststudie laten zich samenvatten in onderstaand model:

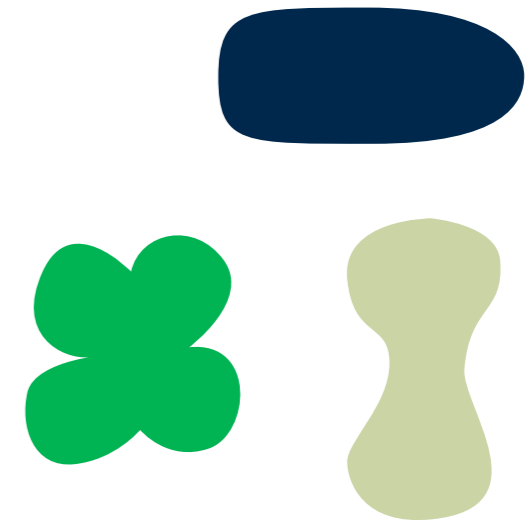


Aanbevelingen voor de praktijk als het gaat om interventies zijn:

- Expliciteer het doel van de interventie, eveneens de onderliggende redenering waarom de interventie geschikt is om het doel te bereiken;
- Besteed aandacht aan de bevorderende en belemmerende factoren (mechanismen) die van belang zijn om met de interventie de gewenste opbrengst te realiseren;
- Betrek docenten bij de interventie om de slaagkans van interventies gericht op onderwijsverbeteringen in de klas te verhogen. Dit kan door docenten goed te informeren over en te betrekken bij de besluitvorming en uitvoering van de interventie.

Aanbevelingen voor praktijk als het gaat om professionalisering zijn:

- Ondersteun docenten en docententeams bij het werken aan onderwijsverbetering door hen (verder) te professionaliseren op onderzoekend werken en specifiek in het cyclisch en systematisch werken aan onderwijsverbetering;
- Richt professionaliseringsinspanningen op het onderscheid tussen verbeteren en vernieuwen van onderwijs. Vernieuwen is niet de enige manier is om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen. Onderwijsverbetering kan ook een kleine aanpassing of een aantal kleine aanpassingen aan het oude zijn.



P A T R D OOR- B R E K E N E N

hoofdstuk 1 Aanleiding

De maatschappelijke opdracht van mbo-instellingen in een context van een zich continu ontwikkelend beroepenveld en een diverse studentenpopulatie noodzaakt instellingen hun onderwijs voortdurend te evalueren. In de praktijk leidt dat vaak tot kortademigheid, een weinig systematische aanpak en pogingen om via sturing van bovenaf snel resultaten te bereiken (zie bv. Marien, Vink, Vloet, & Willemse, 2012; Venne, Hermanussen, Honigh, & Genugten, 2014). Algemeen wordt erkend dat docenten de spil zijn in het verbeteren van de onderwijskwaliteit. Dat vraagt enerzijds agency of leiderschap van leraren (Priestly, Biesta & Robinson, 2015; Harris & Muijs, 2005; Katzenmeyer & Moller, 2009; Snoek, 2014) en anderzijds om een professionele dialoog waarin leraren in netwerken samen betekenis geven aan pedagogische en didactische vraagstukken binnen hun school (Boonstra, 2000; Samaras, Freeze & Kosnik, 2008) en de nadruk ligt op kennisontwikkeling en kenniscreatie (Nonaka & Takeuchi, 1997; Van der Klink, 2012). Mede daarom wordt in het kader van 'teams aan zet' een ontwikkeling bij de mbo-instellingen ingezet om deze verantwoordelijkheid (weer) bij docententeams neer te leggen (OCW, 2011; MBO15, 2015; professioneel statuut bve). De docent

en het docententeam zijn daarmee de centrale plaats geworden voor de kwaliteitsverbetering van het onderwijs.

Kwaliteitsverbetering van het onderwijs wordt de afgelopen jaren steeds meer gelinkt aan onderzoekend werken door onderwijsprofessionals. De redenering is dat het van belang is om bij onderwijsverbetering en het oplossen van complexe vraagstukken in het onderwijs gebruik te maken van bestaande kennis en expertise uit onderzoek (Slimme verbindingen, 2019). Op nationaal niveau vinden ontwikkelingen rondom een landelijke kennisinfrastructuur voor het onderwijs plaats (bv. Rapport Slimme Verbindingen; de Startnotitie Sleutels voor evidence-informed werken). In de mbo sector wordt het gesprek over de positie van onderzoek in het mbo door verschillende partijen aangezwengeld (zie bv. pamflet naar een gedeelde en integrale visie op onderzoek over, met en in het mbo).

Op instellingsniveau wordt ook steeds meer ingezet op het verbinden van onderwijskwaliteit en onderzoekend werken door docenten en docententeams. Er wordt bijvoorbeeld gewerkt met een pdca-cyclus, er worden rollen gecreëerd zoals innovatiedocent of docentonderzoeker, en er wordt

gewerkt aan het creëren van contexten en structuren voor het systematisch ontwikkelen en delen van kennis uit onderzoek, zoals onderzoeksnetwerken, professionele leergemeenschappen, onderzoekswerkplaatsen en practoraten. Dit soort ontwikkelingen vinden zowel top-down (bv. door stafdiensten als HR en onderwijs & kwaliteit) als bottom-up plaats (door docententeams of een community van docenten rond een thema). Gebaseerd op het beroepsbeeld voor de leraar PO en VO, is vanuit de BVMBBO en Platform Samen Opleiden & Professionaliseren mbo het beroepsbeeld mbo-docent mbo ontwikkeld, waarin onderzoekend werken aan het verbeteren van het onderwijs als onderdeel van het docentberoep wordt gezien (zie beroepsbeeld mbo-docent). Hoewel dit een lonkend perspectief, is dit nog geen gemeengoed op mbo-instellingen. Aanvullend wordt vanuit de overheid het volgen van (professionele of academische) masteropleidingen door bevoegde leraren gestimuleerd via het programma Lerarenbeurs (Leerkracht van Nederland, 2008) of Teambeurs. De vooronderstelling is dat het volgen van een masteropleiding een positieve impact heeft op de kennisontwikkeling van docenten en de benutting hiervan door schoolorganisaties.

Van individuele docenten en docententeams wordt verwacht dat zij hun onderwijspraktijk continu verbeteren. Dat veronderstelt dat docenten kritische vragen stellen bij hun uitvoeringspraktijk, en zij zich bij het ontwerpen van nieuw onderwijs laten voeden door onderzoeksresultaten over de eigen praktijk en nieuwe aanpakken evalueren. We vatten dit samen in de term 'kritisch-reflectief werkgedrag' van zowel individuele docenten als docententeams. Kritisch-reflectief werkgedrag verwijst naar de gewoonte om continu vragen die uit de eigen onderwijspraktijk voortkomen te beantwoorden met gebruik van onderzoeksactiviteiten (van Woerkom, 2003; Cochran-Smith & Lyte, 2009; Kelchtermans, 2013). Het gaat daarbij dus niet om snelle oplossingen, maar om het verkrijgen van inzicht in de complexiteit van het docentschap (Loughran, 2006). Cochran-Smith & Lyte (2009) benadrukken dat dit kritisch-reflectief werkgedrag een onderzoekende houding veronderstelt (inquiry as a stance) en dat aandacht voor die onderzoekende houding beter aansluit bij die alledaagse onderwijspraktijk dan aandacht voor het uitvoeren van een volledig praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. Er zou dan ook meer aandacht moeten komen voor het ontwikkelen van een

onderzoekende houding dan voor onderzoeksvaardigheden (Timmermans, Geerdink, Willems, & Gommers, 2015), zij het dat het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden wel als middel kan bijdragen aan het ontwikkelen van een onderzoekende houding (Bruggink & Harinck, 2012).

De vijf mbo-instellingen uit het consortium (Nova College, Landstede mbo, Graafschap College, Noorderpoort en ROC van Twente) hebben de ambitie om een meer duurzaam proces van onderwijsverbetering te ontwikkelen met actief eigenaarschap en betrokkenheid van docenten en docententeams. Zij beogen het onderzoekend werken van docenten en docententeams in hun instelling te versterken. Hiertoe hebben de mbo-instellingen verschillende initiatieven in gang gezet waarvan zij verwachten dat deze direct of indirect bijdragen aan de versterking van onderzoekend werken: proctoraten, platform onderzoek, professionele dialoog, project-in-thema lessen, en innovatie- en kennisplatforms (voor een uitgebreidere beschrijving zie hoofdstuk 5 en bijlage 1). Initiatieven zijn bij de start van voorliggend onderzoek recent ingezet of lopen al enige tijd. De mbo-instellingen hebben behoefte aan inzicht in hoe onderzoekend werken door docenten

en docententeams op hun instelling betekenis krijgt. Daarnaast willen de mbo-instellingen zicht krijgen in hoeverre en hoe initiatieven bijdragen aan het versterken van onderzoekend werken door docenten en docententeams en/of aan onderwijsverbetering. De lopende initiatieven zijn door de mbo-instellingen aangedragen en vormden de basis voor voorliggend onderzoek.



NIEUWSCIERIC ZIJN

hoofdstuk 2

Theoretisch kader

2.1 CIMO-configuraties

In de inleiding zijn de twee praktijkvraagstukken geschetst die de basis vormen voor voorliggend onderzoek: één, inzicht verkrijgen in hoe onderzoekend werken door docenten en docententeams betekenis krijgt, en twee, inzicht verkrijgen in hoe lopende initiatieven bijdragen aan het versterken van onderzoekend werken door docenten en docententeams en/of aan onderwijsverbetering. In voorliggend onderzoek staan de initiatieven die door de mbo-instellingen in gang zijn gezet en door hen kansrijk worden geacht voor het versterken van onderzoekend werken, centraal. We beschouwen elk initiatief als een interventie (I) die we plaatsen in een

context (C) die de aanleiding vormt voor het in gang zetten van de betreffende interventie. Vervolgens gaan we na of er een verband is tussen de interventie (I) en de verwachte outcome (O) in termen van onderzoekend werken en/of in termen van onderwijsverbetering. Tot slot brengen we in kaart, welke factoren de invloed van de interventie op de uitkomsten bevorderen dan wel belemmeren. We noemen dit mechanismen (M). Het relateren van de interventie-in-context aan de gerealiseerde uitkomsten en onderliggende mechanismen sluit aan bij het werk van Denyer, Tranfield, & van Aken (2008) en resulteert in CIMO-configuraties (figuur 1).



Figuur 1. CIMO-configuratie

In de volgende paragrafen worden centrale concepten uit de CIMO-configuratie op basis van literatuur nader beschreven en gedefinieerd.

2.2 Onderwijsinnovatie

De interventies op de mbo-instellingen hebben tot doel om verandering teweeg te brengen en beschouwen we daarmee als veranderinitiatieven die in de literatuur veelal aangeduid worden als onderwijsinnovatie. Onderwijsinnovatie is een proces met verschillende kenmerken die met het proces en elkaar interacteren. Hoewel er in de literatuur een verscheidenheid aan (sub)kenmerken van onderwijsinnovatie beschreven worden, kunnen er globaal drie typen worden onderscheiden (Devos, Buelens, & Bouckennooghe, 2007). Bij de *inhoud* gaat het om de doelen die worden nagestreefd met de innovatie. De inhoud van de innovatie bepaalt de richting en kan na verloop van tijd concreter en/of aangepast worden (De Caluwé & Vermaak, 2006). Met het *proces* van de innovatie worden de ontwikkel- en implementatieactiviteiten bedoeld. De *context* van de onderwijsinnovatie verwijst naar conditionele kenmerken waarbinnen geopereerd wordt, zoals organisatiekenmerken (Mulder & Klatter, 2004). Zoals het voorgaande laat zien, zijn onderwijsinnovaties complex. Het verloop van de innovatie is onvoorspelbaar, kent veelal een grillig verloop en leidt niet altijd tot de beoogde uitkomsten (Coppoolse, 2018).

2.3 Onderzoekend werken

Onderzoekend werken vereist zowel een onderzoekende houding als kritisch-reflectief werkgedrag. Een onderzoekende houding veronderstelt dat docenten continu reflecteren op de onderwijspraktijk, door informatie te relateren aan die praktijk (Bruggink & Harinck, 2012). Docenten met een onderzoekende houding stellen intentioneel vragen over onderwijs en leerprocessen, organiseren en verzamelen informatie, focussen op een specifiek onderwerp van onderzoek, reflecteren continu, en profiteren van continue samenwerking en van support van critical friends (Dana & Yendol-Hoppey, 2014). De onderzoekende houding wordt gekoppeld aan het vermogen om kennis uit onderzoek van anderen toe te passen, en om zelf een onderzoekscyclus te doorlopen (Andriessen, 2014, besproken door

Van den Bergh e.a., 2017). Meijer e.a. (2016) laten zien dat onderzoekend werken uiteenvalt in twee te onderscheiden dimensies: een intern reflectieve dimensie en een extern kennisgebruik dimensie. Van den Bergh e.a. (2017) brengen in hun definitie van onderzoekend werken de verschillende bovengenoemde aspecten samen: zij maken onderscheid tussen een kritisch-nieuwsgierige houding enerzijds, en het kunnen verzamelen en benutten van data anderzijds, waarin het leren van elkaar geïntegreerd is. Onderzoekend werken vereist kritische reflectie (Meijer e.a., 2016). Kritische reflectie onderscheidt zich van bijvoorbeeld beschrijvende of vergelijkende reflectie, omdat het gericht is op het nemen van een beslissing over het toekomstig handelen nadat een vraagstuk vanuit verschillende perspectieven is bekeken (Jay & Johnson, 2002). Een belangrijk aspect van een kritisch-reflectieve houding is dat deze per definitie leidt tot handeling, en zo fungeert als schakel tussen houding en gedrag. Volgens Van Woerkom e.a. (2002) manifesteert kritische reflectie zich in de organisatiecontext dan ook als kritisch-reflectief werkgedrag.

2.4 Houding en gedrag

Houding en werkgedrag zijn dus zeer nauw aan elkaar verbonden concepten. Om grip te krijgen op de interne werking van onderzoekend werken en op de factoren die daarop van invloed zijn, is het echter van belang om deze concepten toch goed van elkaar te onderscheiden. Houding refereert aan een attitude ten opzichte van te ontplooiën activiteiten gericht op het optimaliseren van werkprocessen. Docenten met een onderzoekende houding zijn kritisch, nieuwsgierig en leergericht (vgl. Cochran-Smith & Lytle, 2009) en hebben een mindset die gericht is op het begrijpen en interpreteren van situaties en gegevens (Earl & Katz, 2006). Een onderzoekende houding is een houding die bewuste bezinning als eigenschap heeft (vgl. Bruggink & Harinck, 2012). Een dergelijke houding wordt gezien als facilitator van diepgaand professioneel leren en exploratief gedrag (Meijer e.a., 2016). In hun studie naar basisschooldocenten onderscheiden Van den Bergh e.a. (2017) drie dimensies die gezamenlijk de kritische, nieuwsgierige houding van docenten vangen: de wil om te weten hoe of waarom dingen werken (*Willen*

begrijpen), De wil om te kunnen leren of profiteren van de expertise en visie van anderen (*Willen leren van collega's*) en de bereidheid om door de bril van een ander naar een onderwerp of kwestie te kijken, teneinde de eigen visie aan te kunnen scherpen (*Perspectieven in je werk willen verkennen*).

Aan deze drie dimensies kan een vierde houdingsdimensie toegevoegd worden: de wil om actief kennis op te doen van ontwikkelingen in het vak, ofwel *Op de hoogte willen blijven*. Zowel Van den Bergh e.a. (2017) als Geijssel e.a. (2009) onderschrijven dat het niet eenvoudig is voor docenten om gebruik te maken van wetenschappelijke literatuur als manier om op de hoogte te blijven van ontwikkelingen in hun vak, omdat deze vaak zowel letterlijk als figuurlijk niet toegankelijk is voor docenten. Van den Bergh e.a. (2017) spreken in dit geval kortweg van 'literatuurgebruik', wat zij definiëren als "alle inhoudelijke teksten over (een aspect van) onderwijs, zoals boeken, artikelen, tijdschriften, websites en internetpublicaties" (p.481). Geijssel e.a. (2009) noemen dit concept '*Keeping up to date*', dat gedefinieerd wordt als de mate waarin docenten op de hoogte blijven van ontwikkelingen in het vak door literatuur te lezen en andere activiteiten (zoals na- en bijscholing) te ontplooiën. Met oog op kennisbenutting als onderdeel van het werken met een onderzoekende houding, refereren ook Uiterwaarde-Luijk e.a. (2017) aan het lezen van vakliteratuur om kennis op te doen voor het werk. *Op de hoogte willen blijven* refereert dan ook aan de wil om actief kennis op te doen van ontwikkelingen in het vak door middel van het lezen van literatuur en het ontplooiën van andere professionaliseringsactiviteiten.

Kritisch-reflectief werkgedrag refereert aan het daadwerkelijk ontplooiën van activiteiten. Deze activiteiten zijn samenhangend, en worden individueel of in samenwerking met anderen bewust ingezet om individuele of collectieve werkwijzen te optimaliseren (vgl. Van Woerkom & Kroon, 2008). Het gaat hier niet langer om intenties, maar om het daadwerkelijk handelen. Professionals die kritisch-reflectief werken, werken onder andere reflectief, staan open voor fouten, vragen feedback, experimenteren, delen hun kritische mening en stellen dominante denkwijzen ter discussie (Van Woerkom & Kroon, 2008). Het concept kritisch-reflectief werkgedrag omvat drie dimensies: *Reflectie* (vgl. Meijer

e.a., 2016; Van Woerkom e.a., 2002), het *Verzamelen en inzetten van gegevens* (Van den Bergh e.a., 2017, vgl. Van Woerkom e.a., 2002; Geijssel e.a., 2009; Uiterwijk-Luijk e.a., 2017) en *Systematisch en cyclisch werken* (Nieuwenhuis, 2012; Lieskamp & Vink, 2015; Onderwijsraad, 2016). Hiermee beslaat het werkgedrag het kernaspect van een onderzoekende houding, te weten reflectie, welke vervolgens wordt gekoppeld aan het vermogen om kennis uit externe bronnen toe te passen, en om zelf een onderzoekscyclus te doorlopen (vgl. Meijer e.a., 2016; Andriessen, 2014). Bij reflectie staat het bevragen van (de effecten van) het eigen handelen en het in twijfel trekken van aannames centraal, met als doel de praktijk te willen verbeteren (Van Woerkom e.a., 2002). Dit is van belang omdat aannames en routines op korte termijn weliswaar het werk kunnen vergemakkelijken, maar op lange termijn verbetering in de weg kunnen staan (vgl. Brookfield 1995). Werkgedrag speelt zich op zowel individueel niveau als teamniveau af. Op individueel niveau is sprake van reflectie en op teamniveau van reflectieve dialoog. Tijdens reflectieve dialoog onderzoekt het docententeam de eigen praktijk op kritisch en reflectieve wijze met als doel deze te verbeteren. De dialoog bestaat uit het bediscussiëren van doelen en werkwijzen waarbij docenten kritisch reflecteren op het eigen handelen, het handelen van collega's en de achterliggende percepties (Verbiest, 2008).

Een belangrijk onderdeel van kritisch-reflectief werken is het systematisch verzamelen van relevante gegevens en deze vervolgens in te kunnen zetten om de lespraktijk te verbeteren. Het verzamelen en inzetten van gegevens wordt in veel onderzoeken naar voren gebracht. Van den Bergh e.a. (2017) verstaan hieronder het kunnen verzamelen van informatie door middel van observatie, evaluatie, reflectie en toetsgegevens (vergelijk Ros e.a., 2018). Earl & Katz (2006) hanteren de term 'data literacy': het vermogen om de eigen praktijk te onderzoeken. Dit aspect is overgenomen door Uiterwijk-Luijk e.a. (2017), die de onderzoeksvaardigheden die hiervoor nodig zijn nader concretiseren, bijvoorbeeld het kunnen verwerken en analyseren en interpreteren van gegevens, het kunnen begrijpen van tabellen en grafieken, enzovoort. In het verlengde hiervan benadrukken Van Woerkom e.a. (2002) en Geijssel e.a. (2009) het belang van experimenteren op basis van nieuwe ideeën, bijvoorbeeld

het gebruiken van leerlingreacties en lesobservaties om de eigen praktijk te verbeteren.

Een derde belangrijk aspect van kritisch-reflectief werkgedrag is het individueel of in teams systematisch en cyclisch werken aan verbetering van de onderwijspraktijk. Systematisch werken verwijst naar het nauwkeurig werken door een vaste werkwijze, planmatige aanpak of methode te hanteren. Cyclisch werken verwijst naar een proces dat cyclisch herhaald wordt (Doppenberg, Kösters & Moerkamp, 2020b). Om de onderwijspraktijk te verbeteren wordt in het mbo veelal de plan-do-check-act-cyclus gehanteerd (Brouwer, Hermanussen, Vink, Doppenberg, van den Hout, & van Kan, 2019). In de praktijk worden vaak plannen bedacht en uitgevoerd, maar vindt evaluatie en verbetering van de plannen en uitvoering veel minder vaak plaats. Door de hectiek van alledag wordt de cyclus niet altijd volledig doorlopen en wordt de cyclus nog minder vaak herhaald (Lieskamp & Vink, 2015).

2.5 Onderwijsverbetering

In dit onderzoeksproject wordt aangenomen dat als docenten een reflectieve en onderzoekende houding hebben en kritisch reflectief werkgedrag laten zien, de kwaliteit van het onderwijs, of beter gezegd de onderwijspraktijk, verbetert. Met het verbeteren van de onderwijspraktijk worden alle verbeteringen bedoeld die bijdragen aan het optimaliseren van de leerprocessen van studenten (e.g., Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Als het gaat om het optimaliseren van leerprocessen wordt veelal gedacht aan de individuele docent die het onderwijs aan studenten in zijn of haar eigen lespraktijk verbetert. Hoewel het belangrijk is dat elke individuele docent de eigen onderwijspraktijk probeert te verbeteren, is het minstens zo belangrijk dat de docent samen met collega's hun gezamenlijke onderwijs probeert te verbeteren. Verbeteringen van de onderwijspraktijk die door docenten samen worden doorgevoerd hebben immers meer effect op de leerprocessen van studenten dan de verbeteringen die door één individuele docent worden gerealiseerd (Doppenberg, 2012; McLaughlin & Talbert, 2006). De mate waarin de onderwijspraktijk succesvol wordt verbeterd hangt dus tevens af van de professionele ontwikkeling van docenten individueel en als opleidingsteam (Doppenberg, 2012).

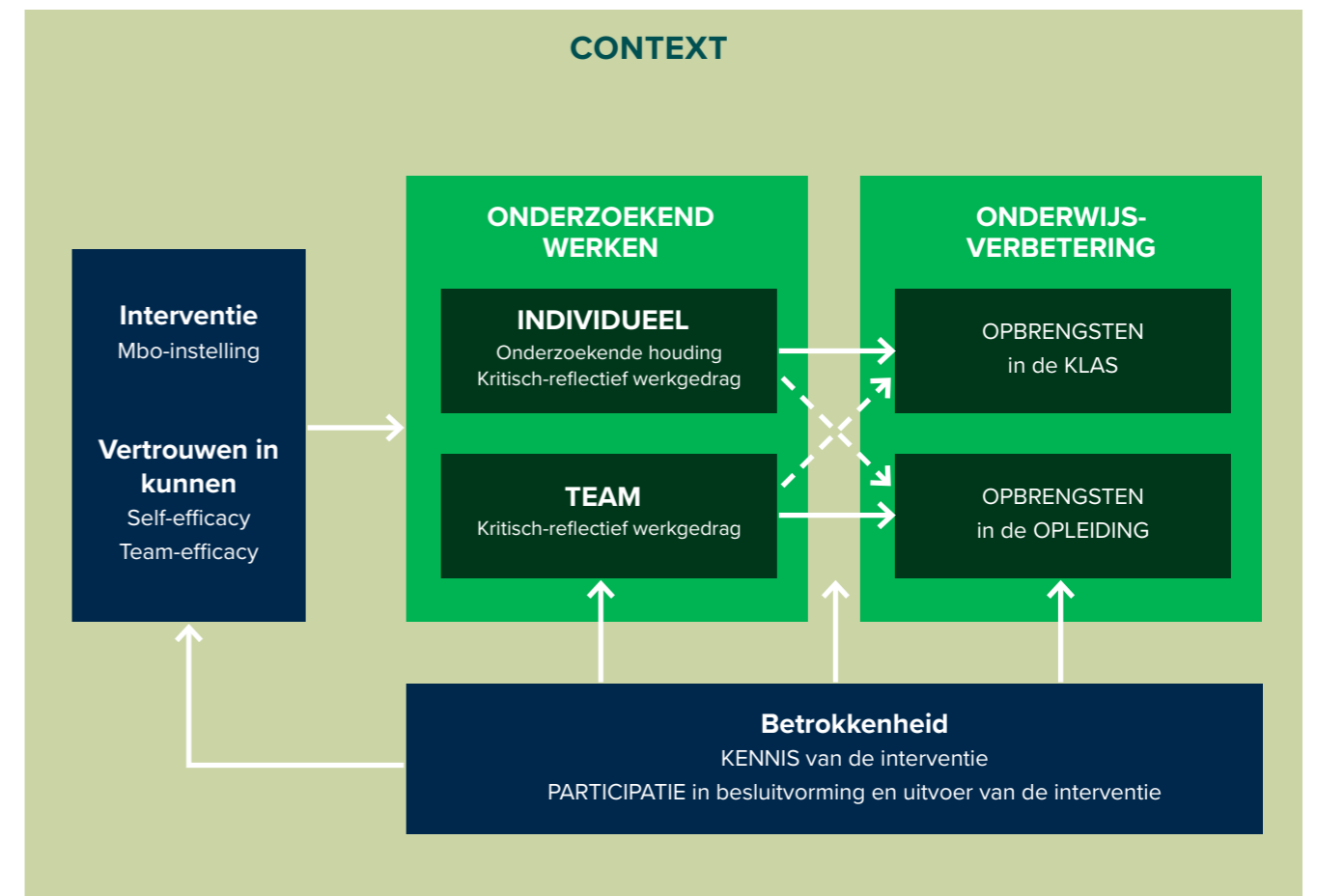
Zoals hierboven beschreven kan onderwijsverbetering verwijzen naar verbeteringen die docenten in hun eigen onderwijspraktijk doorvoeren (opbrengsten in de klas) en naar opleidingsteams die gezamenlijk verbeteringen doorvoeren om de opleiding als geheel voor studenten te verbeteren (opbrengsten in de opleiding). Naast deze niveaus wordt er in de literatuur veelal ook verbeteringen op school- of instellingsniveau onderscheiden. Omdat deze verbeteringen niet altijd goed zichtbaar zijn voor docenten en veelal niet direct de leerprocessen van studenten beïnvloeden, is dit niveau binnen voorliggend onderzoeksproject buiten beschouwing gelaten.

2.6 Mechanismen/factoren van invloed

Naast houdings- en gedragsaspecten spelen ook affectieve aspecten een belangrijke rol in het onderzoekend werken. Eerder onderzoek heeft laten zien dat *Vertrouwen in kunnen* een belangrijke rol speelt bij het onderzoekend werken (zie o.a. Van Woerkom e.a., 2002) en professioneel leren van docenten (Geijsel e.a., 2009). In hun onderzoek naar basisschool-docenten tonen Uiterwijk-Luijk e.a. (2017) aan dat *Self-efficacy*, het vertrouwen dat docenten hebben in hun eigen kunnen, een significante voorspeller is van verschillende aspecten van onderzoekend werken, te weten werken vanuit een onderzoekende houding, data kunnen gebruiken en bijdragen aan een onderzoekende cultuur op school. Onderzoekend werken vereist, zoals eerder genoemd, ook het samenwerken in teams. Uiterwaarde-Luijk e.a. (2017) laten zien dat de mate waarin docenten vertrouwen hebben in het kunnen van hun team, ofwel *Team-efficacy*, eveneens bijdraagt aan een onderzoekende cultuur op school en in de klas. Onderzoek van Van Woerkom e.a. (2002) en Geijsel e.a. (2009) wijzen voorts op het belang van *Participatie in besluitvorming*. Van Woerkom e.a. (2002) laten zien dat deze factor van invloed is op nagenoeg alle aspecten van kritisch-reflectief werkgedrag. Verder laten Geijsel e.a. (2009) in hun onderzoek naar basisschooldocenten zien dat docenten die meer participeren in besluitvorming eerder de schooldoelen en visie tot persoonlijke doelen en visie maken, en dat dit invloed kan hebben op de mate waarin zij professionele leeractiviteiten ontplooiën. Dit proces verloopt indirect, namelijk via *Efficacy*.

Het is dan ook aannemelijk dat de mate van participatie in de besluitvorming over onderwijsinnovaties een rol zal spelen in het verbeteren van onderwijs via kritisch-reflectief werkgedrag. Omdat niet alle docenten altijd actief betrokken kunnen zijn bij de besluitvorming over de innovatie, is het van belang dat docenten wel continu geïnformeerd worden over de innovatie, zodat zij voldoende kennis bezitten over de innovatie om deze zelf succesvol te kunnen implementeren (Doppenberg, Kösters, & Moerkamp, 2020a).

Bovenstaande verkenning van cimo-configuraties en de theoretische concepten heeft geleid tot een conceptueel model voor de vragenlijststudie (figuur 2). In de kwalitatieve studie is aansluitend bij de aard van deze studies een meer open benadering gehanteerd.



Figuur 2. Conceptueel model vragenlijststudie Onderzoeks(ver)richtingen in de praktijk van de mbo-docent

SYST EMAT ISCH WERK EN

hoofdstuk 3

Onderzoeksvragen

3.1 Doel

Voorliggend onderzoek heeft twee doelen. Het eerste doel is om in kaart te brengen hoe in het mbo betekenis wordt gegeven aan onderzoekend werken van docenten en docententeams aan onderwijsverbetering.

Het tweede doel is om in kaart te brengen of en op welke wijze lopende initiatieven op mbo-instellingen (interventies) bijdragen aan de versterking van onderzoekend werken van docenten en docententeams en/of aan onderwijsverbetering. Met deze inzichten kunnen voor mbo-instellingen uit het consortium handvatten worden geformuleerd op basis waarvan zij gericht activiteiten kunnen ondernemen om onderzoekend werken te versterken. Deze handvatten zijn transfereerbaar naar andere mbo-instellingen die vergelijkbare activiteiten (willen) ondernemen.

3.2 Onderzoeksvragen

Op basis van de theoretische verkenning en de contextspecifieke vraagarticulatie hebben onderzoekers en docentonderzoekers gezamenlijk de volgende onderzoeksvragen vastgesteld:

1. Hoe percipiëren betrokkenen in de onderzochte mbo-instellingen het onderzoekend werken van docenten?
2. Wat zijn kenmerken van in de praktijk lopende interventies met het oog op onderzoekend werken van docenten?
3. Wat is de invloed van de interventies op onderzoekend werken en/of onderwijsverbeteringen?
4. Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren (mechanismen) hierbij?

DE VERKENNENDE SELECTIE

hoofdstuk 4

Methode

4.1 Onderzoeksdesign en casussen

Het onderzoek is opgezet als een meervoudige gevalsstudie (Yin, 2003; Baxter & Jack, 2008). In een gevalsstudie wordt een fenomeen in zijn natuurlijke context bestudeerd (Hutjes & Van Buren, 1996). In dit geval gaat het om het fenomeen onderzoekend werken van docenten (teams). De gevalsstudie is meervoudig omdat alle casussen in meerdere of mindere mate van elkaar verschillen. Bij de selectie van casussen is ervoor gekozen om te werken met verschillende mbo-instellingen die belang hechten aan onderzoekend werken om zo variatie over instellingen te realiseren. In tabel 1 worden de belangrijkste kenmerken van de casussen weergegeven. De mbo-instellingen (kolom 2) hebben zelf een casus gekozen die

naar hun idee samenhangt met onderzoekend werken. De naam van de interventie is bij een aantal casussen in de loop der tijd veranderd omdat de interventie is doorontwikkeld (kolom 1). Als de gekozen interventie op meerdere plekken in de schoolorganisatie voorkomt, heeft de mbo-instelling gekozen in welke specifieke setting het onderzoek plaatsvond (kolom 5). Casussen variëren als het gaat om de fase van ontwikkel- en implementatieactiviteiten (kolom 3), en de sector waar de interventie zich op richt (kolom 4).

Tot slot is het onderzoeksproject participatief van aard, dat wil zeggen dat betrokkenen uit de onderwijspraktijk participeerden in het onderzoeksproces (Andriessen & Weber, 2016). In de volgende paragraaf gaan we hier verder op in.

Casus	Mbo-instelling	Fase	Sector	Setting
Professionele dialoog (later: Prestatiecultuur)	Nova College	Verduurzaming	Sector Sport en bewegen	Eén team op een locatie, een opleidingsmanager en docentencoach
Innovatie- en Kennis Platforms (IKP's) (later: Reflectie)	Landstede mbo	Start	Alle sectoren	Voor de clustering ('landschap') Groen en Dier van opleidingen
Platform onderzoek (later: Innovatiedocent)	Graafschap College	Start	Sectoroverstijgend	Medewerkers die een bachelor- of masteropleiding volgen, een onderzoeker van hogeschool, en een medewerker interne Academie
Project In Thema (PIT) lessen	Noorderpoort	Uitvoering	Sector Gezondheidszorg en Welzijn	Teams van opleidingen Gezondheidszorg en Welzijn op drie locaties
Practoraten	ROC van Twente	Uitvoering	Sectoroverstijgend	Twee practoraten met elk circa vier docent-onderzoekers uit de aan het practoraat verbonden MBO Colleges.

Tabel 1. Kenmerken van casussen

4.2 Rol van docent-onderzoekers

Het participatieve karakter van het onderzoek kwam tot uiting in de actieve rol die docent-onderzoekers vanuit de betrokken mbo-instellingen hebben gespeeld gedurende alle fasen van het onderzoeksproces. Met de samenwerking tussen de professionele onderzoekers en docentonderzoekers beoogden we doorwerking van het onderzoek naar de beroepspraktijk te realiseren. Meer concreet was het oogmerk om de opbrengsten van het onderzoek beter te laten landen in de praktijk van de mbo-instellingen en om professionele ontwikkeling van de docentonderzoekers te stimuleren. Docentonderzoekers waren betrokken bij onderzoeksactiviteiten en vormden de verbindende schakel tussen onderzoek en onderwijspraktijk. In totaal zijn er aan de voorkant van het onderzoeksproject acht docentonderzoekers met onderstaand profiel geworven. De docentonderzoeker (a) is bereid om zich gedurende 3 jaar te committeren aan het NRO project; (b) is 0,1 fte beschikbaar voor het onderzoek; (c) heeft affiniteit met het thema onderzoekend werken van docenten; (d) heeft onderzoeksvaardigheden; en tenslotte (e) is docent en masteropgeleid of is een master aan het afronden.

	VRAAG 1	VRAAG 2	VRAAG 3	VRAAG 4
Kwalitatieve Studie				
Deskresearch		X		
Interviews	X	X		
Activiteitenflits			X	X
Focusgroepen	X		X	X
Vragenlijststudie				
Vragenlijst	X		X	X

Tabel 2. Overzicht van instrumenten per onderzoeksvraag

Docentonderzoekers hadden verschillende rollen in het onderzoek: naast respondent en geconsulteerde, werkten zij ook mee als adviseur, dataverzamelaar, data-analist, en (mede) onderzoeker. Zij waren in deze rollen betrokken bij de volgende activiteiten:

- Deelname aan werkoverleggen waarin o.a. de vraagstelling voor hun mbo-instelling werd vastgesteld en gespecificeerd;
- Bijdrage aan de ontwikkeling van de instrumenten;
- Afnemen, uitwerken en analyseren van interviews;
- Uitzetten van vragenlijsten;
- Leiden van focusgroepgesprekken;
- Het onderzoeksproject bij (strategische) actoren in de mbo-instelling onder de aandacht brengen en draagvlak creëren

Docentonderzoekers werden door de professionele onderzoekers begeleid bij het uitvoeren van de onderzoeksactiviteiten in de vorm van workshops, ondersteunende documenten, video en interview.

4.3 Methoden van dataverzameling

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen is gebruik gemaakt van data die is verzameld in zowel de kwalitatieve als vragenlijststudie (mix-method). Elke onderzoeksvraag is beantwoord door (een combinatie van) verschillende instrumenten te gebruiken (tabel 2).

4.4 Kwalitatieve studie

4.4.1 Instrumenten en dataverzameling

Deskresearch

Om de context en kenmerken van elke interventie te achterhalen, zijn door de docentonderzoekers in overleg met bij de interventie betrokken medewerkers documenten verzameld, zoals beleidsplannen, projectplannen, notulen en andere relevante documenten.

Interviews

In aanvulling op de data uit de deskresearch zijn er per casus twee tot elf interviews afgenomen, face-to-face of digitaal (27 interviews in totaal) met bij de interventie betrokken onderwijsprofessionals. Afhankelijk van de interventie waren dit docenten, onderwijsontwikkelaars, docentencoaches, docentonderzoekers van een practoraat, teamleiders, directeuren, practoren, programmamanagers, onderwijsadviseurs, opleidingsmanagers en diensthooft P&O, of een combinatie daarvan. Bij elke interventie zijn bij de start van het onderzoek interviews gehouden en zijn, afhankelijk van de ontwikkeling van de interventie in de tijd, na één jaar en na twee jaar interviews gehouden om het beeld van de interventie te actualiseren. Tijdens het interview werden vragen gesteld over de context van de interventie, zoals aanleiding en draagvlak, en kenmerken van de interventie, zoals activiteiten, doelstelling, actoren en facilitering. Daarnaast werden geïnterviewden gevraagd naar hun opvattingen over de interventie en hun opvattingen over onderzoekend werken van mbo-docenten.

De interviews werden telkens door de docentonderzoekers van de betreffende mbo-instelling afgenomen aan de hand van een daartoe ontwikkelde interviewleidraad (bijlage 3).

Voorafgaand aan elk interview werd de interviewleidraad afgestemd op de reeds verzamelde data uit het deskresearch, en toegespitst op de betreffende interventie en respondent. De interviews zijn audio opgenomen.

Focusgroepgesprekken en activiteitenflits

Per interventie is minimaal één focusgroepgesprek gehouden met bij de interventie betrokken onderwijsprofessionals¹, in totaal zijn zeven focusgroepgesprekken gehouden. Afhankelijk van de interventie waren dit docenten, docentonderzoekers, teamleiders, onderwijsontwikkelaars en/of directie.

Focusgroepgesprekken zijn face-to-face (in vijf gevallen) of digitaal (in twee gevallen) afgenomen. Bij elk van de focusgroepgesprekken waren naast een onderzoeker één of twee docentonderzoekers van de betreffende mbo-instelling aanwezig in de rol van gespreksleider.

Elke focusgroep bestond uit twee delen. In het eerste deel werd een activiteitenflits ingevuld (o.a. geïnspireerd op het logboek van Meirink, 2007). Deelnemers werd in de activiteitenflits gevraagd om over de afgelopen drie maanden te reflecteren op a) hun deelname aan de activiteiten die in kader van de interventie werden georganiseerd, b) in welke mate en hoe deze activiteiten bijdroegen aan hun onderzoekende houding, kritisch-reflectief werkgedrag en/of verbetering van het onderwijs en c) welke factoren de bijdrage aan onderzoekende werken en onderwijsverbetering bevorderden of belemmerden. Het tweede deel bestond uit een gestructureerd gesprek naar aanleiding van de ingevulde activiteitenflits. Hiertoe is een leidraad ontwikkeld (bijlage 4). Het gesprek werd afgewisseld met actieve werkvormen. Naast de onderwerpen die in de activiteitenflits centraal staan, werden deelnemers in het tweede deel gevraagd naar hun perceptie van onderzoekend werken van mbo-docenten. Om reflectie van de deelnemers te verhogen, werd stilgestaan bij de opbrengsten van het focusgroepgesprek en de betekenis hiervan voor de deelnemer en voor de interventie.

De docentonderzoekers waren betrokken bij de ontwikkeling van de leidraad van het focusgroepgesprek en de ontwikkeling en het piloten van de activiteitenflits. Zowel de leidraad als activiteitenflits zijn toegespitst op elke specifieke interventie.

Vragenlijst

In de vragenlijst zijn een aantal vragen met open antwoordcategorieën opgenomen. Deze vragen betreffen onderwijsverbeteringen (uitgesplitst naar opbrengsten voor de klas en opbrengsten voor de opleiding) die in relatie tot de interventie worden gepercipieerd door respondenten. De vragenlijst en daarmee de open vragen zijn tweemaal afgenomen, in 2019 en 2020 (voor een volledige beschrijving zie 4.5).

¹ Oorspronkelijk waren er per interventie twee focusgroepen gepland. De tweede focusgroep bleek bij een aantal interventie wegens aan COVID-gerelateerde redenen niet mogelijk.

Respondenten per casus	Professionele dialoog	IKP's	Platform onderzoek	PIT lessen	Practoraten & docent-onderzoekers
Deelnemers interviews	2	6	3	2	11
Deelnemers focusgroepen (excl. docent-onderzoekers)	5	6 (waarvan 2 gedeeltelijk)	5	5 (1 ^o) & 4 (2 ^o)	9 (1 ^o) & 5 (2 ^o)
Respondenten open vragen vragenlijst	22	21	28	28	15

Tabel 3. Overzicht van respondenten per casus

4.4.2 Respondenten

Tabel 3 bevat een overzicht van het aantal respondenten per casus.

4.4.3 Analyse kwalitatieve data

Within-case analyse

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, zijn de volgende analysestappen ondernomen:

1. Focusgroepgesprekken en interviews zijn getranscribeerd. De activiteitenflitsen zijn tevens getranscribeerd in één bestand per casus, waarbij is aangegeven welke respondent welke input heeft ingebracht.
2. Tekstfragmenten uit de transcripties van focusgroepgesprekken en interviews zijn geordend zijn volgens cimo-configuraties. Ten aanzien van de mechanismen werd onderscheid gemaakt tussen belemmerende en bevorderende factoren voor onderzoekend werken en voor onderwijsverbetering. Aanvullend zijn tekstfragmenten gericht op de perceptie van onderzoekend werken van mbo docenten, gegroepeerd. De schriftelijke input van de activiteitenflits werd hiernaast gelegd ter controle en evt. aanvulling/aanscherping.
3. Na de groepering zijn tekstfragmenten ingedikt. Op basis van deze indikking zijn voor de verschillende categorieën per casus labels opgesteld, bijvoorbeeld 'Nieuwsgierig zijn' bij perceptie op onderzoekend werken en 'Sparren met collega's' bij bevorderende en belemmerende factoren (mechanismen). Hierbij zijn verschillende tekstfragmenten die bij eenzelfde label horen, bij elkaar gezet.
4. Op basis van deze labels is per casus een 'thick description' (bijlage 1) gemaakt, waarin de context wordt beschreven waarin de interventie plaatsvindt en waar mechanismen

en opbrengsten in geplaatst dienen te worden. Elke casusbeschrijving is geordend naar cimo-configuraties. De labels die voortgekomen zijn uit stap vier zijn verder aangescherpt en cursief terug te vinden in de casusbeschrijving. De korte casusbeschrijvingen zijn beschreven in het resultatenhoofdstuk en de volledige casusbeschrijvingen zijn te vinden in bijlage 1.

In de casusbeschrijving zijn de resultaten van de instrumenten in de kwalitatieve studie met elkaar geïntegreerd. Voor de betrouwbaarheid van het data-analyseproces zijn de casusbeschrijvingen door meerdere onderzoekers opgesteld en geverifieerd om te waarborgen dat de inhoud een goede weerspiegeling is van de data. Vervolgens zijn de casusbeschrijvingen voorgelegd aan de docentonderzoeker(s) om te checken op volledigheid en juistheid.

Cross-case analyse

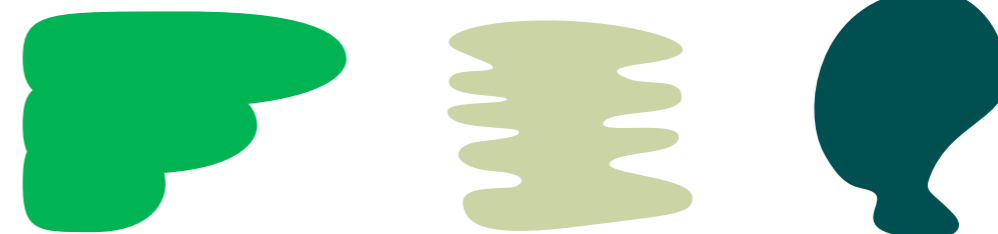
Voor de cross-case analyse zijn de verschillende categorieën uit de casusbeschrijvingen gegroepeerd en geordend. Als categorieën uit de casusbeschrijvingen overlappen zijn deze gegroepeerd onder een overkoepelend label. Op deze manier ontstond er een matrix met verschillende categorieën waarbij zichtbaar is in welke casussen welke categorieën voorkomen. Bij de analyse van perceptie op onderzoekend werken zijn aanvullend de categorieën en labels vergeleken met het conceptuele kader. De groepering en het labelen is telkens door twee onderzoekers uitgevoerd.

4.5 Vragenlijststudie

4.5.1 Procedure

De vragenlijst is in overleg met de docentonderzoekers, die werkzaam zijn op de verschillende mbo-instellingen, ontwikkeld. Er is besproken welke schalen met de vragenlijst worden gemeenten en waarom. Tevens hebben de docent-onderzoekers in twee rondes feedback gegeven op de formulering van elk van de afzonderlijke items. Dit laatste had als doel om ervoor te zorgen dat elk van de items aan zou sluiten bij de mbo-context en/of interventie van de mbo-instelling. Om zo goed mogelijk aan te sluiten bij de interventie, is per mbo-instelling een aparte vragenlijst gemaakt waarin de interventie bij naam wordt genoemd. Met andere woorden; de basis van de vragenlijst is voor alle respondenten gelijk, maar daar waar het woord 'interventie' wordt genoemd is deze vervangen door de naam van de interventie van de betreffende mbo-instelling. Verder is een inleidende tekst op de vragenlijst geschreven waarin de interventie eveneens bij naam wordt genoemd en welke tevens voorzien is van feedback door de docentonderzoekers. Op basis van feedback is de inleidende tekst passend gemaakt voor elk van de mbo-instellingen en ondertekend door de docentonderzoekers van de betreffende mbo-instelling. Aansluitend hebben de docentonderzoekers tweemaal de emailadressen verstrekt van de docenten waarbij ook de kwalitatieve gegevens zijn verzameld. Deze docenten duiden we als 'doelgroep' teams. Omdat het aantal respondenten van de 'doelgroep' teams onvoldoende groot zou zijn om passende analyses te kunnen draaien, is elk van de mbo-instellingen gevraagd om extra respondenten – aangeduid als 'extra' teams – aan te dragen voor afname van de vragenlijst. Afhankelijk van de mbo-instelling en/of het jaar van afname is het de docent-onderzoekers gelukt om 'extra' teams te vinden, waarbij de vragenlijst mocht worden afgenomen. Voor de 'extra' teams van ROC van Twente geldt

dat de interventie (practoraten) niet direct van invloed is op de extra teams (docententeams), terwijl dat bij de 'doelgroep' teams (deelnemers practoraten) wel het geval is. Voor alle andere mbo-instellingen geldt dat de interventie op de 'doelgroep' teams net zo veel invloed heeft als op de 'extra' teams. Verder zijn de docenten van de extra teams van het Graafschap College niet via een persoonlijke link benaderd, maar via een algemene link. Hierdoor is onduidelijk hoeveel docenten van de extra teams zijn uitgenodigd om de vragenlijst in te vullen en kan dus geen responspercentage worden berekend. Daarbij was het niet mogelijk om de docenten van de 'extra' teams van het Graafschap College persoonlijk te herinneren aan de vragenlijst. Alle andere docenten van de 'doelgroep' teams en de 'extra' teams, hebben enkele malen een herinnering ontvangen als zij de vragenlijst niet of deels hadden ingevuld. Het invullen van de vragenlijst vond dus plaats op basis van vrijwilligheid. Voorafgaand aan het uitzetten van de vragenlijst zijn de schalen die verwijzen naar onderzoekende en reflectieve houding en kritisch reflectief werkgedrag uitgetest bij een deel van de doelgroep teams. Deze pilot heeft niet geresulteerd in wijzigingen van de schalen en/of items. Wat echter wel opviel, was de lage mate van spreiding in de responses en de relatief hoge scores die verleend werden op de vijfpuntsschaal. Om een potentieel plafondeffect te voorkomen, is deze in de uiteindelijke vragenlijst gewijzigd in een zevenpuntsschaal, lopend van 1 = *zeer mee oneens* tot 7 = *zeer mee eens*. De complete vragenlijst is tweemaal via de online tool, Survalyzer, uitgezet bij de verschillende mbo-instellingen. De eerste meting vond plaats in april 2019 en de tweede meting in maart 2020. Opgemerkt dient te worden dat op een drietal mbo-instellingen de interventie zich gedurende de loop van het onderzoek heeft doorontwikkeld. Om die reden is de naam van hun interventie op de vragenlijst aangepast.



Doelgroep teams	Naam interventie	2019		2020		
		Uitgezet N	Respons N	Uitgezet N	Respons N	
Nova College	Professionele dialoog	19	12	Prestatiecultuur	19	10
Landstede mbo	IKP's	49	16	Reflectie	18	5
Graafschap College	Platform onderzoek	28	12	Innovatiedocent	27	16
Noorderpoort	PIT lessen	29	19	PIT lessen	24	9
ROC van Twente	Practoraten	14	9	Practoraten	23	6
Extra teams						
ROC van Twente*	Practoraten	67	25	Practoraten	62	25
Noorderpoort	PIT lessen	29	25	PIT lessen	30	17
Graafschap College				Innovatiedocent	onb.**	9
Totaal			118			97

* Invloed interventie verschilt tussen 'doelgroep' teams en 'extra' teams
 ** Het is onbekend hoeveel docenten zijn uitgenodigd om de vragenlijst in te vullen

Tabel 4. Overzicht van de namen van de interventies en de respons van de doelgroep teams en de extra teams per meetmoment voor de verschillende mbo-instellingen

		Response	Leeftijd	Geslacht		Vak	
		Aantal (%)	Gemiddeld (SD)	Man	Vrouw	Beroepsgericht	Algemeen vormend
Nova College	Meting (1)	12/19 (63%)	45.5 (14.7)	5	6	9	2
	Meting (2)	10/19 (53%)	32.5 (10.2)	4	5	9	1
Landstede mbo	Meting (1)	16/49 (33%)	36.7 (9.1)	7	8	13	2
	Meting (2)	5/18 (28%)	34.1 (9.1)	2	2	3	1
Graafschap College	Meting (1)	12/28 (43%)	46.4 (7.3)	6	6	10	1
	Meting (2)	25/42 (60%)	50.7 (10.0)	8	16	23	2
Noorderpoort	Meting (1)	44/58 (75%)	43.1 (12.1)	4	39	42	1
	Meting (2)	26/55 (47%)	41.8 (12.3)	3	20	24	1
ROC van Twente	Meting (1)	34/81 (42%)	49.1 (11.0)	9	25	20	13
	Meting (2)	31/86 (36%)	48.3 (10.4)	8	21	22	8
Totaal		215/455 (47%)	44.8 (11.9)	56	148	175 (78%)	32 (14%)

* De totale respons betreft in dit geval een schatting

Tabel 5. Totale respons en achtergrondgegevens respondenten: leeftijd, geslacht en vak

Tabel 4 presenteert per mbo-instelling en per afnamemoment de naam van de interventie en bij welke groepen de vragenlijst is uitgezet alsook de response op de vragenlijst. Tot slot, elke mbo-instelling heeft na elk meetmoment de resultaten teruggekoppeld gekregen. Deze terugkoppeling bevatte de response en de scores op de verschillende schalen van het totaal (alle mbo-instellingen samen) en van de eigen mbo-instelling. Per schaal werd de gemiddelde score en de standaarddeviatie gepresenteerd. Indien van toepassing werden de scores ook uitgesplitst naar doelgroep teams en extra teams.

4.5.2 Respondenten

Tabel 4 laat zien dat we tijdens het meetmoment in 2019 in totaal 118 complete vragenlijsten ontvingen en in 2020 in totaal 97. Tabel 5 presenteert de totale response per mbo-instelling per meetmoment alsook de achtergrondgegevens; geslacht, leeftijd en het soort vak dat wordt gegeven. Tabel 4 laat zien dat de response over het algemeen lager is op het tweede meetmoment (2020) dan op het eerste meetmoment (2019). Hoewel niet alle respondenten informatie hebben verstrekt over hun achtergrondgegevens, laat Tabel 5 zien dat de gemiddelde leeftijd van de respondenten 45 jaar is, het grootste deel van de respondenten vrouw is, en het overgrote deel van de respondenten (78%) beroepsgerichte vakken aanbiedt. Verdere analyses laten bovendien zien dat de leeftijd van de respondenten significant verschilt per mbo-instelling, $F(4) = 7.033$, $p < .001$. Respondenten van Landstede mbo zijn significant jonger dan van Noorderpoort ($MD = 6.06$, $p = .036$), ROC van Twente ($MD = 12.55$, $p < .001$) en Graafschap College ($MD = 13.69$, $p < .001$). Daarnaast zijn de respondenten van Noorderpoort jonger dan van ROC van Twente ($MD = 6.49$, $p = .001$) en Graafschap College ($MD = 7.73$, $p = .007$).

Naast de gepresenteerde achtergrondgegevens in Tabel 5, hebben de respondenten gegevens verstrekt over het niveau van hun vooropleiding, gevolgde route naar het docentschap en functie. Deze gegevens laten zien dat van de respondenten 62% een hbo-opleiding, 17% een hbo-masteropleiding, en 11% een wo-opleiding heeft afgerond. Andere vooropleidingen komen amper voor. Verder valt op dat het grootste deel van de respondenten met een hbo-master werkzaam zijn bij ROC van Twente en Graafschap College. Wat betreft de gevolgde route naar het docent-

schap, geeft ruim 88% van de respondenten aan een hbo-lerarenopleiding te hebben gevolgd waarvan 58% een tweedegraads lerarenopleiding, 17% een pedagogisch-didactisch getuigschrift, en 13% een opleiding tot leraar basisonderwijs. Aansluitend bij de gevolgde route naar het docentschap hebben de meeste respondenten een functie als docent (68%) of als docentonderzoeker (9%). Van de respondenten zijn de meeste docentonderzoekers werkzaam op ROC van Twente en heeft Landstede mbo een relatief hoog aantal docent-in-opleiding. Bij de tweede meting is zelfs 100% van de respondenten van Landstede mbo docent-in-opleiding.

4.5.3 Constructie van de vragenlijst

Aansluitend bij de theoretische verkenning en het conceptuele model is een vragenlijst 'Onderzoekend werken in het mbo' ontwikkeld. Deze vragenlijst be vraagt de constructen: 1) vertrouwen in kunnen, 2) onderzoekend werken, bestaande uit de sub-constructen: a) onderzoekende houding, b) kritisch-reflectief werkgedrag op individueel niveau, en c) kritisch-reflectief werkgedrag op teamniveau, 3) betrokkenheid, en 4) onderwijsverbetering. Elk van de constructen wordt be vraagd aan de hand van meerdere schalen. Het merendeel van deze schalen is gebaseerd op bestaande en gevalideerde vragenlijsten (Brouwer, Hermanussen, Vink, Doppenberg, Van den Hout & Van Kan, 2019; Doppenberg & Reumerman, 2018; Geijsel, Slegers, Stoel & Krüger, 2009; Uiterwijk-Luijk, Krüger, Zijlstra & Volman, 2017a, b; Van den Bergh, Ros, Vermeulen & Rohaan, 2017, Van Woerkom e.a., 2002). Waar nodig, werden formuleringen aangepast om items te concretiseren of de relevantie voor de beoogde doelgroep te verhogen, of zijn items toegevoegd. Bijlage 2 presenteert de vragenlijst 'Onderzoekend werken in het mbo' met wetenschappelijke onderbouwing per schaal en/of item.

Voor het be vragen van het construct *Onderwijsverbetering* waren geen bestaande schalen voorhanden. In samenspraak met de betrokken onderzoekers en docentonderzoekers zijn zeven factoren geformuleerd die op verbetering in het onderwijs duiden, zoals beter aansluiten bij de voorkennis van studenten en betere uitleg kunnen geven. Deze items werden aangevuld met twee open vragen, waarin docenten vrijelijk andere aspecten van verbetering konden noemen en konden aangeven wat volgens hen de grootste opbrengst van de interventie is

Constructen	Schalen	Meting 1 (N=118) Cronbach's alpha	Meting 2 (N=97) Cronbach's alpha
Vertrouwen in kunnen	Self-efficacy (5 items)	.82	.92
	Team-efficacy (5 items)	.90	.95
Onderzoekende houding	Willen begrijpen (5 items)	.65	.74
	Willen leren van collega's (5 items)	.84	.80
	Perspectieven verkennen (5 items)	.80	.76
	Op de hoogte willen blijven (5 items)	.85	.88
Kritisch-reflectief werkgedrag op individueel niveau	Jezelf vragen stellen (5 items)	.88	.83
	Verzamelen en inzetten van gegevens (6 items)	.90	.86
	Systematisch en cyclisch werken (6 items)	.92	.95
Kritisch-reflectief werkgedrag op team niveau	Reflectieve dialoog (5 items)	.93	.95
	Verzamelen en inzetten van gegevens (6 items)	.94	.96
	Systematisch en cyclisch werken (6 items)	.96	.97
Betrokkenheid	Kennis van de interventie (5 items)	.94	.91
	Participatie in de besluitvorming over de interventie (7 items)	.95	.94
Onderwijsverbetering	Opbrengsten in de klas (7 items)	.97	.97
	Opbrengsten in de opleiding (7 items)	.93	.94
Invloed van de interventie	Ervaren invloed van interventie op onderwijsverbetering (2 items)	.85	.87

Tabel 6. Constructen en schalen vragenlijst 'Onderzoekend werken in het mbo' en de betrouwbaarheid per schaal per meetmoment

geweest. De resultaten op deze twee open vragen zijn meegenomen in de kwalitatieve studie. Tevens werd docenten gevraagd een specifieke koppeling te maken tussen de door hen ervaren opbrengsten en de invloed van de interventie daarop.

Omdat tijdens de ontwikkeling van de vragenlijst al duidelijk was dat niet elk van de interventies als (direct) doel had om het onderzoekend werken van docenten te optimaliseren, is ervoor gekozen om het grootste deel van de schalen en de daarbij horende items algemeen te formuleren. Het construct betrokkenheid verwijst echter wel direct naar de interventie en aan het construct onderwijsverbetering zijn, zoals hierboven genoemd, items toegevoegd waarmee nagegaan wordt in welke mate de door docenten ervaren onderwijsverbeteringen toe te wijzen zijn aan de interventie. Deze aanvullende items vormen samen het construct *Invloed van de interventie* en worden in de beschrijvende resultaten als afzonderlijke items gepresenteerd. Tabel 6 presenteert een overzicht van de bevroegde constructen en schalen, tezamen met de betrouwbaarheid van deze

schalen voor beide meetmomenten. De betrouwbaarheid varieert $\alpha = .65$ tot $\alpha = .96$ en is daarmee acceptabel. Eventuele item-reductie van de schaal *Willen begrijpen* ($\alpha = .65$) zou niet hebben geleid tot een hogere betrouwbaarheid.

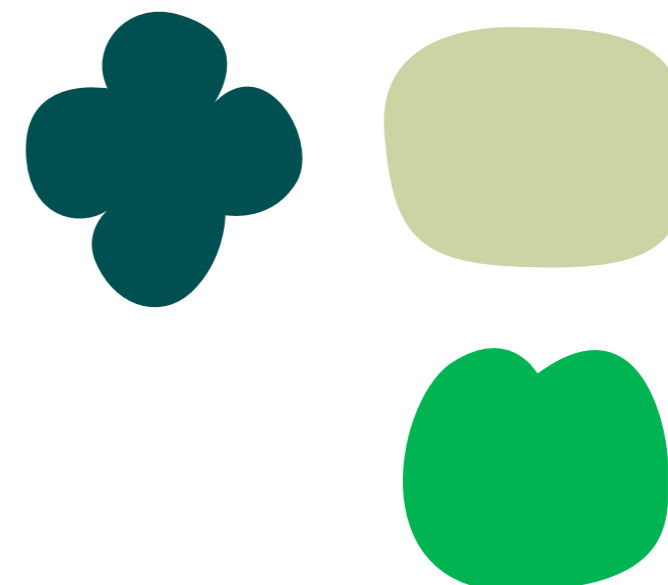
4.5.4 Analyses vragenlijstgegevens

Beschrijvende analyses zijn uitgevoerd om zicht te krijgen op de mate waarin de docenten vertrouwen hebben in hun kunnen, in welke mate zij betrokken zijn bij de interventies en hoe zij het onderzoekend werken van zichzelf en hun teams percipiëren. Beschrijvende analyses geven ook zicht op de door docenten ervaren onderwijsverbeteringen in de klas of in de opleiding en op de invloed die de interventies volgens docenten op deze onderwijsverbeteringen hebben gehad. Omdat de interventies per mbo-instelling verschillen, zijn gemiddelden en standaarddeviaties m.b.t. onderwijsverbeteringen en ervaren invloed van de interventie per mbo-instelling berekend. Beschrijvende analyses zijn voor beide meetmomenten per schaal uitgevoerd.

Correlatie- en regressieanalyses zijn uitgevoerd om een beeld te kunnen vormen van de mate waarin de interventie bijdraagt aan onderwijsverbetering en de rol die de factoren *Vertrouwen in kunnen* en *Betrokkenheid* spelen in (de relatie tussen) onderzoekend werken en onderwijsopbrengsten (zie figuur 2, conceptueel model vragenlijststudie). Om de power van deze analyses te optimaliseren, zijn de data van meetmoment 1 ($n=118$) en 2 ($n=97$) samengevoegd in een databestand. Van de respondenten die aan beide metingen deelnamen ($n=25$) is hierbij de tweede meting opgenomen ($N=190$).

Pearson correlaties (two-tailed) zijn berekend om de samenhang in kaart te brengen tussen a) de verschillende schalen in de vragenlijst, b) de voorspellende factoren onderling en c) de voorspellende factoren en de uitkomstmaten. Om te bekijken welke factoren onderwijsopbrengsten (onderwijsverbeteringen) voorspellen, zijn er twee hiërarchische regressieanalyses uitgevoerd, één om de opbrengsten in de klas in kaart te brengen en één om de

opbrengsten voor de opleiding in kaart te brengen. Om te controleren voor de effecten van meervoudige toetsing, is de alpha-waarde gereduceerd tot .025. Assumpties met betrekking tot steekproefgrootte, normaliteit, lineariteit, multicollineariteit en homoscedasticiteit zijn vooraf gecheckt. Er zijn geen bijzonderheden geconstateerd. Eén deelnemer had de vragen over onderwijsopbrengsten niet ingevuld, en wordt dus niet meegenomen in de berekeningen. Dit geeft een N van 189.



POSITIEVE

INSTELLING

hoofdstuk 5

Resultaten kwalitatieve studie

We presenteren de resultaten uit de kwalitatieve studie in dit hoofdstuk. In 5.1 wordt per casus een korte beschrijving gegeven van de interventie en de context waarin deze is ontwikkeld en/of plaatsvindt. De korte beschrijving is gebaseerd op de rijke beschrijvingen die van elke casus zijn opgesteld (bijlage 1). Vervolgens worden in 5.2 t/m 5.5 de resultaten over de casussen heen gepresenteerd, geordend naar onderzoeksvraag; resultaten bij onderzoeksvraag 1 worden beschreven in 5.2, van onderzoeksvraag 2 in 5.3, van onderzoeksvraag 3 in 5.4 en ten slotte van onderzoeksvraag 4 in 5.5.

5.1 Casusbeschrijvingen

5.1.1 Professionele dialoog (later: Prestatiecultuur)

Het team Sport, Bewegen en Gezondheid (SBG) is een ambitieus team dat wil bijdragen aan de missie van het CIOS (Centraal Instituut Opleiding Sportleiders) van Nova College: het verzorgen van excellent onderwijs door continue te blijven verbeteren. Toen het team van het management de kans kreeg om een aanvraag te doen voor financiële ondersteuning vanuit het Versnellingsprogramma Professionele Dialoog, grepen zij deze kans aan. De opleidingsmanager en masterdocent stelden een plan op om middels de professionele dialoog en de methode 'IK² De beste versie van jezelf' de executieve vaardigheden van de docenten uit het team te verbeteren. De gedachte was dat betere executieve vaardigheden leiden tot beter didactisch handelen van de docenten, met een hogere leeropbrengst bij studenten als gevolg. Zo moest het plan bijdragen aan het verzorgen van excellent onderwijs.

De interventie bestaat uit het project 'Versnelling professionele dialoog'. Het project richt zich op het stimuleren van de professionele dialoog over executieve vaardigheden en didactisch handelen van docenten als middel om tot onderwijsverbetering te komen. Centraal in de interventie staan bewustwording van gedrag en het

veranderen van de mindset van docenten. In de perceptie van het team is de professionele dialoog hier een middel toe. Het SBG-team beschouwt executieve vaardigheden als in hoge mate bepalend voor iemands succes, doordat ze doelgericht gedrag ondersteunen. Een ontwikkeling in de tijd is dat project na de subsidieperiode is verduurzaamd. De focus is met de komst van een nieuwe directeur verchoven naar de relatie tussen executieve vaardigheden en de zogenaamde 'Prestatiecultuur'.

5.1.2 Innovatie- en Kennis Platforms (later: Reflectie)

Het Innovatie en Kennis Platform Groen & Dier (IKP-GD) maakt deel uit van een nieuwe organisatiestructuur binnen Landstede mbo. Innovatie en Kennis Platforms (IKP's) zijn er voor de zogenaamde 'landschappen': clusteringen van opleidingen per interessegebied. De meeste opleidingen worden op meerdere locaties van Landstede mbo verzorgd. Per landschap is er een IKP over alle locaties heen. Het IKP wordt gevormd door docenten, teamleiders en directeuren, en ondersteund door een onderwijsadviseur. De IKP's hebben de taak om ontwikkelingen in branche, beroepsomgeving en maatschappij te signaleren en daarover te informeren. Tevens geven IKP's advies over innovatieve oplossingen voor uitdagingen waar de ontwikkelingen Landstede mbo voor stellen, en stimuleren zij tot de inzet van deze innovatieve oplossingen middels een structurele ontwikkel- en innovatieagenda. Ook kunnen IKP's in opdracht onderzoeken waar innovatieve oplossingen in resulteren. Binnen landschap Groen & Dier worden alle opleidingen op een en dezelfde locatie verzorgd. Omdat bleek dat het IKP Groen & Dier qua samenstelling gelijk is aan het team voegt de invoering van de nieuwe organisatiestructuur, en specifiek het IKP, alleen waarde toe met de doelstelling van professionalisering en innovatie van onderwijs. Het IKP-GD is daarom opgeheven tijdens het onderzoeksproject. Het landschap nam wel de doelstelling van het IKP over om innovatie van onderwijs en professionalisering blijvend te versterken om studenten adequaat voor te kunnen bereiden op een toekomst in een beroepsomgeving en maatschappij die permanent verandert. De doelstelling kwam concreet tot uiting in een drietal studiedagen waarin werd toegewerkt naar een innovatieagenda voor elk van de vijf vakgroepen binnen

het team van het landschap en een aanzet tot een ontwikkelplan voor elke docent.

5.1.3 Platform onderzoek (later: Innovatiedocent)

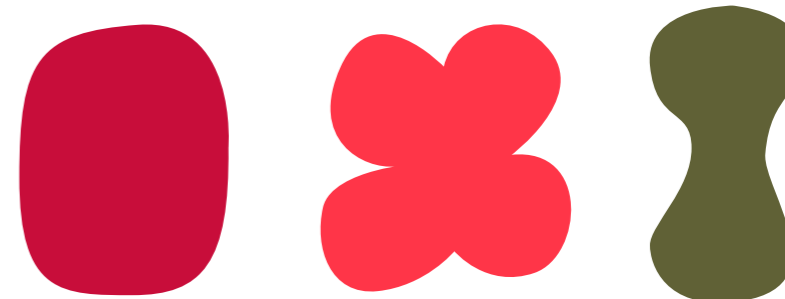
Op initiatief van het College van Bestuur (CvB) van Graafschap College is een plan ontwikkeld om het doen van onderzoek in het onderwijs en onderwijsinnovatie te initiëren en te ondersteunen. Hiermee werd beoogd aan te sluiten bij landelijke ontwikkelingen rondom professionalisering van docenten, waarin het doen van onderwijsonderzoek steeds belangrijker wordt gevonden. Het eerste deel van het plan bestond uit het aanstellen van innovatiedocenten, waarvoor een functieprofiel is vastgesteld. Er is hiertoe een samenwerking opgezet met Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Het tweede deel van het plan was een omgeving te creëren waarin medewerkers (o.a. masteropgeleide docenten), die betrokken zijn bij een vorm van onderzoek, elkaar kunnen vinden en de onderzoekende cultuur gestimuleerd wordt. De interventie bestaat uit het platform onderzoek, een netwerkvoorziening die zich richt op de coördinatie, facilitering en begeleiding van onderzoek door (masteropgeleide)docenten en leraren-in-opleiding. Het platform onderzoek is bedoeld voor medewerkers die een bachelor- of masteropleiding volgen. Zij worden door de Graafschap Academie op de hoogte gebracht van het bestaan van het platform en geïnformeerd over bijeenkomsten. De deelnemers aan het platform onderzoek worden begeleid door een onderzoeker van de HAN en een medewerker van de Graafschap Academie. Aanvankelijk sloten ook de innovatiedocenten aan, maar na enige tijd zijn zij gestopt met actieve betrokkenheid bij het platform onderzoek. Zij worden apart gefaciliteerd om hun onderzoek te implementeren binnen de organisatie. Een ontwikkeling in de tijd is dat door het CvB naast professionalisering ook wordt ingezet op onderwijsontwikkelingen als centrale component van platform onderzoek. De koppeling tussen onderzoek en professionalisering en onderwijsontwikkeling krijgt gestalte in de strategisch agenda van Graafschap College.

5.1.4 Project in Thema (PIT) lessen

Noorderpoort besloot in 2015 tot de invoering van een nieuw onderwijsconcept voor alle opleidingen binnen Gezondheidszorg en Welzijn, die op drie locaties verzorgd worden. Het onderwijsconcept stimuleert onderzoekend leergedrag van studenten, dat wordt versterkt door onderlinge samenwerking en waardering. De projectgroep onderwijsontwikkeling van Gezondheidszorg en Welzijn ontwikkelde een integrale leerlijn met zogenaamde Project-In-Thema-lessen (PIT-lessen). In het ontwerp werd het schooljaar in blokken (PIT's) van 10 weken met elk een eigen thema verdeeld. Binnen een blok mogen studenten een dagdeel per week in kleine groepjes aan diverse projecten rondom het thema werken. De projectopdrachten binnen PIT werden gekoppeld aan de werkprocessen uit het kwalificatiedossier. Daarmee werd geborgd dat studenten met het onderwijs goed voorbereid werden op het werken in de beroepspraktijk. De integrale lijn van PIT-lessen kwam naast een kennisleerlijn en vaardigheidsleerlijn. De PIT-lessen staan daarmee in verbinding met de andere vakken binnen de opleiding Verpleegkunde. De interventie bestaat uit de opdracht aan opleidingsteams Verpleegkunde om de integrale leerlijn in Project-in-thema (PIT) lessen uit te werken en implementeren. Het globaal ontwerp van de integrale lijn moest dus nader doordacht, en handen en voeten gegeven worden. De Verpleegkunde opleidingsteams op de twee onderzochte locaties kozen daarbij voor projectmatig werken aan de hand van de methode Scrum@school. Zowel in de Onderwijsontwikkelgroep als in de Opleidingsgroep Verpleegkunde werd ervanuit gegaan dat docenten onderzoekend moeten kunnen werken om studenten tot samenwerkend, onderzoekend en waardierend leren aan te kunnen zetten. In beide groepen is regelmatig gesproken over het gedrag dat daarbij van docenten verwacht wordt. Desondanks zijn er rondom de onderzoekende houding en gedrag van docenten geen expliciete doelstellingen geformuleerd.

5.1.5 Practoraten

ROC van Twente is één van de mbo-instellingen die in 2015 de stichting 'leder mbo een practoraat' oprichtten vanuit de overtuiging dat practoraten via het ontwikkelen en delen van kennis en ervaring kunnen bijdragen aan kwaliteitsverbetering van het mbo. Na ervaring opgedaan te hebben met een pilot-practoraat heeft ROC van Twente in 2017 drie practoraten opgericht rondom de thema's Burgerschap, Zorg & Technologie, en Versterken leerproces niveau 2. Elk practoraat is verbonden met twee mbo-colleges. Niet alleen valt het practoraat onder de directie van de MBO-colleges, ook zijn er van elk van de mbo-colleges twee docenten bij het practoraat werkzaam als docentonderzoeker. Samen vormen de practor en docentonderzoekers, met eventuele externe deelnemers, een professionele leergemeenschap of kenniskring. De doelen van het practoraatsonderzoek zijn het ontwikkelen van kennis van mbo-gerelateerde praktijken, die kennis inzetten voor docentprofessionalisering, verbetering van de onderwijskwaliteit middels doorwerking van de kennis in de curricula van opleidingen, en bijdragen aan ontwikkelingen in het beroepenveld en de samenleving. De docentonderzoekers worden geacht aan de doelen bij te dragen door onder begeleiding van de practor onderzoek te doen naar thema's die spelen binnen de mbo-colleges waaraan zij verbonden zijn. Het is de bedoeling dat zij hun collega's daarin betrekken, zodat ook reguliere docenten de met onderzoek ontwikkelde kennis en ervaring gaan gebruiken. In deze casus wordt de inzet van de practoraten als interventie gezien. Gezien de rol van docentonderzoekers binnen de practoraten wordt de inzet van docentonderzoekers in de practoraten als subinterventie beschouwd.



5.2 Perceptie van onderzoekend werken van docenten in het mbo

In het theoretisch kader onderscheiden we, gebaseerd op onder meer Van den Bergh e.a. (2017), vier houdingsdimensies van onderzoekend werken: willen begrijpen, willen leren van collega's, perspectieven in je werk willen verkennen en op de hoogte willen blijven. Daarnaast onderscheiden we drie dimensies van gedrag: reflectie – jezelf vragen stellen/het voeren van de reflectieve dialoog, verzamelen en inzetten van gegevens en systematisch en cyclisch werken. Alle houdingsdimensies kunnen op individueel en teamniveau voorkomen. Om de perceptie ten aanzien van onderzoekend werken van docenten in het mbo te beschrijven is in de casusbeschrijvingen aan het woordgebruik (de taal) van de respondenten vastgehouden. Tabel 7 geeft weer hoe de perceptie van onderzoekend werken in de mbo-praktijk zich verhoudt met de constructen uit het conceptuele kader.

Onderzoekend werken van docenten wordt door betrokkenen in de mbo-instellingen vooral gepercipieerd als *Experimenteren of vernieuwen, Reflecteren, Nieuwsgierig (willen) zijn, Een open houding hebben, Buiten kaders (willen) denken / patronen (willen) doorbreken / zaken van een afstand (willen) bekijken, Kritisch (willen) zijn, Actie uitstellen*, en *Zoeken naar directe relevantie met (onderwijs)praktijk*.

We illustreren de resultaten met twee voorbeelden uit casus PIT lessen (voor de volledige casusbeschrijving zie bijlage 1):

Een onderzoekende houding en kritisch-reflectief werkgedrag betekent voor de docenten dat ze constant nieuwsgierig zijn. Dit geldt zowel voor nieuwsgierigheid naar het thema of vakgebied waar ze in opereren, zoals de zorg, maar ook in het uit willen proberen van nieuwe dingen. Onderzoekende docenten proberen nieuwe dingen uit.

De geïnterviewden denken dat docenten voor onderzoekend werken een open houding nodig hebben. Docenten moeten buiten vaststaande kaders durven denken en kijken, niet vast blijven zitten in een bepaald stramen. Een lid van de opleidingsgroep Verpleegkunde vergelijkt het onderzoekend werken van docenten met dat van studenten. Een student moet zich van tevoren oriënteren op wat zij wil weten, op de opdracht en de stappen die ze daarin zet: nadenken over de vraag, voorkennis activeren, waar ze informatie kan vinden, of haar vooronderstellingen waar zijn, hoe anderen erover denken, en of ze voldoende informatie heeft.

Een van de geïnterviewden zegt hierover: *“Dit is voor iedereen moeilijk, omdat je je kaders moet loslaten. Voor pubers is dit extra spannend, omdat zij veel met hun identiteit bezig zijn. Daar moeten docenten studenten bij helpen: Klopt het wat je zegt? Waar staat dat? Zijn je bronnen valide? Hoe gebruiken ze de media?”*

2 Het samenwerken en delen met collega's wordt in de verschillende casussen wel vaker (impliciet) genoemd; dit is echter in verschillende casussen niet als expliciete categorie naar voren gekomen.

3 In twee andere casussen is het volgen van ontwikkelingen ook aan bod gekomen in de gesprekken over onderzoekend werken. Het is echter niet als expliciete categorie gecodeerd.

Mbo praktijk	Conceptueel kader	Nova College	Landstede mbo	Graafschap College	Noorderpoort	Roc van Twente	Totaal
Nieuwsgierig (willen) zijn	Willen begrijpen						3
(Willen) delen met collega's / overleggen ²	Willen leren van collega's						1
Een open houding hebben	Perspectieven in je werk willen verkennen						3
Buiten kaders (willen) denken / patronen (willen) doorbreken / zaken van een afstand (willen) bekijken							3
Meerdere perspectieven (willen) verkennen / het grotere plaatje (willen) zien							2
Omgevingsbewust (willen) zijn							1
Het (willen) benutten van kennis en het (willen) voortbouwen op kennis ³	Op de hoogte willen blijven – actief kennis opdoen						2
Het (willen) koppelen van theorie aan praktijk							1
Reflecteren	Reflectie – jezelf vragen stellen/het voeren van de reflectieve dialoog						4
Kritisch zijn							3
Actie uitstellen							3
Jezelf ontwikkelen							1
Feedback van studenten verzamelen	Verzamelen en inzetten van gegevens						2
Systematisch en/of cyclisch werken	Systematisch en cyclisch werken						2
Doelgerichtheid aan de dag leggen							2
(Willen) experimenteren of vernieuwen							5
(Pro-actief) initiatief tonen							2
zoeken naar directe relevantie met (onderwijs) praktijk							3
Toelaten van mate van onzekerheid							1
Hebben van een positieve mindset							1
Samenwerken met belanghebbenden							1
Totaal		7	8	7	7	17	46

Tabel 7. Perceptie van onderzoekend werken in de mbo praktijk

Doelen	Professionele dialoog	IKP's	Platform onderzoek	PIT lessen	Practoraten	Docentonderzoekers ⁴	Totaal
Docentprofessionalisering							4
Verhogen van de onderwijskwaliteit							5
Onderzoekend werken	I*	I		I		I	2
(Door)ontwikkeling van een lerende cultuur							1
(Door)ontwikkeling van een onderzoekende cultuur							1
Vormgeven aan het onderwijsconcept							1
Kennisontwikkeling							2
Kenniscirculatie van en naar beroepenveld en samenleving							2
TOTAAL	2	2	3	2	5	4	18

*I: bij deze interventies is onderzoekend werken bijvangst

Tabel 8. Overzicht van expliciet door betrokkenen verwoorde doelen per interventie

Hoewel Bruggink & Harinck (2012) *Nieuwsgierig zijn* als een apart kenmerk van de onderzoekende houding typeren, hebben wij het geplaatst onder *Willen begrijpen*. De nieuwsgierigheid zoals door de betrokkenen benoemd is breed georiënteerd en hangt samen met aspecten van *Willen begrijpen*.

In alle mbo-instellingen komt terug dat voor betrokkenen onderzoekend werken van mbo-docenten relateert aan *Experimenteren of vernieuwen*. Onderzoekend werken betekent het uitproberen, het experimenteren met aanpakken of werkwijzen die kunnen leiden tot een geheel nieuwe manier van werken. In sommige mbo-instellingen wordt het vernieuwen specifiek gerelateerd aan inzichten over nieuwe werkwijzen uit eigen of andermans onderzoek, of naar aanleiding van reflectie, maar dit geldt zeker niet voor alle casussen.

Aanvullend noemen betrokkenen in alle mbo-instellingen aspecten van *Reflectie* als onderdeel van de onderzoekend werken, namelijk reflecteren, kritisch zijn, actie uitstellen en jezelf ontwikkelen. Docenten die onderzoekend werken vertragen en staan stil bij waar ze mee bezig zijn alvorens tot actie over te gaan. Tevens worden mbo-docenten die onderzoekend werken gezien als kritisch, ze bekijken situaties vanaf een afstand en/of bekijken het grotere geheel waarin zij functioneren. Ze hebben een

kritische blik en stellen kritische vragen waarbij ze niet zomaar aannames maken en bestaande aannames in twijfel trekken.

Opvallend is dat van de acht constructen uit het conceptueel kader het *Willen leren van collega's*, door de respondenten benoemd als het *Willen delen met collega's*, nauwelijks (expliciet) genoemd wordt. Daarnaast valt op dat respondenten aspecten van onderzoekend werken noemen die niet bij een van de acht constructen uit de literatuur onder te brengen zijn, namelijk *Doelgerichtheid aan de dag leggen*, *(Pro-actief) initiatief tonen*, *Zoeken naar directe relevantie met (onderwijs)praktijk*, *Toelaten van mate van onzekerheid*, *Hebben van een positieve mindset* en *Samenwerken met belanghebbenden*.

5.3 Kenmerken van in de praktijk lopende interventies

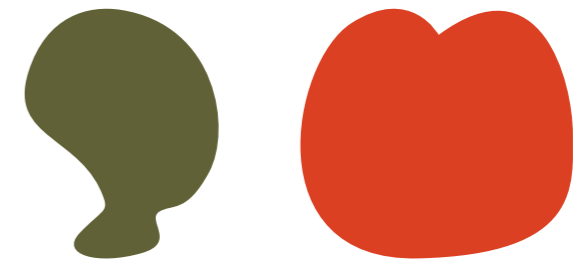
5.3.1 Doelen die worden nagestreefd met de interventie

Mbo-instellingen uit het consortium hebben zelf interventies aangedragen waarvan zij verwachtten dat deze onderzoekend werken versterken. Tabel 8 beschrijft de doelen die met de interventies worden nagestreefd zoals deze expliciet door betrokkenen naar voren zijn gebracht. In de tabel is te zien dat Onderzoekend werken bij twee interventies als expliciet doel wordt genoemd. Bij nadere bestudering valt echter op dat bij vier interventies onderzoekend werken wel een impliciet doel vormt. Betrokkenen spreken hierover in termen als 'bijvangst' (weergegeven met een I in tabel 8). Verhogen van de onderwijskwaliteit wordt bij vijf interventies als doel genoemd. Docentprofessionalisering wordt bij vier interventies als doel genoemd. Kennisontwikkeling en kenniscirculatie van en naar beroepenveld en samenleving is doel van twee interventies. Voorts vormen (Door)ontwikkeling van een lerende cultuur, (Door)ontwikkeling van een onderzoekende cultuur en Vormgeven aan het onderwijsconcept het doel bij een interventie.

We illustreren de resultaten met een voorbeeld uit casus PIT lessen (voor de volledige casusbeschrijving zie bijlage 1):

In 2016 kregen de opleidingsteams van de drie locaties met een opleiding binnen Gezondheidszorg & Welzijn de opdracht het nieuwe onderwijsconcept te implementeren: samenwerkend, onderzoekend en waarde-rend leren. Vanuit elke locatie werden docenten afgevaardigd naar een opleidingsgroep, die de kar van de implementatie voor een specifieke opleiding mocht trekken. De opleidingsgroep Verpleegkunde stelde voor om een integrale leerlijn met zogenaamde Project-In-Thema-lessen (PIT-lessen) te ontwikkelen, en maakte daar een globaal ontwerp voor. De opleidingsgroep bedacht en verzamelde voor de PIT-lessen projectopdrachten die gekoppeld konden worden aan de werkprocessen uit het kwalificatiedossier. Daarmee werd geborgd dat studenten met het onderwijs goed voorbereid werden op het werken in de beroepspraktijk. Een van de geïnterviewden zegt hierover: *“De PIT-lessen moeten in ieder geval beroepsproducten opleveren die samenhangen met het KD en die anticiperen op de stages die nog komen. Het opleidingsprogramma zit zodanig in elkaar dat zaken die in stages naar voren komen al zoveel mogelijk van tevoren ontwikkelingsgericht in de PIT aan de orde zijn geweest. Een ander doel (van de PIT-lessen) is aldus goed beslagen ten ijs komen bij stages.”*

4 Docentonderzoekers is een sub-interventie van Practoraten. Omdat het doel 'onderzoekend werken' binnen de sub-interventie anders vorm krijgt, is deze in een separate kolom weergegeven.



5.3.2 Activiteiten die worden ondernomen

Overall kunnen we elf activiteiten onderscheiden die in het kader van de interventies worden ondernomen (tabel 9): (1) *Werkbijeenkomsten*, hieronder vallen werkgroep bijeenkomsten, overleg over het IKP, teambijeenkomsten, reguliere bijeenkomsten, themabijeenkomsten, werkbijeenkomsten, reguliere leerjaaroverleggen, kenniskringbijeenkomsten, werkplaatsbijeenkomsten, en bordsessies; (2) *Onderwijs verzorgen*, hieronder vallen onderwijs aan studenten en PIT-lessen verzorgen; (3) *Onderwijs ontwikkelen*, hieronder vallen curriculumvernieuwing, projectopdrachten bedenken en lesmateriaal schrijven; (4) *Onderwijs evalueren*, hieronder vallen evaluatiebijeenkomsten met studentenplatform en evaluatie met studenten; (5) *Onderzoek verrichten*, hieronder vallen onderzoeksprojecten uitvoeren, studenten bevragen en observeren, en literatuur bestuderen; (6) *Onderzoek ontwikkelen*, hieronder vallen onderzoeksprogramma uitwerken en onderzoeksprojectplannen uitwerken; (7) *Professionalisering*, hieronder vallen studiedagen, locatieoverstijgende onderwijsmiddag, scholing in Scrum@school, lesbezoeken, scholing in onderzoeksmethoden, landelijk overleg van branchevereniging, en sparring sessies; (8) *Teambuilding*, hieronder valt etentjes; (9) *HR-instrumentarium*, hieronder valt functioneringsgesprekken; (10) *Samenwerking met externen*, hieronder vallen netwerken met praktijkpartners en kennisinstellingen en samenwerken met praktijkpartners en kennisinstellingen; ten slotte (11) *Kennisdeling*, hieronder vallen kennis delen met collega's, bijvoorbeeld met een practoraats-event en filmpjes op de practoraatswebsite, werken met online omgeving, en ontwikkeling van een online tool.

We illustreren de resultaten met voorbeelden uit casus PIT lessen (voor de volledige casusbeschrijving zie bijlage 1):

Bij de start van de invoering van de PIT-lessen werden er regelmatig werkbijeenkomsten georganiseerd voor PIT-coaches. Tijdens die bijeenkomsten wisselden de PIT-coaches ervaringen uit. Doel was het eigen leren te verbreden en versterken door expliciet te onderzoeken, samenwerken en waarden, bij het handen en voeten geven aan het onderwijsconcept in de PIT-lessen.

Met het verzorgen van de PIT-lessen willen de docenten handen en voeten geven aan het onderwijsconcept van 'Onderzoekend, samenwerkend en waarderend leren'. Daarom begeleiden ze hun studenten door steeds vijf stappen met hen te doorlopen. De invulling van de stappen vereist wederzijdse samenwerking tussen studenten en docent(en), elk vanuit eigen rol(len).

In het eerste jaar is door de docenten na afloop van elke PIT met studenten geëvalueerd hoe zij de opdrachten hebben ervaren, wat zij van de coaching vonden, of zij ervan geleerd hebben, en of het naar hun idee aansluit bij de andere vakken. Daarbij werd de werkvorm 'binnen- en buitenkring' ingezet.

Activiteit	Professionele dialoog	IKP's	Platform onderzoek	PIT lessen	Practoraten	Docent-onderzoekers	Totaal
Werkbijeenkomsten							6
Onderwijs verzorgen							2
Onderwijs ontwikkelen							2
Onderwijs evalueren							2
Onderzoek verrichten							3
Onderzoek ontwikkelen							1
Professionalisering							5
Teambuilding							1
HR-instrumentarium							2
Samenwerking met externen							2
Kennisdeling							4
Totaal	7	3	3	5	6	6	30

Tabel 9. Overzicht van activiteiten per interventie

Fase	Professionele dialoog	IKP's	Platform onderzoek	PIT lessen	Practoraten	Docent-onderzoekers	Totaal
Startfase							2
Uitvoeringsfase							3
Verduurzamingsfase							1
Totaal	1	1	1	1	1	1	6

Tabel 10. Fase waarin de interventie zich bevindt gedurende het onderzoek

In de activiteiten die door betrokkenen worden genoemd zien we enerzijds (in)formeel georganiseerde bijeenkomsten waar (het onderwerp van) de interventie centraal staat (samengevat als werkbijeenkomsten), en anderzijds activiteiten die gaan over de inhoud van deze bijeenkomsten (zoals onderwijs ontwikkelen en onderzoek verrichten). *Werkbijeenkomsten* komen het meest voor en worden bij alle zes de (sub)interventies ondernomen. Daarna volgen *Professionalisering*, *Kennisdeling*, en *Onderzoek verrichten*. Deze activiteiten komen elk voor bij respectievelijk vijf, vier en drie interventies. De activiteiten *Onderwijs verzorgen*, *Onderwijs ontwikkelen*, *Onderwijs evalueren*, *HR instrumentarium* en *Samenwerking met externen* worden elk bij twee interventies ondernomen. De overige activiteiten vinden bij één interventie plaats. Het betreft *onderzoek ontwikkelen* en *teambuilding*. In combinatie met tabel 8 kunnen we constateren dat de activiteiten die in kader van de interventies worden ondernomen, niet exclusief gericht zijn op onderzoekend werken, maar ook andere uitkomsten beogen.

5.3.3 De fase waarin interventies zich bevinden

De activiteiten die in de interventie worden ondernomen, zijn mede afhankelijk van de fase waarin de interventie zich bevindt (tabel 10). Twee interventies bevinden zich in de *Startfase*: IKP's en Platform onderzoek. Drie interventies bevinden zich in de *Uitvoeringsfase*: PIT lessen, Practoraten, en Docentonderzoekers. Tot slot bevindt één interventie zich in de *Verduurzamingsfase* waarin de interventie en de opbrengst ervan breder wordt verspreid en binnen de organisatie en wordt geborgd in het dagelijks handelen: Professionele dialoog. Wat opvalt is dat bij interventies die zich in de startfase bevinden de minste (variatie aan) activiteiten worden ondernomen en bij de interventie in de verduurzamingsfase de meeste (variatie aan) activiteiten. Verder is opvallend dat juist in de initiatieven in de startfase activiteiten rondom kennisdeling worden ondernomen.

5 Docentonderzoekers is een sub-interventie van Practoraten. Omdat activiteiten binnen de sub-interventie inhoudelijk anders worden ingevuld, zijn deze in een separate kolom weergegeven.

5.3.4 Facilitering van bij de interventie betrokkenen

Als het gaat om facilitering van de interventie dan zien we dat bij het merendeel van de interventies (vier) de inzet van betrokkenen door de mbo-instelling wordt gefaciliteerd in termen van tijd. Bij twee interventies (IKP's en Platform onderzoek) worden betrokkenen niet gefaciliteerd.

We illustreren de resultaten met voorbeelden uit casus PIT lessen (voor de volledige casusbeschrijving zie bijlage 1):

De leden van de opleidingsgroep Verpleegkunde krijgen op jaarbasis een aantal uren gefaciliteerd. Daarnaast krijgen leden van de schrijfgroepjes uren uit het team voor het uitwerken van de projectopdrachten. De PIT-coaches, ofwel docenten, krijgen net zoveel uren voor de voorbereiding, uitvoering en nazorg van de PIT-lessen als voor andere lessen. Ook voor de opleidingsmanagers, die de regie voeren over de implementatie binnen hun opleiding, valt het werk binnen hun reguliere taak en is er geen aanvullende facilitering.

5.4 De invloed van de interventies op onderzoekend werken en/of onderwijsverbeteringen

5.4.1 Elementen gekoppeld aan onderzoekend werken

Binnen de interventies worden verschillende activiteiten ondernomen. We zagen eerder al dat de activiteiten zijn gericht op verschillende doelen. Een aantal elementen binnen de activiteiten zijn in de perceptie van onderwijsprofessionals die betrokken zijn bij de interventie, sterk gekoppeld aan onderzoekend werken (tabel 11). De elementen, die aan onderzoekend werken worden gekoppeld, komen (veelal) in meerdere activiteiten voor.

Elementen die worden genoemd zijn: (1) *Reflectie/het voeren van de reflectieve dialoog*, hieronder vallen reflectie in subteams (IKP's) en het stellen van kritische vragen (Platform onderzoek); (2) *Gegevensverzameling*, dit kan meer informeel plaatsvinden: je oort te luisteren leggen tijdens de koffie en in de wandelgangen (PIT lessen) of meer formeel: het verzamelen van

data voor onderzoeksprojecten (Practoraten); (3) *Feedback en brainstormen*, hieronder vallen feedback geven op een onderzoeksplan of verslag van practoraatsleden (Practoraten), contact met (externe) onderzoekers (Platform onderzoek), brainstormsessies met collega's (PIT lessen) en sparren over (het eigen) praktijkgericht onderzoek met mensen binnen of buiten de eigen instelling (Practoraten); (4) *Lesbezoeken (Professionele dialoog)*; (5) *Professionaliseringsactiviteiten gericht op kennisnemen*, kennisdelen en kennis ontwikkelen, hieronder vallen deelnemen aan externe bijeenkomsten in het kader van (het eigen) praktijkgericht onderzoek of onderzoeksthema (Practoraten), studiedagen (Professionele dialoog), deelname aan PIT community of learners (PIT lessen), voorbereiding van en deelname aan onderwijsmiddag (PIT lessen), kennisnemen van onderzoek, bv via het lezen van onderzoeksliteratuur (Practoraten); (6) *Begeleiden van studenten en collega's in onderzoekend werken*, hieronder valt het geven van PIT lessen (PIT lessen), het werken aan het eigen innovatieproject (Platform onderzoek) en het (bege)leiden van een project- of werkgroep of docent ontwikkel team (Practoraten); en tot slot (7) *Onderwijs ontwikkelen*, hieronder valt het schrijven van PIT lessen (PIT lessen).

5.4.2 Invloed interventie op onderzoekend werken

De elementen uit tabel 11 leiden tot de vijf vormen van onderzoekend werken (tabel 12): (1) *Kritische reflectie op het eigen handelen en dat van collega's*. Hieronder valt het kritisch beschouwen van de eigen lespraktijk (Professionele dialoog), het kritisch beschouwen van het eigen handelen en dat van collega's (Professionele dialoog), het hebben van een kritische blik (Platform onderzoek), kritische reflectie (op eigen gedrag en dat van anderen) (PIT lessen), kritisch evalueren (van het eigen gedrag en dat van anderen) (PIT lessen), en ten slotte elkaar kritisch bevragen (Practoraten); (2) *Op de hoogte willen blijven – actief kennis opdoen*. Hieronder valt continue professionele ontwikkeling (Professionele dialoog), literatuur raadplegen (IKP's), het opdoen van nieuwe inzichten (Platform onderzoek), het opdoen van nieuwe kennis en inzichten (Practoraten), en het lezen en benutten van onderzoeksliteratuur (Practoraten); (3) *Willen begrijpen*. Hieronder valt het eigen maken van een onderwijsconcept (Professionele dialoog), het bewust zijn van het

Element	Professionele dialoog	IKP's	Platform onderzoek	PIT lessen	Practoraten	Totaal
Reflectie/het voeren van de reflectieve dialoog						2
Gegevensverzameling						2
Feedback en brainstormen						3
Lesbezoeken						1
Professionaliseringsactiviteiten gericht op kennisnemen, kennisdelen en kennis ontwikkelen						3
Begeleiden van studenten en collega's bij onderzoekend werken						3
Onderwijs ontwikkelen						1
Totaal	2	1	3	5	4	15

Tabel 11. Overzicht van elementen gekoppeld aan onderzoekend werken

innovatieproces (en de eigen rol daarbinnen) (Platform onderzoek), en verandering in professionaliteit, hiermee wordt bedoeld het onderzoekend werken als basishouding van de docent (Platform onderzoek); (4) *Verzamelen en inzetten van gegevens*. Hieronder valt het organiseren van feedback en reflectie (Professionele dialoog) en verbeteren aan de hand van feedback/informatie (IKP's; PIT lessen); tot slot (5) *Perspectieven in je werk willen verkennen*. Hieronder valt het in twijfel trekken van aannames (Platform onderzoek), geprikkeld worden/aan het denken worden gezet, al dan niet over de eigen manier van werken (Practoraten), en losgeschud worden uit vaste denkpatronen/opzoeken van constructief conflict (Practoraten).

Kritische reflectie op eigen handelen en dat van collega's en *Op de hoogte willen blijven – actief kennis opdoen* worden bij vier interventies genoemd als vorm van onderzoekend werken gekoppeld aan de interventie. *Verzamelen en inzetten van gegevens* wordt bij drie interventies genoemd. *Willen begrijpen*, en *Perspectieven in je werk willen verkennen* komen ieder bij twee interventies voor. Wat opvalt is dat de vormen van onderzoekend

werken die zich in de interventies voordoen, ook terug te vinden zijn in de literatuur. Andersom valt op dat het *Systematisch en cyclisch werken* en *Het willen leren van collega's* niet of nauwelijks worden teruggevonden in de praktijk.

We illustreren de resultaten met voorbeelden uit casus PIT lessen (voor de volledige casusbeschrijving zie bijlage 1):

De activiteiten leiden er toe dat docenten samen reflecteren en evalueren op hun gedrag. Docenten zijn kritisch op elkaars werk en stellen elkaar kritische vragen. Ze bespreken hoe de PIT-lessen liepen, wat ze daarvan vinden, wat wel en niet bleek te werken en waarom, en wat ze kunnen aanpassen zodat het wel werkt. De kritische reflectie en evaluatie blijft niet alleen bij denken, maar zorgt er ook voor dat de docenten de PIT-lessen bijstellen. De reflectie en evaluatie met de anderen, geeft ze inspiratie om weer zelf aan de slag te gaan. Een geïnterviewde zegt hierover: *“Iedere periode starten we met een nieuwe PIT, elke periode kijken we kritisch naar, sloeg dit aan de vorige keer, doen we ook wel na die tijd, dat schaven we wel elke keer bij,*

ook wanneer andere collega’s de PIT’s geven, dingen opmerken van dit werkt in mijn klas niet, vaak is het wel zo dat we daar samen kritisch naar kijken, slaat dit nog aan, past het bij de groepen die we nog gaan krijgen.”

Ze nemen daarbij feedback van studenten mee, zowel directe, gerichte feedback (door te vragen aan studenten hoe ze het hebben ervaren) als meer indirecte, ongerichte feedback door te observeren hoe studenten reageren op elementen binnen de PIT-lessen. Bijvoorbeeld, studenten worden boos van een opdracht, studenten worden enthousiast over een tekening maken, of studenten lezen een casus en blijken informatie te missen. Deze feedback nemen ze mee in de aanpassingen die ze maken in de PIT-lessen. Door na te gaan wat studenten er van vinden en hoe ze studenten mee kunnen nemen verbeteren ze de PIT-lessen.

5.4.3 Invloed van de interventie op onderwijsverbetering

In de perceptie van respondenten heeft de interventie geresulteerd in verschillende vormen van onderwijsverbetering (tabel 14): (1) De student staat centraal in het onderwijs, hieronder wordt verstaan het beter kijken naar en aansluiten bij de behoeften en voorkeuren van studenten in het onderwijs, het stimuleren van initiatieven van studenten; (2) Aandacht voor het zelfsturend en onderzoekend vermogen van de student als toekomstige professional, hieronder vallen zelfregulerende en zelfsturende vaardigheden (plannen, doelen stellen, zelfstandig werken, verantwoordelijkheid nemen), onderzoekende vaardigheden (reflecteren, samenwerkend leren, evalueren en feedback geven); (3) Docent (en team) heeft een rol in, is verantwoordelijk en toegerust voor onderwijsverbetering, hieronder wordt verstaan dat docenten(teams) zich verantwoordelijk voelen voor onderwijsverbetering, helder is welke taken en verantwoordelijkheden zij en collega’s hierin op zich nemen en dat zij bekwaam zijn in het verbeteren van het onderwijs en/of zich hierop (voortdurend) professionaliseren; (4) Onderwijs sluit aan op het werkveld, speelt in op ontwikkelingen in het werkveld (en onderzoek hiernaar), hieronder wordt verstaan het met het werkveld ontwikkelen van onderwijs, integreren van ontwikkelen in het werkveld in onderwijs (binnen de opleiding maar ook over opleidingen heen), het koppelen van praktijk aan theorie, meer integratie van leren op de werkplek en leren op school (stage); (5) Uitdragen en integreren van het onderwijsconcept/onderwijsvisie in het onderwijs, hieronder wordt verstaan het naar studenten uitdragen en voorleven van het onderwijsconcept/onderwijsvisie, het in lijn brengen van het onderwijsconcept/onderwijsvisie met het onderwijs zoals gerealiseerd en ervaren door de student; (6) Aandacht voor (het ontwikkelen van) een collectieve visie en/of gedeeld kader, hiermee wordt bedoeld dat docenten en teams aan visieontwikkeling doen en een gedeeld referentiekader ontwikkelen, de ‘neuzen staan dezelfde kant op’; (7) Docenten(teams) alsmede studenten en docenten(teams) onderling werken samen, gaan in dialoog en delen kennis. Hiermee wordt bedoeld dat docenten(teams) onderling communiceren, samenwerken en kennisdelen, ook over organisatieonderdelen en opleidingen heen. Tevens wordt hiermee de samenwerking tussen docenten(teams) en studenten bedoeld (in dialoog treden, contact zoeken, onderzoek verrichten).

We illustreren de resultaten met voorbeelden uit casus PIT lessen (voor de volledige casusbeschrijving zie bijlage 1):

De onderwijsverbetering wordt in gang gezet doordat de docenten niet alleen reflectief en evaluerend zijn naar hun houding, gedrag en onderwijs, maar de inzichten die ze op doen ook daadwerkelijk gebruiken om hun PIT-lessen aan te passen. De feedback die ze krijgen van mede-docenten, studenten en andere betrokkenen wordt gebruikt als directe input voor het verbeteren van de PIT-lessen. De uitwisseling met andere docenten en hierover reflecteren en evalueren verhoogt de kwaliteit van de PIT-lessen. Een geïnterviewde zegt hierover: *“Elke keer als we de PIT gedraaid hebben passen we het aan, daarmee maken we gelijk stapjes in de kwaliteit van het onderwijs. Met elk klein stapje hebben we interessantere opdrachten die weer meer prikkelen, die meer een beroep doen op zelfsturing van de student, die we zelfvertrouwen in eigen kunnen proberen te geven, eigenaarschap, keuzes geven binnen de opdracht, betrokkenheid, zo denk ik.”*

De aanpassingen die gemaakt worden in de PIT-lessen zorgen er voor dat er interessantere, betere opdrachten voor studenten worden gemaakt die de studenten prikkelen. De docenten hebben het idee dat de studenten hierdoor meer gemotiveerd zijn, meer eigenaarschap en regie voelen en meer zelfsturend zijn. Studenten zijn zelfdeels verantwoordelijk voor hun eigen leeropbrengsten. Op deze manier worden studenten actiever betrokken. Hierover zegt een docent: *“We kunnen ze niet alles leren wat ze tegen gaan komen in de beroepspraktijk, we willen dat ze mensen worden die meer willen weten, dan wil je dat ze zelf gaan zoeken naar ziektebeelden, je wil ook een soort basishouding krijgen, dat het verpleegkundigen worden, die iets tegenkomen, dat ze op zoek gaan naar, nieuwe behandelmethoden, ict-gebruik in de zorg, je wil ze opvoeden, je wil ze opleiden naar zelfstandige kritische, nadenkende verpleegkundigen.”*

Vormen van onderzoekend werken uit de praktijk	Concepten uit de literatuur	Professionele dialoog	IKP's	Platform onderzoek	PIT lessen	Practoraten	Totaal
Kritische reflectie op het eigen handelen en dat van collega's	Reflectie – jezelf vragen stellen / het voeren van de reflectieve dialoog						4
Op de hoogte willen blijven – actief kennis opdoen	Op de hoogte willen blijven – actief kennis opdoen						4
Willen begrijpen	Willen begrijpen						2
Verzamelen en inzetten van gegevens	Verzamelen en inzetten van gegevens						3
Perspectieven in je werk willen verkennen	Perspectieven in je werk willen verkennen						2
Ontwikkelen, uitproberen, evalueren en verbeteren	Systematisch en cyclisch werken						1
	Willen leren van collega's						0
Totaal		4	2	4	3	3	16

Tabel 12. Uitingsvormen van onderzoekend werken waar elementen in samenspel toe hebben geleid

Een vorm van onderwijsverbetering die als resultante van de interventie het meest voorkomt is *Uitdragen en integreren van het onderwijsconcept/onderwijsvisie in het onderwijs*. Dit komt in alle interventies voor. Bij vier interventies resulteert de interventie in *De student staat centraal in het onderwijs, Aandacht voor het zelfsturend en onderzoekend vermogen van de student als toekomstige professional, Docent (en team) heeft een rol in, is verantwoordelijk en toegerust voor onderwijsverbetering, en Docenten(teams) alsmede studenten en docenten(teams) onderling werken samen, gaan in dialoog en delen kennis*. Een vorm van onderwijsverbetering die het minst voorkomt (twee interventies) betreft *Onderwijs sluit aan op het werkveld, speelt in op ontwikkelingen in het werkveld (en onderzoek hiernaar) en Aandacht voor (het ontwikkelen van) een collectieve visie en/of gedeeld kader*.

Respondenten werd gevraagd om onderscheid te maken in onderwijsverbetering die docenten in hun eigen onderwijspraktijk doorvoeren (opbrengsten in de klas, OO) en in gezamenlijke onderwijsverbetering door opleidingsteams (opbrengsten in de opleiding, OK) (tabel 14). Overall noemen respondenten zowel typen opbrengsten in de klas als typen opbrengsten in de opleiding, waarbij er iets meer typen opbrengsten in de klas worden genoemd. Verder komt het merendeel van de typen opbrengsten zowel voor in de klas als in de opleiding (achtien keer). In een paar gevallen komen opbrengsten alleen voor in de klas (zes keer) en in een enkel geval alleen in de opleiding.

5.5 Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren (mechanismen) hierbij?

5.5.1 Bevorderende en belemmerende factoren voor onderzoekend werken

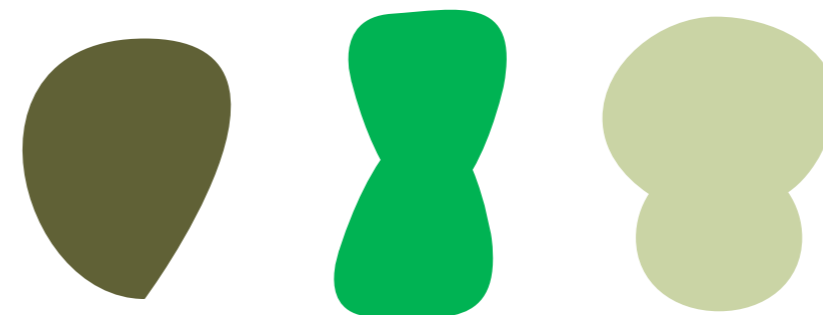
Docenten en onderwijsprofessionals betrokken bij de interventie noemen een aantal factoren die in zij als bevorderend (blauw) of belemmerend (rood) ervaren voor onderzoekend werken (tabel 15):

- *Organisatiestructuur en facilitering*. In alle vijf de casussen komen verschillende vormen van organisatiestructuur en facilitering naar voren als een belemmerende dan wel bevorderende factor. Hieronder vallen onder andere (het gebrek aan) tijd en prioriteit voor onderzoekend werken, facilitering vanuit leidinggevende en technische belemmeringen.
- *Houding en gedrag van docenten*. Elementen van de houding en het gedrag van docenten die onderzoekend werkend bevorderen worden in drie van de vijf casussen genoemd. Het gaat dan onder meer om een open onderzoekende houding waarbij je open staat voor vernieuwingen.
- *Een team vormen*. Naast de eigen houding en gedrag van een docent wordt er in twee van de vijf casussen ook gesproken over het opereren als team. Het werkt bijvoorbeeld bevorderend volgens de betrokkenen in de casus professionele dialoog als er eensgezindheid is over het onderwijsconcept en alle neuzen dezelfde kant op staan.

- *Weerstand of steun vanuit collega's*. In drie casussen wordt genoemd dat gebrek aan steun of juist betrokkenheid van collega's belemmerend of bevorderend werkt om onderzoekend te werken.
- *Activiteiten met collega's*. In vijf casussen wordt benoemd dat verschillende activiteiten die met collega's worden uitgevoerd, bevorderend zijn voor onderzoekend werken. Dit heeft betrekking op het samen uitvoeren van activiteiten zoals kennis of ervaringen onderling uitwisselen en hier feedback op ontvangen of samen op reflecteren.
- *Organisatiecultuur en cultuur onder collega's*. Niet alleen de organisatiestructuur, maar ook de cultuur wordt genoemd in twee casussen als bevorderend of belemmerend. Zo kan het helpen als er een cultuur is waarin docenten worden uitgedaagd om na te denken, te ondernemen, beleven en voelen.
- *Relevantie voor het thema, onderwerp of de interventie*. In alle vijf casussen wordt het (gebrek aan) relevantie of de noodzaak tot aanpassingen genoemd als bevorderend of belemmerend voor onderzoekend werken. Er wordt ervaren dat er een nut of noodzaak voor onderzoekend werken gevoeld moet worden in directe relatie tot de (onderwijs) praktijk. Externe ontwikkelingen of eigenschappen van een interventie kunnen deze noodzaak tot onderzoekend werken bevorderen.

Vormen van onderwijsverbetering	Professionele dialoog	IKP's	Platform onderzoek	PIT lessen	Practoraten	Totaal
De student staat centraal in het onderwijs	OK OO		OK	OK OO	OK OO	4 (4 OK, 3 OO)
Aandacht voor het zelfsturend en onderzoekend vermogen van de student als toekomstige professional	OK OO	OK	OK	OK OO		4 (4 OK, 2 OO)
Docent (en team) heeft een rol in, is verantwoordelijk en toegerust voor onderwijsverbetering	OK		OK OO	OK OO	OK	4 (4 OK, 2 OO)
Onderwijs sluit aan op het werkveld, speelt in op ontwikkelingen in het werkveld (en onderzoek hiernaar)				OK OO	OK OO	2 (2 OK, 2 OO)
Uitdragen en integreren van het onderwijsconcept/onderwijsvisie in het onderwijs	OK OO	OK	OK OO	OK OO	OK OO	5 (5 OK, 4 OO)
Aandacht voor (het ontwikkelen van) een collectieve visie en/of gedeeld kader	OK OO		OO			2 (1 OK, 2 OO)
Docenten(teams) alsmede studenten en docenten(teams) onderling werken samen, gaan in dialoog en delen kennis	OK OO		OK OO	OK OO	OK OO	4 (4 OK, 4 OO)
Totaal	6 (6 OK, 5 OO)	2 (2 OK)	6 (5 OK, 4 OO)	6 (6 OK, 6 OO)	5 (5 OK, 4 OO)	25 (24 OK, 19 OO)

Tabel 14. Overzicht van vormen van onderwijsverbetering als resultante van de interventie



6 Practoraten en docentonderzoekers zijn bij de gegevensverzameling over dit onderwerp als één enkele casus beschouwd.

We illustreren de resultaten met voorbeelden uit casus PIT lessen (voor de volledige casusbeschrijving zie bijlage 1):

Een onderzoekende houding en kritisch-reflectief werkgedrag wordt niet zozeer in isolement bevorderd, dat wil zeggen: docenten doen het vooral samen. Werken met anderen, en inzicht krijgen via anderen, is een bevorderende factor. De docenten geven verschillende vormen aan hoe ze in relatie tot anderen hun eigen onderzoekende houding en kritisch-reflectief werkgedrag bevorderen. Hiertoe zijn verschillende georganiseerde overleggen van belang, zoals het leerjarenoverleg, onderwijsmiddag en brainstormsessies met collega's en tevens meer informele momenten zoals tijdens de koffie of in de wandelgang. Deze uitwisseling met anderen vindt met name plaats ter directe verbetering van de PIT-lessen. Reflectie en evaluatie organiseren, elkaar begeleiden en elkaar kritische vragen te stellen lijken essentieel. De docenten kijken samen terug als groep, in een continu proces, hoe gaat het, wat levert het ons op, wat moeten we houden, wat moeten we aanpassen.

Het werkt bevorderend als er binnen de georganiseerde overleggen ruimte en tijd wordt gereserveerd voor evaluatie, reflectie en kritisch kijken naar elkaar en naar de PIT-lessen. Als de georganiseerde tijd er is om stil te staan bij reflectie en evaluatie, werkt dat bevorderend. Daarnaast kan de timing van wanneer een docent tijd heeft ook belemmerend of bevorderend werken. Een docent geeft ook aan dat het fijn zou zijn als je direct na de les tijd zou hebben om kritisch te kijken naar wat er in de les gebeurd en het vervolgens weer bij te stellen op basis van die ervaringen. *“Juist door dan kritisch te kijken naar hetgeen wat we dus al gedaan hebben en het dus weer bijstellen. Zo van wat hoe zorgen we ervoor dat het dan wel aansluit bij de student. Het liefst zou je dat gelijk direct na de les doen of in ieder geval maar dat lukt niet altijd.”*

Anderzijds helpt juist ook de blik van buiten, hetzij van collega's met een andere focus, van een externe partner, of door middel van feedback van studenten. Juist ook collega's die minder inhoudelijke kennis hebben, kunnen de blinde vlekken en vanzelfsprekendheden van de ander duidelijk maken en zo kan een docent zijn eigen (PIT-) stukken verhelderen. Een geïnterviewde zegt daarover: *“Dus als ik een PIT-opdracht krijg, dat is voor mij zo helder wat ik daarmee wil en welke kant ik daarmee op moet, dat juist wel prettig is als collega's die daar niet zo goed in zitten, mij daar kritisch op bevragen om mijn eigen blinde vlekken ook duidelijk te krijgen.”*

7 Als een concept dikgedrukt is, betekent dat over de beïnvloedende factor vooral gesproken wordt in directe relatie tot de interventie zelf. Het heeft dan minder te maken met bijvoorbeeld organisatie- of contextfactoren.

8 Practoraten en docentonderzoekers zijn bij de gegevensverzameling over dit onderwerp als een enkele casus beschouwd.

Type factoren	Factoren ⁷	Professionele dialoog	IKP's	Platform onderzoek	PIT lessen	Practoraten ⁸	Totaal
Organisatiestructuur en facilitering	Tijd en prioriteit						4
	(Georganiseerde) tijd voor reflectie						3
	Werkdruk						1
	Facilitering binnen de werkcontext en organisatie						2
	Formalisatie van het initiatief						2
	Technische belemmeringen						1
	Veel moeten in plaats van mogen						1
	Veilige plek						1
	Personele wisselingen						1
Houding / gedrag van docent	Jezelf kennen						1
	Onderzoekende houding						1
	Open houding						1
	Open staan voor vernieuwing						1
	Behoeft aan stabiliteit						2
	Commitment aan leveren kwaliteit						1
Een team vormen	Vormen van een collectief						1
	Werken in kleine groepen						1
	Collectief beeld van onderwijsconcept						1
Weerstand of steun van collega's uit het team	Weerstand tegen onderwijsconcept						1
	Ontbreken van steun vanuit team						1
	Betrokkenheid van collega's						2
Activiteiten met collega's	Samenwerken						1
	Kennis en (succes)ervaringen uitwisselen met collega's						4
Organisatiecultuur / cultuur onder collega's	Niet af willen gaan voor anderen						1
	Uitgedaagd worden						1
	Doortastend handelen						1
Relevantie voor het thema, onderwerp of de interventie	Relevantie voor (onderwijs/beroeps)praktijk						2
	Onderwijsconcept sluit niet aan op lespraktijk						1
	Koers als leidraad en richting						1
	Externe ontwikkelingen met noodzaak						2
	Urgentie						1
	Hoge omloop van (activiteit in) interventie						1
Totaal		5	9	7	8	15	44

Tabel 15. Bevorderende en belemmerende factoren voor onderzoekend werken

5.5.2 Bevorderende en belemmerende factoren voor onderwijsverbetering

Docenten en onderwijsprofessionals betrokken bij de interventie noemen een aantal factoren die in zij als bevorderend (blauw) of belemmerend (rood) ervaren voor onderwijsverbetering (tabel 16):

- *Collega's en draagvlak.* In alle vijf de casussen worden collega's genoemd als een belemmerende of bevorderende factor. Het werkt bevorderend om een gedeelde visie te hebben en het werk belemmerend als andere docenten andere uitgangspunten hebben of geen onderzoekende houding.
- *Organisatorische aspecten (structuur).* In alle casussen worden aspecten die relateren aan de organisatiestructuur als belemmerend of bevorderend ervaren. Het gaat hier dan o.a. om tijd en prioriteit en de structuren waarin gewerkt wordt.
- *Organisatorische aspecten (cultuur).* In vier van de vijf casussen worden culturaspecten van de organisatie genoemd. Zo blijkt uit een casus dat het niet alleen gaat om de daadwerkelijke tijd en facilitering vanuit de organisatie voor onderwijsverbetering, maar ook om ervaren steun van de leidinggevende. Een veilige setting en een organisatie waarin vertraging wordt georganiseerd werkt bevorderend, terwijl een turbulente omgeving het lastiger maakt om een positie als docentonderzoeker vorm te geven en te bestendigen.
- *Omgevingsfactoren.* In één casus worden ook externe factoren genoemd die onderwijsverbetering bevorderen of belemmeren. Veranderende omstandigheden stimuleren tot het meebewegen met deze veranderingen en het zonedig herformuleren of aanpassen van het onderwijsconcept. Betrokkenen in deze casus zien het meebewegen met veranderingen als onderdeel van hun docentschap.
- *Eigenschappen en houding van een docent.* In vier van de vijf casussen worden specifieke eigenschappen of een bepaalde houding van een docent benoemd als bevorderende of belemmerende factor. Het gaat dan bijvoorbeeld om innovatiebereidheid, het hebben van een masteropleiding of het goede voorbeeld geven aan studenten en collega's.
- *Docentgedrag.* Het gedrag van docenten wordt in drie casussen genoemd als bevorderend of belemmerend voor onderwijsverbetering. Het gaat dan om feedback geven en kritische vragen stellen aan elkaar. Anderzijds, als een docent elementen van de interventie niet toepast zoals bedoeld, kan dat de beoogde onderwijsverbetering in de weg staan.
- *Studenten.* In drie casussen worden studenten benoemd als bevorderend voor onderwijsverbetering. Het wordt bijvoorbeeld als bevorderend ervaren wanneer studenten feedback geven op het onderwijs zodat docenten op basis hiervan het onderwijs kunnen evalueren.
- *Inzetten van kennis of expertise.* In één casus wordt gesproken over het inzetten van kennis in de vorm van onderbouwde modellen als bevorderend voor onderwijsverbetering. In een andere casus noemen betrokkenen de inzet van een expert, bv op het gebied van de scrummethodiek, behulpzaam bij het vormgeven van het onderwijs.
- *Relevantie en passendheid.* De relevantie van de onderwijsverbetering voor student en werkveld en het belang van een passend onderwijsconcept worden in één casus als bevorderend genoemd.

We illustreren de resultaten met voorbeelden uit casus PIT lessen (voor de volledige casusbeschrijving zie bijlage 1):

Kritisch reflectieve docenten verbeteren de PIT-lessen aan de hand van de feedback die ze krijgen van collega's en studenten. Door de reflectie en uitwisseling met collega's, kijken de docenten kritischer naar hun eigen werk en kunnen ze zo de PIT-lessen aanscherpen. Het samen schrijven aan PIT lessen, en uitwisseling over wat werkt en niet werkt, draagt bij aan een verbetering van de PIT lessen. Het sparren met collega's wordt als een bevorderende factor gezien voor het verbeteren van het onderwijs.

De docenten noemen de houding van studenten zowel als belemmerende als bevorderende factor. Zo geeft een docent aan dat sommige BOL-studenten graag willen consumeren omdat ze denken dat ze zo meer leren. In de PIT-lessen wordt juist een actieve rol van de student verwacht. Een deel van de studenten die op stage zijn geweest is juist hongerig naar kennis. Docenten hoeven deze studenten minder te prikkelen omdat ze tegen hun eigen beperkingen op kennis of vaardigheden zijn aangelopen. Dit maakt het voor de docenten makkelijker om studenten te activeren om zelf aan de slag te gaan.

Ook tijd om te gaan zitten en te schrijven aan de PIT-lessen kan bevorderend werken. een docent zegt hierover: "Dan heb je echt een dag de tijd om ervoor te gaan zitten, door te akkeren met een collega, hoe schrijven we dat op, toen stond er een hele verbetering in de steigers waar we mee verder konden, dat vond ik heel prettig. Niet verplicht in groepjes en plenair terugkoppelen, tijd om te gaan zitten en te gaan schrijven."



Type factoren	Factoren ⁹	Professionele dialoog	IKP's	Platform onderzoek	PIT lessen	Practoraten ¹⁰	Totaal
Collega's en draagvlak	Collega's met een onderzoekende houding					1	1
	Draagvlak/commitment onder collega's/team	1				1	2
	Uitwisseling met collega's				1		1
	Vershil in uitgangspunten tussen collega's				1		1
	Elkaar kennen in het team		1				1
Organisatorische aspecten (structuur)	(Starre) organisatiestructuur					1	1
	Tijd	1			1		2
	Andere prioriteiten				1		1
	Waan van alledag					1	1
	Benutting professionele ruimte	1					1
	Initiatief is ingebed en gedragen					1	1
	Onderwijsadviseur in team		1				1
Organisatorische aspecten (cultuur)	Perceptie op organisatiestructuur					1	1
	Ervaren steun en facilitering van leidinggevende	1		1		1	3
	Veilige setting	1					1
	Geformuleerde ambities					1	1
	Passende rolverdeling	1					1
	Organiseren van vertraging		1				1
	Gebrek aan focus		1				1
	Turbulente omgeving			1			1
Omgevingsfactoren	Wisselende omstandigheden					1	1
	Veel partijen					1	1
Eigenschappen / houding docent	Goede voorbeeld geven		1	1			2
	Masteropleiding			1			1
	Angst voor verandering					1	1
	Innovatiebereidheid	1					1
	Professioneel gedrag			1			1
	Breder kijken			1			1
Docentgedrag	Feedback geven					1	1
	Kritische vragen stellen			1			1
	Elementen van interventie niet toepassen zoals bedoeld				1		1
Studenten	Feedback van studenten				1		1
	Houding van studenten				1		1
	Centrale positionering studenten	1					1
	Betrekken studenten		1				1
Inzetten van kennis of expertise	Externe expertise				1		1
	Gebruk van gefundeerde modellen	1					1
Passendheid	Relevantie voor student en/of werkveld					1	1
	Passend onderwijsconcept					1	1
Totaal		9	6	7	8	14	44

Tabel 16. Bevorderende en belemmerende factoren voor onderwijsverbetering

⁹ Als een concept dikgedrukt is, betekent dat over de beïnvloedende factor vooral gesproken wordt in directe relatie tot de interventie zelf. Het heeft dan minder te maken met bijvoorbeeld organisatie- of contextfactoren.

¹⁰ Practoraten en docentonderzoekers zijn bij de gegevensverzameling over dit onderwerp als een enkele casus beschouwd.

CYC LIS CH WER KE N

hoofdstuk 6

Resultaten vragenlijststudie

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de vragenlijststudie gepresenteerd. Paragraaf 6.1 bevat de beschrijvende resultaten per schaal van de vragenlijst, waarmee o.a. een antwoord wordt gegeven op de eerste onderzoeksvraag. Aansluitend wordt in paragraaf 6.1 ingegaan op de door docenten gepercipieerde onderwijsverbeteringen en invloed van de interventie op de ervaren onderwijsverbeteringen (onderzoeksvraag 3). Om verder in te zoomen op onderzoeksvraag 3 en 4 zijn correlatie- en regressieanalyses uitgevoerd, welke achtereenvolgens in paragraaf 6.2 en 6.3 worden gepresenteerd.

6.1 Beschrijvende resultaten vragenlijst

Tabel 17 presenteert per schaal de gemiddelde score en de daarbij horende standaarddeviatie per meetmoment. Tabel 17 laat zien dat de scores op beide momenten ongelijk verdeeld zijn: met name op het vlak van *Vertrouwen in kunnen*, *Onderzoekende houding* en *Individueel kritisch-reflectief werkgedrag* schatten de respondenten zichzelf hoog in. De lage standaarddeviaties laten bovendien zien dat er weinig spreiding is tussen antwoorden van de respondenten. Het *Kritisch-reflectief werkgedrag* van het team wordt in verhouding lager ingeschat, maar ook deze waarden zijn nog steeds ruim boven de 4.5 op een zevenpuntsschaal. Een vergelijkbaar beeld vinden we bij *Betrokkenheid* en *Onderwijsverbetering*. Deze constructen laten bovendien iets meer spreiding zien tussen de antwoorden van de respondenten. Daarnaast laten de hoge standaarddeviaties bij *Invloed van de interventie* zien dat de respondenten verschillend denken over de mate waarin de interventie heeft bijgedragen aan de ervaren onderwijsopbrengsten.

Constructen	Schalen	Meting 2019 (n=118)		Meting 2020 (n=97)	
		M	SD	M	SD
Vertrouwen in kunnen	Self-efficacy	6.02	.56	5.99	.77
	Team-efficacy	5.52	.92	5.43	1.12
Onderzoekende houding	Willen begrijpen	5.85	.49	5.92	.54
	Willen leren van collega's	5.83	.70	5.89	.64
	Perspectieven verkennen	5.82	.60	5.94	.54
	Op de hoogte willen blijven	6.07	.69	6.22	.60
Kritisch-reflectief werkgedrag individueel	Jezelf vragen stellen	6.18	.53	6.26	.51
	Verzamelen en inzetten van gegevens	5.76	.71	5.88	.62
	Systematisch en cyclisch werken	5.46	.75	5.53	.90
Kritisch-reflectief werkgedrag team	Reflectieve dialoog	5.28	1.09	5.15	1.36
	Verzamelen en inzetten van gegevens	4.93	1.17	4.95	1.36
	Systematisch en cyclisch werken	4.92	1.14	4.77	1.38
Betrokkenheid	Kennis van de interventie	5.29	1.37	5.26	1.41
	Participatie in besluitvorming	4.39	1.79	4.13	1.67
Onderwijsverbetering	Opbrengsten in de klas	4.93	1.33	5.23	1.20
	Opbrengst in de opleiding	4.84	.95	4.84	1.10
Invloed van de interventie	Invloed op verbeteringen in de klas*	5.23	2.98	4.77	3.07
	Invloed op verbeteringen in de opleiding*	4.59	2.84	4.77	3.00

* Dit is geen schaal, maar een item dat respondenten een score konden geven van 1 tot 10

Tabel 17. Gemiddelde score en standaarddeviatie per meetmoment

	N		Opbrengsten klas		Invloed interventie		Opbrengsten opleiding		Invloed interventie	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
Mbo-instelling			M* (SD)	M* (SD)	(M** (SD)	(M** (SD)	M* (SD)	M* (SD)	M** (SD)	M** (SD)
Nova College	12	10	5.77 (.93)	5.92 (.66)	7.08 (2.86)	7.65 (1.56)	6.03 (.57)	5.70 (.90)	7.07 (3.12)	7.80 (1.47)
Landstede mbo	16	5	4.52 (1.33)	5.05 (.79)	3.19 (1.87)	3.40 (2.07)	5.15 (.80)	4.94 (.79)	3.19 (1.87)	3.40 (2.07)
Graafschap College	12	25	4.79 (1.70)	4.94 (1.76)	3.17 (2.66)	2.88 (2.78)	4.51 (1.35)	4.87 (1.37)	2.75 (2.18)	3.60 (3.24)
Noorderpoort	44	26	5.29 (.78)	5.55 (.60)	7.32 (2.06)	7.32 (1.97)	4.77 (.88)	4.93 (.65)	5.98 (2.50)	6.62 (1.87)
ROC van Twente	34	31	4.40 (1.62)	5.00 (1.12)	3.56 (2.46)	3.53 (2.51)	4.84 (.67)	4.43(1.12)	3.24 (2.24)	3.37 (2.61)

* Gemiddelde score op een antwoordschaal van 1 tot 7
 ** Gemiddelde score op een antwoordschaal van 1 tot 10

Tabel 18. Verschillen tussen mbo-instellingen per meetmoment (M1; M2)

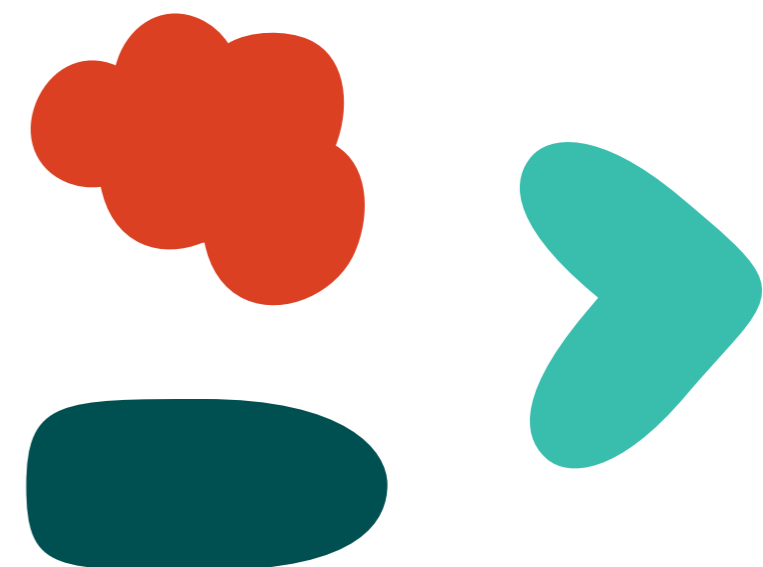
In tabel 18 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties opgenomen die betrekking hebben op *Onderwijsverbetering* en *Invloed van de interventie*, uitgesplitst naar mbo-instelling. Op alle instellingen zijn respondenten over het algemeen positief over de opbrengsten die zij ervaren in de klas ($M = 4.40 - 5.92$) en in de opleiding ($M = 4.43 - 6.03$) en lijken hierover onderling niet erg van elkaar te verschillen. Met betrekking tot de mate waarin respondenten deze opbrengsten toeschrijven aan de interventie zijn wel grote verschillen waarneembaar voor zowel de klas ($M = 2.88 - 7.65$) als de opleiding ($M = 2.75 - 7.80$), waarbij Noorderpoort ($M = 5.98 - 7.32$) en Nova College ($M = 7.07 - 7.80$) opvallend hoog scoren. Hierbij moet echter wel aangemerkt worden dat de standaarddeviatie grote spreiding laat zien in de antwoorden van de respondenten, zowel op Noorderpoort en Nova College, als op de andere mbo-instellingen. Bovendien bemoeilijkt het grote verschil in aantal respondenten per mbo-instelling het maken van een zuiver onderling vergelijk.

6.2 Correlaties

6.2.1 Correlaties tussen de schalen

Om vast te stellen of de schalen binnen elk afzonderlijk construct in voldoende mate met elkaar samenhangen om samen als een factor te kunnen worden beschouwd, is een correlatie-analyse uitgevoerd (Tabel 19). De correlaties geven het volgende beeld over de onderliggende samenhang:

Self-efficacy en *Team-efficacy* correleren matig met elkaar ($r = .38$) en zijn dus onderscheidbare constructen. Alle schalen van *Onderzoekende houding* correleren gemiddeld tot stevig met elkaar ($r = .41 - .62$). Er is sprake van een stevige samenhang tussen de schalen van *Kritisch-reflectief werkgedrag individueel* ($r = .59 - .69$). Ook alle schalen van *Kritisch-reflectief werkgedrag team* correleren hoog met elkaar ($r = .70 - .82$). De schalen *Kennis van* en *Participatie in de besluitvorming* over de interventie correleren eveneens hoog met elkaar ($r = .70$). Op basis van deze correlaties worden in de verdere analyses de volgende factoren gehanteerd: (1) *Self-efficacy*, (2) *Team-efficacy*, (3) *Onderzoekende houding*, (4) *Kritisch-reflectief werkgedrag individueel*, (5) *Kritisch-reflectief werkgedrag team*, en (6) *Betrokkenheid*.



		Vertrouwen		Onderzoekende houding			
		SE	TE	WB	WL	PV	HO
Vertrouwen in kunnen	Self-efficacy (SE)		,387**	,355**	,377**	,329**	,457**
	Team-efficacy (TE)	,387**		0,114	,267**	,164*	,184*
Onderzoekende houding	Willen begrijpen (WB)	,355**	0,114		,415**	,607**	,514**
	Willen leren van collega's (WL)	,377**	,267**	,415**		,464**	,459**
	Perspectieven verkennen (PV)	,329**	,164*	,607**	,464**		,624**
	Op de hoogte willen blijven (HO)	,457**	,184*	,514**	,459**	,624**	
Kritisch-reflectief werkgedrag individueel	Jezelf vragen stellen (JVS)	,427**	,145*	,629**	,524**	,512**	,478**
	Verzamelen en inzetten van gegevens (VIG-I)	,565**	,174*	,541**	,516**	,513**	,559**
	Systematisch en cyclisch werken (SCW-I)	,428**	0,106	,510**	,419**	,487**	,433**
Kritisch-reflectief werkgedrag team	Reflectieve dialoog (RD)	0,044	,657**	0,126	,183*	,182*	0,074
	Verzamelen en inzetten van gegevens (VIG-T)	0,056	,650**	0,086	,211**	,180*	0,063
	Systematisch en cyclisch werken (SCW-T)	0,099	,599**	0,111	,182*	0,132	0,078
Betrokkenheid	Kennis van de interventie (KI)	,253**	,238**	,173*	,183*	,152*	0,108
	Participatie in besluitvorming (PB)	0,070	,184*	0,123	0,055	0,049	0,002

* Correlatie is significant op .05 niveau (two-tailed)
 **Correlatie is significant op .01 niveau (two-tailed)

Tabel 19. Correlaties tussen onafhankelijke variabelen (n = 190)

6.2.2 Correlaties tussen de voorspellers onderling

In tabel 20 is te zien hoe de nieuwgevormde onafhankelijke variabelen zich onderling tot elkaar en tot de uitkomstmaten verhouden (voor een bespreking hiervan, zie paragraaf 6.2.3). De stevige correlaties tussen *Self-efficacy* en *Onderzoekende houding* ($r = .48$) en *Kritisch-reflectief werkgedrag individueel* ($r = .55$) en tussen *Team-efficacy* en *Kritisch-reflectief werkgedrag team* ($r = .69$) laten zien dat vertrouwen in kunnen en houding/werkgedrag met elkaar samenhangen. Voorts valt de hoge correlatie tussen *Onderzoekende houding* en *Kritisch-reflectief werkgedrag individueel* op ($r = .72$). Deze concepten zijn sterk aan elkaar gerelateerd. De zeer zwakke correlatie tussen *Kritisch-reflectief werkgedrag individueel* en *Kritisch-reflectief werkgedrag team* ($r = .17$) laat zien dat werkgedrag op individueel niveau en team niveau duidelijk onderscheidbaar zijn.

6.2.3 Correlaties tussen de voorspellers en uitkomstmaten

Met betrekking tot de correlaties tussen de voorspellers en de uitkomstmaten, maakt tabel 20 zichtbaar dat er een gemiddelde correlatie is tussen *Opbrengsten in de Klas* en *Betrokkenheid bij de interventie* ($r = .40$). Correlaties met de andere voorspellers zijn zwak ($r = .16 - .20$). Opbrengsten in de opleiding hangt stevig samen met *Kritisch-reflectief werkgedrag team* ($r = .62$) en met *Team-efficacy* ($r = .52$). Ook is er een gemiddelde correlatie met *Onderzoekende houding* ($r = .30$). Correlaties met de andere voorspellers zijn zwak ($r = .18 - .26$). De mate waarop de interventie volgens deelnemers van *Invloed* is geweest op hun lessen ($r = .72$) en op de opleiding ($r = .56$) correleert hoog met de mate van *Betrokkenheid* bij de interventie. Met betrekking tot de opleiding is er ook een matige correlatie met *Kritisch-reflectief werkgedrag team* ($r = .33$). Correlaties met overige voorspellers zijn voor beide uitkomstmaten zwak ($r = .14 - .26$).

		Kritisch-reflectief werkgedrag individueel			Kritisch-reflectief werkgedrag team			Betrokkenheid	
		JVS	VIG	SYS	RD	VIG	SYS	KI	PB
Vertrouwen in kunnen	SE	,427**	,565**	,428**	0,044	0,056	0,099	,253**	0,070
	TE	,145*	,174*	0,106	,657**	,650**	,599**	,238**	,184*
Onderzoekende houding	WB	,629**	,541**	,510**	0,126	0,086	0,111	,173*	0,123
	WL	,524**	,516**	,419**	,183*	,211**	,182*	,183*	0,055
	PV	,512**	,513**	,487**	,182*	,180*	0,132	,152*	0,049
	HO	,478**	,559**	,433**	0,074	0,063	0,078	0,108	0,002
Kritisch-reflectief werkgedrag individueel	JVS		,691**	,597**	,158*	0,095	0,132	,198**	0,119
	VIG-I	,691**		,618**	0,095	0,085	0,090	,200**	0,094
	SCW-I	,597**	,618**		0,117	,170*	,253**	,212**	0,105
Kritisch-reflectief werkgedrag team	RD	,158*	0,095	0,117		,825**	,708**	,191**	,212**
	VIG-T	0,095	0,085	,170*	,825**		,801**	,193**	,192**
	SCW-T	0,132	0,090	,253**	,708**	,801**		,263**	,286**
Betrokkenheid	KI	,198**	,200**	,212**	,191**	,193**	,263**		,709**
	PB	0,119	0,094	0,105	,212**	,192**	,286**	,709**	

	OK	OO	ID	IO	SE	TE	BH	OH	KRWGI	KRWGT
Uitkomstmaten										
Opbrengsten klas (OK)	1	,331**	,429**	,403**	,192**	,163*	,399**	,197**	,184*	,157*
Opbrengsten opleiding (OO)	,331**	1	,338**	,398**	,179*	,517**	,246**	,302**	,263**	,624**
Invloed interventie op docent (ID)	,429**	,338**	1	,744**	0,067	,235**	,723**	,145*	,188**	,267**
Invloed interventie op opleiding (IO)	,403**	,398**	,744**	1	0,037	,252**	,557**	,184*	,150*	,335**
Voorspellers										
Self-efficacy (SE)	,192**	,179*	0,067	0,037	1	,387**	,146*	,480**	,545**	0,073
Team-efficacy (TE)	,163*	,517**	,235**	,252**	,387**	1	,219**	,236**	,159*	,686**
Betrokkenheid (BH)	,399**	,246**	,723**	,557**	,146*	,219**	1	0,122	,174*	,263**
Onderzoekende houding (OH)	,197**	,302**	,145*	,184*	,480**	,236**	0,122	1	,721**	,184*
Kritisch-reflectief werkgedrag individueel (KRWGI)	,184*	,263**	,188**	,150*	,545**	,159*	,174*	,721**	1	,172*
Kritisch-reflectief werkgedrag team (KRWGT)	,157*	,624**	,267**	,335**	0,073	,686**	,263**	,184*	,172*	1

* Correlatie is significant op .05 niveau (two-tailed)
 **Correlatie is significant op .01 niveau (two-tailed)

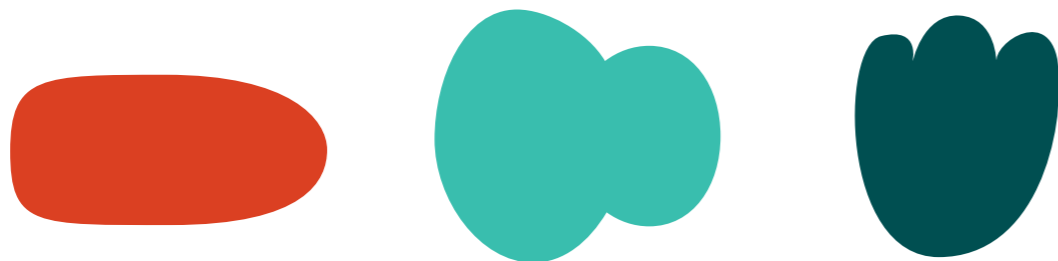
Tabel 20. Correlaties tussen voorspellers en uitkomstmaten (n = 190)

6.3 Regressieanalyses

Om te controleren voor individuele verschillen tussen respondenten zijn in stap 1 van beide analyses de volgende achtergrondvariabelen toegevoegd: *Leeftijd*, *Geslacht*, *Vooropleiding*, *Functie* (bv. instructeur, docent) en *Vak* (praktijk of algemeen vormend).

In het model op klasniveau dragen geen van de achtergrondvariabelen significant bij aan het model. Het toevoegen van *Mbo-instelling* geeft een significant verbetering, $\Delta R^2 = .043$, $p = .004$. Om het 'basismodel' te toetsen, worden *Onderzoekende houding*, *Kritisch-reflectief werkgedrag individueel* en *Kritisch-reflectief werkgedrag team* toegevoegd. Dit maakte het model significant sterker, $\Delta R^2 = .049$, $p = .022$, maar alleen *Mbo-instelling* draagt hier significant aan bij ($p = .009$). Om inzicht te krijgen in de wijze waarop *Self-efficacy*, *Team-efficacy* en *Betrokkenheid* een rol speelt in de relatie tussen *Mbo-instelling* en *Opbrengsten Klas*, zijn deze vervolgens toegevoegd. Het model wordt hierdoor sterker, $\Delta R^2 = .137$, $p < .001$. *Self-efficacy* en *Team-efficacy* dragen niet significant bij, *Betrokkenheid* wel ($p < .001$). *Mbo-instelling* is echter niet langer significant. Mediator-analyse bevestigt dat *Mbo-instelling* geen directe voorspeller is van opbrengsten op docentniveau, maar dat deze gemedieerd wordt door de mate van *Betrokkenheid* ($F = 105.123$, $p = .000$, $R^2 = .359$). Dit regressiemodel verklaart al met al 16.1% van de variantie (tabel 21).

In het model op opleidingsniveau dragen geen van de achtergrondvariabelen noch *Mbo-instelling* significant bij aan het model. Om het 'basismodel' te toetsen, worden *Onderzoekende Houding*, *Kritisch-reflectief werkgedrag individueel* en *Kritisch-reflectief werkgedrag team* toegevoegd. Dit maakt het model significant sterker, $\Delta R^2 = .0427$, $p < .001$, maar alleen *Kritisch-reflectief werkgedrag team* draagt hier significant aan bij ($p < .001$). Om inzicht te krijgen in de wijze waarop *Self-efficacy*, *Team-efficacy* en *Betrokkenheid* een rol speelt in de relatie tussen *Kritisch-reflectief werkgedrag team* en *Opbrengsten Opleiding*, zijn deze vervolgens toegevoegd. Dit geeft geen significante verbetering. Dit regressiemodel verklaart al met al 39% van de variantie (tabel 22).



Measurement	Unstandardized coefficient		Standardized coefficient	p*	F	R ²	Δ R ²
	B	SE					
MODEL				.000	10.767	.161	.161
Constante	3.240	.487		.000			
Mbo-instelling	.046	.076	.050	.550			
Betrokkenheid	.363	.071	.429	.000			

* Alpha waarde gereduceerd tot .025

Tabel 21. Meervoudige regressie opbrengst in de klas (n = 189)

Measurement	Unstandardized coefficient		Standardized coefficient	p*	F	R ²	Δ R ²
	B	SE					
MODEL				.000	119.392	.390	.390
Constante	1.970	.265		.000			
Kritisch-reflectief werkgedrag team	.571	.052	.634	.000			

* Alpha waarde gereduceerd tot .025

Tabel 22. Meervoudige regressie opbrengst in de opleiding (n = 189)

WERKEN
WERKEN

ER
DE
RE
WERKEN

hoofdstuk 7

Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk geven we een bondig antwoord per onderzoeksvraag en we bediscussiëren mogelijke verklaringen voor de conclusie. De onderzoeksvragen zijn achtereenvolgens: 1) Hoe percipiëren betrokkenen in de onderzochte mbo-instellingen het onderzoekend werken van docenten? 2) Wat zijn kenmerken van in de praktijk lopende interventies met het oog op onderzoekend werken van docenten? 3) Wat is de invloed van de interventies op onderzoekend werken en/of onderwijsverbeteringen? 4) Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren (mechanismen) hierbij?

7.1 Hoe percipiëren betrokkenen in de onderzochte mbo-instellingen het onderzoekend werken van docenten?

Onderzoekend werken door docenten wordt door betrokkenen in de onderzochte mbo-instellingen breder omschreven dan het conceptueel kader. Aansluitend bij het gehanteerde conceptuele kader wordt onderzoekend werken gepercipieerd als willen begrijpen, willen leren van collega's, perspectieven verkennen, op de hoogte willen blijven, jezelf vragen stellen en reflectieve dialoog, verzamelen en inzetten van gegevens en systematisch en cyclisch werken. Aanvullend wordt vanuit de mbo-instellingen veelvuldig gerapporteerd dat onder onderzoekend werken wordt verstaan het (willen) experimenteren of vernieuwen en het zoeken naar directe relevantie met de onderwijspraktijk. Verder wordt (een enkele keer) gerapporteerd dat onderzoekend werken inhoudt het (proactief) initiatief tonen, het toelaten van een mate van onzekerheid, het hebben van een positieve mindset, en ten slotte samenwerken met belanghebbenden.

Daarnaast kan geconcludeerd worden dat onderzoekend werken vooral wordt opgevat als vernieuwen en hoewel wel gerapporteerd,

minder vaak als systematisch en cyclisch werken. Op alle mbo-instellingen is het experimenteren en vernieuwen als belangrijk aspect van onderzoekend werken naar voren gekomen. In de beschrijvingen komt naar voren dat het vernieuwen niet gebaseerd hoeft te zijn op het benutten van inzichten, gegevens en kennis, maar veelal een (intrinsieke) drang om te vernieuwen betreft. Een vergelijkbaar resultaat is gevonden in onderzoek naar de ontwikkeling en implementatie van excellentieprogramma's in het mbo. Ook daaruit bleek dat docenten graag nieuwe activiteiten ontwikkelen. Hoewel zij nieuwe activiteiten ontwikkelden met de intentie om te verbeteren, overheerste de wens om te vernieuwen in plaats van bestaande activiteiten systematisch te verbeteren (Doppenberg e.a., 2020a). Een mogelijke verklaring kan zijn dat mbo-docenten, aansluitend bij dat wat hun werkomgeving van hen vraagt, gewend zijn om snel en flexibel te handelen. Verder liggen de concepten vernieuwen en verbeteren in elkaars verlengde en ligt het wellicht niet zozeer aan de intentie, maar aan de tijd voor een systematische werkwijze. Professionals met onderzoekend vermogen moeten kritisch afwegen of het belang van grondig te werk gaan de tijdsinvestering waard is (Munneke e.a., 2021). Een andere mogelijke verklaring is onbekendheid met een systematische werkwijze.

Verder valt op dat onderzoekend werken van docenten in de mbo-instellingen voornamelijk wordt opgevat als een individuele aangelegenheid. Van het construct onderzoekend werken in het conceptueel kader worden aspecten die betrekking hebben op het individu, zoals perspectieven in je werk willen verkennen, veel sterker herkend dan aspecten waar anderen bij nodig zijn, zoals willen leren van collega's. De nadruk op individuele aspecten van onderzoekend werken, lijkt ondersteund te worden door de resultaten uit de vragenlijststudie. Ondanks dat docenten zichzelf hoog inschatten op alle aspecten van onderzoekend werken, geven docenten aan vaker op individueel niveau dan op team niveau onderzoekend te werken. Correlatieanalyses laten bovendien zien dat kritisch-reflectief werkgedrag op individueel niveau en op teamniveau zich duidelijk van elkaar onderscheiden. Verder laten de correlatieanalyses zien dat onderzoekende houding en individueel werkgedrag twee aparte concepten zijn die nauw met elkaar samenhangen.

Deze bevinding is in lijn met eerdere studies waarin bij onderzoekend werken zowel houdings- als gedragsaspecten worden onderscheiden (bv. Andriessen, 2014; Meijer, 2016; Van den Bergh e.a., 2017; Van Woerkom, 2002). Op basis van zowel kwalitatieve studie als vragenlijststudie kunnen we concluderen dat de respondenten vooral onderscheid maken tussen onderzoekend werken op individueel- en team niveau en minder verschil maken tussen een onderzoekende houding en onderzoekend gedrag.

7.2 Wat zijn kenmerken van in de praktijk lopende interventies met het oog op onderzoekend werken van docenten?

De interventies verschillen sterk van elkaar in doel, activiteiten, fase en facilitering. We bespreken twee opvallende zaken hierin.

Hoewel de interventies door de mbo-instellingen zijn aangereikt met als oogmerk onderzoekend werken te versterken, vormt onderzoekend werken in het merendeel van de interventies volgens betrokkenen geen expliciet doel. Mogelijk spelen verschillende belangen en/of verwachtingen een rol, bijvoorbeeld de verwachting dat de deelname aan voorliggend onderzoek het onderzoekend werken van direct betrokkenen versterkt. Een andere verwachting kan zijn dat het werken aan onderwijsverbetering, hand in hand gaat met onderzoekend werken. Een interventie gericht op werken aan onderwijsverbetering zal dan naar verwachting ook leiden tot onderzoekend werken. Dit laatste past bij de zich ontwikkelende visie in het mbo waarin praktijkgericht onderzoek als middel wordt gezien voor het verbeteren van de onderwijs- en de beroepspraktijk. Het sluit bovendien aan bij wat we in de casussen terugzagen over de perceptie van onderzoekend werken in het mbo: onderzoekend werken wordt beschouwd in relatie tot de directe relevantie ervan voor de onderwijspraktijk. De veronderstelling is dan wel dat docenten binnen hun werkcontext al onderzoekend kunnen werken. Een andere mogelijke verklaring is dat het streven naar onderzoekend werken vooralsnog een beleidsintentie betreft welke lastig handen en voeten te geven is en waarbij zowel cultuur, structuur als leiderschapsaspecten een rol spelen in het ontwikkelen van dit beleid naar



een staande praktijk. Hoe dan ook kunnen we concluderen dat de versterking van onderzoekend werken van docenten in geen van de interventies het enige doel is, en steeds samen gaat met één of meer andere doelen.

Gezien de verschillende doelen die met de interventies worden nagestreefd, rijst de vraag in hoeverre in de activiteiten die in het kader van de interventies worden ondernomen, bewust en doelgericht rekening is gehouden met het versterken van onderzoekend werken. Mogelijk zijn met sommige activiteiten andere doelen dan de versterking van onderzoekend werken nagestreefd. De beschreven activiteiten kunnen dan ook niet beschouwd worden als kenmerkend voor interventies met oogmerk het versterken van onderzoekend werken van docenten. Wel zijn een aantal elementen binnen de activiteiten in de perceptie van de betrokken onderwijsprofessionals sterk gekoppeld aan onderzoekend werken. We bespreken deze elementen in de volgende paragraaf.

7.3 Wat is de invloed van de interventies op onderzoekend werken en/of onderwijsverbeteringen?

Vormen van onderzoekend werken zijn volgens betrokkenen van de onderzochte mbo-instellingen kritische reflectie op het eigen handelen en dat van collega's, op de hoogte willen blijven – actief kennis opdoen, willen begrijpen, verzamelen en inzetten van gegevens, en perspectieven in je werk willen verkennen. Deze vormen zijn de verdienste van een samenspel van elementen in de interventies, namelijk reflectie/het voeren van de reflectieve dialoog, gegevensverzameling, feedback en brainstormen,

lesbezoeken, professionaliserings-activiteiten gericht op kennismaken, kennisdelen en kennis ontwikkelen, begeleiden van studenten en collega's bij onderzoekend werken, en tot slot, onderwijs ontwikkelen.

Betrokkenen relateerden de interventies aan verschillende vormen van onderzoekend werken. We zien enig verschil in elementen tussen interventies die onderzoekend werken als expliciet en impliciet doel hebben. Feedback en brainstormen en het begeleiden van studenten en collega's bij onderzoekend werken, vindt met uitzondering van een enkele interventie exclusief plaats bij interventies waarvan onderzoekend werken expliciet doel is. Daarnaast is er enig verschil in vormen van onderzoekend werken tussen interventies. Perspectieven in je werk willen verkennen komt exclusief voor bij interventies waarvan onderzoekend werken expliciet doel is.

Hoewel de elementen niet specifiek gericht zijn op leren, maar op onderzoekend werken, vertonen deze elementen overlap met wat in de literatuur (formele en informele) leeractiviteiten worden genoemd (Kyndt, Gijbels, Grosemans en Donche, 2016). Het betreft de elementen reflectie/het voeren van de reflectieve dialoog, gegevensverzameling, feedback en brainstormen, lesbezoeken, professionaliseringsactiviteiten gericht op kennismaken, kennisdelen en kennis ontwikkelen. Dat deze elementen gerelateerd zijn aan leeractiviteiten komt overeen met het doel van onderzoekend werken, namelijk het verbeteren van de onderwijspraktijk. Daarmee is onderzoekend werken een middel om te leren hoe de onderwijspraktijk verbeterd kan worden. Dit inzicht wordt reeds benut in professionaliseringsaanpakken als Lesson Study (De Vries e.a., 2017).

Vormen van onderwijsverbetering die door betrokkenen worden gerelateerd aan de interventies zijn divers, namelijk de student staat centraal in het onderwijs, aandacht voor het zelfsturend en onderzoekend vermogen van de student als toekomstige professional, docent (en team) heeft een rol in & is verantwoordelijk en toegerust voor onderwijsverbetering, onderwijs sluit aan op het werkveld, speelt in op ontwikkelingen in het werkveld (en onderzoek hiernaar), uitdragen en integreren van het onderwijsconcept/onderwijsvisie in het onderwijs, aandacht voor (het ontwikkelen van) een collectieve visie en/of gedeeld kader, docenten (teams) alsmede studenten en docenten (teams) onderling werken samen, gaan in dialoog en delen kennis. De meeste vormen van onderwijsverbetering betreffen zowel opbrengsten in de klas als opbrengsten in de opleiding. De resultaten van de vragenlijststudie laten zien dat de docenten tevreden zijn over de onderwijsverbeteringen, zowel in de eigen lessen als in de opleiding als geheel. Er is echter wel behoorlijke spreiding tussen respondenten in de mate waarin zij deze ervaren verbeteringen toeschrijven aan de interventie. Op dit vlak zijn ook grote verschillen zichtbaar per mbo-instelling, waarbij de respondenten van Noorderpoort en Nova Collega aanzienlijk meer waarde lijken toe te dichten aan de invloed van de interventie op onderwijsverbetering dan deelnemers van de andere mbo-instellingen. Hoewel deze verschillen niet statistisch getoetst konden worden in verband met ongelijke variantie binnen de groepen, zijn zij wel interessant en opmerkelijk. Op Noorderpoort en Nova College lagen de interventies (PIT lessen en Professionele dialoog) aanzienlijk dicht bij het primaire onderwijsproces dan op de andere colleges. De data uit de kwalitatieve studie bevestigen dit beeld.

7.4 Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren (mechanismen) hierbij?

Docenten en onderwijsprofessionals betrokken bij de interventies beschouwen als bevorderend danwel belemmerend voor onderzoekend werken de organisatiestructuur en facilitering, relevantie voor het thema, onderwerp of de interventie, houding en gedrag van docenten, een team vormen, weerstand of steun vanuit collega's, activiteiten met collega's, organisatiecultuur en cultuur onder collega's. Als bevorderend danwel belemmerend voor onderwijsverbetering worden beschouwd organisatorische aspecten (structuur), organisatorische aspecten (cultuur), omgevingsfactoren, eigenschappen en houding van een docent, docentgedrag, studenten, inzetten van kennis of expertise, relevantie en passendheid en tot slot collega's en draagvlak. Deze laatste factor relateert aan de resultaten uit de vragenlijststudie waaruit blijkt dat opbrengsten voor de klas worden voorspeld door kennis hebben van, en betrokkenheid bij besluitvorming over de interventie. Beiden zijn voorwaardelijk voor het creëren van draagvlak onder collega's.

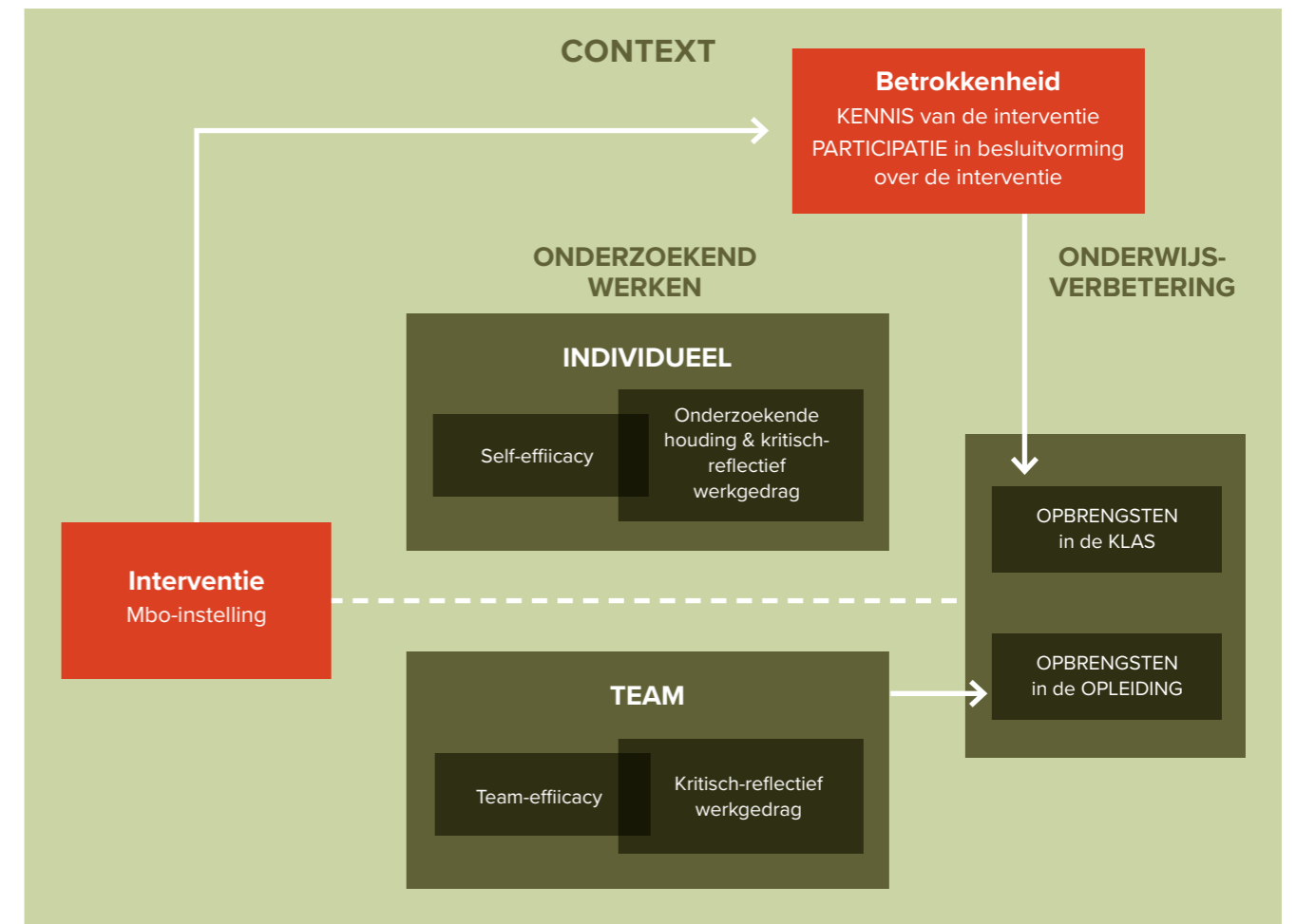
Bevorderende en belemmerende factoren die worden genoemd vallen veelal niet in de invloedssfeer van de docent. Ondersteuning en facilitering maar ook vertrouwen en erkenning vanuit de schoolorganisatie (directie, teamleiding en HR) is van belang (zie ook Baan, Gaikhorst, Van 't Noordende, & Volman, 2019).

Kijkend naar de bevorderende en belemmerende factoren dan laten de vragenlijstresultaten allereerst een duidelijke correlatie zien tussen self-efficacy (vertrouwen in eigen kunnen) en individueel kritisch reflectief werkgedrag enerzijds en team-efficacy (vertrouwen in het kunnen van het team) en het kritisch reflectieve werkgedrag van het team anderzijds. Deze bevindingen bevestigen resultaten uit een eerdere studie naar onderzoekend werken, waaruit bleek dat vertrouwen in kunnen en onderzoekend werkgedrag met elkaar samenhangen (vgl. Uiterwijk-Luijk et al, 2017). Verder laten regressieanalyses zien dat de invloed van de interventies op onderwijsverbetering niet eenduidig is, maar verschilt voor opbrengsten in de klas en opbrengsten in de opleiding. De mate waarin docenten opbrengsten voor de opleiding ervaren, wordt voornamelijk voorspeld door de mate waarin het team kritisch-reflectief werkgedrag vertoont. Andere factoren spelen hierin

geen rol van belang. Een ander beeld tekent zich af met betrekking tot de opbrengsten in de klas. Anders dan verwacht speelt het onderzoekend werken van individuele docenten geen rol van betekenis. Het blijkt dat de mbo-instelling waar de docent werkzaam is, bepaalt in hoeverre de docent kennis heeft van de interventie en betrokken is bij de besluitvorming hierover. Het is deze betrokkenheid die vervolgens bepaalt in welke mate docenten opbrengsten op klasniveau ervaren. Hoewel moet worden aangetekend dat deze relatie slechts een klein

deel van de variantie verklaart, is dit een belangrijke bevinding voor mbo- en andere onderwijsinstellingen: om de slaagkans van onderwijsinterventies te optimaliseren, is het van belang de individuele docenten goed te informeren over en te betrekken bij de besluitvorming en uitvoering van de interventie.

De inzichten uit de vragenlijststudie laten zich samenvatten in onderstaand model.



VERTROUWEN INKUNNEN

hoofdstuk 8

Reflectie en aanbevelingen

8.1 Reflectie op het onderzoek

8.1.1 Doorwerking in participatief onderzoek

Voorliggend onderzoek was participatief van aard. Met het betrekken van docentonderzoekers bij het onderzoeksproces werd beoogd de doorwerking van het onderzoek naar de mbo-onderwijspraktijk te versterken. Gedurende de opzet en uitvoering van het onderzoek hebben professionele onderzoekers en docentonderzoekers daartoe samengewerkt. Doorwerking vatten we op als de invloed van zowel het proces van onderzoek als van de onderzoeksresultaten op de onderwijspraktijk van het mbo (Vlg. Pijlman et al., 2017). Andriessen (2019) onderscheidt vier soorten opbrengsten van praktijkgericht onderzoek: kennisontwikkeling, productontwikkeling, persoonsontwikkeling en systeemontwikkeling. Hieronder blikken we terug.

Er is vooral doorwerking is gerealiseerd naar de onderwijspraktijk van het mbo in de vorm van kennisontwikkeling en productontwikkeling. Kennisontwikkeling betreft een bijdrage aan het body of knowledge over onderzoekend werken van mbo-docenten. In het kader van productontwikkeling zijn verschillende instrumenten ontwikkeld en benut die zowel tot doel hadden om gegevens te verzamelen als tot doel hadden reflectie en dialoog op gang te brengen. Daarnaast is er een praatplaat ontwikkeld, waarmee docententeams onder begeleiding van een docentonderzoeker het gesprek kunnen voeren over onderzoekend werken aan onderwijsverbetering (zie 8.1.3).

Er is variatie in de doorwerking in de vorm van persoonsontwikkeling. Persoonsontwikkeling bestond onder andere uit het eigen maken van het gehanteerde instrumentarium (dit geldt met name voor het interview, focusgroepgesprek, activiteitenflits en het cimo-format) door docentonderzoekers. Hiertoe zijn ondersteunende activiteiten georganiseerd en documenten aangereikt. Meer algemeen heeft het onderzoek ertoe geleid dat de betrokkenen zich de cimologica eigen hebben gemaakt en bewuster zijn gaan kijken naar de interventie op hun eigen en de andere mbo-instellingen, waartoe de interventie werd ingezet en wat ermee werd

beoogd. Verder kreeg persoonsontwikkeling vorm in het opdoen van ervaring met praktijkgericht onderzoek.

De doorwerking in de vorm van systeemontwikkeling is lastiger na te gaan. Het is de vraag in hoeverre het onderzoeksproject als vliegwiel heeft gefungeerd om aan te zetten tot beweging of zelfs veranderingen in de praktijken van de deelnemende mbo-instellingen. Een voorbeeld hiervan is het volgende. In gesprekken met betrokkenen kwam naar voren dat onderzoekend werken als middel wordt ingezet om onderwijsverbetering te bewerkstelligen. In de gesprekken met docenten is uitvoerig stilgestaan bij de verwachting dat er meer focus en aandacht zou zijn voor onderzoekend werken op de mbo-instellingen. Gezien de omvang, complexiteit en gelaagdheid van de mbo-instelling bleek het lastig om de interventies hierop aan te passen. Ook vraagt het om meer aandacht in de onderzoeksopzet om bijstelling van interventies in gang te zetten. Om systeemontwikkeling te bewerkstelligen hadden de resultaten van het onderzoek niet alleen aan docentonderzoekers teruggegeven moeten worden, maar ook aan stakeholders op strategische posities. Hoewel dit geen expliciet doel van het onderzoeksproject vormde, verdient dit aanbeveling. Daarnaast waren een aantal interventies al afgerond voordat het onderzoeksproject startte en/of was afgerond. Hieruit valt af te leiden dat het onderzoeksproces waarschijnlijk heeft bijgedragen aan het bewuster en doelgerichter volgen of monitoren van de interventies door betrokkenen en minder heeft bijgedragen aan het doen van aanpassingen. Hoe en in welke mate doorwerking werd gerealiseerd is daarnaast afhankelijk van de kenmerken van de interventie (deze verschilden sterk en waren groen en rijp), en van structurele condities zoals ondersteuning en facilitering

van de docentonderzoeker en de inbedding van onderzoekend werken in de strategische agenda van de mbo-instelling. Dit roept vragen op over het toerusten en positioneren van de rol van docentonderzoeker zodat onderzoek en onderwijs daarvan optimaal kunnen profiteren. In dit onderzoek leek de inbreng van docentonderzoekers grotendeels af te hangen van de persoon van de docentonderzoeker, bijvoorbeeld de mate waarin de docentonderzoeker onderzoek kan verrichten, en diens vermogen en/of welwillendheid om meer of minder intensief in het onderzoek te participeren. Dit kan verklaard worden door beginfase waarin de onderzoekscultuur- en structuur zich in het mbo bevindt (zie o.a. Nawijn & van de Berg, 2020). Tijdens de looptijd van het onderzoek hebben zich vele personele wisselingen voorgedaan die ook van invloed waren op de doorwerking. De discontinuïteit zorgde er bijvoorbeeld voor dat de dataverzameling soms stil lag en dat de doorwerking binnen de mbo-instelling stakte. Personele wisselingen hebben in sommige gevallen geleid tot een intensievere samenwerking tussen professionele onderzoekers en docentonderzoekers en in andere gevallen tot een verarming van de samenwerking.

Tot slot wordt er idealiter er een reflectiesessie gewijd aan het gezamenlijk evalueren van de doorwerking van en de samenwerking tussen professionele onderzoekers en docentonderzoekers. Een beperking van het onderzoek is dat deze reflectiesessie door COVID-19 nog niet heeft kunnen plaatsvinden. Er heeft overigens wel een tussentijdse reflectiesessie plaatsgevonden. Ook kan er vanwege de personeelwisselingen niet altijd effectief worden teruggeblikt op de gehele projectperiode.

8.1.2 Methodologische beperkingen

Een methodologische beperking van de onderzoeksopzet is de mate waarin de bevindingen kunnen worden gegeneraliseerd. Vanwege de grote verscheidenheid tussen interventies is de relatie tussen de context, interventie, mechanismen en outcomes (de cimo-logica) sterk casus-specifiek. We kunnen kortom niet concluderen dat factoren die in de ene casus onderzoekend werken versterken, dat in de andere casus op dezelfde wijze doen. Wel is er sprake van exemplarische generaliseerbaarheid, een 'casus tot casus transfer', waarin rekening wordt gehouden met verschillen en overeenkomsten tussen casussen (Smaling, 2009). Hiertoe zijn rijke casusbeschrijvingen in de bijlage opgenomen.

Een tweede beperking is dat voorliggend onderzoek leunt op percepties. Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn gegevens verzameld via interviews, focusgroepgesprekken, activiteitenflits en een vragenlijst. Hoewel het onderzoeksdesign past bij de ambiguïteit van het concept onderzoekend werken, springt in het oog dat alle data percepties betreffen. Om mogelijke bias bij respondenten te voorkomen, is in de kwalitatieve studie gebruik gemaakt van triangulatie, dat wil zeggen dat verschillende instrumenten zijn gebruikt en gecombineerd om een onderzoeksvraag te beantwoorden. Hiermee samenhangend is een beperking van het onderzoek dat member checks met name hebben plaatsgevonden op het niveau van een casus. Casusoverstijgende member checks zijn georganiseerd maar de inbreng van docentonderzoekers hierin was beperkt. Door de vele personele wisselingen in samenstelling van betrokkenen bij en de ontwikkeling binnen de cases was het voor docentonderzoekers niet goed mogelijk de eigen context te ontstijgen.

In de instrumenten die zijn ingezet voor de kwalitatieve studie is niet specifiek gevraagd naar onderzoekend werken op teamniveau. De bevinding dat onderzoekend werken vooral een individuele aangelegenheid is, kan mogelijk ook het resultaat zijn van de manier van data verzamelen. Hier valt tegenin te brengen dat er net zo min specifiek is gevraagd naar onderzoekend werken op individueel niveau. In vervolgonderzoek is het van belang dit onderscheid tussen individueel onderzoekend werken en onderzoekend werken op teamniveau expliciet te maken.

De vragenlijststudie laat zien dat volgens de respondenten de onderwijsopbrengsten voor de opleiding kunnen worden voorspeld vanuit het kritisch-reflectief werkgedrag van het team en dat opbrengsten voor de klas worden voorspeld door de mate waarin individuele docenten kennis hebben en betrokken zijn bij de besluitvorming van de interventie. Omdat slechts 25 docenten deelnamen aan zowel meting 1 als meting 2, was het echter niet mogelijk om zicht te krijgen op de invloed die de interventie heeft gehad op de ontwikkeling van het onderzoekend werken van individuele docenten en hun teams. Een grotere steekproef over de metingen heen zou een (multi-niveaul) groeianalyse mogelijk maken, waarmee deze inzichten wel verworven kunnen worden.

Tevens zou de vragenlijst naast algemeen geformuleerde items ook vragen kunnen bevatten waarbij respondenten direct gevraagd wordt te reflecteren op de ontwikkeling van hun onderzoekende houding en (kritisch reflectief) werkgedrag, en naar de relatie tussen deze ontwikkeling en de interventie. In de huidige vragenlijst is deze techniek succesvol toegepast om nader grip te krijgen op de onderwijsopbrengsten. Tot slot, hebben de in de vragenlijststudie uitgevoerde correlatie- en regressieanalyses een eerste beeld gegeven van de dynamiek van onderzoekend werken, de relatie met onderwijsopbrengsten en de rol die vertrouwen in kunnen en betrokkenheid hierin spelen. Doordat de steekproef bij zowel bij meting 1 ($n=118$) als bij meting 2 ($n=97$) klein was, was het echter niet mogelijk om op één of beide datasets een SEM of andere pad-analyse uit te voeren. Met een grotere steekproef zou vervolgonderzoek zich kunnen richten op het bevestigen, ontcrachten of aanvullen van de in dit onderzoek verworven inzichten.

8.2 Aanbevelingen

8.2.1 Aanbevelingen voor mbo-instellingen

Ten aanzien van de interventie doen we de volgende aanbevelingen voor mbo-instellingen:

- a) Expliciteer het doel van de interventie, eveneens de onderliggende redenering waarom de interventie geschikt is om het doel te bereiken. Om het onderzoekend werken van docenten te versterken, helpt het de interventie daar expliciet op te richten. De cimo-logica kan behulpzaam zijn in het expliciteren van een redeneerketen met als kern 'voor dit probleem-in-Context is het nuttig om deze Interventie toe te passen, die door deze Mechanismen de volgende Outcomes zal genereren' (Denyer, Tranfield, & van Aken, 2008).
- b) Besteed aandacht aan de bevorderende en belemmerende factoren (mechanismen) die van belang zijn om met de interventie de gewenste opbrengst te realiseren. Het versterken van bevorderende factoren en het wegnemen van belemmerende factoren versterkt de werking van de interventie. Andersom is het zaak om de interventie af te stemmen op de structurele condities die op de mbo-instelling aanwezig zijn.
- c) Betrek docenten bij de interventie om de slaagkans van interventies gericht op onderwijsverbeteringen in de klas te verhogen. Dit kan door docenten te informeren over ontwikkelingen ten aanzien van de interventie en hen een rol te geven in de besluitvorming.

- d) Voer het gesprek over onderzoekend werken. Elke mbo-instelling heeft ambassadeurs die onderzoekend werken door docenten helpen versterken. Vaak zijn dit docentonderzoekers. In kader van het onderzoeksproject is met docentonderzoekers een praatplaat ontwikkeld als hulpmiddel voor het voeren van het gesprek over onderzoekend werken.

Ten aanzien van professionalisering doen we de volgende aanbevelingen voor mbo-instellingen:

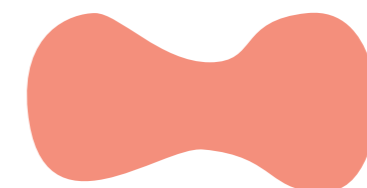
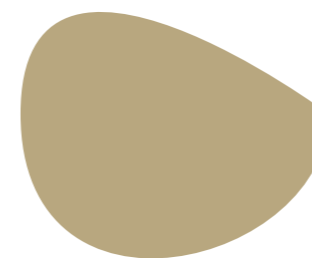
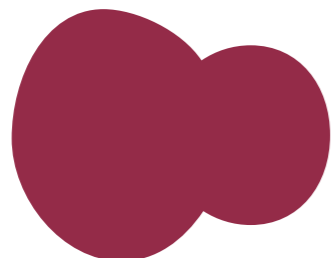
- a) Onderzoekend werken staat ten dienste van onderwijsverbetering in het mbo. Ondersteun docenten en docententeams bij het werken aan onderwijsverbetering door hen (verder) te professionaliseren op onderzoekend werken en specifiek in het cyclisch en systematisch werken aan onderwijsverbetering. Dit is van belang omdat onderzoekend werken als middel weinig aandacht krijgt in de mbo-instellingen en het niet automatisch wordt ingezet door docenten(teams).
- b) Hieraan gerelateerd is het belangrijk om expliciet onderscheid te maken tussen verbeteren en vernieuwen van onderwijs. Naast vernieuwen (het bestaande op de schop door iets nieuws te doen) is ook verbeteren een manier om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen. Professionaliseringsinspanningen kunnen erop gericht zijn om docenten ervan bewust te maken dat onderwijsverbetering een kleine aanpassing of een aantal kleine aanpassingen aan het oude kan zijn.

8.2.2 Aanbevelingen voor wetenschap

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat onderzoekend werken verschillend geïnterpreteerd kan worden. Voor wetenschappers is het van belang dat zij zich bewust zijn van de verschillende interpretaties en dat onderzoekend werken in de 'niet wetenschappelijke praktijk' veelal niet verwijst naar een aanpak waarbij de empirische cyclus met methodische grondigheid wordt doorlopen. Daarbij lijkt nader onderzoek nodig om vast te stellen wanneer welke onderzoeks aanpak het meest effectief of gewenst is in de onderwijspraktijk van het mbo. Hierbij is het relevant om aandacht te besteden aan afwegingen tussen de onderzoeks aanpak, de (tijds)investering en de opbrengst (Munneke, Andriessen, & Schilder, 2021). Afhankelijk van het probleem of vraagstuk en de context waarin deze zich afspeelt zou een onderzoeks aanpak kunnen variëren van wetenschappelijk onderzoek tot een ad hoc interventie.

Hoewel het hier beschreven onderzoek als doel had interventies te analyseren welke beogen onderzoekend werken van docenten te stimuleren, was dit in het merendeel van interventies geen expliciet doel. Het lijkt daarom waardevol om vergelijkbaar onderzoek op te zetten, maar dan met interventies die wel expliciet als doel hebben het onderzoekend werken van docenten te versterken. Aansluitend zou het waardevol zijn om te onderzoeken hoe en in welke mate interventies die zich beperken tot enkele personen uit een opleidingsteam, het gehele team kunnen versterken.

De vragenlijststudie heeft een eerste inzicht in de onderliggende dynamiek van onderzoekend werken en onderwijsverbeteringen opgeleverd. Nader onderzoek is nodig om te testen of onze bevindingen ook breder gelden voor mbo-instellingen. Dit kan met de in deze studie gehanteerde en betrouwbaar gebleken vragenlijst. Door de vragenlijst nogmaals uit te zetten bij een grotere groep respondenten kunnen onze bevindingen bevestigd, ontkracht en/of aangevuld worden.



BUITEN KADERS DENKEN

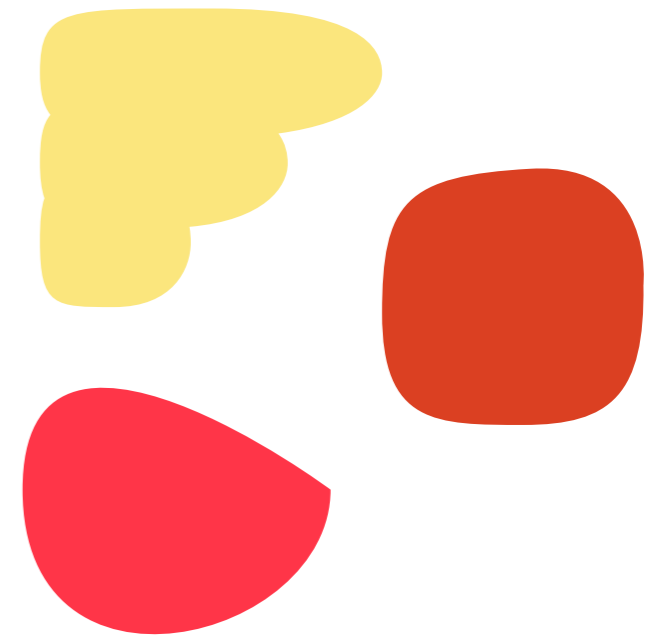
hoofdstuk 9

Referenties

- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het HBO. Openbare les*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Andriessen, D. (2019). In: N. Montesano Montessori, M. Schipper, D. Andriessen, & K. Greven (2019). *Bewegen in Complexiteit. Voorbeelden voor onderwijs, onderzoek en praktijk*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Andriessen, D. & Weber, M. (2016). Dagverslag werkcongres 'Onderzoek met impact: het ontwikkelen van kennis met doorwerking'. Rotterdam: DSRG.
- Baan, J. (2020). *The contribution of academic teachers to inquiry-based working in primary schools* [dissertatie]. Universiteit van Amsterdam.
- Baan, J., Gaikhorst, L., Van 't Noordende, J. & Volman, M. (2019). The involvement in inquiry-based working of teachers of research-intensive versus practically oriented teacher education programmes. *Teaching and Teacher Education*, 84, 74–82.
- Brookfield, S. (1995). The getting of wisdom: What critically reflective teaching is and why it's important. *Becoming a critically reflective teacher*, 1-28.
- Brouwer, P. Van Kan, C., Smit, B., Van Swet, J. & Admiraals, W. (2018). Van masterstudent naar masterdocent. Onderzoek naar de betekenis van onderwijsonderzoek voor de onderwijspraktijk. Eindrapport project 405-15-811.
- Brouwer, P., Hermanussen, J., Vink, R., Doppenberg, J., Van den Hout, J., & Van Kan, C. (2019) (2019). Samen werken aan onderwijskwaliteit. Eindrapport. ECBO, 's Hertogenbosch
- Bruggink, M. & Harinck, F. (2012) De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33(3), 46-53.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Coppoolse, R. (2018). *Werkregels voor innovatiemanagers. Vernieuwing in het hoger beroepsonderwijs in een versnelling* (dissertatie). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Dana, N. F., & Yendol-Hoppey, D. (2014). *Teacher inquiry defined. The Reflective Educator's Guide to Classroom Research: Learning to Teach and Teaching to Learn through Practitioner Enquiry*. Third Edition. Thousand Oaks: Corwin, 5-28.
- De Caluwé, L., & Vermaak, H. (2006). *Leren Veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Kluwer.
- Devos, G., Buelens, M., & Bouckenooghe, D. (2007). Contribution of Content, Context, and Process to Understanding Openness to Organizational Change: Two Experimental Simulation Studies. *The Journal of Social Psychology*, 147(6), 607–629.
- De Vries, S., Roorda, G., & Van Veen, K. (2017). Lesson Study: Effectief en bruikbaar in het Nederlandse Onderwijs? Groningen: Zalsman Groningen B.V.
- Doppenberg, J.J. (2012). *Collaborative teacher learning: settings, foci and*

- powerful moments* (dissertatie). Eindhoven: Eindhoven University of Technology.
- Doppenberg, J., & Reumerman, R. (2018). *Excellentieprogramma's: het ontwikkel- en implementatieproces. Terugkoppeling 1e meting ROC van Amsterdam en ROC van Flevoland*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Doppenberg, J., Kösters, J., & Moerkamp, T. (2020b). *Handvat ontwikkelen van excellentieprogramma's*, Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam.
- Doppenberg, J., Kösters, J., & Moerkamp, T. (2020a). *De ontwikkeling van het excellentieprogramma Powerteam: Ervaringen van docenten en studenten*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam.
- Earl, L.M. & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement* (Red). Corwin Press.
- Fullan, M. F. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Taylor and Francis
- Geijsel, F.P., Slegers, P.J.C., Stoel, R.D. & Krüger, M. (2009). The Effect of Teacher Psychological and School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 407-427.
- Heyma, A., Van den Berg, E., Snoek, M., Knezic, D., Sligte, H., & Emmelot, Y. (2017). *Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving*. Amsterdam: HvA, Kohnstamm Instituut, SEO.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and teacher education*, 18(1), 73-85.
- Lieskamp, M. & Vink, R. (2015). *Vertrouwen verbinden vakmanschap in het onderwijs. Strategisch hr-beleid voor een professionele leergemeenschap*. Uitgeverij PICA.
- Losse, M. (2016). De relevantie van onderzoekend vermogen: Waarom 'beroepsproducten' de sleutel zijn. *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs & Management*, (1), 57-62.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities: professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- Meijer, M-J.G., Geijsel, F., Kuijpers, M., Boei, F. & Vrieling, E. (2016). Exploring teachers' inquiry-based attitude. *Teaching in Higher Education*, 21(1), 64-78.
- Munneke, E.L., Andriessen, D., & Schilder, P. (2021). *Naar een herdefiniëring van onderzoekend vermogen*. Artikel in voorbereiding.
- Mulder, R. H., & Klatter, E. B. (2004). Ontwikkel- en implementatiestrategieën voor innovaties. *Onderwijs-innovatie*, december, 17-24.
- Nawijn, A., & van den Berg, N. (2020). *Grenspraktijken van alumni Master Leren en Innoveren in het mbo*. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 41(3).
- Nieuwenhuis, A. F. M. (2012). *Leven lang leren on the roc's*. Een visie op werken en leren in het mbo. Oratie. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.
- Onderwijsraad (2016). Een ander perspectief op de professionele ruimte in het onderwijs: Adviesrapport. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pijlman, H., Andriessen, D., Goumans, M., Jacobs, G., Majoor, D., Cornelissen, A., Van Gennip, K. (2017). Advies werkgroep Kwaliteit van Praktijkgericht Onderzoek en het Lectoraat. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Ros, A., Van den Bergh, L., Timmermans, R. (2018). Onderzoekende houding van leraren. *De Nieuwe Meso. Vakblad over onderwijs en leiderschap*, 5(2), 80-89.
- 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.
- Uiterwijk-Luijk, L., Krüger, M., Zijlstra, B. & Volman, M. (2017). The relationship between psychological factors and inquiry-based working by primary school teachers. *Educational Studies*, 42(2), 147-164.

- Uiterwijk-Luijk, L., Krüger, M., Zijlstra, B. & Volman, M. (2017). Inquiry-based leadership. The influence of affective attitude, experienced social pressure and self-efficacy. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 492-509.
- Van den Bergh, L., Ros, A., Vermeulen, M. & Rohaan, E. (2017). De onderzoekende houding en literatuurgebruik in onderzoekende basisscholen: een exploratie. *Pedagogische Studiën*, 94, 478 – 495.
- Van der Steen, J., & Peters, M. (2014). Onderzoekend handelen in de dagelijkse praktijk van leraren en docenten. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 35(1), 71-84.
- Van Woerkom, M., Nijhof, W.J., & Nieuwenhuis, L.F.M. (2002) Critical reflective behaviour: a survey research. *Journal of European Industrial Training*, 26(8), 375-383.
- Van Woerkom, M., & Croon, M. (2008). Operationalising critically reflective work behaviour. *Personnel Review*, 37(3), 317-331.
- Van Woerkom, M. (2010). Critical Reflection as a Rationalistic Ideal. *Adult Education Quarterly* 60(4), 339-356.
- Verbiest, E. (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen: Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.



KRITISCH

BLIJVEN

bijlage 1

Casus- beschrijvingen

In de casusbeschrijving wordt aangesloten bij de perceptie van de betrokkenen. De casebeschrijvingen zijn geordend naar de deelvragen uit het onderzoek (zie hoofdstuk 3) bevat een omschrijving van

- a) perceptie van onderzoekend werken (onderzoeksvraag 1),
- b) de context waarin de interventie is ontwikkeld, (onderzoeksvraag 2),
- c) een beschrijving van de interventie, inclusief een ontwikkeling van de interventie in de tijd (deelvraag 2),
- d) de outcome van de interventie op het vlak van onderzoekend werken (onderzoeksvraag 3), en
- e) op het vlak van onderwijsverbetering (onderzoeksvraag 3), en tot slot f) mechanismen, factoren die onderzoekend werken en onderwijsverbetering bevorderen of belemmeren (onderzoeksvraag 4).

Casusbeschrijving Professionele dialoog

Perceptie van onderzoekend werken

In deze paragraaf staat de perceptie van bij het initiatief betrokkenen ten aanzien van onderzoekend werken van docenten centraal. Als eerste beschrijven we beelden bij onderzoekend werken van docenten, en als tweede het belang van onderzoekend werken van docenten. Tot slot gaan we in op uitdagingen rond onderzoekend werken van docenten.

Beeld van onderzoekend werken

Nieuwsgierig (willen) zijn; op zoek (willen) gaan naar informatie.

Onderzoekend werken (reflectieve/onderzoekende houding en kritisch reflectief werkgedrag) betekent voor docenten nieuwsgierig (willen) zijn, op zoek (willen) gaan naar informatie en bronnen. Docenten zien daarbij studenten als een belangrijke bron.

Docent: 'Gebruik maken van bestaande literatuur, van input van studenten, dat je daar steeds van kijkt wat je er van kunt gebruiken en dat dan ook uitprobeert. Kleine interventies en dan kijken of dat werkt. En soms wel, en soms niet. Belangrijk om literatuur te blijven lezen. Inzichten veranderen. Die wetenschap en praktijk, ik vind dat dat te weinig samenkomt.'

Het (willen) koppelen van theorie aan praktijk. Hiermee samenhangend verstaan docenten onder onderzoekend werken het (willen) koppelen van theorie of kennis uit onderzoek aan de eigen praktijk. De docenten werken daarbij veelal met theoretische kaders en modellen die aansluiten bij de

onderwijsvisie van het team waar ze vervolgens vanuit (willen) werken of voortbouwen. Ze passen ze de modellen toe in de praktijk met het idee daarmee de praktijk te verbeteren. Een belangrijk aspect vinden de docenten dat zij op deze wijze hun handelen en de innovatie van hun onderwijs onderbouwen met theorie.

Masterdocent: 'Tijdens de master heb ik geleerd wat onderzoek doen is, dat kon ik eerder niet. En daardoor ben ik erachter gekomen dat het heel fijn is als je a.d.h.v. literatuuronderzoek dingen kunt doen. De keuzes die je maakt zijn misschien hetzelfde, maar je kan het verantwoorden. Ik vind dat onderzoekend werken in je vak leidt tot het maken van betere en gedegenere keuzes. En niet alleen op basis van je ervaring. Ik vind dat heel mooi. Ik ben een gevoelsmens. Literatuur is prima maar ik probeer ook dat in de praktijk te brengen, en dat gaat het goed of fout. Laten we dingen anders proberen, vanuit hoe ik ben maar ook vanuit de literatuur, en dan kijken wat het oplevert. Dat vind ik leuk aan

onderzoekend werken. Ik ben na mijn studie echt geen onderzoeker geworden want dat is te veel voor mij. Maar ik ben wel onderzoekend geworden. En dat was ik niet. Dus ik ga nu echt literatuur lezen en op basis daarvan spreken we met elkaar erover en maken we keuzes. En aan de hand daarvan zit ons plan ook in elkaar. Dat deed ik vroeger niet.'

Het (willen) verzamelen en benutten van feedback. Als onderzoekend werken zien docenten ook het (willen) verzamelen en benutten van feedback van studenten. De docenten doen dit bijvoorbeeld door studenten op vaste tijdstippen in het schooljaar uit te nodigen bij de teamvergadering. Daarnaast verzamelen docenten feedback door een vragenlijst af te nemen bij studenten en deze vervolgens samen met de studenten te bespreken in de klas. Zo stemmen docenten de werkvormen die ze gebruiken af op de student zodat vakken interessant en boeiend blijven.

Iets nieuws (willen) uitproberen. Iets nieuws (willen) uitproberen in de opleiding en vervolgens op deze nieuwe methode of werkwijze reflecteren, beschouwen docenten ook als onderzoekend werken. Hierbij gaat het niet om eenmalig iets uitproberen maar 'continue in beweging blijven en verbeteren'.

Opleidingsmanager: 'Zwart-wit gezegd: wat mij betreft hoeft onderzoekend werken niet altijd op wetenschap gebaseerd te zijn. Onderzoekend werken is als een docent zegt, ik ga vandaag dit doen, en hij probeert iets uit, en na afloop kijkt hij wat voor resultaat het opgeleverd heeft, en op basis van een analyse uitzoekt waardoor het komt. Dus op basis van een interventie, waarneming, nieuwe stappen durven zetten. Dat is een soort cirkel. Dat is onderzoekend werken. Niet zomaar doen. En als je wat je doet baseert op literatuur

dan is het nog sterker natuurlijk. Maar ik heb ook jonge collega's die niet veel literatuurachtergrond hebben, maar dat maakt niet uit. Ook zij kunnen onderzoekend werken op de manier zoals ik beschreef. Je kunt literatuur ook delen met elkaar en bespreken.'

Kritisch (willen) zijn op het eigen handelen. Ten slotte is er een kritisch aspect. Docenten verstaan onder onderzoekend werken het kritisch (willen) zijn op het eigen handelen en kritisch zijn op informatie en bronnen.

Belang van onderzoekend werken

De meerwaarde van onderzoekend werken zien docenten met name in het continue weten te verbeteren van het onderwijs, of dit in eerste instantie nu geïnspireerd is op de praktijk of op theorie.

Masterdocent: 'Ik vind het belangrijk dat alle docenten dit doen. Je moet wel realistisch zijn. Vind je dat iedereen zich ontwikkelt? Ja, maar niet even snel. Ik heb hier een jonge docent. Maar ook een docent met een Master of Education. Dus er zijn individuele verschillen tussen docenten. Maar in de basis vind ik dat elke docent onderzoekend bezig moet zijn. Alleen de een zal het meer vanuit de praktijk doen en de ander leest een literatuurstuk en gaat dit daarna uitproberen. De bandbreedte is groot. Voor groei moet je wat anders doen dan je deed. Dat is gemeengoed bij iedereen.'

De docentencoach noemt onderzoekend werken van belang vanwege de noodzaak tot blijven verbeteren, en het vasthouden van de kwalificatie 'goed' van de Inspectie.

Uitdagingen van onderzoekend werken

Als uitdaging van onderzoekend werken zien betrokkenen het winnen van het vertrouwen van collega's en breder het creëren van een onderzoekende cultuur.

Opleidingsmanager: 'Bedreiging, je niet veilig voelen. Het is een kunst om het verhaal en het concept zo over te brengen dat mensen niet het gevoel krijgen van "zij komen ons even vertellen hoe we het moeten gaan doen". Een kunst en een uitdaging. Ik denk dat dat lukt. Er zullen mensen zijn met een wantrouwende houding in het begin. Zo van: "heb je hen, die een goed hebben gekregen". Dat is absoluut niet zoals we over willen komen. Maar dat zit in de mens ingebakken. Daar moeten we van af. Dat vind ik een uitdaging.'
Bron: 'In bepaalde teams zijn er hele sterke vakspecialisten. Voor sommige docenten is hun vak het koninkrijk. Het zal voor hen lastig zijn om aanpassingen te maken. Terwijl het ons niet om de vakinhoud gaat, maar om het docentschap en het pedagogisch-didactisch handelen. Het vak maakt niet uit. Het onderwijs is veel meer dan het inhoudsdeel. En in dat inhoudsdeel zijn deze vakspecialisten sterk, maar in het andere deel is een deel van hen gewoon zwak. Het is een uitdaging docenten hiervan bewust te maken. Het vraagt om een andere mindset. Hoe fixed zitten bepaalde docenten in hun mindset?'

De docentencoach benoemt een aantal voorwaarden voor teams die onderzoeksmatig willen gaan werken: een plan maken dat bij het eigen team past; vanuit een gezamenlijk doel samenhang tussen vakken en tussen teams realiseren; vertrouwen, veiligheid, click en wederzijds respect; ten slotte de rol van de opleidingsmanager, deze werkt idealiter vanuit het realiseren van een visie op het onderwijs.

Context

In deze paragraaf wordt de context oftewel de startsituatie beschreven waarin de interventie plaatsvindt. Tevens wordt beschreven wat de aanleiding is voor het ontwikkelen van de interventie.

CIOS (centraal instituut opleiding sportleiders) Haarlem-Hoofddorp beoogt excellent onderwijs voor de sector sport en bewegen te verzorgen en gedreven studenten op te leiden tot vakbekwame beroepsbeoefenaars die een betekenisvolle bijdrage leveren aan een sportieve, sociale en gezonde maatschappij en succesvol een plek vinden op de arbeidsmarkt of doorstromen naar een vervolgopleiding. Dit wil het CIOS bereiken middels de juiste inzet van hun onderwijsconcept, prestatiecultuur en pedagogisch handelen.

Het team Sport, Bewegen en Gezondheid (SBG) van het CIOS in Hoofddorp is een ambitieus team. Het team bestaat uit een opleidingsmanager, een masterdocent en 16 teamleden en valt onder 1 directeur. Een van de docenten had in 2016 net een master Professioneel Meesterschap en een cursus Breinkunde in het onderwijs afgerond. Maar ook andere docenten uit het team hebben het lerende en onderzoekende in zich. In aannamebeleid wordt sterk rekening gehouden met dit ambitieniveau en de leergierige, nieuwsgierige houding. Zo kan het team goed bijdragen aan de missie van het CIOS: het verzorgen van excellent onderwijs door continue te blijven verbeteren. Toen het team van het management de kans kreeg om een aanvraag te doen bij Stichting Onderwijsarbeidsmarktfonds MBO (SOM) voor financiële ondersteuning vanuit het Versnellingsprogramma Professionele Dialoog, greep de opleidingsmanager die kans dan ook. Het programma van SOM was erop gericht de professionele dialoog en samenwerking binnen onderwijsteam te stimuleren. De opleidingsmanager stelde in nauw overleg met de masterdocent een plan op om middels

de professionele dialoog en de methode 'IK2 De beste versie van jezelf' van prof. dr. Margriet Sitskoorn de executieve vaardigheden van de docenten uit het team te verbeteren. De gedachte was dat betere executieve vaardigheden leiden tot beter didactisch handelen van de docent, met een hogere leeropbrengst bij studenten als gevolg.

“Uiteraard is het effect hiervan tevens merkbaar bij de studenten. Ook zij hebben geleerd om beter rationele beslissingen te nemen, kunnen beter impulsen beheersen en beter focussen op wat echt belangrijk is, doordat ze zich de hierboven beschreven vaardigheden eigen gemaakt hebben of verbeterd hebben.” (projectaanvraag, p. 10).

Zo moest het plan bijdragen aan het verzorgen van excellent onderwijs. Het plan werd uitgebreid besproken met het team. Omdat er veel van de docenten werd verwacht, moesten zij erachter kunnen staan. Bij het opstellen van het plan was er op één na commitment van alle docenten. De financiële ondersteuning werd toegekend voor de schooljaren 2016-'17 en 2017-'18, 50% door SOM en 50% vanuit het Nova College.

Samengevat bood de context vruchtbare grond voor het slagen van de interventie 'Versnelling Professionele Dialoog', met name vanwege de leergierige insteek van het team en het draagvlak onder docenten. Het project richt zich op het stimuleren van de professionele dialoog over executieve vaardigheden en didactisch handelen van docenten als middel om tot onderwijsverbetering te komen. Onderzoekend werken wordt daarin niet expliciet als tussenstap benoemd, maar wordt wel als bijvangst gezien. De interventie wordt nader beschreven in onderstaande paragraaf.

Interventie

Beschrijving van de interventie

De interventie bestaat uit het project 'Versnelling professionele dialoog'. Centraal in de interventie staan bewustwording van gedrag en het veranderen van een mindset van docenten. Het eigen gedrag van docenten wordt onder de loep genomen.

Gedurende het project wordt gewerkt aan de ontwikkeling van een professionele dialoog binnen het team. De professionele dialoog wordt binnen CIOS beschouwd als een kernvaardigheid van professionals. Het gaat daarbij om 'ontwikkelingsgerichte communicatie', die ontstaat bij het stellen van vragen zoals 'waar kom je vandaan?' en 'waar wil je naartoe?'. Kenmerken van de professionele dialoog zijn:

- Het creëren van verbinding en oprechtheid, tussen docenten onderling en tussen docenten en studenten.
- Duidelijke doelen stellen
- Ruimte voor persoonlijke verhalen, deze verhalen ondersteunen de verbinding.
- Verantwoording aan alle betrokken partijen.

Daarnaast wordt in het project gewerkt aan de ontwikkeling van executieve vaardigheden. In de perceptie van het team is de professionele dialoog hier een middel toe. Zij onderscheiden hierin drie executieve kernfuncties dan wel vaardigheden:

- het werkgeheugen,
- het vermogen om impulsen te onderdrukken,
- cognitieve en mentale flexibiliteit.

Het team ziet executieve functies als aansturend en controlerend voor iemands hele doen en laten. Ze beïnvloeden diens gedrag en diens leren. Deze executieve functies worden vooral gebruikt in nieuwe situaties en minder in welbekende situaties. Het SBG-team beschouwt executieve vaardigheden als in hoge mate bepalend voor iemands succes, doordat ze doelgericht gedrag onder-

steunen. Voorbeelden van specifieke executieve vaardigheden zijn het kunnen integreren van verschillende vormen van informatie, analytisch denken in relatie tot de executieve vaardigheden en empathisch zijn, het kunnen inschatten wat anderen denken, voelen en gaan doen.

Activiteiten binnen de interventie

Binnen het project vonden er verschillende soorten activiteiten plaats:

Werkgroep bijeenkomsten. De werkgroep bestond uit de opleidingsmanager, docentencoach en projectleider annex masterdocent. In de startbijeenkomst informeerden de docentencoach, een expert op executieve vaardigheden, en de masterdocent, expert op professionele dialoog, de opleidingsmanager en elkaar over beide begrippen. Centraal stond het teamleren ten aanzien van executieve vaardigheden, waarbij de professionele dialoog in de communicatie gehanteerd dient te worden. Daarna volgden maandelijks werkgroepbijeenkomsten waarin de werkgroep de voortgang van het project monitorde, afhankelijk van de resultaten waar nodig bijstuurde, en de directeur waaronder het SBG-team valt op de hoogte hield.

Onderwijs aan studenten. Bij de start van het project is tijdens de les Omgangskunde het begrip 'executieve vaardigheden' uitgebreid met alle studenten besproken. Doel was dat alle studenten begrijpen hoe executieve vaardigheden gerelateerd zijn aan leeropbrengsten. Tijdens de les Nederlands is alle studenten geleerd wat het begrip 'professionele dialoog' inhoudt, mede omdat zij die in de toekomst als sportleraar ook moeten kunnen voeren.

Teambijeenkomsten. In de startbijeenkomst is het teamleren ten aanzien van de professionele dialoog en executieve vaardigheden besproken. Daarin kwamen de communicatie en het gedrag van iedere docent zelf, mededocenten en studenten aan bod, waar

ieder selectief aandacht voor moet hebben. Daarnaast zijn de resultaten van een vragenlijst voor studenten over het pedagogisch-didactisch handelen van elke docent binnen het team besproken (zie onder). Dit was erg confronterend, maar leverde een bepaalde mindset op bij docenten. Gebaseerd op de vragenlijstresultaten en de tips en tops die elke docent naar aanleiding daarvan kreeg, heeft elke docent een persoonlijk plan gemaakt voor de ontwikkeling van diens didactisch handelen. In de wekelijkse teambijeenkomsten daarna voerden de docenten van het SBG-team en werkgroepleden een professionele dialoog, zodat zij van elkaars handelen konden leren. Een observator begeleidde hen hierbij, d.w.z. onderbrak het overleg waar nodig om de teamleider, masterdocent en andere docenten als team beter te leren communiceren. Zowel docenten van de eigen instelling als een extern coachbedrijf werden ingezet om elkaar te coachen tijdens teambijeenkomsten. Onderwerp van de professionele dialoog was opvallend gedrag van studenten dat de docenten tijdens hun lessen geobserveerd hadden. Vervolgens gingen docenten en werkgroepleden voor elke student na wat de drijfveer achter diens opvallende gedrag kan zijn, en op welke didactische wijze daarop kon worden ingespeeld door de docent(en). Een keer in de drie á vier weken werd als tweede onderwerp een van de specifieke executieve vaardigheden besproken, zodat dat de docenten ook die vaardigheid daarna methodisch in hun didactisch handelen konden implementeren. Tenslotte kregen de docenten wekelijks kleine opdrachten mee gericht op de ontwikkeling van executieve vaardigheden. Bij deze opdrachten wordt gebruikt gemaakt van de 'IK2 De beste versie van jezelf' methode.

Literatuur bestuderen. Docenten bestuderen individueel en/of met andere collega's uit het team wekelijks literatuur die betrekking heeft op de

methode 'IK2 De beste versie van jezelf'. Daarbij zijn drie modellen centraal gesteld: het model van de growth en fixed mindset van Carol Dweck, het model van de leerzones (paniek comfort stretch) van Karl Rohnke, en de zelfdeterminatie theorie van Edward Deci en Richard Ryan. Interessante literatuur of andere leesstof wordt via een App-groep door docenten uit het team gedeeld.

Studenten bevragen en observeren. Bij de start van het project is door docenten en studenten samen een vragenlijst opgesteld en verspreid onder de studenten van het Nova College. De vragen waren gebaseerd op de vragen over het pedagogisch-didactisch handelen uit de JOB-enquête. Er wordt in de vragenlijst per docent gevraagd wat studenten van hem of haar vinden. De studenten mochten ook cijfers geven. Daarnaast observeerden docenten wekelijks het gedrag van de studenten in hun lessen. Daarbij gebruikten docenten steeds de kennis die ze in de voorgaande teambijeenkomst(en) hadden opgedaan.

Lesbezoeken. De docentencoach gaat wekelijks op lesbezoek bij docenten. Bij elke docent komt de docentencoach gedurende het project zo'n vijf keer in de klas kijken. Zij monitort de voortgang van de ontwikkeling van de executieve vaardigheden van de docenten, in het verlengde daarvan, diens didactisch aan de hand van diens persoonlijke plan daartoe. Zij gaat aansluitend op de les kort met de docent in professionele dialoog over diens didactisch handelen. Zij maakt van elk lesbezoek een verslag in een vast format met tips en tops, dat met de docent wordt besproken en gedeeld met de opleidingsmanager. Doel is bewustwording van de eigen vaardigheden en gedrag bij de docent die naar verwachting tot een positieve verandering leidt.

Evaluatiebijeenkomsten met studentenplatform. In het studentenplatform zitten twee studenten per leerjaar (totaal 8 studenten). Deze studenten worden

maandelijks uitgenodigd zich op basis van hun lesbevindingen kritisch te uit te laten over de didactische aanpak van de docenten. De evaluatiebijeenkomsten met de studenten zijn of met de opleidingsmanager, docentencoach, en projectleider, of met voorgenoemde én de docenten van het SBG-team. In de bijeenkomsten worden bijvoorbeeld vooraf bedachte stellingen met de studenten besproken. De feedback van de studenten geeft de docenten veel inzicht in hun handelen.

Bordsessies. Er zijn 2 typen bordsessies: 1) met docenten waarin elke periode wordt geëvalueerd (4x per jaar) en wordt vooruitgeblikt op komende periode, 2) docenten, kernteam en vertegenwoordiging van studenten waarin elke periode wordt geëvalueerd (4x per jaar) en wordt vooruitgeblikt op komende periode.

Etentjes. Na afloop van teambijeenkomsten wordt er vaak in informele setting samen gegeten. Dit wordt gefaciliteerd door de opleidingsmanager vanuit de idee dat het leuk met elkaar hebben een belangrijke factor voor succes is.

Studiedagen. Op studiedagen wordt steeds geprobeerd het thema van de interventie centraal te stellen door externe deskundigen uit te nodigen. Daarnaast presenteert het team ook zelf op studiedagen over hun aanpak en de resultaten daarvan.

Functioneringsgesprekken. Of een docent daadwerkelijk didactisch meer in huis heeft dan voorheen toont zich vooral in de wijze waarop deze voor de klas staat en is lastig te meten. Door de verschillende verslagen van de docentencoach van een bepaalde docent op chronologische volgorde te leggen, kan de opleidingsmanager zien of er een positieve verandering heeft plaatsgevonden. In het functioneringsgesprek stelt de opleidingsmanager ook de ontwikkeling van de executieve functies en het didactisch handelen van de docent aan de orde.

Alles bij elkaar genomen, worden in het onderzochte project verschillende activiteiten ondernomen: werkgroep bijeenkomsten, onderwijs aan studenten, teambijeenkomsten, literatuur bestuderen, studenten bevragen en observeren, lesbezoeken, evaluatiebijeenkomsten met studentenplatform, bordsessies, etentjes, studiedagen en functioneringsgesprekken. Daarbinnen is een aantal elementen te onderscheiden die bij meerdere activiteiten genoemd worden:

- Kennis opnemen en uitwisselen
- Reflecteren op eigen handelen
- Evalueren (van de didactische aanpak van docenten)

Facilitering van de interventie

Docenten en opleidingsmanager worden 2 uur vrij geroosterd om deel te nemen aan het project. Dit is zichtbaar in hun plan van inzet. De docentencoach wordt 1 dagdeel in de week gefaciliteerd. Daarnaast worden de betrokkenen met extra loon gefaciliteerd voor de extra uren die zij voor het project maken (bijeenkomsten, besprekingen). Zij kunnen de extra uren als overuren declareren.

Daarnaast faciliteert de opleidingsmanager door met zijn houding een veilige sfeer te creëren.

Docentencoach: “De opleidingsmanager is heel straight, maar staat wel achter zijn team. Hij vindt het niet erg als je fouten maakt, zolang je er maar van leert. Dat vinden we voor onze studenten dus dat moeten we ook voor onszelf willen.”

Daarnaast doet de opleidingsmanager mee. Hij laat zich evalueren door de docenten. Ook versterkt de veilige setting.

Ontwikkelingen in de tijd

De interventie, het project ‘Versnelling professionele dialoog’, heeft zich in de looptijd van voorliggend onderzoek verder ontwikkeld. In deze paragraaf wordt de ontwikkeling kort geschetst. Na afloop van de subsidieperiode, heeft de werkgroep de evaluatiegesprekken

met studenten in de toekomst voortgezet. De progressie en successen zijn van dien aard dat is besloten met het project door te gaan. De kosten worden nu door de onderwijsinstelling zelf gedragen en het project maakt onderdeel uit van de jaarlijkse begroting. Tegen het einde van het schooljaar 2017-2018 is er met elkaar besproken of er dingen gewijzigd gaan worden of niet. De docentencoach blijft de rol spelen die ze nu speelt. De structuur blijft gelijk en men is meer de verdieping ingegaan met docenten en studenten. Daarbij moeten de docenten meer met elkaar en over zichzelf kunnen vertellen hoe zij gegroeid zijn en waar zij nog op moeten werken.

Met de wisseling van de directeur is er meer werk gemaakt van de zogenaamde ‘prestatiecultuur’. Er zijn 8 indicatoren benoemd binnen de prestatiecultuur waar men in de dagelijkse praktijk als docent en student mee bezig zou moeten zijn. Een voorbeeld van zo’n indicator is ‘het beste uit jezelf halen’. Het team SBG is aan de slag gegaan met de prestatie-indicatoren en hanteren inmiddels de meetwaarden die hierbij zijn geformuleerd. Studenten worden hier inmiddels op aangesproken. Elk docententeam die hiermee aan de slag is gegaan heeft zelf handen en voeten gegeven aan de invulling van de relatie tussen executieve vaardigheden en prestatie-indicatoren.

Invloed van de interventie op onderzoekend werken

In de vorige sectie werden een aantal elementen genoemd die in de verschillende activiteiten binnen de interventie terug komen. Hieronder wordt beschreven tot welke vormen van onderzoekend werken deze elementen in samenspel hebben geleid.

Van de activiteiten die paragraaf 3 als onderdeel van de interventie worden genoemd, bestempelen de docenten de volgende activiteiten als versterkend voor het onderzoekend werken. De activiteiten worden elk door meer dan de helft van de docenten genoemd (3 van 5): teambijeenkomsten rondom pedagogisch-didactisch handelen en het deelnemen aan studiedagen met inhoudelijk thema’s. Ook noemen docenten dat lesbezoeken bijdragen aan het versterken van onderzoekend werken. Docenten doelen op bezoek krijgen in de eigen les, bijvoorbeeld een docentcoach en ze doelen op het zelf bezoeken van een les van een collega.

Over de genoemde activiteiten heen wordt beschreven waar deze activiteit in de perceptie van de docenten toe leidt als het gaat om onderzoekend werken.

Kritisch beschouwen van de eigen lespraktijk. Docenten geven aan dat de activiteiten maken dat zij kritisch kijken naar de eigen les. Zij doen dit naar aanleiding van het lezen van literatuur maar ook naar aanleiding van kritische vragen van collega’s en van henzelf. Door die vragen worden docenten kritischer over hun eigen handelen en kijken ze kritischer naar hun eigen bijdrage als docent aan de doelen die ze zichzelf hebben gesteld.

Organiseren van feedback en reflectie. Ook geven docenten aan dat de activiteiten aanzetten tot het organiseren van feedback en reflectie, bijvoorbeeld via lesbezoeken en nabesprekingen of via een collegiale consultatie. Docenten geven nadrukkelijk aan dat zowel degene die de les bezoekt als degene die wordt bezocht, willen leren.

De feedback geeft nieuwe inzichten geeft die docenten vervolgens onderzoeken en/of toepassen in de les. Met onderzoeken bedoelen de docenten dat zij bij zichzelf te rade gaan, in hoeverre zij de feedback benutten op een manier die bij hen past. Op deze wijze zorgt het organiseren van feedback en reflectie ervoor dat docenten andere aanpakken uitproberen in de les.

Continue professionele ontwikkeling. Docenten geven aan dat feedback van en kritische gesprekken met anderen hen aanspoort om te blijven werken aan de eigen ontwikkeling, vanuit een intrinsieke motivatie. De activiteiten dagen hen uit om nog beter te willen worden en blijvend kritisch naar hun eigen handelen te kijken.

Kritisch beschouwen van eigen handelen. Het benutten van theorie maakt dat de docenten kritischer naar hun handelen kijken. Niet alleen naar het eigen handelen, maar ook naar dat van collega’s. Docenten die modellen uit literatuur toepassen ervaren dat ze daardoor houvast hebben en dat zij hun lessen verbeteren. Deze succeservaring versterkt vervolgens weer het onderzoekend werken.

Eigen maken van onderwijsconcept. Tot slot noemen docenten dat de activiteiten ervoor zorgen dat het onderwijsconcept wordt gedragen. De docenten hebben zich het onderwijsconcept eigen gemaakt, zij zitten hierin op een lijn en het voelt voor hen als een collectief gedragen gedachtengoed. Ook dragen de docenten het onderwijsconcept expliciet uit naar studenten en collega’s. Zij hangen bijvoorbeeld de prestatie-indicatoren waarmee ze werken in de leslokalen. Niet alleen als reminder voor henzelf, maar ook voor de student die ze het onderwijsconcept actief willen ‘voorleven’.

Invloed van de interventie op onderwijsverbetering

Docenten noemen vier voorbeelden/verschijningsvormen van onderwijsverbetering als resultaat van de interventie.

Onderwijs is samenhangend, contextrijk en betekenisvol. De theoretische modellen die de docenten als basis gebruiken, heeft bijgedragen aan de samenhang. Ook het onderliggende in gezamenlijk gedragen onderwijsconcept draagt hieraan bij. Docenten geven aan dat ‘de neuzen dezelfde kant op staan maar elke docent krijgt zijn of haar eigen professionele ruimte tijdens de lessen’. Contextrijk en betekenisvol heeft betrekking op de sterke gerichtheid op de beroepspraktijk.

Cultuurverandering. Als tweede is er een ontwikkeling van een testcultuur naar een prestatiecultuur. Niet alleen cijfers, maar vooral het gedrag dat de student laat zien staat centraal. Het gaat om het leerproces als geheel.

Ontwikkeling student centraal. Hiermee samenhangend is het onderwijs gericht op de voortdurende ontwikkeling van zowel de student als de docent. Deze ontwikkeling is op vakinhoudelijk en persoonlijk vlak en staat niet stil en hier is ruimte voor in het onderwijs en de lessen. In het kader van ‘voorleven’ laten docenten graag aan studenten zien dat ook zij zich voortdurend ontwikkelen.

Zelfsturing. Als laatste komt onderwijsverbetering tot uiting in de toenemende zelfsturing van de student. Oogmerk is dat studenten zich bewuster gaan worden van hun gedrag, gerelateerd aan de prestatie-indicatoren en hier op kunnen sturen, waardoor ze zich competent voelen.

Doorwerking naar andere teams. Andere teams binnen het Nova College zullen ook starten met vergelijkbare projecten. Daarbij wordt gekeken wat voor interventie het best bij een team past om gedrag te kunnen veranderen.

Het team SBG zal hierbij, gevraagd en ongevraagd, ervaringen, documenten, theoretisch kennis, ed. delen met andere teams zodat zij hier op kunnen voortborduren.

Mechanismen

Bevorderende en belemmerende factoren voor onderzoekend werken

Docenten noemen de volgende factoren die, in hun ogen, bevorderend zijn voor onderzoekend werken.

Sparren en ontvangen van feedback.

Als eerste noemen docenten het ontvangen van feedback van collega's en het sparren met collega's als behulpzaam en leerzaam.

Collectief beeld van onderwijsconcept.

Als tweede zien docenten de eensgezindheid over het onderwijsconcept als bevorderende factor. Docenten zien zichzelf niet als aparte eilandjes, maar als een team waarin de neuzen dezelfde kant op staan. Ze zien het zelf leven en voorleven van het onderwijsconcept als een belangrijke voorwaarde voor het kunnen uitdragen van het onderwijsconcept aan de student.

Docenten noemen de volgende factoren die, in hun ogen, belemmerend zijn voor onderzoeksmatig werken.

Gebrek aan tijd. Als eerste is gebrek aan tijd belemmerend. Onderzoeksmatig werken in het algemeen en bijvoorbeeld specifiek de vertaling van inzichten naar de eigen praktijk vergt nadenken, ergens 'induiken' en tijd die er niet altijd is.

Weerstand tegen onderwijsconcept. Als tweede noemen docenten weerstand ten aanzien van het nieuwe onderwijsconcept in de context van veel en elkaar opvolgende vernieuwingen. In eerste instantie was er wat weerstand omdat er werd overgestapt naar een nieuw onderwijsconcept en docenten in eerste instantie het gevoel hadden hun energie te hebben verspild. Dit gevoel was mede debet aan meerdere vernieuwingen die tegelijkertijd speelden.

Onderwijsconcept sluit niet aan op lespraktijk. Als laatste en derde zien docenten als belemmerend als het

onderwijsconcept te weinig aansluit op of relevant is voor de eigen lespraktijk. Dit heeft enerzijds te maken met de tijd die nodig is om een nieuw onderwijsconcept eigen te maken en te relateren aan de opleiding. Anderzijds heeft het te maken met de aanpak van de onderwijsvernieuwing. Het team kon pas in een later stadium het inhoudelijke gesprek voeren over de onderwijsvernieuwing, waarna feedback en lesbezoeken meer van waarde werden.

Bevorderende en belemmerende factoren voor onderwijsverbetering

Docenten noemen de volgende factoren die, in hun ogen, bevorderend zijn voor onderwijsverbetering.

Commitment op onderwijsverbetering.

Als bevorderend zien docenten dat de onderwijsverbetering wordt gedragen door het team. Het gezamenlijk dragen van de onderwijsverbetering (in dit geval het onderwijsconcept) zien de docenten als voorwaarde voor het kunnen voorleven en uitdragen naar studenten. Docenten noemen spreken hierover als 'je zegt wat je doet en je doet van je zegt'. Hieronder ligt een gedeelde visie op het onderwijs en wat docenten in het belang van de student vinden. Ook het gemeenschappelijk belang zien docenten als succesfactor. Een klein team met één uitstroomprofiel, en dus maar één belang. Alle vakken haken in elkaar en ondersteunen het uitstroomprofiel, men weet precies van elkaar wat ze doen en bouwen gemeenschappelijk tot het eindresultaat

Steun van leidinggevende. Steun van leidinggevende is als derde bevorderend voor onderwijsverbetering. Het gaat dan om steun voor de inhoud, de professionele ontwikkeling van de teamleden ('het tot leren brengen van het team') en het faciliteren van de condities om de onderwijsverbetering te realiseren. Een belangrijke conditie daarbij is het organiseren van feedback en afstemming/overleg met collega's. Een tweede conditie is financiële ruimte. De interventie vraagt veel van

de docenten. Doordat er financieel ruimte was konden docenten zich echt inzetten, naast de vaste uren. Dit draagt bij aan het succes. Als derde wordt genoemd de vrijwillige basis voor deelname aan de interventie. In eerste instantie wilde één docent niet meedoen. Dat hoefde ook niet. Inmiddels heeft deze docent zich alsnog aangesloten.

Veilige setting. Een veilige setting wordt als bevorderend genoemd. Belangrijk voor het slagen van de interventie is de veilige setting die er binnen het team heerst. Er is absoluut geen afrekencultuur. Er was al een veilige setting, maar de interventie heeft dit nog meer bevordert. De veilige setting is belangrijk omdat de verslagen van de docentencoach gedeeld worden met de opleidingsmanager. Eveneens is een veilige setting belangrijk voor het kwetsbaar kunnen opstellen van de docenten. Er wordt duidelijk uitgesproken wat men van elkaars pedagogisch-didactisch handelen vindt.

Passende rolverdeling. In aanvulling op bovenstaande noemen de docenten het belang van de juiste mensen in de juiste rol. Hiermee doelen zij op de opleidingsmanager, die het leren van het team ondersteunt, maar ook de masterdocent, die een stuk kennis en inhoud met zich mee brengt. De combinatie van deze twee personen, maakt het tot een succes.

Innovatiebereidheid. Een bevorderende factor op het niveau van de docent is volgens de docenten een gerichtheid op innovatie, oftewel innovatiebereidheid. De docenten noemen dit een growth versus een fixed mindset. Een growth mindset helpt in het open staan voor vernieuwingen en het aangaan van verbindingen.

Centrale positionering studenten. De status en de positie die in de interventie is gegeven aan de student. Vooral door de professionele wijze waarop opleidingsmanager, het team en de studentengroep met elkaar communiceert. De

inbreng van de student is even waardevol als de inbreng van de docent.

Gebruik van onderbouwde modellen.

Het sterke theoretisch kader. Het inzetten van wetenschappelijk onderbouwde modellen bij het verbeteren van het didactisch handelen, vergroot de kans op succesvol verbeteren van onderwijskwaliteit.

Benutting professionele ruimte. Als laatste noemen docenten het kunnen benutten van de professionele ruimte als bevorderend. Ze bedoelen hiermee de ruimte om zelf pedagogisch-didactisch invulling te geven aan het onderwijs en hierin eigen afwegingen te maken vanuit een idee over wat 'goed onderwijs' is.

Docenten noemen de volgende factoren die, in hun ogen, belemmerend zijn voor onderwijsverbetering.

Gebrek aan tijd. Als belemmerend zien docenten gebrek aan tijd om onderwijs te verbeteren.

Casusbeschrijving IKP's

90

Perceptie van onderzoekend werken

In deze paragraaf staat de perceptie van bij het initiatief betrokkenen ten aanzien van onderzoekend werken van docenten centraal. Als eerste beschrijven we beelden bij onderzoekend werken van docenten, en als tweede het belang van onderzoekend werken van docenten. Tot slot gaan we in op uitdagingen rond onderzoekend werken van docenten.

Beeld van onderzoekend werken
Innoveren; vernieuwen. Volgens betrokken docenten, de teamleider en de onderwijsadviseur is onderzoekend werken het willen innoveren, bezig zijn met vernieuwingen, ook in het lesgeven.

Jezelf ontwikkelen. Ook jezelf ontwikkelen verstaan zij onder onderzoekend werken.

Open staan; om je heen kijken. Onderzoekend werken kenmerkt zich volgens het team door goed om je heen te kijken, open te staan voor nieuwe methodes en informatie op te

zoeken om praktijk en theorie aan elkaar te kunnen verbinden.

Bestaande kaders los durven laten. Onderzoekend werken vraagt ook om verder kijken dan bestaande kaders. De teamleider vindt het bijvoorbeeld belangrijk dat mensen open staan voor beleid en voor ideeën van anderen, maar daar ook actief en kritisch in mee denken.

Teamleider: 'Ze moeten snappen dat er (beleids)kaders blijven, maar daar ook buiten durven denken, voelen dat dat mag. Dat ze meedenken in wat de kaders zijn, of ze echt zo moeten zijn, of dat ze ook anders zouden kunnen.'

De docenten vinden dat onderzoekend werken verder kijken inhoudt dan de kaders waarbinnen je werkt, getuige uitspraken als: 'Breder leren kijken. Oogkleppen afleggen. Wat meer uit ons eigen straatje komen.' en 'Dat je als docent ontwikkelaar breder gaat kijken dan alleen maar je eigen sector.'

Initiatief nemen. De teamleider denkt bij onderzoekend werken aan alles wat je nodig hebt om zelf of met anderen actief te zoeken naar mogelijkheden om met zaken aan de gang te gaan. Dat je initiatief toont, en ook verder kijkt dan alleen het deel van de zaken waar je zelf mee bezig bent. Het gaat dan om nieuwsgierigheid, assertiviteit, enthousiasme, aannames toetsen voor je ergens vanuit gaat.

Teamleider: 'Vooral de aanname dat ergens 'toch geen behoefte aan' is.'

Ook voor het team valt ideeën aandragen of initiatief nemen om een oplossing te vinden onder onderzoekend werken.

Uitgestelde actie, doel bepalen. Onderzoekend werken betekent volgens de directeur en de teamleider tevens bewust reflecteren: de situatie in kaart brengen alvorens in actie te komen, een breed beeld opdoen van de omgeving, de doelen voor je onderzoek (bij)stellen en dan pas je acties uitzetten.

Teamleider: 'Niet alleen iets willen gaan doen, maar wát willen we er dan mee gaan begrijpen. En zorgen dat meerdere mensen het nut ervan inzien, van wat het ons kan opleveren.'

Directeur: 'Het team is doortastend, heeft de mentaliteit van 'hup, doen' en dat kan reflectie in de weg staan. Met werken aan een onderzoekende houding bouw je reflectie in. Het organiseren van vertraging, van bewuste reflectie in het team kan daarmee een uitdaging zijn.'

Delen met collega's; overleggen. Een laatste beeld bij onderzoekend werken is het willen delen met collega's en overleggen met collega's. Daarbij hoeft de discussie niet geschuwd te worden.

Onderwijsadviseur: 'De docenten mogen ook beter leren niet te snel van hun mening af te stappen als iemand weerwoord geeft.'

Belang van onderzoekend werken
Het belang van onderzoekend werken ligt volgens de geïnterviewden in het inspelen op (regionale) ontwikkelingen, en het staan voor het (eigen) onderwijs.

Docent: 'Er verandert te veel om in het oude te blijven. Een voorbeeld is de flinke toename aan leerlingen waar Groen en Dier komend schooljaar mee te maken krijgt: zoeken naar gegevens en hoe anderen dat doen, bijvoorbeeld collega uit Zwolle uitnodigen voor flexibel roosteren. En dan niet meteen alles loslaten, dat is een stap te ver. Dat vraagt meer vooronderzoek en ontwikkeling. Daar moeten we eerst eens goed voor gaan zitten en goed doordenken.'

De directeur en onderwijsadviseur zien een relatie tussen onderzoekend werken en professioneel, bewust handelen.

Onderwijsadviseur: 'Je moet je handelen en je mening kunnen onderbouwen. Het is belangrijk na te gaan wat jij doet, je collega's doen, je samen doet, en waarom.'

De teamleider vindt dat docenten steeds op zoek moeten naar hoe iets beter of opgelost kan worden. Zij vindt het heel belangrijk dat iedereen eigenaarschap voelt, initiatieven ontplooit en verantwoordelijkheid neemt voor het onderwijs dat de student bij Groen en Dier krijgt. Daarmee kunnen docenten echt voor het onderwijs staan.

Uitdagingen van onderzoekend werken
Onderzoekend werken roept volgens de geïnterviewden drie uitdagingen op: gevoel van voldoende tijd en ruimte, kaders kunnen loslaten, en jezelf kennen. De teamleider noemt als uitdaging om mensen voldoende tijd en ruimte te geven om iets anders of nieuws te doen. Zeker omdat in het onderwijs ook andere zaken om aandacht vragen.

Teamleider: 'Er zijn voor komend studiejaar bijvoorbeeld drie keer zoveel aanmeldingen bij Groen en Dier als normaal. Het is een hele puzzel om voor zoveel meer studenten onderwijs te verzorgen. Dus de grootste uitdaging is te zorgen dat wij de basis op orde hebben, zodat mensen ook andere ideeën kunnen gaan krijgen.'
Docent: 'Je moet doelgericht werken om alles gedaan te krijgen. Dan kun je niet te veel wegvliegen in ideale dingen waardoor mensen de basis uit het oog verliezen.'

Een tweede uitdaging van onderzoekend werken is het los kunnen en mogen laten van kaders.

Docent: 'Als je dit model van jaarklassen kunt loslaten dan kun je nieuwe vormen van onderwijs ontdekken.'

Tot slot noemt de onderwijsadviseur als derde uitdaging het voldoende kennen van de eigen sterke en ontwikkelpunten. Deze uitspraak komt voort uit het idee van onderzoekend werken als vorm van professionalisering.

Onderwijsadviseur: 'Voor onderzoekend werken moet je jezelf en je ontwikkelpunten kennen.'

91

Context

In deze paragraaf wordt de context oftewel de startsituatie beschreven waarin de interventie plaatsvindt. Tevens wordt beschreven wat de aanleiding is voor het ontwikkelen van de interventie.

Het Innovatie en Kennis Platform Groen & Dier (IKP-GD) maakt deel uit van een nieuwe organisatiestructuur, waartoe het College van Bestuur, het MBO-beraad en de directie besloten hebben. Er was sprake van diversiteit binnen wat er door verschillende organisatieonderdelen onder kwalitatief goed onderwijs verstaan werd en de ruimte die de onderdelen elkaar en ook zichzelf gunden om daar invulling aan te geven. De nieuwe organisatiestructuur maakt meer sámen nadenken over en invulling geven aan kwalitatief goed onderwijs mogelijk.

Binnen de vernieuwde organisatie worden professionele leergemeenschappen (PLG's) verondersteld op het niveau van de opleidingsteams, het management, en het MBO-beraad (i.s.m. directie en CvB). Onder een PLG wordt verstaan: een groep (vak) mensen, gemotiveerd door een gedeelde visie op leren, die elkaar ondersteunen in het vinden van manieren, binnen en buiten hun directe gemeenschap, met het collectieve doel het leren van studenten te verbeteren. Daarnaast zijn er Innovatie en Kennis Platforms bedacht voor de zogenaamde 'landschappen'. Een landschap is een clustering van opleidingen per interessegebied. Zo omvat landschap Groen & Dier opleidingen zoals Medewerker Dierverzorging, Technicus Mobiele Werktuigen, en Vakbekwaam Medewerker Paardensport en –houderij. De meeste opleidingen worden op meerdere locaties van Landstede mbo verzorgd. Per landschap is er een IKP over alle locaties heen. Het IKP wordt gevormd door docenten, teamleiders en directeuren (d.w.z. leden van de PLG's op elk organisatieniveau), en ondersteund door een onderwijsadviseur. De IKP's moeten sturing en

ondersteuning geven aan de PLG's die samen Landstede mbo vormen. De IKP's hebben daarom de taak om ontwikkelingen in branche, beroepsomgeving en maatschappij te signaleren en daarover te informeren. Tevens geven IKP's advies over innovatieve oplossingen voor uitdagingen waar de ontwikkelingen Landstede mbo voor stellen, en stimuleren zij tot de inzet van deze innovatieve oplossingen middels een structurele ontwikkel- en innovatie-agenda. Ook kunnen IKP's in opdracht onderzoeken waar innovatieve oplossingen in resulteren. De gedachte is dat Landstede mbo zich met deze organisatiestructuur kan blijven professionaliseren en innoveren om studenten adequaat voor te bereiden op een toekomst in een beroepsomgeving en maatschappij die permanent verandert.

Binnen landschap Groen & Dier worden, anders dan bij andere landschappen, alle opleidingen op een en dezelfde locatie verzorgd. Daarnaast zijn de opleidingen zo klein dat de docenten ervan samen één team, met vijf subteams, vormen, waarvan ook de onderwijsadviseur en tevens docent Groen & Dier deel uitmaakt. Het IKP-GD omvat buiten het team alleen nog de directeur, met wie sowieso al snel geschakeld kan worden. Daarmee voegt de invoering van het IKP-GD organisatorisch weinig waarde toe.

Bron: 'Bij andere landschappen zijn er meer teams en wordt het IKP een overkoepelend iets. Bij GD vallen het landschap, IKP en team samen. Voor GD leeft de term IKP dus niet zo, dus wat een IKP doet, voelt als iets dat hoort bij wat het team zou moeten doen.'

De directeur, onderwijsadviseur en teamleider van Groen & Dier zien wel meerwaarde in de doelstelling van een IKP-GD.

Directeur: 'Het IKP kan helpen bij het uit de waan van de dag komen. Er wordt hier hard gewerkt. Niet

lullen maar poetsen. In deze mentaliteit kom je niet aan de kritische reflectie toe, waardoor belangrijke thema's, zoals de goede naam van GD Raalte vasthouden, kunnen blijven liggen.'

Onderwijsadviseur: 'Bij Groen & Dier verschillen de subteams sterk van elkaar in hun manier van werken. Middels kritische reflectie in het IKP-GD kunnen de subteams een gezamenlijke taal en referentiekader ontwikkelen op basis waarvan het team als geheel besluiten kan maken.'

Teamleider: 'Met het IKP-GD willen we gaan kijken wat we uit het bedrijfsleven mee kunnen nemen naar ons onderwijs toe en andersom, wat kunnen we voor het bedrijfsleven betekenen. We willen de externe gerichtheid vergroten. We doen al best wel veel in het team, maar hebben het idee dat we daar meer naartoe moeten gaan, ook met het oog op de toekomst, met een leven lang blijven ontwikkelen, dat we daar een plek voor in de omgeving voor zijn. We hebben externen uit de omgeving nodig om dat op te zetten, maar ook om dat waar te maken, en omdat dat later onze klanten gaan zijn.'

Met de docenten is het voornemen tot het vormen van een IKP voor Groen & Dier op dat moment (april 2018) nog niet besproken.

Volgens beleidsstukken is de eindverantwoordelijke directeur binnen het landschap verantwoordelijk voor het functioneren van het IKP en worden van de directeur gerichte acties verwacht wanneer teams of scholen die deel uitmaken van het landschap onvoldoende participeren of doelen en/of afspraken niet realiseren. Voor de rol van de onderwijsadviseur in het IKP is een functieomschrijving opgesteld. Het belangrijkste hierin is de verbinding met landelijke en regionale partijen en interne en externe contacten

onderhouden. De directeur vertelt dat de onderwijsadviseur kritische reflectie in het team inbrengt. Ook wordt soms expertise ingevlogen, zoals mensen van een ander AOC.

Samenvattend kan gesteld worden dat de nieuwe organisatiestructuur, en daarbinnen het IKP, de mogelijkheid creëert voor sámen nadenken over en invulling geven aan kwalitatief goed onderwijs: middelbaar beroepsonderwijs dat studenten adequaat voorbereidt op een toekomst in een beroepsomgeving en maatschappij die permanent veranderen. De nieuwe organisatiestructuur lijkt vooraleerst gericht op gezamenlijke professionaliserings- en innovatiekracht: de verantwoordelijkheden, ondersteunings- en sturingslijnen en de doelstelling van professionalisering en innovatie van het onderwijs zijn neergezet. Wat onderzoekend werken van docenten betreft wordt alleen genoemd dat een IKP in opdracht kan onderzoeken wat resultaten van ingezette ontwikkelingen zijn. Onderzoekend werken als manier om tot onderwijsverbetering te komen, wordt niet expliciet genoemd. Specifiek aan de context voor Groen & Dier is dat de IKP-samenstelling goeddeels gelijk is aan die van het team, en daarmee de invoering van de nieuwe organisatiestructuur, en specifiek het IKP, alleen waarde toevoegt met de doelstelling van professionalisering en innovatie van onderwijs.

Interventie

Beschrijving van de interventie

De doelstelling van professionalisering en innovatie van het onderwijs is door MBO-beraad, CvB en directie neergezet. Het is aan het IKP van elk landschap om daar inhoudelijke invulling aan te geven, d.w.z. om tot een ontwikkel- en innovatieagenda te komen. Bij Groen & Dier wordt die taak in eerste instantie opgepakt door de directeur als eindverantwoordelijke, en teamleider en onderwijsadviseur als kartrekkers. Mede naar aanleiding van landelijke, regionale en demografische ontwikkelingen, bepalen zij samen de grote lijn. De teamleider en onderwijsadviseur en teamleider vullen die lijn vervolgens in.

Onderwijsadviseur: 'Wij stellen thema, doel en deadline af en bepalen wie we erbij betrekken, en dan worden het kleine projecten die worden beschreven en die komen dan op de teamvergadering. Voor alle projecten worden deadlines afgesproken. Ook worden er wel procesgangen afgesproken.'

In de toekomst moet de inhoud meer vanuit de ideeën van de docenten, de subteams komen. De directeur wordt dan gevoed door teamleider en adviseur, en zij weer door het team. Met elkaar bepalen zij dan hoe de agenda eruit ziet.:

De directeur: 'Er zit regie op door teamleider en onderwijsadviseur, maar ook door hoe de teamleden er in staan. Het is een samenspel van landelijke ontwikkelingen en teamontwikkelingen. Allerlei soorten verbindingen per subgroep. Horizontale en verticale afstemming.'

Directeur en teamleider noemen twee belangrijke inhoudelijke agendapunten. Het eerste is hoe kunnen we omgaan met sterke groei? Voor komend studiejaar wordt een extreem grote instroom van nieuwe studenten verwacht. Hoe zorgen we ervoor dat

we met dat eenzelfde formatie een pedagogisch klimaat creëert en het onderwijs sterk houdt? Het tweede agendapunt betreft hoe versterken we onze externe gerichtheid, ontsluiten we ons onderwijs voor de buitenwereld en kunnen we wat voor elkaar wat gaan betekenen? Hoe zorgen we voor meer samenwerking met externe partners, zoals bedrijven om Raalte heen? De onderwijsadviseur vult aan:

Onderwijsadviseur: 'Voor Groen & Dier zorgen dat we speler blijven op de onderwijsmarkt, financiering van het onderwijs, flexibilisering van onderwijs ingegeven door keuzedelen, het loslaten van jaar-klassensysteem, leren in van en aan de praktijk niet zijnde beroepspraktijkvorming, en keuzedelen over de landschappen heen.'

Nadat de directeur, teamleider en onderwijsadviseur de IKP-doelstelling van professionalisering en innovatie van onderwijs voor Groen & Dier in grote lijnen inhoudelijk ingevuld hebben, worden de docenten van team Groen & Dier erbij betrokken. Twee docenten geven aan dat zij het stimuleren van onderzoekend werken van docenten een goed doel voor het IKP-GD vinden. Tijdens een teamoverleg wordt met het docententeam besproken wat een IKP is, en worden de docenten uitgenodigd om mee te denken over de inhoudelijke doelstellingen van het IKP-GD. Het voorstel is als eerste de externe gerichtheid op te pakken, startend vanuit de ideeën en goede voorbeelden van de docenten.

Teamleider: 'Dus in eerste instantie ideeën verzamelen, en zichtbaar maken wat er al gebeurt, en wat we daar misschien verder mee zouden kunnen doen, wat we willen behouden, wat dan eigenlijk onder een IKP zou kunnen vallen, maar wat nu toevallig al gewoonte is, omdat het al in het team zit. Eigenlijk wil ik op die manier met het team in gesprek van hoe kijken

zij er nu tegenaan, wat gebeurt er eigenlijk allemaal al, en vervolgens kijken wat is nu de stand van zaken, en van daaruit hoe gaan we nu verder.'

Zodra bedacht is wie en wat nodig is om verder te gaan, zullen ook enkele specifieke docenten een rol in het IKP krijgen. De teamleider verwacht directe, betrokken docenten. De teamleider denkt dat er veel initiatieven en ideeën bij hen te vinden zijn en dat in ieder geval een aantal docenten dan zal denken: 'Oh ja, dit idee had ik ook altijd nog, dat lukte nooit, maar misschien kunnen we er nu echt eens voor gaan zitten'.

Teamleider: 'Bij Groen & Dier zijn vijf subteams, met elk een andere stand van zaken w.b. hoe iedereen erin staat (red.: in samenwerken met bedrijfsleven). Er zijn heel veel mooie voorbeelden van wat er wel gebeurt, en dat willen we laten zien, omdat niet iedereen op de hoogte is van wat er bij een ander subteam gebeurt. 'Ja, jullie doen dat al', en dat klinkt voor dat team dan heel vanzelfsprekend en een ander zit ernaar te kijken van 'wow, dat willen wij ook wel'.

Activiteiten binnen de interventie
Overleg over het IKP. De directeur, teamleider en onderwijsadviseur werken samen zoals ze ook voor de invoering van de nieuwe organisatiestructuur al deden. Zij plannen geen overleggen speciaal voor IKP-zaken en stellen er geen specifieke agenda voor op. Daarentegen stellen de drie wel een ontwikkel- en innovatieagenda voor het schooljaar op.

Directeur: 'Het is overzichtelijk. Een duidelijke agenda is niet nodig, aangezien er maar één team van deel uitmaakt.'

Zaken die de inhoudelijke invulling van IKP-GD betreffen, worden zonnig tijdens bestaande, d.w.z. in de jaarplanning opgenomen, overleggen

besproken. De uitstroomvergadering is hier een voorbeeld van. Vaker zoeken directeur, teamleider en onderwijsadviseur elkaar meteen op als er iets speelt, en spreken ze elkaar face-to-face in de kamer van de directeur. Daarnaast communiceren zij per mail en in de wandelgangen.

De overlegstructuur met het team is ook niet veranderd. Zolang de groep niet te groot wordt, werkt de al bestaande structuur prima. Dan weet iedereen wat er van hem of haar verwacht wordt en dat daar ook weer op teruggekomen wordt.

Teamleider: 'Eigenlijk hebben we voor het hele jaar overlegmomenten vast staan, zowel voor het team als voor de uitstroom-overleggen, en indien het nodig is dat er meer of minder plaatsvinden dan hebben we daar met elkaar contact over. Dat is eigenlijk gestructureerd wegzetten van wat gaan we op welk moment doen en altijd ruimte om vrije dingen in te brengen.'

Online omgeving. Daarnaast wordt er gewerkt met een OneNote omgeving voor het team. Directeur, onderwijsadviseur en teamleider hebben schrijfrechten, en de teamleden hebben leesrechten. In OneNote zijn de agenda met bij behorende stukken, notulen, en actielijsten met naam en data erbij te vinden. Daarnaast is er een OneNote omgeving voor de uitstroomverantwoordelijken, teamleider en onderwijsadviseur samen, en hebben de subteams (op één na) voor hun specifieke vakgebied ook een eigen OneNote omgeving. Zowel teamleider als docenten geven aan actief en naar tevredenheid met OneNote te werken. Als kanttekening geven docenten aan dat zij op OneNote geen ontwikkel- en innovatieagenda vinden. Voor overlegmomenten waarop IKP-zaken aan de orde komen, bekijkt de onderwijsadviseur steeds welk onderwerp het betreft, welke gevoeligheden er liggen en bepaalt op basis daarvan en in overleg met de directeur en

teamleider een passende werkvorm voor samenwerking of kennisontwikkeling. Het werken aan de doelstelling van IKP-GD wordt in eerste instantie dus ingepast binnen de bestaande manier van werken van het team. Enkele docenten lijken explicieter aan de inhoudelijke invulling van de IKP-doelstelling te willen werken dan zoals nu ingezet. Een docent geeft aan dat het nodig is vaste vergadermomenten te plannen en duidelijkheid te verschaffen over wat er aan vergaderpunten ingebracht kan worden. Een andere docent wil meer duidelijkheid realiseren over wat het team nodig heeft om haar doelstellingen te realiseren.

Docent: 'Het zal een uitdaging worden om iedereen te prikkelen om innovatief te zijn. Een aantal heeft dat al, maar dat gaat niet bij iedereen werken, anders durven denken dan hoe het altijd was.'

De onderwijsadviseur mist nog de concrete uitwerking van de doelstelling in een jaarplan en lange termijn visie. Die zijn nodig om te voorkomen dat bepaalde thema's gemist worden.

Facilitering van de interventie

Voor de directeur, teamleider en onderwijsadviseur valt het werken aan de IKP-doelstelling binnen hun rollen. Maar is er is vooralsnog geen facilitering in de vorm van budget of uren beschikbaar voor docenten die werken aan de IKP-doelstelling. De teamleider denkt wel dat facilitering nodig zal zijn om het werken aan de IKP-doelstelling een goede kans van slagen te geven.

Teamleider: 'Als je andere dingen van mensen gaat verwachten, moet dat op een andere manier natuurlijk wel gefaciliteerd worden. Mocht het uit het teambudget moeten, dan zal er ergens anders minder voor beschikbaar voor zijn.'

Een docent onderschrijft dit:

Docent: 'Geld zal er wel komen, maar mensen moeten ruimte krijgen om er tijd aan te besteden. Het moet er nu maar gewoon bij.'

Ontwikkelingen in de tijd

De interventie, het project 'IKP Groen en Dier', heeft zich in de looptijd van voorliggend onderzoek verder ontwikkeld. In deze paragraaf wordt de ontwikkeling kort geschetst.

Na het teamoverleg waarin de docenten met het IKP en de doelstelling ervan kennismaakten, zijn de meningen over de toegevoegde waarde ervan verdeeld. Voor landschap Groen & Dier valt het IKP qua samenstelling min of meer samen met het team. Een deel van de taken van het IKP-GD wordt daarom als teamtaak gelabeld. Docenten vertellen:

Docent: 'Het IKP-GD leeft nog niet, maar als het gaat over zelf je onderwijs ontwikkelen, en hoe innovatief je daarin kan zijn, wij doen heel veel zelf, eigenlijk alles. Er is veel vrijheid en weinig leidraad, we denken al zelf al wel veel na over innovaties.'

Docent: 'We hebben een teamplan waarin elementen van de visie van Landstede en IKP naar voren komen. We werken vanuit het team en het subteam. Er wordt veel bepaald door met elkaar situaties te bespreken als team en als subteam.'

Docent: 'We zijn denk ik al een IKP binnen Groen & Dier. We betrekken ook al de omgeving er bij. Met het eigen subteam zoeken we eigenlijk al contact met de subteams 'Agrarisch loonwerker' en 'Mobiele werktuigen' en buiten de deur. We zoeken het overleg met elkaar nu ook al.'

Anderen zien wel de toegevoegde waarde van een IKP-GD. Zo stellen twee docenten:

Docent: 'We denken over veel dingen wel het zelfde. Toch blijven we ook veel op ons eigen eilandje. Met een IKP worden ontwikkelingen meer gedragen. Je kunt er samen sneller uit komen. Meer mensen kunnen een bijdrage leveren.'

Docent: 'Meer afstemming kunnen vinden onder elkaar. Grote onderwerpen succesvol aanpakken zoals het leerlingaantal bij subteam 'Veehouderij''.

Op de onderwijsadviseur na, stellen alle geïnterviewde docenten dat het IKP voor betere informatieverstrekking en communicatie kan zorgen. Zij voelen een kloof tussen directie en team.

Onderwijsadviseur: 'De directie weet wel waar het heengaat en wij zijn met hele andere dingen bezig.'

Een docent verwacht dat zaken rondom innovatieprocessen wat duidelijker zullen worden als er straks meer docenten uit het team mee gaan werken in het IKP. Een andere docent betwijfelt dat, maar ziet wel als voordeel dat met de invoering van het IKP duidelijk is bij wie er aangeklopt kan worden. De onderwijsadviseur stelde al:

Onderwijsadviseur: 'Er is geformaliseerd wie wat doet. Docenten bleven in het verleden lopen met een vraag, en weten nu beter waar ze terecht kunnen. Dingen kunnen nu vorm krijgen, omdat mensen weten waar ze terecht kunnen.'

Bijna alle geïnterviewde docenten zien het als een uitdaging het IKP-GD concreet te maken, te 'laten landen'.

Docent: 'Kun je per project gebruik maken van het IKP potje? Wie geeft sturing aan een project en dan eerst kijken wat nodig is, bijvoorbeeld een drone aanschaffen. Ook daar met iemand de overview bewaken. Wat is er nodig voor een bepaald onderwerp? Goede verdeling van gelden, materialen

en mogelijkheden. Er moet een concreet vervolg komen op de startbijeenkomst zodat het gaat leven. Iedereen kan er in mee en heeft gelijke kansen. In het team nog een keer benadrukken, en uitleggen.'

Omdat bleek dat het IKP Groen & Dier qua samenstelling gelijk is aan het team voegt de invoering van de nieuwe organisatiestructuur, en specifiek het IKP, alleen waarde toe met de doelstelling van professionalisering en innovatie van onderwijs. Het IKP-GD is daarom opgeheven gedurende de looptijd van voorliggend project. Wel blijft de doelstelling in stand om professionalisering en innovatie van onderwijs blijvend te versterken. Deze doelstelling komt tot uiting in twee concrete activiteiten: intervisie en individuele professionalisering. We refereren aan de doorontwikkelde versie van de interventie met de term Reflectie.

Teamleider: 'Op de studiedagen is er aandacht geweest voor individuele professionalisering (format in de bijlage, die is gevuld door elke collega). Daarnaast is er per subteam gekeken naar de sterke en zwakke punten, vervolgens hebben alle subteams dit met elkaar gedeeld en gekeken naar overlap. Hieruit nemen we vervolgens weer doelen mee voor ons teamplan.' [persoonlijke communicatie]

Invloed van de interventie op onderzoekend werken

Van de activiteiten die in paragraaf 3 als onderdeel van de interventie worden genoemd, bestempelen de docenten de volgende activiteiten als versterkend voor het onderzoekend werken. De activiteit *reflectie in subteams* wordt door de meerderheid van de geïnterviewden genoemd (4 van 5). Hierbij geven zij aan dat *reflectie nog onbewust en ongepland plaatsvindt*. Daarnaast is er een *vragenlijst ingevuld over de ambities van ieder teamlid*, dit wordt door 1 van de 5 geïnterviewden genoemd, net als *extern overleg met scholen of bedrijfsleven* en het *deelnemen aan een driedaagse vakinhoudelijke cursus*.

Over de genoemde activiteiten heen wordt beschreven waar deze activiteit in de perceptie van de geïnterviewden toe leidt als het gaat om onderzoekend werken van docenten.

Resultaat van de interventie IKP

Ruimte voor onderzoekend werken. De teamleider denkt dat onderzoekend werken nog niet echt een doel van het IKP is, maar dat het IKP het team daar wel toe zal stimuleren.

Teamleider: 'Want nu stompt het wel eens af, om allerlei redenen 'Ja, nee, nu komt het er even niet van'. Ik denk dat dit de ruimte kan bieden, al is het alleen maar in het hoofd, dat we er iets mee kunnen gaan doen. Vooral als er mooie voorbeelden zichtbaar zijn, van 'oh is het dan dit, is dit de bedoeling, oh, nou dan heb ik ook wel een idee: dit en dit.'

Twee docenten geven aan dat zij het stimuleren van onderzoekend werken van docenten een goed doel voor het IKP-GD vinden en dat zij er een andere denkwijze door krijgen.

Docent: 'Ik denk dat dat wel meer kan, dat mensen de nieuwsgierigheid hebben om te vernieuwen, er wordt veel gedraaid zoals we het

altijd hebben gedaan. De nieuwsgierigheid is er wel en dat doen we gewoon, maar daar is ook wel weerstand, niet lesinhoudelijk, maar organisatorisch.'

Docent: 'Ik zie wel meerwaarde in de onderzoekende houding. Het is belangrijk voor ons team dat een aantal oogkleppen aan de kant gaan! We kunnen met de onderzoekende houding breder kijken naar situaties. We krijgen een andere denkwijze.'

Resultaat van de interventie Reflectie

Literatuur raadplegen. Het raadplegen van literatuur wordt door de onderwijsadviseur van het team genoemd. Het gaat dan bijvoorbeeld om het raadplegen van literatuur ter voorbereiding van een werkgroepbijeenkomst over macrodoelmatigheid.

Een onderzoekende aanpak hanteren bij besprekingen en beslissingen.

Teamleden geven aan dat voorafgaand aan het nemen van beslissingen, eerst wordt gekeken (op onderzoek uit) naar verschillende alternatieven en verkend welk alternatief het meest geschikt is. Dit in tegenstelling tot het direct aan een oplossing werken.

Docent: 'Praktijkexamens konden nu niet op deze manier worden afgenomen. We gaan dan onderzoeken hoe we dat nu het beste wel konden doen. Dat vergt ook een onderzoekende houding.'

Verbeteren aan de hand van feedback/informatie. De onderwijsadviseur doet hiermee op ontwikkelingen in de buitenwereld die triggeren om de staande praktijk in twijfel te trekken en na te gaan of verbetering nodig en wenselijk is. Daarnaast zijn er triggers zoals nieuwe informatie of feedback van collega's of stakeholders. Een collega uit het team bevestigt dat het team gericht is op het stapsgewijs verbeteren van het onderwijs.

Teamleider: 'Er wordt bijvoorbeeld informatie opgehaald bij studenten en bij sectoradviesgroepen, daar gaat het team mee aan de slag. Ook geven de teamleden uiting aan het willen verbeteren door te reflecteren op vragen als wat vonden studenten van de lessen en wat zouden zij anders willen zien?'

Een lid van het team geeft aan dat feedback van anderen heroverweging uitlokt:

Docent: 'Het is een uitlaatklep om te reflecteren, [en na te denken over] wat vind ik nou? Als ik de mening van ander hoor, kan ik me er beter aan conformeren, of een iets ander standpunt in nemen. Wat vervolgens een oplossing weer ten goede komt. Even checken bij een ander, dat doe ik dan meestal.'

Invloed van de interventie op onderwijsverbetering

Geïnterviewden noemen voorbeelden/verschijningsvormen van onderwijsverbetering als resultaat van de interventie.

Resultaat van de interventie IKP

Eigenaarschap; verantwoordelijkheid. De teamleider doelt hiermee op een proces van onderwijsverbetering waarin betrokkenen zich eigenaar voelen, initiatieven ontplooiën en verantwoordelijkheid nemen voor het onderwijs aan de studenten. Dit reikt verder dat de eigen lessen.

Meedenken; openstaan. Hiermee wordt bedoeld het open staan voor beleid en voor ideeën van anderen, en daar vervolgens actief en kritisch in mee denken.

Teamleider: 'Ze moeten snappen dat er (beleids)kaders blijven, maar daar ook buiten durven denken, voelen dat dat mag. Dat ze meedenken in wat de kaders zijn, of ze echt zo moeten zijn, of dat ze ook anders zouden kunnen.'

Aansluiten bij ontwikkelingen van buiten. Hiermee bedoelen docenten dat het nodig is om te acteren naar aanleiding van ontwikkelingen van de regio en daarbuiten. Een voorbeeld is de flinke toename aan leerlingen waar GD komend schooljaar mee te maken krijgt. Naar aanleiding hiervan zoeken docenten naar goede voorbeelden van andere mbo-instellingen. Het idee is niet om het oude meteen los te laten maar te balanceren tussen de staande praktijk en vernieuwing daarvan. En dan niet meteen alles loslaten, dat is een stap te ver.

Docent: 'Er verandert te veel om in het oude te blijven.' Dat vraagt meer vooronderzoek en ontwikkeling. Daar moeten we eerst eens goed voor gaan zitten en goed doordenken.'

Resultaat van de interventie Reflectie

Studenten worden betrokken. De onderwijsverbetering zoals te zien is in de praktijk betreft het betrekken van studenten bij de evaluatie van de les en het onderwijs. Vervolgens worden de uitkomsten van de evaluatie benut om de les het onderwijs aan te passen. Evalueren vindt op verschillende manieren plaats. In de les zelf, met enquêtes of door panelgesprekken met studenten. Een docent heeft zelf een enquête gemaakt om studenten te bevragen hoe zij de lessen ervaren met stellingen als: 'ik heb het gevoel dat ik gehoord word' en 'de docent gebruikt werkvormen die mij activeren'.

Nauwe aansluiting met de sector. Hiermee wordt bedoeld dat het onderwijs in samenspraak met de sector wordt vormgegeven, zodat de opleiding optimaal aansluit bij de beroepspraktijk. Enkele docenten zijn zelf ook werkzaam in de sector.

Mechanismen

Bevorderende en belemmerende factoren voor onderzoekend werken

Factoren gerelateerd aan IKP

Betrokkenen noemen de volgende factoren die, in hun ogen, bevorderend zijn voor onderzoekend werken van docenten.

Jezelf kennen. Zo geeft de onderwijsadviseur aan dat het voor onderzoekend werken een voorwaarde is dat je jezelf kent, en je eigen ontwikkelpunten.

Betrokkenen noemen de volgende factoren die, in hun ogen, belemmerend zijn voor onderzoekend werken van docenten.

Direct op het doel afgaan. Zo geeft de directeur aan dat het team aan de ene kant heel doortastend is, maar dat dit aan de andere kant reflectie in de weg staat en dat direct naar oplossingen wordt gezocht.

Directeur: 'Het team heeft de mentaliteit van 'hup, doen': en dat kan reflectie in de weg staan. Met werken aan een onderzoekende houding bouw je reflectie in.'

Gebrek aan tijd en prioriteit. De teamleider vindt het een uitdaging om mensen in hun hoofd tijd te geven om iets te gaan doen. Er zijn voor komend studiejaar 3x zoveel aanmeldingen als normaal. Het is een hele puzzel om voor zoveel meer studenten onderwijs te verzorgen.

Teamleider: 'Dus de grootste uitdaging is te zorgen dat wij de basis op orde hebben, zodat mensen ook andere ideeën kunnen gaan krijgen.'

Twee docenten geven aan tijd voor onderzoek doen een uitdaging te vinden. Je moet doelgericht werken om alles gedaan te krijgen.

Teamleider: 'Je kunt niet te veel wegvliegen in ideale dingen waardoor mensen de basis uit het oog verliezen.'

Factoren gerelateerd aan Reflectie

Betrokkenen noemen de volgende factoren die, in hun ogen, bevorderend zijn voor onderzoekend werken van docenten.

Het bespreken van de koers als leidraad en richting. Als bevorderend zien docenten het bespreken van de koers voor hun onderwijs. Met een koers wordt expliciet gemaakt wat er volgens het team toe doet (nut en noodzaak). De koers werkt vervolgens als leidraad en geeft richting aan het handelen, waardoor onderzoekend werken wordt gestimuleerd. Hetzelfde geldt voor een concreet doel voor ogen hebben. Als er een concreet doel voor ogen is, kan onderzoekend werken ingezet kan worden om dat doel te bereiken.

Commitment en niet af willen gaan: Volgens de onderwijsadviseur helpt het om je te committeren. Hij heeft hier ervaring mee in werkgroepen. Als je in een werkgroep stapt, dan wil je daar ook daadwerkelijk aan bijdragen. Dit doe je, volgens de onderwijsadviseur, door onderzoekend te werken en door gezamenlijk kennis te delen en uit te wisselen. Hij geeft aan dat je je in een dergelijke werkgroep, waar je gecommiteerd aan bent, niet wil afgaan en goed voor de dag wil komen en daarom onderzoekend aan de slag gaat.

Onderwijsadviseur: 'Als ik zeg ik wil me best inzetten voor de werkgroep macrodoelmatigheid wil ik vervolgens niet afgaan. Dus het maakt dat je literatuur gaat raadplegen, dat je uh, dat je wel komt tot betere resultaten dan wanneer je dat in je eentje zou moeten doen'

Met verschillende type mensen werken: Volgens verschillende teamleden helpt het om in het werk met mensen vanuit verschillende achtergronden over

dingen rondom de opleiding na te denken: mensen in het marktsegment, in bedrijfsleven, vanuit andere onderwijsinstellingen of vanuit andere teams. Juist door niet alleen kwesties intern in het team te bespreken maar ook met mensen van buiten kan de onderzoekende houding worden bevorderd volgens de betrokkene. Het bespreken van kwesties met anderen geeft nieuwe inzichten waar je in je eigen team niet op was gekomen.

Betrokkenen noemen de volgende factoren die, in hun ogen, belemmerend zijn voor onderzoekend werken van docenten.

Werkdruk. Als belemmerende factor om tot onderzoekend werken te komen, wordt werkdruk genoemd. Het gaat dan bijvoorbeeld om te veel taken hebben waardoor er onvoldoende tijd wordt ervaren om onderzoekend te werken of het gaat om te veel ballen in

Docent: 'Op dat moment heb ik geen ruimte om onderzoekend te zijn. Puur operationele aan de gang houden.'

Gebrek aan tijd voor reflectie. Hiermee wordt bedoeld dat reflecteren lukt wanneer daar bewust aandacht aan wordt besteed en dit ook bewust wordt ingepland om momenten die bedoeld zijn voor de professionele of teamontwikkeling.

Docent: 'Dus wil je bewust reflecteren, dan moet je daar een studiedag voor pakken en goed voorbereiden, zodat je ook goed door kan pakken. Mensen moeten ook de ruimte hebben om er dan mee aan de slag te gaan. Want dat zie je ook wel dat mensen wel willen maar er echt voor gaat zitten en tijd voor nemen, dat je even de rest los moet kunnen laten om het ook echt goed te kunnen gaan doen. Dat kunnen we binnen team nog beter wegzetten.'

Onderzoekend werken en reflectie zijn niet geformaliseerd. Een laatste belemmerende factor is het ontbreken van geformaliseerde werkzaamheden die betrekking hebben op de onderzoekende houding en op reflectie. Zo geeft een docent aan het gevoel te hebben dat collega's in het team de onderzoekend werken en reflectie belangrijk te vinden voor betere kwaliteit, maar dat het niet is geformaliseerd in werkzaamheden. Anderen sluiten hierbij aan:

Docenten: 'We hebben geen vaste reflectie momenten. Het is meer dat we elkaar onderling in de pauzes spreken, voor en na het lesgeven zijn ook momenten waarop we dit doen. Centrale reflectie zal ik persoonlijk prettig vinden. Nu loop je het kantoor uit en ben je het met 5 minuten weer vergeten. We hebben wel af en toe een subteam vergadering maar dat is meer gericht op het operationele gedeelte.'

Over en weer vinden er reflecties plaats, maar niet standaard gepland. Het is al een manier van werken voor veel collega's waardoor het natuurlijk ontstaat.

Bevorderende en belemmerende factoren voor onderwijsverbetering Factoren gerelateerd aan IKP

Betrokkenen noemen de volgende factoren die, in hun ogen, bevorderend zijn voor onderzoekend werken van docenten.

Professioneel gedrag. De directeur en onderwijsadviseur zien een relatie tussen onderzoekend werken en professioneel gedrag. Het gaat om bewust handelen. Je moet je handelen en je mening kunnen onderbouwen. Het is belangrijk na te gaan wat jij doet, je collega's doen, je samen doet, en waarom.

Breder kijken. De docenten vinden dat onderzoekend werken je verder brengt, doordat je daarbij verder kijkt dan de kaders waarbinnen je werkt. 'Breder

leren kijken. Oogkleppen afleggen. Wat meer uit ons eigen straatje komen.' 'Dat je als docent ontwikkelaar breder gaat kijken dan alleen maar je eigen sector.'

Organiseren van vertraging. Directeur: Met werken aan een onderzoekende houding bouw je reflectie in. Het organiseren van vertraging, van bewuste reflectie in het team kan daarmee een uitdaging zijn. Het team is doortastend, heeft de mentaliteit van 'hup, doen'.

Betrokkenen noemen de volgende factoren die, in hun ogen, belemmerend zijn voor onderzoekend werken van docenten.

Gebrek aan focus. De teamleider denkt dat het een uitdaging wordt om niet, a.g.v. het enthousiasme en de veelheid aan ideeën in het team, met teveel te starten, d.w.z. teveel verschillende punten en die te groot willen aanpakken.

Factoren gerelateerd aan reflectie

Betrokkenen noemen de volgende factoren die, in hun ogen, bevorderend zijn voor onderzoekend werken van docenten.

Het betrekken van studenten. Een bevorderende factor om tot onderwijsverbetering te komen, is het betrekken van studenten bij het (regelmatig) evalueren van het onderwijs door hen te bevragen over hoe zij het onderwijs en de uitleg van docenten ervaren.

Voorbeeldgedrag. Ook het vervullen van een voorbeeldfunctie naar studenten is een bevorderende factor. De onderzoekende houding van studenten staat centraal en hierin speelt modellering een belangrijke rol. Dat vraagt van docenten dat ze zelf ook voorbeeldgedrag laten zien op het gebied van onderzoekende houding.. Dat dit een uitdaging kan zijn, wordt in onderstaand fragment toegelicht: Dat voorbeeld ook daadwerkelijk stellen, is niet makkelijk.

Docent: 'Wij zouden als docenten-team het voorbeeld moeten zijn, voor een manier van werken zoals dat verwacht wordt van onze afgestudeerde studenten. En ik denk dat je daar mee samenvat dat we er gewoon niet omheen kunnen wat voor kennis en vaardigheden, maar vooral houding en gedrag, verwachten wij van onze studenten. En doen we dat ook zelf wel? Ik denk dat dat het gene is wat mij iedere keer weer drijft om met elkaar het gesprek hier over aan te gaan. Want als we het zelf niet voor elkaar krijgen wat verwachten we dan wel niet van onze studenten.'

Elkaars expertise kennen. Het kennen van de eigen en elkaars expertise en sterke en zwakke punten werkt bevorderend. Zo kunnen teamleden elkaar gericht om hulp of raad vragen.

Het werken met de onderwijsadviseur. Ten slotte is de onderwijsadviseur die bij het team aansluit bevorderend, hij wordt om advies gevraagd en denkt dan mee over hoe het onderwijs beter georganiseerd kan worden. Hierdoor merken docenten dat zij worden gestimuleerd in nadenken over hoe het onderwijs nog beter kan.

Betrokkenen noemen geen factoren die, in hun ogen, belemmerend zijn voor onderzoekend werken van docenten.

Casusbeschrijving Platform onderzoek

100

Perceptie van onderzoekend werken

In deze paragraaf staat de perceptie van docenten ten aanzien van onderzoekend werken centraal. Als eerste beschrijven we de beelden die docenten hebben bij onderzoekend werken, en als tweede het belang dat docenten hechten aan onderzoekend werken. Tot slot gaan we in op uitdagingen rond onderzoekend werken die docenten zien.

Beeld van onderzoekend werken

Kritisch (willen) zijn en vragen durven stellen. Het gaat hierbij om het aannemen van een bepaalde houding, om met een kritische blik de praktijk te beschouwen en kritische vragen hierover durven te stellen. Docenten vinden daarbij van belang om uit te zoomen naar het grotere plaatje en niet alleen te kijken naar de praktijk op dat moment in die context.

Afstand (willen) nemen. Ook van een afstand willen kijken wordt als onderzoekend werken beschouwd. Het gaat om afstand nemen van de dagelijkse hectiek en deze weten te ontstijgen.

Mindset van uitgestelde actie. Voor het diensthoofd P&O vraagt onderzoekend werken om een andere mindset: een pas op de plaats maken in plaats van meteen in actie te komen. Het diensthoofd P&O gebruikt een koffiekopje als metafoor:

'Het gaat er niet om dat je het koffiekopje van A naar B verplaatst, maar dat je gaat nadenken over waarom je het koffiekopje moet verplaatsten, wat het effect

daarvan is, hoe anderen dat al eerder gedaan hebben, wat erover geschreven is, voordat je actie onderneemt.'

Ook de begeleider van het platform onderzoek maakt duidelijk dat het er bij onderzoekend werken om gaat problemen te exploreren alvorens ze op te lossen:

'In deze context onderzoekt de docent problemen die hij/zij tegenkomt in de praktijk. Je gaat op zoek naar mogelijke oorzaken en achterliggende mechanismes.'

Design based werken. Als onderzoekend werken zien docenten het volgen van een cyclische werkwijze waarin wordt ontworpen, geïmplementeerd, geëvalueerd en het ontwerp wordt aangepast. In deze cyclus zien docenten een nadrukkelijke rol voor het proces van betrekken van collega's, kennis delen, samen leren en het borgen van opbrengsten, door deze te verbinden aan bestaande praktijken.

Systematisch werken. Hiermee samenhangend verstaan docenten onder onderzoekend werken het systematisch werken. Docenten verstaan hieronder een manier van werken waarbij docenten volgens een systematiek of werkwijze continu bezig is met de kwaliteit van het onderwijs. Daarbij vinden docenten het van belang niet telkens het wiel opnieuw uit te vinden, maar gebruik te maken van wat er al is. Dat betekent dat het belangrijk is om wat er gebeurt, ook vast te leggen, als input voor systematische reflectie, zodat de kwaliteit ook geborgd wordt.

(Willen) reflecteren. Reflecteren beschouwen docenten ook als onderzoekend werken. Het gaat dan om betekenisvolle reflectie, een continu proces van betekenisvol leren door de verbinding met de het werkveld te zoeken. Gedrevenheid vanuit enthousiasme en passie wordt genoemd als belangrijke drijfveer.

Verandering teweeg (willen) brengen. Als laatste noemen docenten het echt iets willen veranderen, het in de praktijk brengen van nieuwe inzichten of ideeën over nieuw werkwijzen uit eigen of andermans onderzoek. Het daadwerkelijk verandering teweeg brengen met onderzoek zien docenten als een complex proces.

Verbinding met de werkvloer en/of met de dagelijkse onderwijspraktijk. Tot slot zien docenten het zoeken van de verbinding met de werkvloer en/of met de dagelijkse onderwijspraktijk als essentieel voor onderzoekend werken.

Belang van onderzoekend werken

Onderwijsverbetering; betere leerresultaten. Onderzoekend werken draagt volgens de geïnterviewden bij aan een hogere onderwijskwaliteit. Met een onderzoekende houding als basishouding kunnen docent tot onderwijsverbetering komen, en daarmee tot betere leerresultaten van studenten.

Overtuigingskracht. Door onderzoekend te werk te gaan voelt een van de docenten zich zekerder. Ze kan zaken uitleggen, onderbouwen en beargumenteren op basis van literatuur en het uitgevoerde praktijkonderzoek. Daardoor geloven collega's haar eerder en zijn ze sneller betrokken.

Uitdagingen van onderzoekend werken

Collega's zonder onderzoekende houding. Alle geïnterviewden vinden het een uitdaging om met collega's te werken die nog geen onderzoekende houding ontwikkeld hebben of die houding niet aanwenden.

'Andere organisaties pikken nu soms beter de inzichten uit onderzoek van het Graafschap College op dan het Graafschap College zelf, of zelfs dan het team van de docent die het onderzoek deed.'

De geïnterviewden noemen verschillende manieren waarop docenten gestimuleerd kunnen worden om onderzoekend te werk te gaan:

- In samenwerking tussen lerarenopleidingen en opleidingscholen toekomstige docenten als beroepsbeeld de onderzoekende houding meegeven.
- Collega's motiveren en aanraden om bepaalde literatuur te lezen door vragen stellen: wat kunnen we hieraan doen, welke theorieën horen hierbij, kunnen wij hiervoor iemand uitnodigen uit ons netwerk?
- Als organisatie duidelijk communiceren dat onderzoekend werken een vereiste is. Collega's op hun onderzoekende houding aanspreken en hen erin faciliteren. Bijvoorbeeld door:
 - Scholing en andere uitingsvormen: onderzoekend werken moet door de organisatie gefaciliteerd worden door scholing daarop aan te laten sluiten, mensen vrij te stellen, functies te creëren, projectmatig te gaan werken.

1. Werving en selectie: personen aanstellen die zich onderzoekend opstellen.
2. Beoordelingscyclus: hierin kan worden nagegaan wat mensen hebben gedaan om zich onderzoekend op te stellen of zich hierin te ontwikkelen. Ook kan worden nagegaan hoe mensen hierin gefaciliteerd kunnen worden.
3. Voorbeeldgedrag door medewerkers, maar ook door het management. In het kader van professionalisering zou niet alleen de docent, maar ook het management onderzoek moeten doen. Daarop wordt nu niet gestuurd of gemonitord.
4. De strategische visie van het Graafschap College koppelen aan onderzoek, bijvoorbeeld op punten als de 'verbinding met de buitenwereld'.

101

Context

Op initiatief van het College van Bestuur (CvB) is een plan ontwikkeld om het doen van onderzoek in het onderwijs en onderwijsinnovatie te initiëren en te ondersteunen. Hiermee werd beoogd aan te sluiten bij landelijke ontwikkelingen rondom professionalisering van docenten, waarin het doen van onderwijsonderzoek steeds belangrijker wordt gevonden. Het platform onderzoek is uit dit plan voortgekomen.

De aandacht voor het initiëren en ondersteunen van onderzoek is tot stand gekomen vanuit verschillende 'aanvliegroutes'. De eerste route is via de Hogeschool Arnhem en Nijmegen (HAN). Het CvB is overgegaan tot samenwerking met een lector van de hogeschool om het plan voor het doen van onderzoek en onderwijsinnovatie binnen het Graafschap College te initiëren. Dit plan geldt als alternatief voor dure practoraten. Daarnaast leefde binnen het Graafschap College de wens om te participeren als opleidingschool. De lector heeft samen met een onderzoeker van de HAN hiervoor een plan opgesteld. Het eerste deel van het plan bestond uit het aanstellen van innovatiedocenten, waarvoor een functieprofiel is vastgesteld. Het tweede deel van het plan was een omgeving te creëren waarin medewerkers, die betrokken zijn bij een vorm van onderzoek, met elkaar te verbinden. Een tweede aanleiding was de behoefte vanuit de Graafschap Academie en de sector Economie & Dienstverlening om inzichten uit masteronderzoek te delen en beter te benutten. En er bestond hier de vraag om meer begeleiding aan (aankomend) onderzoekers te bieden. Een derde aanleiding was een in 2014 gestart promotieonderzoek naar het motiveren van studenten vanuit dienst Onderwijs & Innovatie (O&I). Dit onderzoek levert concrete handvatten op en heeft geleid tot het verder stimuleren van onderzoek binnen het Graafschap College. De laatste route betrof het overleg 'stimuleren onderzoek' waaraan de

sectordirecteur Economie & Dienstverlening, dienst P&O, dienst O&I en de Graafschap Academie deelnemen, waarin beoogd wordt alle ontwikkelingen rondom onderzoek samen te brengen en te structureren.

Aansluitend op dit plan voor het initiëren en ondersteunen van onderzoek is de beleidsnotitie 'Onderzoek in het Graafschap College' opgesteld. Deze beleidsnotitie stelt dat om goed en toekomstbestendig onderwijs te kunnen bieden, gefundeerde keuzes gemaakt moeten worden. Voor het maken van deze keuzes is praktijkonderzoek en een onderzoekende houding van docenten nodig. Daarom streeft het Graafschap College naar het creëren van een onderzoekende cultuur.

Deze notitie komt tegemoet aan de wensen van docenten die een masteropleiding volgden om met deelgenoten uit te wisselen over het doen van onderzoek en om onderzoek niet in de kast te doen belanden, maar om met uitkomsten aan de slag te gaan en onderzoeken aan elkaar te verbinden. In de notitie zijn de volgende doelstellingen geformuleerd voor het realiseren van een onderzoekende cultuur:

- Kennisontwikkeling ten behoeve van onderwijsinnovaties en professionalisering van teams en docenten d.m.v. opleidingen en onderzoek.
- Opgedane kennis borgen en delen, zodat deze voor iedereen toegankelijk is en hierop verder gebouwd kan worden in de onderwijspraktijk.

Uit de interviews komt daarnaast naar voren dat het Graafschap College het belangrijk vindt dat docenten onderzoekend vermogen van studenten stimuleren en het daarom noodzakelijk is dat docenten voorbeeldgedrag vertonen.

Tevens staan er in de beleidsnotitie een aantal voorwaarden voor succesvol onderzoek, die moeten bijdragen aan het ontstaan van deze onderzoekende cultuur:

- Onderzoek moet aansluiten bij de directe onderwijspraktijk: het is

interdisciplinair en er moet een onderzoeksagenda ontwikkeld worden;

- Docenten die een masteropleiding volgen moeten verbonden worden aan vraagstukken van teams;
- Er moet een ondersteunend leer/werkklimaat zijn met draagvlak, urgentiebesef, betrokkenheid, waardering, tijd en ruimte (roostering) voor onderzoek;
- Onderzoeksuitkomsten moeten serieus genomen worden.

Om de onderzoekende cultuur te stimuleren en in te spelen op de wensen van docenten die een masteropleiding volgen is er een steunpunt ingericht voor alle docenten binnen het Graafschap College die bezig zijn met onderzoek: het platform onderzoek. Er is duidelijk draagvlak voor het platform onderzoek. Officieel steunt het CvB het platform onderzoek doordat zij de beleidsnotitie 'Onderzoek in het Graafschap College' hebben aanvaard. Daarnaast overlegt het CvB regelmatig met het lectoraat van de HAN en heeft het CvB de tevredenheid over de huidige aanpak uitgesproken. Ook bestaat er draagvlak onder degenen die uitvoering aan het platform onderzoek geven: medewerkers van de Graafschap Academie en van de opleidingsschool, de lector en onderzoeker van de HAN. Het hoofd P&O steunt het platform onderzoek ook en heeft stimulerende en coördinerende rol. Toch geeft de geïnterviewde deelnemer aan dat het draagvlak nog vergroot kan worden. Het verwonderde de deelnemer namelijk dat de sector-directie niet bekend was met het platform onderzoek.

Tegelijkertijd vinden de geïnterviewde begeleider van de Graafschap Academie en de deelnemer het platform onderzoek nog een kwetsbaar initiatief, omdat het een project is. Bij projecten is het niet altijd duidelijk hoe ze verlopen en waar je op wordt afgerekend. Daarnaast is het initiatief kwetsbaar, omdat het nog niet zo lang bestaat. Het draait om personen en is nog niet geïnstitutionaliseerd.

'Als er iemand uitvalt, zie je al dat het initiatief minder wordt.'

De begeleider en deelnemer worstelen met de vraag hoe het initiatief kan worden ingebed in de organisatie. Antwoorden daarop zijn nog niet gevonden. Op dit moment wordt belang gehecht aan het zoeken naar personen die kansen zien en mogelijkheden zien om te verbinden. Hun kracht kan de motor zijn om het project te doen slagen en te verbreden.

Interventie

Beschrijving van de interventie

Het platform onderzoek is een netwerkvoorziening die zich richt op de coördinatie, facilitering en begeleiding van onderzoek. Onder onderzoek worden afstudeeronderzoek (scripties) van studenten en onderzoeksrapporten van stagiaires van elk niveau verstaan.

Het platform onderzoek heeft de volgende doelstellingen:

- Het zien van medewerkers die bezig zijn met het doen van onderzoek, zodat zij ondersteund en vooruitgeholpen kunnen worden in hun onderzoek, zoals bij het schrijven van onderzoeksvoorstellen en het kiezen van een onderzoeksvraag.
- Coördinatie van onderzoek. Hieronder valt:
 - Interne afstemming over de onderzoeksvraag, zodat niet meerdere gelijksoortige onderzoeken gelijktijdig plaatsvinden.
 - Nagaan of een onderzoeksvraag al eerder is onderzocht en op basis van opgedane inzichten een aangescherpte vervolgvraag opstellen.
 - Het verbinden van onderzoekers rondom dezelfde thema's.
 - Het verbinden van onderzoekers met medewerkers binnen het Graafschap College, die belangrijk kunnen zijn voor het onderzoek.
- Het organiseren van draagvlak voor onderzoek.
- Het verspreiden van opgedane kennis uit onderzoek door werkplekbegeleiders, opleidingsmanagement en het platform onderzoek, zodat het Graafschap College zicht krijgt op de onderzoeken die gedaan zijn.
- Monitoring van alle activiteiten rondom onderzoek. De monitoring wordt gedaan door de begeleiders van het platform onderzoek. Deze begeleiders koppelen regelmatig terug aan het diensthoofd P&O over het proces van de bijeenkomsten en ontwikkelingen die er spelen

(problematieken en signalen).

Het diensthoofd P&O rapporteert vervolgens aan het CvB. Over de inhoud van de bijeenkomsten wordt minder vaak een terugkoppeling gegeven.

- Het ontwikkelen van een onderzoeksagenda.
- Het versterken van netwerken binnen en buiten het Graafschap College. Het interne netwerk wordt versterkt doordat medewerkers die onderzoek doen elkaar vinden en leren kennen binnen het platform onderzoek, waardoor de eenzaamheid die soms gepaard gaat met onderzoek doen wordt doorbroken. Door het ontstaan van dit interne netwerk kan de gewenste cultuuromslag in gang worden gezet.

Het platform onderzoek is bedoeld voor medewerkers die een bachelor- of masteropleiding volgen. Zij worden door de Graafschap Academie op de hoogte gebracht van het bestaan van het platform onderzoek en geïnformeerd over data van bijeenkomsten. Het aantal potentiële deelnemers wordt geschat op 30. In de praktijk komen zo'n 3-10 deelnemers naar een bijeenkomst. Daarnaast worden ook LIO'ers betrokken in het platform onderzoek, maar zij komen weinig naar bijeenkomsten. Oorzaken hiervan zijn dat ze niet zo bekend zijn met het platform onderzoek, de dag van de bijeenkomsten niet altijd passend is en de opleidingen waar de studenten vandaan komen het doen van onderzoek graag zelf willen ondersteunen en niet uit handen willen geven aan een organisatie buiten de eigen lerarenopleiding. Daarnaast was het platform ook voor de innovatiedocenten bedoeld. Aanvankelijk sloten zij ook aan, maar na enige tijd zijn zij gestopt met actieve betrokkenheid bij het platform onderzoek. Zij worden apart gefaciliteerd om hun onderzoek te implementeren binnen de organisatie. Ten slotte mochten ook medewerkers die geen docent zijn deelnemen, met als voorwaarde dat ze zelf bezig zijn met onderzoek.

De deelnemers aan het platform onderzoek worden begeleid door de onderzoeker van de HAN en een medewerker van de Graafschap Academie. De rol van de onderzoekers omvat het begeleiden van onderzoek en het overdragen van inhoudelijke kennis. De medewerker van de Graafschap Academie organiseert de bijeenkomsten, stuurt informatie door, onderhoudt contacten en netwerkt. Daarnaast af en toe sluit een coördinator van de opleidingsschool en een adviseur professionalisering bij de groep aan.

[Activiteiten binnen de interventie](#)

Reguliere bijeenkomsten. Er worden vijf bijeenkomsten per jaar georganiseerd. In het eerste jaar is er voor elke bijeenkomst een vastgesteld thema rond het doen van onderzoek bedacht (van oriënteren tot het presenteren van resultaten). Van deze opzet is echter afgeweken omdat het proces van de deelnemers niet altijd volgens die stappen verloopt en omdat de samenstelling van deelnemers per bijeenkomst sterk wisselend is. Om deze redenen is van tevoren niet te voorspellen aan welke inhoud behoefte is en hoe een bijeenkomst precies wordt ingevuld.

Er wordt nu gezocht naar vormen om in te gaan op de individuele behoeften van de deelnemers. De opbouw van bijeenkomsten ziet er daarom als volgt uit: deelnemers stellen zich kort voor en er wordt geïnventariseerd waar ze mee bezig zijn en welke vraagstukken hen bezig houden. Vaak herkennen deelnemers zich in vraagstukken van elkaar. Vervolgens worden behoeften van de deelnemers geïnventariseerd en op basis daarvan worden thema's voor de bijeenkomst bepaald. Voorbeelden van besproken thema's zijn: hoe formuleer je een goeie onderzoeksvraag of probleemstelling, de verschillende stappen in het onderzoek, en de status van je onderzoek.

De gehanteerde werkvorm is afhankelijk van het aantal deelnemers. Vaak gaan deelnemers elkaar bevragen en de ander iets teruggeven. Het

bevragen werkt verhelderend en maakt de onderzoeker weer scherp. De kracht zit daarom in het zijn van elkaars critical friend: samen worden ideeën en gedachten rond het onderzoek besproken en geordend. Ook is er aandacht voor de worsteling rond het doen van onderzoek, 'het aan de gang blijven'.

Deze opzet vraagt om een actieve rol en voorbereiding van de deelnemers. Ze moeten hun onderzoek paraat hebben, weten wat hun vragen zijn en wat ze daarover willen weten. Maar doordat de thema's per bijeenkomst worden vastgesteld, sluiten deze de ene keer beter aan bij de behoefte van de individuele deelnemer aan dan de andere keer. Volgens de geïnterviewde deelnemer is dit nog 'een dingetje'. Er zijn een agenda en PowerPoints per bijeenkomst.

Themabijeenkomsten. Wanneer er behoefte is aan extra themabijeenkomsten worden die georganiseerd. Een voorbeeld hiervan is de themabijeenkomst over het doen van kwalitatief onderzoek.

Sparring sessies. Deelnemers kunnen behalve in de reguliere en themabijeenkomsten ook individueel begeleid worden. Daartoe maken ze een afspraak met de begeleider van de HAN. Dergelijke gesprekken gaan bijvoorbeeld over de invulling van de rol en positionering van de innovatiedocenten in de mbo-instelling en de rol van het management daarin. Andere onderwerpen zijn: meekijken met onderzoek en ondersteunen van het maken van keuzes binnen het onderzoek.

Online tool. In 2018 is er volgens het hoof P&O gestart met het voorzichtig ontwikkelen van een online tool. Informatie over het platform onderzoek stond voor die tijd op een eigen pagina van het platform op de website van de Graafschap Academie. Vanaf 2018 staat de informatie op het nieuwe portaal.

[Facilitering van de interventie](#)

De deelnemers worden niet apart in uren gefaciliteerd om deel te nemen aan het platform onderzoek. Deelnemers komen naar platformbijeenkomsten als ze vrij zijn. De geïnterviewde deelnemer zou graag facilitering zien in de vorm professionaliseringstijd. In de beleidsnotitie wordt vermeld dat (aankomend) onderzoekers een 'eigenaar' van het onderzoek zoeken, die een mogelijk financiële sponsor is. Dit wordt niet nader toegelicht in de notitie en is niet genoemd in de interviews. De onderzoeker van de HAN wordt wel gefaciliteerd: gemaakte uren worden gedeclareerd en uitbetaald. De medewerker van de Graafschap Academie doet het werk vanuit de uren die zij binnen de Graafschap Academie ter beschikking heeft. Er worden geen aparte uren gefaciliteerd, omdat haar rol in het platform onderzoek behoort tot haar takenpakket. Er zijn geen expliciete afspraken gemaakt over het aantal uren dat zij aan het platform onderzoek zou moeten/kunnen besteden.

[Ontwikkelingen in de tijd](#)

Het diensthoofd P&O lichtte toe dat gewerkt wordt aan een andere positionering van het platform onderzoek in de organisatie. Het platform onderzoek valt nu nog onder de dienst P&O, zoals besloten is door het CvB. Het CvB gaf namelijk aan dat er een duidelijke relatie is tussen professionaliteit en het doen van onderzoek, en het platform daarom bij de dienst P&O past. Er zijn echter recente ontwikkelingen: een nieuwe CvB'er ziet ook duidelijk de link tussen professionalisering en het doen van onderzoek, maar mist de aanhaking van onderzoek bij ontwikkelingen in de onderwijssectoren. Door het platform onderzoek alleen onder professionalisering te plaatsen, is de focus van het platform beperkt. Deze CvB'er wil de focus graag verbreden door aan te sluiten bij O&I. Daarom hebben de diensthoofden P&O en O&I afgesproken dat er in september-oktober 2018 een onderzoeksagenda moet komen,

waarin wordt vastgesteld aan wat voor onderzoek behoefte is binnen het GC zodat daarop gestuurd kan worden. Op deze manier wordt naast professionalisering van docenten het aansluiten bij onderwijsontwikkelingen (zoals hybride leren) een centrale component van het platform onderzoek. De diensthoofden gaan aan deze agenda werken door onderzoeksonderwerpen (vragen en behoeften) op te halen bij de verschillende onderwijssectoren en door de strategische agenda van het Graafschap College te bekijken. Bijvoorbeeld: in de strategische agenda wordt sterk ingezet op techniek, maar die focus is niet terug te zien in de huidige onderzoeken. Die koppeling willen ze dus wel maken in de onderzoeksagenda. Daarnaast willen ze de beleidsnotitie 'Onderzoek in het Graafschap College' wellicht gaan herzien, omdat het doen van onderzoek daarin nog alleen gekoppeld is aan professionalisering. Dit is een erg recente ontwikkeling die slechts twee weken voor afname van het interview in 2018 met het diensthoofd P&O is besproken.

Invloed van de interventie op onderzoekend werken

Docenten noemen een aantal activiteiten die het onderzoekend werken versterken, die zij ondernemen in combinatie met de primaire onderwijs-taak: het *inhoudelijk werken aan het eigen innovatieproject, contact met (professionele en docent)onderzoekers* van andere onderwijsinstellingen en/of van de onderzoekswerkplaats waar de docenten in participeren, en het *stellen van kritische vragen*. Hieraan verbinden zij geen specifiek tijdstip of plaats, dit gebeurt altijd en overal. Over de activiteiten heen wordt beschreven waar deze activiteit toe leidt in de perceptie van de docenten.

Bewust van innovatieproces. De activiteiten zorgen ervoor dat docenten zich meer bewust worden van en zicht krijgen op het innovatie- en onderzoeksproces en de verschillende stappen in dat proces. Door gesprekken te voeren met collega's of externen leren docenten te reflecteren op de eigen rol in het innovatieproces. Dit helpt docenten om op een goede manier te gaan met en zelfs te anticiperen op hobbels op de weg. Deze hobbels zijn docenten gaan zien als onlosmakelijk zien van het innovatieproces.

Opdoen van nieuwe inzichten. Ook geven docenten aan dat de activiteiten leiden tot het opdoen van nieuwe inzichten en daarmee samenhangend het zicht krijgen op wat de docent wel en niet weet ('weten wat je niet weet'). Het helpt om misconcepties naar boven te krijgen en aannames worden getest.

Kritische blik. De activiteiten helpen docenten om vanaf een afstand en met een kritische blik naar de eigen opvattingen te kijken en de aannames waarop deze opvattingen gebaseerd zijn. Dat kan ertoe leiden dat docenten opnieuw zaken gaan uitpluizen en onderzoeken.

In twijfel trekken van aannames.

Samenhangend met bovenstaande zetten kritische vragen van collega's en studenten aan tot het in twijfel trekken van de eigen opvattingen en onderliggende aannames. De vragen zorgen ervoor dat de docenten hun opvattingen over bijvoorbeeld onderwijsinnovatie goed en helder moeten kunnen uitleggen. Het kunnen en willen uitleggen wat je doet, daar hechten de docenten belang aan.

Verandering in professionaliteit. De activiteiten maken dat docenten (nog) meer de waarde van onderzoek inzien voor hun professionaliteit en kwaliteit van werk, en dat hun onderzoekende houding (verder) wordt versterkt waardoor zij zich meer open en kwetsbaar durven op te stellen. Docenten geven aan dat de activiteiten zelf aanzetten tot een verandering in hun identiteit, zij zien zichzelf als (onder)zoekend mens. Onderzoekend werken vormt daarbij de basishouding voor henzelf als professional en als mens.

Invloed van de interventie op onderwijsverbetering

Docenten noemen een aantal voorbeelden/verschijningsvormen van onderwijsverbetering. Deze voorbeelden richten zich met name op het proces van onderwijsverbetering (innovatieproces) en wat hierin kenmerkend is voor de rol van innovatiedocent.

Stellen van kritische vragen. Als eerste wordt genoemd het stellen van kritische vragen in plaats het uitdragen van de eigen opvattingen. Dit maakt dat collega's anders gaan kijken naar het innovatieproces en dat voor collega's de veranderingen die in gang worden gezet, zichtbaarder worden. Hiermee hangt samen dat de cultuur op de mbo-instelling meer innovatiegericht is en dat het voor de docenten maar ook voor collega's veiliger is om verandering te organiseren.

106

Voorbeeldfunctie. Als tweede noemen docenten dat zij een voorbeeldfunctie hebben voor studenten. De docenten worden in gesprekken met studenten telkens uitgedaagd om naar henzelf te kijken of zij voldoende doen om studenten tot leren te laten komen en het onderwijs echt mooi te maken. Van studenten verwachten de docenten ook dat zij naar zichzelf en hun eigen leerproces kijken.

Professionele ontwikkeling. Als derde noemen docenten dat ze zich flink hebben ontwikkeld op professioneel vlak. Hierbij vormde passie voor innoveren en ondernemerschap de drijvende krachten. Binnen de mbo-instelling kregen docenten de ruimte om te pionieren, dit heeft aan hun ontwikkeling bijgedragen.

Mechanismen

Bevorderende en belemmerende factoren voor onderzoekend werken

Docenten noemen de volgende factoren die, in hun ogen, bevorderend zijn voor onderzoekend werken.

Collega's als critical friends. De (initiële) weerstand en kritische blik van collega-docenten ten goede benutten en deze collega's als critical friend benaderen, zien docenten als bevorderend. Dat vraagt van docenten dat zij afstand kunnen nemen van hun eigen werk en open staan voor andere perspectieven.

Relevantie. Ook als bevorderend zien docenten de voortdurende koppeling maken en verbinding zoeken met (het handelen in) de dagelijkse schoolpraktijk. Een manier waarop zij dit doen is het verrichten van vraaggestuurd onderzoek. Dit onderzoek komt voort uit een vraagstuk uit de eigen praktijk of intrinsieke leervragen naar aanleiding van die praktijk.

Het vormen van een collectief en begeleiding door externe experts werkt voor de docenten bevorderend. Het collectief zorgt ervoor dat diversiteit in expertise en achtergrond kan worden benut, dat onderling sparren en intervisie mogelijk is en dat de slagkracht groter is. Vanuit het collectieve 'platform' idee worden ook andere collega's betrokken. Het betrekken van management en bestuur is hier ook onderdeel van.

Formalisatie van interventie. Gerelateerd aan bovenstaande is het formaliseren van de interventie. Het formaliseren, bijvoorbeeld door middel van een aanstelling en taakuren, helpt om het werk van de docenten richting collega's te legitimeren.

Docenten noemen de volgende factoren die, in hun ogen, belemmerend zijn voor onderzoekend werken.

Grilligheid van de organisatie. Docenten noemen als belemmerend de grilligheid

van de organisatie. Hiermee doelen zij op wijzigingen in en/of beperkt aanwezig zijn van een infrastructuur voor de interventie, erkenning en facilitering van de innovatiedocent, en vrije ruimte. Deze grilligheid zorgt ervoor dat energie wegleekt en docenten weinig slagkracht hebben. Er wordt een sterk beroep gedaan op de intrinsieke motivatie van de docenten.

Ontbreken van steun. Het ontbreken van steun vanuit het team wordt ook als belemmerend ervaren. Docenten geven aan dat steun veelal ontbreekt of vermindert naarmate de teamleden zelf worden betrokken bij een verandering en het hun dagelijks werk beïnvloedt. Het voor de troepen vooruitlopen en het belang om aansluiting te blijven zoeken zien de docenten als kenmerk van de weerbarstige praktijk.

Technische belemmeringen. Als derde noemen docenten technische belemmeringen, zoals het ontbreken van toegang tot online omgeving van andere sector. Dit belemmert het proces van kennisdelen en het laagdrempelig collega's betrekken.

Bevorderende en belemmerende factoren voor onderwijsverbetering
Docenten noemen de volgende factoren die, in hun ogen, bevorderend zijn voor onderwijsverbetering.

Kritische vragen stellen. Het stellen van kritische vragen werkt bevorderend, in tegenstelling tot collega's proberen te overtuigen en te vertellen 'hoe het moet'.

Masteropleiding. Het volgen van een masteropleiding zien docenten als bevorderend. Hiermee doelen docenten erop, zij door het volgen van een (professionele) masteropleiding merken dat ze meer kansen zien en op kansen kunnen anticiperen.

Goede voorbeeld geven. Als laatste noemen docenten zelf het goede voorbeeld geven. Zij willen bewust het goede gedrag 'voorleven' aan

collega's, net zoals ze dat bij studenten doen.

Docenten noemen de volgende factoren die, in hun ogen, belemmerend zijn voor onderwijsverbetering.

Gebrek aan steun door de directie wordt door docenten als belemmerend ervaren. Het gaat dan om steun voor inhoudelijke ideeën maar ook om steun in facilitering en beloning. Daarmee laat de directie zien belang te hechten aan onderwijsinnovatie en het organiseren daarvan.

Een turbulente omgeving zien de docenten tot slot als belemmerend omdat het voor hen daarin lastig is hun positie als innovatiedocent te vinden en bestendigen. Er zijn meerdere initiatieven rondom innovatie en onderzoek die nauwelijks met elkaar worden verbonden. De omgeving is ook turbulent in de zin dat een innovatieagenda mist, die kadert en inhoudelijk focus geeft. Het is aan de docenten om de agenda te bepalen en aan het roer te gaan zitten.

107

Casusbeschrijving PIT lessen

108

Perceptie van onderzoekend werken

In deze paragraaf staat de perceptie van bij het initiatief betrokkenen ten aanzien van onderzoekend werken van docenten centraal. Als eerste beschrijven we beelden bij onderzoekend werken van docenten, en als tweede het belang van onderzoekend werken van docenten. Tot slot gaan we in op uitdagingen rond onderzoekend werken van docenten.

Beeld van onderzoekend werken

Nieuwsgierig zijn, uitproberen. Een onderzoekende houding en kritisch-reflectief werkgedrag betekent voor de docenten dat ze constant nieuwsgierig zijn. Dit geldt zowel voor nieuwsgierigheid naar het thema of vakgebied waar ze in opereren, zoals de zorg, maar ook in het uit willen proberen van nieuwe dingen. Onderzoekende docenten proberen nieuwe dingen uit.

Reflecteren en evalueren. Docenten met een onderzoekende houding (willen) reflecteren en (willen) evalueren en daarin (blijven) onderzoeken wat werkt en waarom iets wel of niet werkt. Reflecteren en evalueren doen ze op hun eigen houding en gedrag, maar ook op het onderwijs dat ze geven. Ze proberen iets, zoals een nieuwe onderwijsvorm, uit en als iets mis gaat, gaan ze na waar het mis gaat. Volgens de geïnterviewden betekent een onderzoekende houding dat een docent blijvend kijkt of het nog werkt.

Open houding, buiten kaders durven treden. De geïnterviewden denken dat docenten voor onderzoekend werken

een open houding nodig hebben. Docenten moeten buiten vaststaande kaders durven denken en kijken, niet vast blijven zitten in een bepaald stramien. Een lid van de opleidingsgroep Verpleegkunde vergelijkt het onderzoekend werken van docenten met dat van studenten. Een student moet zich van te voren oriënteren op wat zij wil weten, op de opdracht en de stappen die ze daarin zet: nadenken over de vraag, voorkennis activeren, waar ze informatie kan vinden, of haar vooronderstellingen waar zijn, hoe anderen erover denken, en of ze voldoende informatie heeft.

'Dit is voor iedereen moeilijk, omdat je je kaders moet loslaten. Voor pubers is dit extra spannend, omdat zij veel met hun identiteit bezig zijn. Daar moeten docenten studenten bij helpen: 'Klopt het wat je zegt? Waar staat dat? Zijn je bronnen valide? Hoe gebruiken ze de media?''

Vanuit meerdere perspectieven kijken. Bij een onderzoekende houding hoort volgens de geïnterviewden dat ze een

vraag vanuit meerdere perspectieven bekijken, een kwestie van meerdere kanten bekijken, en ook verschillende wegen kunnen bewandelen om tot een bepaald antwoord of oplossing te komen.

Contextgebonden. Een onderzoekende houding van docenten staat nooit los van goed, uitdagend onderwijs en/of de student. Een onderzoekende houding is geen doel op zich, maar moet volgens de geïnterviewden relevant zijn, bijvoorbeeld voor het onderwijs dat docenten ontwikkelen of verzorgen.

Belang van onderzoekend werken

Beide leden van het opleidingsteam Verpleegkunde geven aan onderzoekend werken van docenten heel belangrijk te vinden om het goede voorbeeld te kunnen geven: 'practice what you preach'.

In de beleidsstukken wordt gesteld dat docenten met een onderzoekende houding beter in staat zijn om vorm te geven aan onderwijs volgens het onderwijsconcept 'Onderzoekend, samenwerkend en waardierend leren' dan docenten zonder die houding. Enerzijds omdat een onderzoekende houding onderdeel van het onderwijsconcept is, anderzijds omdat een onderzoekende houding aanzet tot blijvend leergedrag.

'Een 'onderzoekende houding' zien wij als één van de sleutels voor blijvend leergedrag van zowel onze studenten als docenten.'

Daarnaast wordt onderzoekend werken, samen met blijvend leergedrag, van belang geacht, omdat het helpt bij inspelen op veranderingen.

'Eigenlijk moet je wel onderzoekende docent zijn tegenwoordig, omdat er zo verschrikkelijk veel verandert in het onderwijs. In onderwijsleermiddelen maar ook in de politiek, het werkveld, financiering, de zorg, zelforganiserende teams.'

Je kunt niet niet willen weten. Als je dat niet doet, ben je niet bezig met de toekomstbestendige student.'

Uitdagingen van onderzoekend werken

Voorafgaande aan de start van de PIT-lessen is geen specifieke beschrijving gemaakt van wat het onderzoekend gedrag van docenten zou moeten inhouden. Het ene lid van de opleidingsgroep verpleegkunde geeft aan dat docenten vooral zelf bereid moeten zijn om te reflecteren op de vraag: 'hoe onderzoekend ben ik nu eigenlijk zelf en welke stappen kan ik daarin zelf maken?', en die stappen vervolgens ook te zetten. Docenten zouden hierbij wel een steuntje in de rug kunnen krijgen. Het andere lid stelt dat onderzoekend werken een sterke mate van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid, maar ook sterk ontwikkelde ICT-vaardigheden, vereist. Zowel bij docenten als bij studenten. "Je zult je altijd eerst zelf af moeten vragen waar je een antwoord kunt vinden, voordat je het vraagt aan een ander." Studenten moeten actief aan de slag gaan. Dit leidt bij hen nog wel eens tot emotionele reacties. De uitdaging voor docenten is zich door die reacties niet te laten afleiden, en in plaats daarvan studenten er doorheen te trekken door ze te helpen bij het methodisch te werk gaan. Van docenten wordt die zelfstandigheid en verantwoordelijkheid als vanzelfsprekend aangenomen.

Context

In deze paragraaf wordt de context oftewel de startsituatie beschreven waarin de interventie plaatsvindt. Tevens wordt beschreven wat de aanleiding was voor het ontwikkelen van de interventie.

Het Noorderpoort college besloot in 2015 tot de invoering van een nieuw onderwijsconcept voor alle opleidingen binnen Gezondheidszorg en Welzijn, die op drie locaties van het ROC verzorgd worden. Het onderwijsconcept moest de opleidingen een eigen gezicht geven, studenten tot onderzoekend, samenwerkend en waarde-rend leren aanzetten, en docenten versterken in de rol die het begeleiden van dat leren vraagt. Het onderwijsconcept 'Onderzoekend, samenwerkend en waardierend leren' zet in op onderwijs waarin studenten leergedrag ontwikkelen waarmee ze hun kennis en vaardigheden niet alleen tijdens de opleiding, maar ook in hun latere werkomgeving en de maatschappij kunnen vergroten. Blijvend leergedrag wordt gezien als speerpunt voor de 21e eeuwse samenleving, waaraan de opleidingen van het ROC willen bijdragen. Studenten moeten zich niet alleen tot, maar ook als zelfstandig beroepsbeoefenaar kunnen ontplooiën. Het onderwijsconcept stimuleert onderzoekend leergedrag van studenten, dat wordt versterkt door onderlinge samenwerking en waardering.

Het onderwijsconcept is ontwikkeld door de projectgroep Onderwijsontwikkeling, bestaande uit leden van opleidingen en teams van de verschillende locaties van Noorderpoort, een lid van de dienst Onderwijs, Kwaliteitszorg en Innovatie, en een adviseur van een onderwijsadviesbureau. Bij de totstandkoming van het onderwijsconcept zijn verschillende stakeholders, zoals studenten, geraadpleegd. Daarbij heeft de projectgroep kunnen voortbouwen op eerdere initiatieven, zoals groepscoaching van studenten en Scrum@School, die erop gericht waren studenten te activeren en

109

meer eigenaar van hun leren te maken. Op deze manier is een breed draagvlak voor de invoering van het onderwijsconcept gecreëerd.

In 2016 kregen de opleidingsteams van de drie locaties met een opleiding binnen Gezondheidszorg & Welzijn de opdracht het nieuwe onderwijsconcept te implementeren. Vanuit elke locatie werden docenten afgevaardigd naar een opleidingsgroep, die de kar van de implementatie voor een specifieke opleiding mocht trekken. De opleidingsgroep Verpleegkunde stelde voor om een integrale leerlijn met zogenaamde Project-In-Thema-lessen (PIT-lessen) te ontwikkelen, en maakte daar een globaal ontwerp voor. In het ontwerp werd het schooljaar in blokken (PIT's) van 10 weken met elk een eigen thema verdeeld. Binnen een blok mogen studenten een dagdeel per week in kleine groepjes aan diverse projecten rondom het thema werken. De opleidingsgroep bedacht en verzamelde voor de PIT-lessen projectopdrachten die gekoppeld konden worden aan de werkprocessen uit het kwalificatiedossier. Daarmee werd geborgd dat studenten met het onderwijs goed voorbereid werden op het werken in de beroepspraktijk.

'De PIT-lessen moeten in ieder geval beroepsproducten opleveren die samenhangen met het KD en die anticiperen op de stages die nog komen. Het opleidingsprogramma zit zodanig in elkaar dat zaken die in stages naar voren komen al zoveel mogelijk an tevoren ontwikkelingsgericht in de PIT aan de orde zijn geweest. Een ander doel [van de PIT-lessen] is aldus goed beslagen ten ijs komen bij stages.'

De integrale lijn van PIT-lessen kwam naast een kennisleerlijn en vaardigheidsleerlijn. De PIT-lessen staan daarmee in verbinding met de andere vakken binnen de opleiding Verpleegkunde.

'Om goed onderzoekend te kunnen leren hebben studenten ook een basis aan kennis en vaardigheden nodig. Het is dus belangrijk dat de kennislijnen en de vaardigheidslijnen input geven zodat studenten een referentiekader hebben. Je kunt niet zomaar gaan onderzoeken als je niet weet wat je onderwerp inhoudt.'

Zowel in de Onderwijsontwikkelgroep als in de Opleidingsgroep Verpleegkunde werd ervanuit gegaan dat docenten onderzoekend moeten kunnen werken om studenten tot samenwerkend, onderzoekend en waardierend leren aan te kunnen zetten. In beide groepen is regelmatig gesproken over het gedrag dat daarbij van docenten verwacht wordt. Desondanks zijn er rondom de onderzoekende houding en gedrag van docenten geen expliciete doelstellingen geformuleerd.

De invoering van het nieuwe onderwijsconcept was ook beleidsmatig ingebed in de organisatie. Het 'Onderzoekend, samenwerkend en waardierend leren' is opgenomen in ambitieplan. Daarnaast kregen de managers van opleidingsteams de regie bij de verdere implementatie. Het was aan hen om de invulling en invoering van de onderwijsinnovatie te ondersteunen en de afspraken daartoe te monitoren.

Samenvattend kan gesteld worden dat het nieuwe onderwijsconcept een breed draagvlak had en bovenal gericht was op onderwijsverbetering. Bij de implementatie van het nieuwe onderwijsconcept is niet expliciet aangestuurd op (meer) onderzoekend werken door de docenten. En onderzoekend werken van docenten had geen expliciet benoemde rol in het komen tot de onderwijsverbetering. Wel werd aangenomen dat docenten moeten weten wat onderzoekend leren is, en hoe ze studenten daarin kunnen begeleiden om aan het onderwijsconcept (in/met de PIT-lessen) vorm te geven.

Interventie

Beschrijving van de interventie

De interventie bestond uit de opdracht aan de opleidingsteams van het uitwerken van de integrale leerlijn in PIT-lessen. Het werken met projecten in thema's, met vooral een goede didactiek en methodiek eronder, draagt volgens de opleidingsgroep Verpleegkunde bij aan het verwezenlijken van de pijlers van het onderwijsconcept. Het globaal ontwerp van de integrale lijn moest dus nader doordacht, en handen en voeten gegeven worden. De Verpleegkunde opleidingsteams op twee locaties kozen daarbij voor projectmatig werken aan de hand van de methode Scrum@school.

Activiteiten binnen de interventie

Binnen de interventie vonden er verschillende soorten activiteiten plaats:

Projectopdrachten bedenken. De opleidingsgroep Verpleegkunde kwam in de eerste ontwikkel- en ontwerpfasen tweewekelijks 3u samen. Op de agenda stonden allerlei inhoudelijke en organisatorische zaken die voorwaardelijk zijn om het onderwijs goed uit te kunnen voeren, zoals boekenlijst, studiewijzer of urenplan. Daarnaast droegen (en dragen) zij projectopdrachten aan. Sinds de eerste fase voorbij is, komt de groep elke lesperiode, dat wil zeggen twee keer per jaar, bij elkaar. De opleidingsgroep stuurt de docenten die het lesmateriaal schrijven aan. De opleidingsgroep maakt daarbij zelf ook gebruik van de methode Scrum@school. Zo werken ze met een scrumbord, met een agenda per werkoverleg aan de hand van de categorieën 'to do', 'doing' en 'done', en houden ze stand-ups. De groep maakt gebruik van OneDrive voor documenten zoals de agenda en notulen.

Lesmateriaal schrijven. In het globale ontwerp van de integrale leerlijn bestaan de PIT-lessen uit blokken van 10 weken, waarin studenten een

dagdeel in de week in kleine groepjes aan diverse projecten rondom een specifiek thema werken. Om het globale ontwerp nader uit te werken, werden er schrijfgroepjes in het leven geroepen. De schrijfgroepjes komen onregelmatig bij elkaar: wanneer de opleidingsgroep een nieuwe projectopdracht aanlevert, gaan de docenten van de schrijfgroepjes er face-to-face of middels (video)bellen samen mee aan de slag. De schrijvers werken de projectopdrachten voor de PIT-lessen uit volgens de methode van Scrum@school, in o.a. backlogs en wiki's. Daartoe hebben ze van de opleidingsgroep Verpleegkunde een format aangeleverd gekregen, met een bijhorende uren tabel, de eisen vanuit het kwalificatiedossier en de examens. Verder wordt verwacht dat ze rekening houden met de onderwerpen die door het jaar heen vanuit de Kennisleerlijn worden aangeboden.

PIT-lessen verzorgen. De PIT-lessen worden verzorgd door zogenaamde PIT-coaches. Dit zijn docenten Verpleegkunde die lesgeven vanaf het tweede leerjaar. De docenten van verschillende locaties werken met dezelfde online omgeving (OneDrive) als de studenten. In die omgeving staan verschillende documenten die zij nodig hebben voor het verzorgen van de PIT-lessen, zoals het opleidingsplan Verpleegkunde, het kwalificatiedossier, de projectopdrachten en het lesmateriaal dat daarvoor door de schrijfgroepjes is uitgewerkt, toetsen, een lijst met boeken en andere bronnen, en studiewijzer of urenplan. Met de PIT-lessen willen de docenten handen en voeten geven aan het onderwijsconcept van 'Onderzoekend, samenwerkend en waardierend leren'. Daarom begeleiden ze hun studenten door steeds vijf stappen met hen te doorlopen. De invulling van de stappen vereist wederzijdse samenwerking tussen studenten en docent(en), elk vanuit eigen rol(len). In stap 1 worden met de hele groep studenten bepaald wat gezamenlijke leervragen zijn,

passend bij het thema van de PIT en het curriculum. Bij stap 2 worden de studenten aangezet tot het formuleren van persoonlijke leervragen, dat wil zeggen vragen die aansluiten op de persoonlijke ontwikkeling van de studenten en bij het thema of geplande activiteiten. Stap 3 houdt het uitvoeren van de leeractiviteiten in. Daarbij gaan de studenten onderzoekend te werk. Ze verwerven informatie, doen kennis en vaardigheden op en maken keuzes. In stap 4 werken studenten zelf aan verschillende tussenoplevingen die moeten bijdragen aan de eindopleving. Ze leveren hun bijdragen op en presenteren hun producten en leeropbrengsten aan de andere studenten en docent. Tot slot, in stap 5, volgt reflectie op en waardering van de opgeleverde producten en leeropbrengsten evenals het proces waarmee ze tot die producten en opbrengsten gekomen zijn. De stappen zijn opeenvolgend, maar vaak met overlap. De methode Scrum@school ondersteunt de docenten en studenten in het organiseren van het leren en werken aan de projectopdrachten.

Werkbijeenkomsten. Bij de start van de invoering van de PIT-lessen werden er regelmatig werkbijeenkomsten georganiseerd voor PIT-coaches. Tijdens die bijeenkomsten wisselden de PIT-coaches ervaringen uit. Doel was het eigen leren te verbreden en versterken door expliciet te onderzoeken, samenwerken en waarderen, bij het handen en voeten geven aan het onderwijsconcept in de PIT-lessen.

Reguliere leerjaaroverleggen. Wekelijks worden er zogenaamde leerjaaroverleggen gehouden, waaraan in principe alle docenten van een leerjaar aan deelnemen. Tijdens het overleg vertellen de PIT-coaches over hun ervaringen met de PIT-lessen. Met de andere docenten van het leerjaar wordt ook besproken of en hoe de vaklessen op de PIT-lessen aansluiten en vice versa. Naast de PIT-lessen komen ook andere onderwerpen aan de

orde. Zo zijn de PIT-coaches ook studieloopbaanbegeleiders en gaan de leerjaaroverleggen ook wel eens alleen over studieloopbaan kwesties.

Locatie overstijgende onderwijsmiddag. Twee keer per jaar wordt er een onderwijsmiddag voor de Verpleegkunde docenten van alle locaties samen georganiseerd. Tijdens deze middagen wordt er besproken hoe op de verschillende locaties het onderwijs wordt uitgevoerd, en vindt er afstemming plaats. Het aspect van onderzoekend werken van docenten wordt daarbij telkens weer benadrukt. De middagen bieden altijd gelegenheid tot netwerken en inspiratie opdoen. Zo is er bijvoorbeeld een lezing van een lector van de HAN over werkvormen voor onderzoekend leren georganiseerd.

Scholing in Scrum@school. Docenten moeten het proces van de PIT's kunnen begeleiden. Er is daarom sterk ingezet op scholing. Elke docent dient minimaal een basis scrumtraining hebben gevolgd. De scholing is echter niet verplicht. De basiscursus gaat vooral over het goed toepassen van de rituelen van Scrum. In de vervoltraining zit meer diepgang en is er aandacht voor zelf onderzoekend werken. Ook leren docenten in de vervoltraining verschillende methodieken voor bijvoorbeeld complimenten, feedback en feedforward geven. Dit maakt docenten doelgerichter en laat hen anders naar hun lessen kijken.

Evaluatie met studenten. In het eerste jaar, schooljaar 2017-2018 is door de docenten na afloop van elke PIT met studenten geëvalueerd hoe zij de opdrachten hebben ervaren, wat zij van de coaching vonden, of zij ervan geleerd hebben, en of het naar hun idee aansluit bij de andere vakken. Daarbij werd de werkvorm 'Binnen- en buitenkring' ingezet.

Facilitering van de interventie

De facilitering verschilt per opleidings-team. De implementatie van het nieuwe onderwijsconcept, en specifiek de PIT-lessen, werd zo ingezet dat opleidingsteams de ruimte kregen voor een eigen invulling en eigen tempo, zodat wordt aangesloten bij wat een team bezighoudt en aankan. Daarnaast hangt de facilitering van de organisatie van het team af. Sommige opleidings-teams zijn zelforganiserend en kunnen afwijken van de uren die andere teams aan specifieke onderdelen van de implementatie besteden.

De leden van de opleidingsgroep Verpleegkunde krijgen op jaarbasis een aantal uren gefaciliteerd. Daarnaast krijgen leden van de schrijf-groepjes uren uit het team voor het uitwerken van de projectopdrachten. De PIT-coaches, ofwel docenten, krijgen net zoveel uren voor de voorbereiding, uitvoering en nazorg van de PIT-lessen als voor andere lessen. Ook voor de opleidingsmanagers, die de regie voeren over de implementatie binnen hun opleiding, valt het werk binnen hun reguliere taak en is er geen aanvullende facilitering. Facilitering is er wel in de vorm van de optie tot scholing in Scrum. Ook zijn voor docenten enkele werkbijeenkomsten georganiseerd om het leren werken vanuit het onderwijsconcept te ondersteunen (zie 3.2).

Ontwikkelingen in de tijd

In schooljaar 2016-2017 gingen studenten en docenten met het vernieuwde onderwijs aan de slag. Op basis van de ervaringen die daarmee opgedaan zijn, is er op initiatief van de dienst Onderwijs, Kwaliteitszorg en Innovatie aan het einde van dat schooljaar een evaluatie uitgevoerd. Elke team werd gevraagd informatie aan te leveren over de onderwijsorganisatie van het team, studentenervaringen, docentenervaringen en gewenste verbeteringen. Bij de teams van de opleidingen Verpleegkunde werden de PIT-lessen geëvalueerd.

Evaluatienotitie: Bij deze teams staat het onderwijsconcept duidelijk op de kaart. In het 1e leerjaar wordt in PIT's (Project In Thema) onderwijsverzorgd volgens de 5 stappen van het concept. Het blijkt, zeker het eerste half jaar, voor studenten lastig om leervragen te bedenken en hiermee te werken. 'Leren werken' met/in het concept vraagt tijd en oefening! Studenten vragen om sturing en structuur. De informatie is voldoende en staat in wiki's. Aandachtspunt: De werkwijze is vaak 'productgericht' met te veel bewijzen en beoordeling. Docenten overleggen veel met elkaar en dat is ook nodig. Docenten ontwikkelen zelf ook de vaardigheden onderzoeken, samenwerken en waarderen. In sommige teams werken alle docenten voor het 1e jaar met het concept, bij andere alleen docenten van PIT. Het uitbreiden naar 2e jaar (en meestal meer in 1e jaar) is gepland. (p.2)

De resultaten van de evaluatie zijn via een locatie overstijgende onderwijsmiddag aan de teams teruggekoppeld. Hoewel docenten zelf de vaardigheden onderzoeken, samenwerken en waarderen al ontwikkelden, was er ook behoefte aan ondersteuning hierin.

'MT en directie staan achter de PIT-lessen als stimulans tot onderzoekend, samenwerkend en waardierend leren, maar zouden de uitvoering ervan meer kunnen stimuleren.'

Voor het onderzoekend leren van studenten en de begeleiding van de docenten daartoe kwam nog te weinig uit de verf. Aangezien hier vanuit Noorderpoort geen trainingen voor werden aangeboden, heeft de opleidingsgroep Verpleegkunde in het tweede jaar van de onderwijsvernieuwing zelf het initiatief genomen om docenten de kans te geven de vervoltraining Scrum@school te volgen. In de vervoltraining Scrum

leren de docenten een opbouw door het eerste leerjaar heen te maken van docent-gestuurd naar student-gestuurd, met hierin motto's voor backlogs van de Scrum die daarop aansluiten. Het onderzoekend leren bestond in het eerste jaar van de onderwijsvernieuwing vooral uit oriënteren op de projectopdracht. Ondersteund door de vervoltraining proberen de docenten studenten nu aan te zetten tot onderzoeken hoe ze de projectopdracht, een probleem uit de beroepspraktijk, kunnen doen met behulp van de kennis en vaardigheden die zij in bepaalde vakken al geleerd hebben. Ondanks de vervoltraining Scrum@school blijft het ontwikkelen en verzorgen van de PIT-lessen *learning on the job*. Daarom is het jammer dat de werkbijeenkomsten van de PIT-coaches na het eerste jaar dood bloeden. Doordat er in steeds meer leerjaren met de PIT-lessen werd gewerkt, werd de groep PIT-coaches zo groot dat het moeilijk werd de werkbijeenkomsten goed te organiseren.

Invloed van de interventie op onderzoekend werken

Docenten noemen een aantal activiteiten die het onderzoekend werken versterken. Over de activiteiten heen wordt beschreven waar deze activiteit toe leidt in de perceptie van de docenten.

De activiteiten leiden er toe dat docenten samen reflecteren en evalueren op hun gedrag. Docenten zijn kritisch op elkaars werk en stellen elkaar kritische vragen. Ze bespreken hoe de PIT-lessen liepen, wat ze daarvan vinden, wat wel en niet bleek te werken en waarom, en wat ze kunnen aanpassen zodat het wel werkt. De kritische reflectie en evaluatie blijft niet alleen bij denken, maar zorgt er ook voor dat de docenten de PIT-lessen bijstellen. De reflectie en evaluatie met de anderen, geeft ze inspiratie om weer zelf aan de slag te gaan.

'Iedere periode starten we met een nieuwe PIT, elke periode kijken we kritisch naar, sloeg dit aan de vorige keer, doen we ook wel na die tijd, dat schaven we wel elke keer bij, ook wanneer andere collega's de PIT's geven, dingen opmerken van dit werkt in mijn klas niet, vaak is het wel zo dat we daar samen kritisch naar kijken, slaat dit nog aan, past het bij de groepen die we nog gaan krijgen.'

Ze nemen daarbij feedback van studenten mee, zowel directe, gerichte feedback (door te vragen aan studenten hoe ze het hebben ervaren) als meer indirecte, ongerichte feedback door te observeren hoe studenten reageren op elementen binnen de PIT-lessen. Bijvoorbeeld, studenten worden boos van een opdracht, studenten worden enthousiast over en tekening maken, of studenten lezen een casus en blijken informatie te missen. Deze feedback nemen ze mee in de aanpassingen die ze maken in de PIT-lessen. Door na te gaan wat studenten er van vinden en hoe ze studenten mee kunnen nemen verbeteren ze de PIT-lessen.

Invloed van de interventie op onderwijsverbetering

Volgens de betrokkenen leidt de interventie tot onderwijs dat past binnen de tijd van nu en bij de student. Er zijn voor de eerste drie leerjaren PIT-lessen ontwikkeld, die in de basis vormgeven aan de onderwijsvisie. Doordat studenten projectmatig leren werken, doen ze 21e eeuwse vaardigheden op. De Scrum-methodiek vraagt bovendien om regelmatige reflectie op samenwerken en een reflectie op inhoud.

De onderwijsverbetering wordt in gang gezet doordat de docenten niet alleen reflectief en evaluerend zijn naar hun houding, gedrag en onderwijs, maar de inzichten die ze op doen ook daadwerkelijk gebruiken om hun PIT-lessen aan te passen. De feedback die ze krijgen van mede-docenten, studenten en andere betrokkenen wordt gebruikt als directe input voor het verbeteren van de PIT-lessen. De uitwisseling met andere docenten en hierover reflecteren en evalueren verhoogt de kwaliteit van de PIT-lessen.

'Elke keer als we de PIT gedraaid hebben passen we het aan, daarmee maken we gelijk stapjes in de kwaliteit van het onderwijs. Met elk klein stapje hebben we interessantere opdrachten die weer meer prikkelen, die meer een beroep doen op zelfsturing van de student, die we zelfvertrouwen in eigen kunnen proberen te geven, eigenaarschap, keuzes geven binnen de opdracht, betrokkenheid, zo denk ik.'

De aanpassingen die gemaakt worden in de PIT-lessen zorgen er voor dat er interessantere, betere opdrachten voor studenten worden gemaakt die de studenten prikkelen. De docenten hebben het idee dat de studenten hierdoor meer gemotiveerd zijn, meer eigenaarschap en regie voelen en meer zelfsturend zijn. Studenten zijn zelf deels verantwoordelijk voor hun eigen leer-

opbrengsten. Op deze manier worden studenten actiever betrokken.

'We kunnen ze niet alles leren wat ze tegen gaan komen in de beroepspraktijk, we willen dat ze mensen worden die meer willen weten, dan wil je dat ze zelf gaan zoeken naar ziektebeelden, je wil ook een soort basishouding krijgen, dat het verpleegkundigen worden, die iets tegenkomen, dat ze op zoek gaan naar, nieuwe behandelmethoden, ict-gebruik in de zorg, je wil ze opvoeden, je wil ze opleiden naar zelfstandige kritische, nadenkende verpleegkundigen.'

Doordat er feedback wordt gevraagd aan de studenten en de ervaringen van de studenten worden meegenomen naar de groepen die het PIT-onderwijs ontwikkelen, zijn er meer gedragen verbeteringen. De studenten hebben hier een actievere stem in en hierdoor sluit het onderwijs beter aan bij de student.

Mechanismen

Bevorderende en belemmerende factoren voor onderzoeksmatig werken

Betrokkenen noemen de volgende factoren die, in hun ogen, bevorderend zijn voor onderzoekend werken van docenten.

Samen werken. Een onderzoekende houding en kritisch-reflectief werkgedrag wordt niet zozeer in isolement bevorderd, dat wil zeggen: docenten doen het vooral samen. Werken met anderen, en inzicht krijgen via anderen, is een bevorderende factor. De docenten geven verschillende vormen aan hoe ze in relatie tot anderen hun eigen onderzoekende houding en kritisch-reflectief werkgedrag bevorderen. Hiertoe zijn verschillende georganiseerde overleggen van belang, zoals het leerjarenoverleg, onderwijsmiddag en brainstormsessies met collega's en tevens meer informele momenten zoals tijdens de koffie of in de wandelgang. Deze uitwisseling met anderen vindt met name plaats ter directe verbetering van de PIT-lessen. Reflectie en evaluatie organiseren, elkaar begeleiden en elkaar kritische vragen te stellen lijken essentieel. De docenten kijken samen terug als groep, in een continu proces, hoe gaat het, wat levert het ons op, wat moeten we houden, wat moeten we aanpassen.

Tijd binnen georganiseerde overleggen en na afloop les. Het werkt bevorderend als er binnen de georganiseerde overleggen ruimte en tijd wordt gereserveerd voor evaluatie, reflectie en kritisch kijken naar elkaar en naar de PIT-lessen. Als de georganiseerde tijd er is om stil te staan bij reflectie en evaluatie, werkt dat bevorderend. Daarnaast kan de timing van wanneer een docent tijd heeft ook belemmerend of bevorderend werken. Een docent geeft ook aan dat het fijn zou zijn als je direct na de les tijd zou hebben om kritisch te kijken naar wat er in de les gebeurd en het vervolgens weer bij te stellen op basis van die ervaringen.

'Juist door dan kritisch te kijken naar hetgeen wat we dus al gedaan hebben en het dus weer bijstellen. Zo van wat hoe zorgen we ervoor dat het dan wel aansluit bij de student. Het liefst zou je dat gelijk direct na de les doen of in ieder geval maar dat lukt niet altijd.'

In kleine groepen docenten werken. Het onderzoeksmatig werken werd verder bevorderd door in kleine groepen docenten, met vergelijkbare ervaringen met PIT-lessen, aan de PIT-lessen te werken. Grote bijeenkomsten werken daarin minder goed volgens enkele docenten.

Inhoudelijke ervaringen uitwisselen. Inhoudelijk geven de docenten aan dat ze met verschillende anderen ervaringen uitwisselen over wat qua inhoud en methode wel en niet werkt binnen PIT-lessen. Het is stimulerend om met collega's inhoudelijke ervaringen uit te wisselen. Inzicht in hoe de ander tegen de PIT-lessen aankijkt, is bevorderlijk voor de kwaliteit die geleverd wordt. Het samen schrijven aan PIT lessen, en uitwisseling over wat werkt en niet werkt, werkt bevorderend voor de inhoud van de PIT lessen. Enerzijds worden hier (gelijkwaardige) collega's mee bedoeld die van de inhoud afweten. Zo geeft een docent het volgende aan over het leerjaaroverleg:

'Daarin kijken we ook heel veel terug, hoe gaat het, wat levert het ons op, wat moeten we houden, wat moeten we aanpassen, dat is eigenlijk een continu proces.'

Anderzijds helpt juist ook de blik van buiten, hetzij van collega's met een andere focus, van een externe partner, of door middel van feedback van studenten. Juist ook collega's die minder inhoudelijke kennis hebben, kunnen de blinde vlekken en vanzelfsprekendheden van de ander duidelijk maken en zo kan een docent zijn eigen (PIT-)stukken verhelderen.

'Dus als ik een PIT-opdracht krijg, dat is voor mij zo helder wat ik daarmee wil en welke kant ik daarmee op moet, dat juist wel prettig is als collega's die daar niet zo goed in zitten, mij daar kritisch op bevragen om mijn eigen blinde vlekken ook duidelijk te krijgen. Daar moeten misschien nog twee zinnetje bij om dat helderder te krijgen. Dat het voor mij vanzelfsprekend is en zo logisch, dat hoeft voor een ander niet zo te zijn.'

Sommige docenten geven ook aan dat juist een externe expert hier een waardevolle bijdrage aan kan leveren. Bijvoorbeeld, door te sparren met scrum-deskundigen kunnen ze de scrummethodek nog beter op papier te krijgen binnen de PIT. Inhoudelijke uitwisseling draagt met name bij aan de verbetering van de PIT-lessen, maar lijkt ook bevorderend voor de eigen kritisch-reflectief werkgedrag. De opmerkingen van de experts geven nieuwe inzichten en voeding om verder te gaan; docenten kijken hierdoor kritischer naar hun eigen werk in relatie tot de PIT-lessen en scrummethodek en wat ze daarin kunnen verbeteren.

Externe noodzaak of druk. Het werkt bevorderend als er een externe noodzaak of druk is om iets aan te passen. Zo werkt de corona situatie als een katalysator om te onderzoeken hoe de PIT-lessen online vormgegeven kunnen worden. Een externe noodzaak kan leiden tot de bewuste intentie om je werk te evalueren en te kijken naar nieuwe dingen.

Hoge turnover. Het werkt ook bevorderend als dezelfde PIT-lessen meermaals gegeven worden. Zo geeft een docent aan dat het in hun voordeel werkt dat ze de PIT-lessen tweemaal per jaar geven aan andere studenten. Door andere docenten worden dezelfde PIT-lessen eenmaal per jaar gegeven. Door de hogere turnover is er een grotere aanleiding om direct te evalueren en aanpassingen te maken aan de PIT-lessen.

'Ik denk ook wel dat wij in jaar twee een voordeel hebben, dat wij twee keer per jaar hetzelfde doen, wij hebben een hoge turnover omdat we twee keer hetzelfde hebben. Als we in september iets doen wat niet werkt, in februari draaien we hetzelfde.'

Betrokkenen noemen de volgende factoren die, in hun ogen, belemmerend zijn voor onderzoekend werken van docenten.

Gebrek aan tijd en prioriteit. Het belangrijkste belemmerende aspect dat wordt genoemd is tijd en prioriteiten die worden gesteld binnen deze tijd. Er is een hoge werkdruk. De waan van alledag gaat vaak voor tijd voor reflectie en evaluatie en verbetering van de PIT-lessen. Er is niet genoeg tijd om te brainstormen of sparren met collega's. Soms lukt het qua planning of drukte niet om de PIT-lessen meteen te evalueren met elkaar. Dit kan komen doordat de prioriteit ligt op de korte termijn en op lesgeven en productgericht handelen centraal staat of dat iemand al met veel verschillende petten op aan tafel zit. Zo blijven er een aantal dingen liggen, waaronder het uitwisselen en brainstormen met andere docenten. Verschillende docenten geven bijvoorbeeld aan dat door de vele aspecten die binnen het leerjaaroverleg besproken moeten worden, de tijd om te reflecteren hoe het ging en wat anders moet nauwelijks aan bod komt.

'Waarbij in het leerjaaroverleg heel vaak over gaat over wat gaan we de volgende week doen, hoe ziet de volgende les eruit i.p.v. tijd om te reflecteren, hoe ging het nu, wat vinden we ervan, moet dat anders? Er zijn zoveel andere dingen te overleggen in het leerjaaroverleg, leerjaar 1. Ja, dat je op dat moment niet zo goed aan uitwisseling toekomen, maar als het er is, dan is het heel fijn.'

Personele wisselingen. Daarnaast werkt het belemmerend als er veel personele wisselingen zijn. Deze nieuwe collega's moeten dan opnieuw worden meegenomen in de gedachtegang qua scrum, PIT, ed. Ondanks dat ze misschien wel gemotiveerd zijn, heeft dit wel tijd nodig. Bevorderend is dan juist als er een kleine vaste groep is; dan kunnen de docenten makkelijker met elkaar de diepte in gaan. Wel is het belangrijk dat er dan draagvlak is; wat tevens als bevorderend aspect wordt genoemd. Doordat er input is van veel docenten en er breed wordt ontwikkeld, is het onderwijs gedragen.

Bevorderende en belemmerende factoren voor onderwijsverbetering
Betrokkenen noemen de volgende factoren die, in hun ogen, bevorderend zijn voor onderwijsverbetering.

Reflectie en uitwisseling met collega's. Kritisch reflectieve docenten verbeteren de PIT-lessen aan de hand van de feedback die ze krijgen van collega's en studenten. Door de reflectie en uitwisseling met collega's, kijken de docenten kritischer naar hun eigen werk en kunnen ze zo de PIT-lessen aanscherpen. Het samen schrijven aan PIT lessen, en uitwisseling over wat werkt en niet werkt, draagt bij aan een verbetering van de PIT lessen. Het sparren met collega's wordt als een bevorderende factor gezien voor het verbeteren van het onderwijs.

Feedback van studenten. Het helpt de docenten om kritisch te reflecteren en te evalueren aan de hand van de feedback van studenten. Vervolgens kunnen ze met deze onderzoekende houding en kritisch reflectief werkgedrag de PIT-lessen aanpassen op basis van de feedback van studenten.

De inzet van een expert. Het kan behulpzaam zijn om een expert, die verstand heeft van de scrummethodek, in te zetten. Een van de docenten vertelt dat een expert aanwezig was op de onderwijsdag waarin ze in zelf gekozen subgroepjes aan de slag

konden met het evalueren en herschrijven van de PIT-lessen. Doordat de expert aanwezig was, konden ze haar er bij roepen om hun gericht te helpen.

Tijd. Ook tijd om te gaan zitten en te schrijven aan de PIT-lessen kan bevorderend werken.

'Dan heb je echt een dag de tijd om ervoor te gaan zitten, door te akkeren met een collega, hoe schrijven we dat op, toen stond er een hele verbetering in de steigers waar we mee verder konden, dat vond ik heel prettig. Niet verplichte in groepjes en plenair terugkoppelen, tijd om te gaan zitten en te gaan schrijven.'

De houding van studenten. De docenten noemen de houding van studenten zowel als belemmerende als bevorderende factor. Zo geeft een docent aan dat sommige BOL-studenten graag willen consumeren omdat ze denken dat ze zo meer leren. In de PIT-lessen wordt juist een actieve rol van de student verwacht. Een deel van de studenten die op stage zijn geweest is juist hongerig naar kennis. Docenten hoeven deze studenten minder te prikkelen omdat ze tegen hun eigen beperkingen op kennis of vaardigheden zijn aangelopen. Dit maakt het voor de docenten makkelijker om studenten te activeren om zelf aan de slag te gaan.

Betrokkenen noemen de volgende factoren die, in hun ogen, belemmerend zijn voor onderwijsverbetering.

Verschillende uitgangspunten. Hoewel in sommige gevallen een blik van een andere docent kan helpen, kan het ook belemmerend werken als de beginsituaties bij een grotere bijeenkomst te verschillend zijn. Hierdoor kan de aansluiting gemist worden waardoor het samenkomen te weinig oplevert. Er gaat te veel tijd op aan randzaken; er is minder sprake van uitwisseling doordat er onbegrip is omdat de situaties verschillend zijn. Het kan daarentegen bevorderend

zijn om de PIT-lessen te verbeteren als er wordt samengewerkt met collega's die een vergelijkbare ervaring hebben en juist geen andere meningen hebben. Op deze manier kan er gerefleeteerd worden op de ervaring uit de afgelopen jaren over wat wel en niet werkt.

Niet goed toepassen van de methodiek. De PIT-lessen komen minder goed tot hun recht als docenten de scrummethodiek niet goed toepassen. Dat wil niet zeggen dat een goede PIT-les per definitie aan de scrummethodiek voldoet. Echter omdat de sprints binnen deze opleidingen gebaseerd zijn op de scrummethodiek, hangt de kwaliteit van de PIT-lessen wel samen met deze methodiek. Als docenten de methodiek niet goed in de vingers hebben, het niet op de juiste manier overdragen naar studenten of er niet enthousiast over zijn (scrummoeheid), dan komen de PIT lessen niet tot zijn recht en leidt het niet tot het beoogde onderwijsverbetering.

Andere prioriteiten. De prioriteiten kunnen elders liggen dan bij de PIT-lessen, waardoor het verbeteren van de PIT-lessen op een lager pitje komt te staan. Als je met PIT een duurzame onderwijsverbetering wil bewerkstelligen dan moet je het duidelijk prioriteren en er veel tijd voor wegzetten. Individueel kan een docent bijvoorbeeld andere prioriteiten hebben omdat ze ook vaklessen geven. Minder betrokkenheid en enthousiasme van collega's kan belemmerend werken. Een kanttekening hierbij is wel dat er wordt aangegeven dat de PIT-lessen veel tijd en aandacht hebben gekregen in het verleden, en docenten aangeven dat als het staat en een gedegen basis heeft de prioriteiten ook weer elders mogen/kunnen liggen.

Casusbeschrijving Practoraten

In de casusbeschrijving wordt de inzet van practoraten als interventie beschouwd, met de inzet van docent-onderzoekers als subinterventie.

Perceptie van onderzoekend werken

In deze paragraaf staat de perceptie van bij het initiatief betrokkenen ten aanzien van onderzoekend werken van docenten centraal. Het gaat daarbij om alle docenten die onderwijs verzorgen: van beginnend docent tot senior docent, en met en zonder neventaken zoals het leiden van een team en onderzoek doen vanuit een practoraat. Als eerste beschrijven we beelden bij onderzoekend werken van docenten, en als tweede het belang van onderzoekend werken van docenten. Tot slot gaan we in op uitdagingen rond onderzoekend werken van docenten. Percepties die betrokkenen specifiek ten aanzien van het onderzoekend werken door docentonderzoekers vanuit practoraten hebben worden uitgelicht.

Beeld van onderzoekend werken

Onderzoekend werken door docenten (reflectieve/onderzoekende houding en kritisch reflectief werkgedrag) betekent volgens de geïnterviewden dat docenten: omgevingsbewust zijn, nieuwsgierig (willen) zijn, kritisch naar zichzelf en anderen zijn, een positieve mindset en open houding hebben, proactief zijn en (willen) experimenteren, (willen) vernieuwen, buiten bestaande kaders denken, mate van onzekerheid accepteren, cyclisch werken, doelgericht (willen) zijn, uitstel van actie, en het benutten van en voortbouwen op kennis benutten.

Omgevingsbewust zijn. De geïnterviewden beschouwen omgevingsbewust (willen) zijn ook als onderzoekend werken. Omgevingsbewust zijn houdt volgens hen in: het om je heen kijken, bewust zijn van ontwikkelingen in de omgeving die je kunt of moet benutten, en weten welke ontwikkelingen voor jou en je collega's relevant zijn. Ook het formuleren en starten bij een vraag, wens of uitdaging in relatie tot de ontwikkelingen in de omgeving scharen ze onder het

onderzoekend te werk gaan van docenten.

Nieuwsgierig (willen) zijn. Onderzoekend werken betekent voor de geïnterviewden nieuwsgierig (willen) zijn. Deze nieuwsgierigheid is breed georiënteerd, het kan bijvoorbeeld betrekking hebben op motieven van studenten, en ontwikkelingen in het vakgebied en de maatschappij. Onderzoekende docenten vragen zich af waarom ze dingen doen zoals ze doen. Ze kijken daarbij verder wat er achter zit; ze zijn daar nieuwsgierig naar.

Kritisch zijn naar zichzelf en anderen. Kritisch zijn naar zichzelf gaat over stil staan waar je mee bezig bent, van een afstand naar je eigen handelen kijken, en daarop te reflecteren.

Docent: 'Hoe kan ik een nog betere docent worden, wat heb ik daarvoor nodig en het kan zijn dat je dan als onderzoekende houding je collega's vraagt, bijvoorbeeld ik doe dit en dat, dat doe ik al een hele tijd, wat zou ik nog meer kunnen doen

om het bijvoorbeeld wat aantrekkelijker te maken? Als je merkt dat de studenten het nu niet zo interessant vinden. Dat je bezig bent met voortdurend kijken hoe ik mezelf daarin kan ontwikkelen. Dat heeft meteen invloed op het lesgeven of de omgang met studenten. Of hoe je bijvoorbeeld meer afwisseling kunt toepassen.'

Docentonderzoeker: 'Ik versta onder onderzoekend werken dat docenten kritisch kijken naar hun eigen onderwijs, producten en processen. Wat werkt wel en wat werkt niet. In eerste instantie in de eigen les, en bij meer ervaring ook op curriculumniveau. Dus dat je een overzicht hebt over de hele opleiding of je eigen werk en dat je daar kritisch op kunt reflecteren en verbeteringen kunt aanbrengen door middel van literatuur. Of het bespreken met collega's, dus dat je gaat sparren en onderzoeken wat nog meer mogelijkheden zijn.

Kritisch zijn kan betrekking hebben op werkwijzen en interventies, maar ook op argumenten en beweegredenen van jezelf of anderen. De geïnterviewden noemen in dit verband het (willen) doorvragen (bijvoorbeeld waarom- en waartoe vragen) en het in twijfel (willen) trekken van aannames. Docenten trekken bij anderen aannames in twijfel of anderen doen dit bij hen, waardoor bestaande aannames worden ontkracht, docenten een spiegel krijgen voorgehouden, of op positieve wijze 'op het verkeerde been' worden gezet.

Positieve mindset en open houding. Het hebben van een positieve mindset en een open houding zien de geïnterviewden ook als onderzoekend werken. Zij vatten dit op als constructief op elkaar voort bouwen, meedenken met elkaar, denken in mogelijkheden en niet in onmogelijkheden. Docenten met een onderzoekende houding staan open voor anderen. Ze zeggen niet op voorhand nee, maar staan open voor nieuwe inzichten en dingen.

Proactiviteit en (willen) experimenteren. De geïnterviewden verbinden tevens proactiviteit aan onderzoekend werken. Kansen zien en grijpen, in plaats van afwachten. Initiatief tonen, bijvoorbeeld om aan te sluiten bij ontwikkelingen in het onderwijs of vakgebied. Onderzoekend werken van docenten betekent ook (willen) experimenteren. Bewust iets beter willen doen en daarmee experimenteren en uitproberen.

(Willen) vernieuwen. Onderzoekend werken betekent voor de geïnterviewden ook (willen) vernieuwen. Dit is in tegenstelling tot in herhaling vallen en eindeloos studenten op dezelfde manier te benaderen. Als je onderzoekend werkt, ben je meer vernieuwend bezig. Door herhaling kun je in een vast patroon komen, en als iemand een onderzoekende houding heeft, heeft hij/zij meer intrinsieke drang om dit patroon te doorbreken.

Buiten bestaande kaders denken. Hierbij kan meespelen dat docenten met een onderzoekende houding buiten kaders denken, om bijvoorbeeld die vaste patronen te doorbreken. Door de geïnterviewden wordt onderzoekend werken beschouwd als tegengesteld aan het werken in de waan van de dag.

Mate van onzekerheid accepteren. Bij een onderzoekende houding hoort een bepaalde mate van onzekerheid.

Docentonderzoeker: 'Het is spannend om dingen anders te doen dan je gewend bent of om dingen uit te proberen in de klas. Zeker als je in je eentje met een kritische groep studenten tegenover je staat. Dan denk je al snel: als iets al werkt, waarom veranderen?'

Omdat sommige docenten juist waarde hechten aan stabiliteit, staan deze volgens de geïnterviewden niet allemaal te springen om een onderzoekende houding.

Cyclisch werken. Hieraan gerelateerd zien de betrokkenen het cyclisch (willen) werken en evalueren. Dit benoemen zij als het je blijven afvragen of de dingen die je doet ook werken en dit blijven 'controleren', of het structureel doorlopen van een PDCA-achtige cyclus waarin structureel wordt geëvalueerd, en verbeterd of bijgesteld.

Programmamanager: 'Onderzoekend werken is niet zomaar wat doen of zomaar een ideetje uitvoeren, maar als je dingen tegenkomt, die eerst eens goed uitzoeken. Doe niet zomaar aannames. Denk over dingen na en evalueer het ook goed. Het hoeft geen groot onderzoek te zijn, maar maak het wel helemaal af. Ga dingen ook eens meten.'

Doelgericht (willen) zijn. Hieraan gerelateerd merken de geïnterviewden op dat een doel richting geeft en dat het van belang is een visie te ontwikkelen of expliciteren, en een concreet doel en doelgroep voor ogen te hebben. Niet 'zomaar' iets doen en denken vanuit aannames maar denken vanuit wat je wilt bereiken, scharen zij onder doelgerichtheid.

Uitstel van actie. Onderzoekend werken vraagt volgens een docent en docentonderzoeker om uitstel van actie. Er moet voldoende informatie worden ingewonnen om te kunnen bepalen waarop het onderzoek zich moet richten.

Docentonderzoeker: 'De studenten hebben ergens behoefte aan, die behoefte wordt opgeschreven, dat moet worden vertaald en voor ons moet helder zijn wat het inhoudt. Voor ons als werkgroep moet het dan ook helder zijn wat het precies inhoudt. Daar ontbreekt het soms ook nog aan. We stappen soms te makkelijk over dingen heen. Daarom is het belangrijk goed te definiëren waar je het over hebt. Maar we zouden ons meer zo moeten gedragen als een computer,

die heeft ook eerst allerlei informatie nodig voordat er een goed antwoord kan komen. Dat slaan we nog weleens over.'

Ook is het zaak verschillende oplossingsmogelijkheden tegen elkaar af te wegen en met elkaar te bespreken.

Docent: 'Je kunt op hetzelfde resultaat komen ondanks dat je verschillende wegen bewandelt. Door te onderzoeken hoe je tot het resultaat komt, ben je onderzoekend bezig. We denken met weinig informatie tot een antwoord te komen. We hebben vaak al direct een soort plannetje klaar en dat is soms ook een nadeel.'

Benutten van en voortbouwen op kennis. Als laatste beschouwen de geïnterviewden het (willen) benutten van kennis en ook het (willen) voortbouwen op kennis als onderzoekend werken van docenten. Onder kennis verstaan zij data, kennis, inzichten en producten. Het gaat volgens hen dan om werken op basis van wat bekend is uit onderzoek, het werken met concepten die al eerder beproefd zijn. Dit om te voorkomen dat het wiel opnieuw wordt uitgevonden en dat er wordt gewerkt met aannames die niet worden uitgedaagd.

Bovengenoemde beelden bij onderzoekend werken gelden ook voor docentonderzoekers. Tenslotte verzorgen docentonderzoekers net als andere docenten in hun mbo-college onderwijs. Aanvullend, voor het onderzoekend werken van de docentonderzoekers vanuit hun practoraat, noemen de geïnterviewden het samenwerken met belanghebbenden.

Samenwerken met belanghebbenden. Onderzoekend werken betekent voor docentonderzoekers samen met belanghebbenden kijken wat er speelt en hoe daarop te acteren. Ook de opdrachtgever moet mee in de oplossing.

Docentonderzoeker: 'Een voorbeeld is dat de manager zegt: 'Leer jij die verpleegkundige nou de juiste vraag stellen dan lossen wij het wel op.' Dat is het niet helemaal, we moeten met elkaar kijken wat er speelt en hoe kunnen we er met elkaar vorm aan geven. Zij moeten ook mee in de oplossing. Het is daar in de ogen van de docentonderzoeker wat minder uit de wetenschappelijke invalshoek.'

Belang van onderzoekend werken Onderzoekend werken door docenten wordt om vier redenen belangrijk gevonden: om veranderingen bij te houden, onderwijs te verbeteren, studenten op te leiden, voor de eigen professionalisering, en om tot een oplossing van problemen in de eigen praktijk te komen.

Veranderingen bijhouden. Onderwijs moet voortdurend ontwikkeld worden, stellen de geïnterviewde docenten en docentonderzoekers, om op veranderingen in te spelen.

Docent: 'Zonder onderzoekende houding is het lastig om de veranderingen bij te houden. Studenten vonden vroeger bijv. sociale media niet belangrijk maar nu wel, daar zullen docenten dan ook nu iets mee moeten doen.'

Onderwijsverbetering. Onderzoekend werken ondersteunt het werken aan beter onderwijs volgens de geïnterviewden.

Docentonderzoeker: 'Ik denk dat het goed is dat ook docenten hun eigen onderwijspraktijk wat meer onderzoekend gaan bekijken. Dus niet beperken tot een halfjaarlijkse evaluatie. Soms wat meer afstand nemen, misschien iets kunnen meten. Klopt het wat ik voel? Klopt het wat ik denk? En dan verbeteringen aanbrengen. Dan wordt het ook makkelijker om te delen met collega's. De docent-onderzoekers zouden

dat – wat verdund – uit moeten dragen naar collega's. Dan zetten we ook onze kennis vanuit de masteropleidingen en het practoraat beter in. Ik probeer bij alles wat ik leer ook mijn collega's mee te nemen. Dat geeft mijn werk ook iets meer body.'

Docentonderzoeker: 'Ik denk dat als je zorgt dat je bij blijft met betrekking tot kennis, en kritisch bent, dat je dan met elkaar het onderwijs op een hoger plan gaat trekken. Dus ik denk dat onderzoekend werken een voorwaarde is om stappen te kunnen zetten in het onderwijs.'

Volgens de geïnterviewden zit in het onderwijs een bepaalde starheid, mede gerelateerd aan de bestaande structuur van het onderwijs. De geïnterviewden geven aan dat als docenten een meer onderzoekende houding hebben, er meer vernieuwd kan worden. Door om te gaan met de starheid, en te zoeken naar waar binnen de kaders wel veranderingen plaats kunnen vinden, kan onderwijs op een flexibele, meer rebelse manier vorm worden gegeven.

Practoraten kunnen helpen bij het verbeteren van onderwijs.

Docentonderzoeker: 'Wat nog wel belangrijk is om onder de aandacht te brengen is dat ook opleidingen vragen bij ons neer kunnen leggen. Zowel bij de opleidingen Metaal, Elektro- & installatietechniek (MEI) als de zorgopleidingen dat gebeurt nog niet. Daar zouden we ook kunnen ondersteunen om data te genereren om te kijken voor de beste oplossing. Dat is nog wel een richting, waar misschien onze practor nog meer op zou kunnen sturen. Dit gebeurt nog onvoldoende. Een voorbeeld is: hoe denken jullie erover om techniek binnen het curriculum te krijgen? Vooral onderwijskundige vraagstukken, denktank, klankbord.'

Volgens de betrokkenen is speciaal voor het mbo onderwijsverbetering nodig.

Docentonderzoeker: 'Echt stappen maken in het onderwijs. Het onderwijs heeft dat echt nodig. Er valt nog zo ontzettend veel te verbeteren. Er is veel ruimte om dingen beter te doen. Als we met z'n allen het idee hebben dat we het beter willen, dan pak je het ook makkelijker op. Het mbo-onderwijs wordt hierdoor ook serieuzer genomen. Niet alleen vo, hbo en wo, maar ook mbo. Er gebeurt daar ook zeker iets moois.'

Studenten opleiden. Docenten moeten onderzoekend kunnen werken om hun studenten op te kunnen leiden voor de toekomst. Onderzoekend werken hoort bij veel beroepen waarvoor studenten worden opgeleid. Docenten moeten studenten daarom onderzoekend te werk te leren gaan. Dit kan door voorbeeldgedrag te tonen. Bijvoorbeeld als het gaat om up to date blijven in hun beroep.

Practor: 'Ik vind dat het essentieel is voor jou als docent. Als we verwachten dat onze studenten worden opgeleid voor de toekomst dan moet je als docent daar het goede voorbeeld bij geven. En daar hoort bij dat je actueel blijft, vanuit congressen kennis op doet of ervaring op doet door middel van stage lopen in het werkveld.' Ook moeten docenten studenten kunnen begeleiden bij vraag-articulatie.

Docent: 'Het is de bedoeling dat de studenten aan elkaar duidelijk kunnen maken wat precies het probleem is. Het is belangrijk om studenten te leren doorvragen wat precies het probleem is, onderzoekend werken, onderzoekende houding aan te nemen. Ze moeten leren doorvragen om helder te krijgen wat de juiste onderzoeksvraag is. Dit moeten de docenten de studenten aanleren. En ook reflecteren,

van bedoel je nou dit? Wat gericht werken ontbreekt het soms aan.'

Tot slot moeten docenten studenten kunnen begeleiden die werken aan onderzoeksopdrachten.

'Sommige collega's zijn handig in een bepaalde methodologie die moet worden uitgevoerd, omdat ze er een achtergrond hebben. Maar soms worden producten van studenten zichtbaar die door andere collega's zijn begeleid die niet helemaal begrijpen wat de bedoeling is.'

Eigen professionalisering. Onderzoekend werken heeft ook meerwaarde voor de eigen professionele ontwikkeling. Van docenten wordt eigenaarschap, initiatief nemen, ondernemen, en persoonlijke ontwikkeling verwacht.

Docent: 'Het gaat er tegenwoordig ook om dat je aantoonst wat je hebt geleerd en hoe je dat hebt gedaan.'

Docentonderzoeker: 'Voor mijzelf biedt het practoraat ook een stukje verdieping. Ook van mijn eigen onderwijs. Ik wil iets meer nalaten dan wat ik alleen als docent kan doen.'

Docentonderzoeker: 'Om passie voor je vak te behouden. In elke docent zit eigenlijk wel een klein nieuwsgierig aagje. Om motiverend te kunnen lesgeven en studenten te kunnen prikkelen, zodat ze graag naar je les toe komen, is het belangrijk dat je les mag geven over de dingen waar je zelf nieuwsgierig naar bent. Dus onderzoekend werken is belangrijk voor de nieuwsgierigheid van docenten zelf en voor die van een ander. En je gaat niet alleen naar je lesprogramma etc kijken, maar ook naar hoe vernieuwend je kunt blijven lesgeven. Wat kun je nu doen om het leerproces van de studenten te bevorderen. Ik denk

dat heel veel docenten dat al doen zonder zich daarvan bewust te zijn.

Problemen in eigen praktijk oplossen. Docenten kunnen net als elke andere professional tegen praktijkproblemen aanlopen. Onderzoekend werken kan hen helpen tot een goede oplossing van het probleem te komen.

Docentonderzoeker: 'Het hanteren van methodologische processen zou een docent ook moeten kunnen, want die zit natuurlijk ook met praktijkproblemen. Die kan die vraag ook stellen en literatuuronderzoek gaan doen of met collega's op onderzoek uit te gaan. En vanuit dat probleem kijken hoe kunnen we het eigen handen en voeten geven om het op te lossen zodat het geen probleem meer is.'

Docentonderzoeker: 'Als docenten tegen problemen aanlopen, worden die vaak wel besproken, maar missen ze de kennis en vaardigheden om te bedenken welke kennis nodig is om de problemen op te lossen en te bedenken hoe ze aan die kennis kunnen komen. Pas als iemand ze een hulpmiddel aanreikt, of kennis, gaan ze dat uitproberen om het probleem op te lossen.'

Er werden geen aanvullende belangen genoemd die specifiek zijn voor het onderzoekend werken door docent-onderzoekers.

Uitdagingen van onderzoekend werken

De geïnterviewden noemen vijf uitdagingen waar docenten voor gesteld worden als zij onderzoekend te werk gaan: tijd en ruimte vinden, kennis van onderzoek doen hebben, interesse of motivatie voor onderzoekend werken hebben, samenwerking met verschillende partijen, en verbinding houden met het onderwijs.

Tijd en ruimte vinden. De belangrijkste uitdaging van onderzoekend werken

door docenten is de tijd en ruimte daartoe vinden en voelen. Hier ligt een belangrijke taak voor de onderwijsorganisatie als geheel, niet alleen voor practoraten.

Practor: 'Dat je bijvoorbeeld je personeel uitnodigt om juist naar de buitenwereld te gaan kijken, congressen gaat bezoeken. Dat je in het werkveld een rol blijft spelen, dus dat je vanuit je gesprekscyclus als je hem heel formeel in wilt zetten dat kan helpen om iemand te gaan laten nadenken wat maakt dat jij niet al 10 jaar hetzelfde werk doet, maar hoe kun jij continu jezelf blijven ontwikkelen. Dat zijn dan hele mooie termen, maar daar start het wel en ik denk dat heel veel docenten dat van nature hebben. Maar we moeten die facilitering voelen, dus dat er tijd worden vrijgemaakt.'

Kennis van onderzoek doen hebben. Een andere uitdaging is volgens een van de practoren voldoende kennis van onderzoeken opdoen. Voor docenten die nooit onderzoekend hebben leren werken is het een uitdaging er toch mee aan de slag te gaan.

Docentonderzoeker: 'Er zijn docenten die ingestroomd zijn vanuit het werkveld, of lang geleden hun opleiding gedaan hebben. Die hebben in hun opleiding niets meegekregen over onderzoek. Dus dat zijn dat stukje onderzoeksvaardigheden. Dat stukje opleiding is belangrijk. Nu gebeurt veel vanuit nieuwsgierigheid zonder zich bewust te zijn van dat ze dan bezig zijn met een onderzoek, en dus ook rekening moeten houden met is alles wel betrouwbaar, is het wel valide. Dat ze zich er niet bewust van zijn dat hun aanpak van invloed is op de uitkomst van het onderzoek.'

Practor: 'Je moet eigenlijk ook kennis hebben over kansbereke-

ning, statistische methodes, snappen hoe ander onderzoek is uitgevoerd om goed te begrijpen wat anderen schrijven. Literatuur op waarde schatten, maar ook kritisch zijn. Je moet bewust zijn van manipulatie van informatie. Daar heb je bepaalde wiskundige, statistische kennis voor nodig.'

Docentonderzoeker: 'Bij collega's die een master hebben gedaan merk ik dat ze weten hoe ze onderzoek moeten doen en welke methodologie erachter zit. Dat mis ik bij collega's die dat soort opleidingen niet hebben gedaan.'

Interesse of motivatie voor onderzoekend werken hebben. Daarnaast kan de interesse in of motivatie voor onderzoekend werken missen. Een docent pleit ervoor de intrinsieke motivatie van docenten aan te wakkeren door ze in kleine groepjes te betrekken bij de activiteiten van een practoraat, of meer algemeen bij onderwijsvernieuwing, het opzetten van projecten, en debatten.

Docent: 'Dan ga je vanzelf de noodzaak inzien. Daardoor wordt het onderzoekend werken gestimuleerd. Of je daarmee alle docenten stimuleert...? Het kan ook zijn dat alleen docenten die al een onderzoekende houding hebben zich aanmelden voor dit soort groepjes. Er moet sprake zijn van intrinsieke motivatie en als dat er niet is dan werkt het niet.'

Specifiek voor docentonderzoekers worden in aanvulling op bovengenoemde uitdagingen voor onderzoekend werken genoemd: samenwerking met verschillende partijen, en verbinding houden met onderwijs op de eigen mbo-instelling.

Samenwerking met verschillende partijen. Ten slotte wordt samenwerking als uitdaging genoemd, zoals in het onderzoek naar de cross-over Zorg en Techniek.

Docentonderzoeker: 'We willen graag meer verbinding met MEI. Dit gaat moeilijk. In het practoraat zitten twee managers van de MEI. Zij vervangen een docentonderzoeker vanuit de MEI die een andere baan kreeg. De vragen die aan studenten Zorg worden gesteld zouden ook aan studenten van het college MEI worden gesteld, maar dat komt nu onvoldoende van de grond. Interessante vragen zouden kunnen zijn: kom je zorgtechniek tegen, hoe ben je daar mee bezig, wat doe je daar dan mee als technicus, heb je een relatie met zorgvragers, een relatie met verpleegkundigen of artsen, hoe zit dat daar in de praktijk, daar kan heel veel data over worden gegenereerd. Met de practor is besproken hoe dit opgepakt zal gaan worden.'

In onderzoek van het practoraat kunnen veel verschillende partijen een rol spelen.

Docentonderzoeker: 'Ik ben echt zoekende geweest. Als er een vraag komt, kun je dat makkelijk onderzoeken, maar er zijn nu veel meer partijen bij betrokken. Er ontstaat een vijfhoek van practoraat, de praktijk, student, docent, en colleges. Met deze elementen moet allemaal rekening worden gehouden. Er komen veel elementen bij elkaar, dus hoe gaan we dat matchen zodat we met elkaar de ontwikkeling gaan doormaken.'

Verbinding houden met onderwijs op de eigen mbo-instelling. Onderzoekend werken vanuit een practoraat brengt tevens de uitdaging mee verbinding te houden met het onderwijs op de eigen MBO-instelling.

Docentonderzoeker: 'Het doel van aansluiten bij de verschillende opleidingen, het meenemen van docenten bij ontwikkelingen en daarin scholen, het studenten enthousiasmeren in nieuwe

ontwikkelingen en hen gebruiken in een stukje onderzoek, praktijk erbij betrekken, vragen wat er is, er ligt best veel op ons bordje. We zijn op gegeven moment meer bekend buiten het ROC dan binnen het ROC. Als je niet oppast, er zijn heel veel partijen die het nut van het practoraat absoluut zien, ook om die verbindingen te maken. Maar als je niet oppast ben je veel buiten de deur aan het werk en niet zo veel binnen. Die balans vinden is een uitdaging.'

Context

ROC van Twente was een van de mbo-instellingen die in 2015 de stichting 'Ieder mbo een practoraat' oprichtten vanuit de overtuiging dat practoraten via het ontwikkelen en delen van kennis en ervaring kunnen bijdragen aan kwaliteitsverbetering van het mbo. Die kennis en ervaring werd nodig geacht om bij te dragen aan maatschappelijke onderwijsontwikkelingen, zoals het vormgeven van samenwerking tussen beroepsopleiding en bedrijfsleven, tegengaan van voortijdig schoolverlaten, en bevorderen van doorstroom van mbo-studenten naar hbo.

Dienst Onderwijs en Kwaliteitszorg (2017, p.3): 'Het doel van practoraten is het verrichten van praktijkgericht onderzoek ter bevordering van de onderwijskwaliteit binnen het mbo door kennis te delen gericht op algemene kwaliteitsverbetering van het beroepsonderwijs en in het bijzonder op de kwaliteitsverbetering van het beroepsonderwijs in ROC van Twente. Binnen het practoraat wordt waar mogelijk afgestemd met het werkveld en kennisinstellingen (wo en hbo), wordt geëxperimenteerd in de grenspraktijken van het opleidingsdomein en worden de ervaringen en praktijkkennis met partners uit het vmbo, mbo, hbo en relevante werkveld gedeeld. Om dit doel te bereiken formuleert het practoraat de onderzoeksvraag uit de praktijk en geeft antwoord op de vraag voor deze praktijk.'

In de visie op onderzoek van ROC van Twente, onderzoeksthema's en organisatie van practoraten werd verder gesteld dat onderzoek docenten, als de belangrijkste actoren in het onderwijs, kan helpen om hun onderwijs optimaal te ontwikkelen en vernieuwen.

'Inspelen op deze ontwikkelingen vereist van de docent een dynamische deskundigheid die niet alleen

is gebaseerd op hun vakbekwaamheid, maar evenzeer op hun vernieuwings- en ontwikkelingsgerichtheid. Onderzoek helpt docenten om vanuit hun nieuwsgierigheid fundamentele oplossingen te bedenken, deze oplossingen te toetsen aan de praktijk en vervolgens strategisch te implementeren in het onderwijs en vervolgens in het eigen en andere MBO Colleges. Het verrichten van onderzoek is nodig om verstandige, onderbouwde keuzes te maken, te reflecteren op het onderwijs, te leren van anderen en de oren en ogen open te houden (Dienst Onderwijs en Kwaliteitszorg, 2017, p. 6 en 7).'

Het ROC startte met een pilot in de vorm van het practoraat Mechatronica. Naar aanleiding van de ervaringen met dat practoraat zijn door een programmamanager bij de verschillende mbo-colleges van het ROC thema's voor onderzoek opgehaald. De programmamanager heeft met het management en docenten besproken wat een practoraat voor het onderwijs op die Colleges, en daarbuiten, kan betekenen: aan welke kennis hebben zij behoefte, waar zitten voor hen de knelpunten? Zo werden er onderzoeksthema's voor de practoraten gevonden die voor het onderwijs van belang waren, en kon er op steun van de mbo-colleges voor het initiatief tot practoraten worden gerekend. In 2017 werden practoraten rondom drie thema's opgericht: Burgerschap, Zorg & Technologie, en Versterken leerproces niveau 2, elk verbonden aan twee mbo-colleges. Er werd voor elk practoraat een practor gezocht die voldeed aan een competentie- en functieprofiel, dat op basis van de ervaringen met het pilot-practoraat was opgesteld. De practoren moesten minimaal master gekwalificeerde experts op hun (kennis)domein zijn en ervaring hebben met praktijkgericht onderzoek naar de onderwijs- en beroepspraktijk. Zij moesten in staat zijn tot samenwerking met de beroepspraktijk en collega-practoren, en

docenten en studenten weten te enthousiasmeren en betrekken bij onderzoek. Ook een ondernemende instelling en subsidies kunnen verwerken, waren functie-eisen. Tegelijk met het plan voor practoraten werden er manieren bedacht om de professionalisering van docenten te stimuleren: de Vijfluk voor professionele ontwikkeling'. Onderdeel van de vijfluk is de invoering van nieuwe docent-functies. De gedachte was dat meer groeimogelijkheden docenten tot verdere professionalisering zou uitnodigen. Naast twee specifieke LC-functies – 'Onderscheidend Pedagogisch Didactisch' en 'Innovatie Projecten' – werd de LD-functie 'Docentonderzoeker' in het functiegebouw opgenomen. De LD-functie werd specifiek in het leven geroepen ten behoeve van de practoraten. Vanuit de colleges konden docenten solliciteren als docentonderzoeker bij het practoraat dat aan hun college verbonden was. Daarbij ging de voorkeur uit naar docenten met een master, affiniteit en ervaring met het doen van praktijkgericht onderzoek, en die binnen zijn of haar mbo-college collega's weten te enthousiasmeren en initiatieven kunnen ontplooiën, en in staat zijn practoraatswerk te combineren met hun onderwijstaak. Bij ROC van Twente kwam elk practoraat uit een practor, twee docentonderzoekers van één mbo-college en twee van een ander mbo-college te bestaan. Samen vormen de practor en docentonderzoekers, met eventuele externe deelnemers, een professionele leergemeenschap of kenniskring. De practor leidt het practoraat en is eindverantwoordelijk. De practor werkte vervolgens binnen het practoraatsthema een onderzoeksprogramma uit met de volgende doelen van onderzoek voor ogen: het ontwikkelen van kennis over mbo-gerelateerde praktijken, die kennis in te zetten voor docentprofessionalisering, verbetering van de onderwijskwaliteit middels doorwerking van de kennis in de curricula van opleidingen, en bij te dragen aan ontwikkelingen in het

beroepenveld en de samenleving. De docentonderzoekers worden geacht aan de doelen bij te dragen door onder begeleiding van de practor onderzoek te doen naar thema's die spelen binnen de mbo-colleges waaraan zij verbonden zijn. Er wordt van hen verwacht dat zij hun collega's, reguliere docenten, daarin betrekken, zodat zij de met onderzoek ontwikkelde kennis en ervaring kunnen gebruiken. De gedachte achter de inzet van docentonderzoekers was te voorkomen dat het practoraat te ver af zou blijven staan van de opleidingen om bij te kunnen dragen aan de onderwijskwaliteit.

'Docentonderzoekers stimuleren nieuwe vormen van samenwerking. Aan de ene kant richten zij zich op valorisatie (dus binnen de praktijk van het onderwijs) en aan de andere kant fungeren zij als 'reflective practitioners' en maken gebruik van onderzoekstechnieken om tot een hoger abstractieniveau te komen. [...] Onderzoek in ROC van Twente start vanuit de nieuwsgierig onderzoekende docent die betrokken is op de onderwijspraktijk. Met andere docenten uit het practoraat, weet hij het onderzoek actief te verbinden aan de onderwijskwaliteit van het team waarin hij werkzaam is (Dienst Onderwijs en Kwaliteitszorg, 2017, p. 4).'

Docentonderzoeker: 'De practoren werken ieder samen met de directeurs van twee mbo-colleges. En de directeur staat als twee stapjes hoger dan waar het onderzoek eigenlijk wordt uitgevoerd, namelijk op de werkvloer bij de docenten. Dus: docentonderzoekers zijn belangrijk om ervoor te zorgen dat het waardevol wordt en gedragen wordt. Je maakt er de organisatie wat platter mee. En docentonderzoekers hebben ook al hun netwerk binnen hun mbo-college. Dat maakte het makkelijker om verbinding te maken. Draagvlak voor het practoraat en onderzoek.'

Docentonderzoeker: 'Als docentonderzoeker sta je met twee benen in het onderwijs. Je hebt contact met studenten, waardoor je dingen kunt uitproberen. Je hebt de contacten met collega's, waardoor je makkelijker verbinding met hen kunt zoeken op het onderwerp. Als je mensen hebt die ook gewoon op de werkvloer staan, en het werk ook moeten uitvoeren, dan weet je precies of het werkt of niet. Dat helpt die wetenschappelijke theorie en die praktijk dichterbij elkaar te brengen. Doordat ik ook zelf die lessen geef, ben ik gewoon geloofwaardiger dan als ik op een grote afstand sta.'

Samenvattend kan gesteld worden dat ROC van Twente met practoraten is gestart vanuit de overtuiging dat practoraten via het ontwikkelen en delen van kennis en ervaring docenten helpen hun onderwijs te verbeteren en vernieuwen in anticipatie en reactie op ontwikkelingen in het onderwijs en de maatschappij. Elk practoraat wordt geleid door een practor, die een onderzoeksprogramma op het practoraatsthema heeft uitwerkt, en docentonderzoekers begeleidt in het nader uitwerken en uitvoeren van dat programma. ROC van Twente heeft ervoor gekozen elk van de practoraten onder te brengen bij twee mbo-colleges en te bemannen met docentonderzoekers die tevens onderwijs verzorgen bij de betrokken mbo-colleges. Het idee hierachter was dat docentonderzoekers hun collega-docenten en studenten kunnen betrekken bij de onderzoeksprojecten die zij uitvoeren, zodat die docenten de ontwikkelde kennis en ervaring sneller benutten voor de verbetering van hun onderwijs. Er zijn geen specifieke richtlijnen geformuleerd voor de rol van reguliere docenten in onderzoeksactiviteiten vanuit het practoraat.

Interventie

Beschrijving van de interventie

De interventie bij ROC van Twente bestaat uit de ‘inzet van practoraten’. Vanuit de practoraten worden activiteiten ondernomen die van invloed kunnen zijn op de manier van werken en het onderwijs van alle docenten, dat wil zeggen docentonderzoekers en andere docenten. ROC van Twente heeft ervoor gekozen de practoraten te bemannen met docentonderzoekers van de mbo-colleges die de practoraten dragen. Deze docentonderzoekers werken samen met andere docenten, in onderzoeksprojecten dan wel naar aanleiding van nieuwe kennis en ervaring die onderzoekprojecten hebben opgeleverd. Daarmee kunnen ook de activiteiten van docentonderzoekers de manier van werken en het onderwijs van docenten beïnvloeden. Vandaar dat de ‘inzet van docentonderzoekers’ wordt beschouwd als subinterventie. Nu volgt eerst een beschrijving van de activiteiten binnen de interventie ‘practoraten’ en dan die van de subinterventie ‘docentonderzoekers’.

Activiteiten binnen de interventie: activiteiten vanuit practoraten met docentonderzoekers en andere docenten.

Binnen de practoraten vonden er verschillende soorten activiteiten plaats: onderzoeksplannen uitwerken, onderzoeksprojecten uitvoeren, kenniskringbijeenkomsten, scholing in onderzoeksmethoden, netwerken met praktijkpartners en kennisinstellingen, samenwerken met praktijkpartners en kennisinstellingen, en activiteiten ten behoeve van kennisdeling.

Onderzoeksplannen uitwerken. Nadat de thema’s van de practoraten waren bepaald, moesten ze worden uitgewerkt tot onderzoeksprogramma’s. Dit was een taak van de practoren, die zij oppakten in overleg met de programamanager en externe deskundigen. Elk onderzoeksprogramma werd voorgelegd aan een onafhankelijke reviewcommissie van teammanagers,

docenten en een externe reviewer afkomstig uit een lectoraat van Hogeschool Saxion. Ook de college-directeuren moesten het programma goedkeuren.

Vanuit het onderzoeksprogramma komen elke practor met de betrokken docentonderzoekers tot onderzoeksprojecten. Een aantal van deze onderzoeksprojecten zijn door de practoraten geïnitieerd. Andere onderzoeksprojecten maken deel uit van een groter project, dat door andere partijen is geïnitieerd. De docentonderzoekers committeren zich ieder aan een of meer projecten, en nemen de leiding bij de (nadere) uitwerking ervan. De practor begeleidt en faciliteert de docentonderzoekers daarbij.

Practor: ‘Ik wil docentonderzoekers inhoudelijk faciliteren. Ik wil al mee brainstormen over onderzoeksplannen dus. Volgens mij is dat grondleggen voor wanneer we onderzoek doen. Als mbo krijg je vaak het stereotype van ‘dat is niet-goed-genoeg onderzoek’. Dus ik wil ervoor zorgen dat de kwaliteit van onze onderzoek gewoon goed is. Dat betekent dat ik meelees in onderzoeks-aanvragen en meekijk en opnieuw benadruk van wat het oplevert.’

Onderzoeksprojecten uitvoeren.

De practoren helpen docentonderzoekers zich verder te bekwamen als onderzoeker door ze onder zijn of haar begeleiding onderzoeksprojecten te laten doen. De practoren nemen daarbij vooral een faciliterende rol op zich.

Practor: ‘Uiteindelijk ben ik eindverantwoordelijk voor het product dat er komt te liggen, maar ik vind op zich dat je als docentonderzoeker volledig gekwalificeerd onderzoek kunt uitvoeren.’

Docentonderzoeker: ‘De taken van een docentonderzoeker zijn best wel breed. Binnen ons practoraat hebben we ieder een eigen inhoudelijk domein. We zijn veel

bezig met een theoretisch kader, daar vernieuwingen voor bijhouden, hoe staat het met visie en beleid en hoe kunnen we daarop aanhaken met de actualiteit? We worden vrij gelaten in het echt doen van ons eigen onderzoek.’

De practoren faciliteren en begeleiden de docenten tijdens individuele begeleidingsmomenten. Hier is echter maar beperkt tijd voor. De begeleiding gaat al snel ten koste van tijd voor het daadwerkelijk onderzoek doen. Daarom vindt het grootste deel van de begeleiding tijdens de kenniskringbijeenkomsten plaats.

Kenniskringbijeenkomsten. Practoren en docentonderzoekers houden een vaste weekdag vrij voor practoraatswerk in de kenniskring. De agenda voor de kenniskringbijeenkomsten wordt door de practoren opgesteld, in samenspraak met de docentonderzoekers. In het eerste jaar van de practoraten werkten practor en docentonderzoekers aan een plan van aanpak, waarin de uitgangspunten, doelen en onderzoeksvragen van het practoraat besproken werden, de te hanteren methoden van praktijkgericht onderzoek, een globale planning en netwerk.

Practor: Het practoraat loopt van 2017 tot en met 2021 en bestaat nu ruim een jaar. In dat jaar zijn we bezig geweest het practoraat een goede plek te geven. Daar hebben wij vorderingen in gemaakt: gekeken wat er intern allemaal loopt, gewend geraakt aan elkaar als team, en concrete mijlpalen geformuleerd. Nu hebben we het idee dat we kunnen versnellen.

Docentonderzoeker: ‘Het practoraat is nu anderhalf jaar bezig. Het heeft tijd gekost precies uit te zoeken wat de richting moest worden en wat er precies van mij, en de andere docentonderzoekers, werd verwacht en waar ik me verbonden aan voel. In het begin was het zoeken.’

Daarbij werd actief gezocht naar draagvlak voor het practoraatswerk onder de docenten van de colleges.

Docentonderzoeker: ‘Er is gekeken naar bestaande projecten, onderzocht of we daarbij kunnen aansluiten, hoe verbinding kan worden gelegd met studenten, hoe we verbinding kunnen leggen tussen de verschillende colleges, in dit geval het mbo-college Metaal, Elektro en Installatietechniek (MEI) en het mbo-college voor Gezondheidszorg (GZ). En die informatie vertalen naar verandering van onderwijs, of collega’s meer inzicht bieden in bepaalde zaken waardoor zij beter kunnen aansluiten bij de studenten, om veranderingen die nu gaande zijn in de zorg of in de toekomst binnen het curriculum aan de orde te brengen.’

Dit gebeurde informeel, maar ook formeel, zoals met een onderzoek naar de behoefte aan kennis van de aan het practoraat verbonden mbo-colleges om op maatschappelijke onderwijsontwikkelingen in te kunnen spelen.

Docentonderzoeker: ‘De docentonderzoekers in het practoraat Burgerschap hebben een groot vooronderzoek uitgevoerd om te inventariseren hoe de stand-van-zaken is ten aanzien van het burgerschapsonderwijs. Dat is vooral data verzamelen, analyseren. Dat levert kennis op over wensen en ideeën van studenten, docenten, managers en over verschillende manieren van burgerschapsonderwijs. Die kennis maakt het makkelijker om er goed beleid op te maken en heeft geleid tot enkele vervolgonderzoeken.’

Bij een van de practoraten werd na het eerste jaar het overleg in de kenniskring teruggebracht tot een keer in de twee á drie weken zo’n anderhalf uur tot vier uur.

Docentonderzoeker: ‘We komen nu eens per drie weken bij elkaar, vorig jaar vaker. Nu minder vaak omdat we ook in eigen onderzoeksprojecten zitten die ook eigen overlegmomenten hebben. De dinsdagochtend is een gezamenlijke ochtend. Het tweede dagdeel wisselt. We zitten soms anderhalf uur bij elkaar, soms langer, twee uur, vier uur, hele dag, afhankelijk van de agenda.’

Aangezien de docentonderzoekers allemaal een project of onderwerp trekken, kunnen zij tijdens de kenniskringbijeenkomsten van elkaar leren.

Practor: ‘Vorig jaar hadden we iedere week een bijeenkomst en dan merk je dat je heel veel aan het overleggen bent, maar allemaal tegen dezelfde zaken aanloopt. Waarbij we nu hebben gezegd een keer in de drie weken gaan we overleggen en wat ik nu heb gekeken is kunnen de docente onderzoekers elkaar veel meer coachen? Dus als een docentonderzoeker bepaalde stappen heeft gemaakt dan kan hij of zij de andere docentonderzoekers daarin coachen.’

De practor geeft aan steeds meer naar inhoudelijke overleggen te willen, waarin een project centraal staat, de trekker een pitch geeft over diens onderzoek, een inhoudelijk punt voorlegt om met elkaar te bespreken, en er vervolgens met elkaar een stap verder wordt gezet.

Docentonderzoeker: ‘Bijvoorbeeld, een docentonderzoeker had data verzameld. Dat was een hoeveelheid labels die verminderd moesten worden. Die labels zijn allemaal uitgeknipt en op tafel gelegd, waarna de docentonderzoekers onder leiding van de practor de labels opnieuw hebben geordend. Hierdoor werd het eenduidig en overzichtelijker. En dat is dan gelukt en zijn we 1,5 uur mee bezig.’

Dan ben je echt aan het werk met elkaar. Een ander voorbeeld is dat er binnenkort de nulmeting gedaan wordt. Daarvoor is een enquête gemaakt. Iedereen kan de enquête inzien en daarop reageren. Op die manier proberen we elkaar te ondersteunen. Iemand neemt het voortouw en daar komen goede ideeën uit voort.’

Practor: ‘Ik vind ook belangrijk dat we tussen die projecten de links gaan zien. Die gaan we niet zien als we elkaar alleen maar af en toe voor een update spreken. Die ga je alleen maar zien als je daadwerkelijk bezig bent met data verzamelen en data analyse. Dus daarom hebben we nu een schema gemaakt waarin staat welke interviews er zijn gehouden, wat er geanalyseerd moet worden, en welke hulp de docentonderzoekers bij de overall analyse willen. We gaan we als kwaliteitslag, zowel ik als practor als docentonderzoekers, met elkaar meekijken in de analyse. En ondertussen krijgen we daardoor wel heel mooi inzicht in de data die wordt verzameld en zien we veel meer parallellen tussen de projecten.’

Scholing in onderzoeksmethoden. De practoren zorgen samen ook voor externe scholing van docentonderzoekers.

Practor: ‘We lopen er allemaal tegen aan dat de docentonderzoekers die zijn aangenomen in veel gevallen wel een master, maar nog niet veel onderzoekservaring hebben. Zo doet een van de docentonderzoekers nu een cursus rondom kwantitatief onderzoek doen. Dat soort dingen pakken we samen op.’

Netwerken met praktijkpartners en kennisinstellingen. Vanuit een van de practoraten werd er vanaf het eerste jaar ook al genetwerkt met praktijkinstellingen en universiteiten en hbo’s.

Door te netwerken kan de practor met haar practoraat een bijdrage leveren aan de kennisinfrastructuur.

Practor: 'En dan merk ik dat daar in de afgelopen jaren het mbo niet in is gezien of gekend. Het is heel fijn of zelfs een voordeel van het practoraat dat ze met universiteiten en hbo's ook op onderzoeksinhoud een sparringspartner heeft. Dat je met een practoraat ook vanuit het ROC de belangen kan behartigen. Dat is dan heel anders dan dat een directeur, die ook wel master is opgeleid en kennis van onderzoeken redelijk kan inschatten, maar dat niet op hetzelfde niveau als ik doet.'

Bovendien kan de practor er via netwerken voor zorgen dat er onderzoek wordt gedaan waar het mbo wat aan heeft.

Practor: 'Volgens mij helpt een practoraat ook met dat je onderzoek ook echt kan laten landen binnen een organisatie; niet via een leuk project iets gaan doen waar een docent een dagtaak aan heeft en vervolgens levert het eigenlijk helemaal niks voor je eigen organisatie op. Dus dat wil ik ook voorkomen.'

Samenwerken met praktijkpartners en kennisinstellingen. Practoren en docentonderzoekers behartigen de belangen van het mbo ook via samenwerking met praktijkpartners en kennisinstellingen. Zo werkt een practoraat samen met de Technologie & Zorg Academie (TZA), een innovatief leerwerk-, test- en oefencentrum op het gebied van zorgtechnologie en toepassingen daarvan. De TZA biedt een platform waarop studenten, docenten en verschillende zorginstellingen elkaar treffen, vragen kunnen neerleggen en samen oplossingen kunnen ontwikkelen.

Docentonderzoeker: 'Samen met de TZA zijn thema's bedacht, zoals vitaliteit en dementie, waar we op kunnen aansluiten vanuit de verschillende opleidingen Verpleegkunde, Verzorgende, Assisterenden of voor de Techniek. Hier zijn we op zoek naar de verbinding: Gezondheidszorg zoekt naar Techniek, Techniek zoekt naar Gezondheidszorg, gemeentes, verzekeringen, ... die zie je bij de TZA samen komen.'

Docentonderzoeker: 'We hebben een practor die een lectoraat en practoraat heeft. Hiertussen wordt ook verbinding gelegd. Er is een project waar samenwerking is tussen mbo en hbo student, een mooie ontwikkeling. Een wens is om verschillende disciplines bij elkaar te brengen rondom vraagstukken, zoals binnen het hbo zijn ze bezig met Smart solutions. Als het practoraat dit soort vraagstukken uit de praktijk kan halen dan kunnen we daar verschillende mensen aan koppelen vanuit de MEI en Gezondheidszorg. Vanuit verschillende niveaus. Die kunnen een oplossing vinden voor een vraagstuk, je hebt dan iets vergelijkbaars als die Smart solutions gekoppeld aan de praktijk, en voor de student heel uitdagend en motiverend om met een mooie oplossing te komen voor een praktijkvraag. Binnen het hbo levert dat enthousiasme op bij studenten. Dat kan ook op ons niveau maar dan wat praktischer.'

Een ander voorbeeld van samenwerking met externe partners is een groot onderzoeksproject waarin een van de practoraten van ROC van Twente participeert, samen met een andere mbo-instelling, Saxion Hogeschool en de Universiteit van Twente. De universiteit ontwikkelt technologische hulpmiddelen die Twentenaren moeten verleiden tot een gezondere levensstijl. De docentonderzoekers van het practoraat zitten bij het projectonderdeel valorisatie. Een van

hen ontwikkelt bij- en nascholing voor medewerkers in de zorg, mantelzorgers en zorgvragers zelf. De andere docentonderzoeker houdt zich bezig met acceptatie en adaptatie van de technologische hulpmiddelen. Op deze manier neemt het mbo haar eigen plaats in de kennisinfrastructuur.

Activiteiten ten behoeve van kennisdeling. Er worden verschillende formele gelegenheden georganiseerd om kennis te delen. Voorbeelden zijn kenniscafés en kennisdeelbijeenkomsten. Formele gelegenheden blijken echter niet altijd het juiste vehicle voor kennisdeling met collega's.

Docentonderzoeker: 'We hebben twee keer een kenniscafé gedaan, waar niemand zich voor aanmeldde... Er zijn nu kennisdeelbijeenkomsten die door de beleidsmedewerker worden georganiseerd. Daar presenteren we altijd wel iets. We staan nu ook vaker in het e-bulletin. We hebben nu ook meer te vertellen dan in het begin, maar het kan nog wel beter.'

Vanuit de practoraten wordt gezocht naar andere manieren om kennis en inzichten uit projecten te delen.

Practor: 'Ik ben geneigd te kijken naar hoe je data uit onderzoek snel inzichtelijk kunt maken. Dus dan denk ik eerder aan iets waarmee je aan de ene kant de methodologische gronden van je onderzoek laat zien en waarop het gebaseerd is, maar aan de andere kant ook, bij wijze van spreken voor eerstejaars studenten, inzichtelijk maakt wat het onderzoek inhoudt en wat heeft het opgeleverd. En als mensen meer info willen dan zit er wel een verslag of document achter. Ik ben wel op creatieve manieren aan het kijken hoe we resultaten kunnen verspreiden, of via film, bepaalde media- of communicatie kanalen.'

Daarnaast wordt vanuit de practoraten zoveel mogelijk geprobeerd docenten

al tijdens het onderzoeksproces te betrekken. Dit is onderwerp van gesprek tussen practor en docentonderzoekers.

Practor: 'Dan is het niet alleen: 'Wat levert de inhoud van het project op, een presentatie, artikel of rapport?'; maar: 'Hoe kunnen we nu al, tijdens het proces van bezig zijn met je project, activiteiten organiseren voor docenten?''

Docentonderzoeker: 'Dit project was eigenlijk visie- en beleidsgericht onderzoek. Maar wij hebben het gegoten in een participatief actieonderzoek, en vanuit de aanbevelingen, de implementaties, de training die is doorgelopen, worden dus adviezen geschreven voor die visie en voor het beleid. En dus niet de visie en beleid van bovenaf op te leggen. Dat werkt toch nooit, maar met een taskforce van mensen uit verschillende lagen van de organisatie in gesprek te gaan om echt draagvlak te krijgen wel.'

Door te laten zien wat de practoraten aan kennis en inzichten opleveren, proberen de practoren en docentonderzoekers meer draagvlak te creëren en tot kennisbenutting door docenten te komen.

Activiteiten binnen de interventie: activiteiten van docentonderzoekers met docenten

Vanuit de practoraten ondernemen docentonderzoekers verschillende soorten activiteiten met andere docenten. Ze verrichten onderzoek met ze, organiseren werkbijeenkomsten met docenten, delen de in het practoraat ontwikkelde kennis op informele wijze met collega's, dragen bij aan innovatieprojecten, ontwikkelen onderwijs, werken samen met externen, en professionaliseren collega-docenten.

Onderzoek verrichten. De docentonderzoekers zijn allemaal trekker

van een of meer onderzoeksprojecten. Bij vrijwel alle projecten betrekken zij reguliere docenten. Bij onderzoek dat zich richt op het primaire proces worden docenten ingezet om onderzoekswerk te doen, onderwijs te ontwerpen, en als participant deel te nemen. Een voorbeeld is een project waarin een taskforce een training en toolkit voor het verhogen van inclusiviteit bij hbo-docenten geschikt voor het mbo wil maken. In de taskforce zitten deelnemers uit andere lagen van de organisatie inclusief docenten. De taskforce gaat de training herontwerpen, interventies bedenken om inclusiviteit te bevorderen, en die interventies zelf en door andere docenten laten uitproberen met studenten. Uiteindelijk zullen de taskforce-leden bij alle opleidingen de training gaan verzorgen. Naast een rol als ontwerper en trainer, gaan de docenten in dit practoraatsonderzoek als onderzoeker aan de slag.

Docentonderzoeker: 'Docenten gaan de training die ze doen, de dingen die ze daar leren meteen implementeren in hun eigen onderwijs. Daarvan een logboek bijhouden, wat reflectie van 'Hoe zie ik zelf dat mijn onderwijs verandert.' Uiteindelijk gaan ze dat weer meenemen naar andere collega's en gaan ze dat weer bijhouden. Dus ze hebben wel een grote rol. De docenten hebben ook een interviewleidraad opgesteld samen met onderzoekers, gaan die ook afnemen bij elkaar, bij de verschillende docenten die meedoen. Ik ga ze helpen met analyseren van de data en samen met de taskforce daar conclusies uit halen, kijken welke resultaten leveren de data op vanuit de interviewleidraad, de vragen die zij hebben opgesteld. Dus daar worden ze wel echt meegenomen in een onderzoeks-cyclus.'

Niet bij al het onderzoek vanuit het practoraat worden docenten in de rol van onderzoeker betrokken. Bij een

ontwerpgericht onderzoek gericht op de ontwikkeling van keuzedelen op het snijvlak van Zorg en Technologie en versterking van de samenwerking tussen het werkveld, studenten en docenten van de mbo-colleges MEI en Gezondheidszorg daarbij waren de docenten betrokken in de rol van deelnemer en ontwerper, maar niet als onderzoeker.

Docentonderzoeker: 'Bij het project rondom de keuzedelen heb ik docenten helemaal meegenomen in de methode van 'design thinking'. Maar ze zijn niet zelf binnen hun onderwijs onderzoeksmatig met interviews aan de slag gegaan en dergelijke. Die heb ik allemaal gedaan. Wel hebben we de resultaten van de interviews besproken. Wat komt er uit alle informatie die we hebben naar voren, wat betekent dat voor ons onderwijs, en hoe willen we dat vormgeven? Ook de inhoud ervan hebben we besproken. En ik heb de evaluatie met ze gedeeld. Op basis daarvan zijn we dus weer aan het bijstellen en veranderen, dus in die zin waren de docenten wel iets meer dan alleen maar onderzoeksobject.'

Zelfs bij onderzoek dat wat verder af staat van het primaire proces worden docenten betrokken, al is het niet altijd in de rol van onderzoeker. Een voorbeeld is een verkennend onderzoek naar de kennis, vaardigheden en attitude die een mbo-opgeleide zorgtechnicus en/of zorgprofessional met technische inzichten in de toekomst nodig heeft. In het onderzoek vonden interviews en panelgesprekken met deskundigen uit de zorg- en de techniekbranche plaats. Tegelijkertijd echter zijn docenten, en management, van de mbo-colleges Metaal, Elektro en Installatietechniek en Gezondheidszorg in het onderzoek meegenomen, zodat zij konden nadenken over een leer-route richting cross-over kwalificaties.

Docentonderzoeker: 'Het is echt onze taak om zoveel mogelijk draagvlak te creëren binnen de verschillende onderwijsteams, en ook collega's mee te nemen daarin en hun onderzoekende vermogen te stimuleren, maar hen ook als hele waardevolle bijdrage te hebben binnen het praktische deel van je onderzoek.'

Werkbijeenkomsten. Naast onderzoeksprojecten doen docentonderzoekers ook andere projecten met docenten. Zo is door een docentonderzoeker uit het practoraat Burgerschap de werkplaats 'Democratisering van kritisch denken' opgezet. In die werkplaats begeleidt de docentonderzoeker reguliere docenten in het ontwerpen, uitproberen en evalueren van interventies waarmee docenten in de klas kunnen bijdragen aan de democratisering van kritisch denken. Vanuit het andere practoraat wordt er steeds als een project interessante kennis of producten heeft opgeleverd een werksessie georganiseerd. Docenten krijgen tijdens die sessies de kennis en producten uit het project aangereikt, waarna die met hen wordt besproken,

Informeel kennis delen met collega's. Volgens de geïnterviewden delen de practoraatsleden de kennis die zij met onderzoek opdoen bij formele en informele gelegenheden. De docentonderzoekers hebben vanwege hun onderwijstaken vooral gelegenheid tot informele kennisdeling. Zij kunnen het bijvoorbeeld inbrengen in een gesprek aan de koffietafel.

Practor: 'Want anders krijg je volgens mij wat je vaak ziet met onderzoek, als je een beetje het stereotype beeld weer hebt vanuit de universiteiten. Wij doen onderzoek en vertellen vervolgens jullie hoe het moet, terwijl de docentonderzoekers ook onderdeel zijn van het hele innovatieproces. Dan krijg je volgens mij veel meer snel draagvlak om innovatie teweeg te

brengen en dat vind ik noodzakelijk, om dat binnen zo'n grote organisatie verder te brengen.'

Docentonderzoeker: 'Wat ik zelf doe als wij teamoverleg hebben, dat ik wel even iets benoem van het practoraat. Kort, maar wel gewoon even op de agenda zetten. Dan moet ik bijna altijd wel bedenken wat ik ga vertellen, maar ik vind het wel belangrijk dat ik dan iets uitdraag om iedereen er aan te helpen herinneren dat het practoraat er is en waar we mee bezig zijn.'

Docentonderzoekers werken niet alleen onderzoekend vanuit het practoraat, maar ook in hun rol als (senior) docent.

Docentonderzoeker: 'Soms weet ik ook niet heel goed of ik als docentonderzoeker docenten denkwijzen meegeef om het onderwijs op een hoger niveau te trekken of vanuit mijn rol als senior docent. Ik ben vaak de verbindende factor en help collega's omdat ik net iets meer weet en net iets meer contacten heb opgedaan. Zo heb ik bijvoorbeeld voor een opdracht waarin studenten in het eerste jaar nieuwe zorgtechnologieën onderzoeken spullen van de TZA geleend. Ook hebben we een soort van bijeenkomsten georganiseerd, waardoor de docenten er eerst al eventjes mee bezig konden gaan, zodat ze er al iets meer van weten dan de studenten. Doordat ik dan docentonderzoeker ben, kan ik het gemakkelijker voor elkaar krijgen. Ik weet gewoon bij wie ik moet zijn, dus het opent deuren als je docentonderzoeker in een practoraat bent. En ook al doe je dan op dat moment niet echt onderzoek, je kunt wel binnenkomen bij mensen en die zijn dan ook bereid om het te doen.'

Bijdragen aan innovatieprojecten. Docentonderzoekers vervullen volgens de geïnterviewden een voorbeeldrol als het gaat om onderzoek doen en het inspireren van studenten daarin. Zij kunnen voorleven dat onderzoekend werken een manier is om je als docent verder te ontwikkelen en daarin anderen mee te nemen.

Practor: 'Docentonderzoekers moeten innovatief zijn, ook over de muren van hun eigen expertise en opleiding heen kijken. Zij blijven zich verwonderen en kijken wat we kunnen doen om enerzijds studenten op te leiden voor de toekomst, maar ook om het eigen curriculum te verbeteren. Ik wil niet zeggen dat een docentonderzoeker het voorbeeld is van het onderzoekend werken, maar dat is iemand die net meer affiniteit en expertise heeft in het doen van onderzoek en op die manier daar een versnelling aan kan geven.'

Practor: 'Ik heb zelf ook de rol van docentonderzoeker gehad. Ik merk juist dat als je op gelijkwaardige niveau met elkaar samenwerkt, dat je daarin een voorsprong hebt, omdat je met innovatie projecten bezig bent en je vanuit je eigen ervaringskennis veel meer die docenten in je team mee kunt nemen.'

Een van de practoren geeft aan dat de meeste mensen welwillend tegenover innoveren staan, maar de lange adem die nodig is om te experimenteren en innoveren soms verdwijnt in de hectiek van alledag. De docentonderzoekers helpen het innoveren dan weer onder de aandacht te brengen door zelf innovatieactiviteiten te ondernemen, of collega's te (blijven) vragen daaraan mee te doen.

Onderwijs ontwikkelen. Docentonderzoekers dragen middels hun projecten ook bij aan het ontwikkelen van onderwijs. Een voorbeeld is een project rondom Vrijheid, waarin

docenten met studenten en de docentonderzoeker een lessenserie hebben ontwikkeld.

Docentonderzoeker: 'Vanuit het woord vrijheid hebben studenten een soort mindmap gemaakt. Daaruit zijn tien thema's gekomen, waarvan zij vinden 'Daar krijgen we eigenlijk te weinig les over.' Vervolgens hebben we reguliere docenten met affiniteit met dat thema gevraagd een les te maken rondom elk thema. De lessenserie wordt verspreid binnen de colleges. Studenten gaan in het begin in gesprek rond die tien woorden, om vandaaruit samen met de docent te kiezen over welke 7 of 8 thema's zij les willen. Dan liggen er dus al lessen klaar, waar gastlessen voor zijn, die dus gebruikt kunnen worden door hun eigen burgerschapsdocent. Aansluitend, parallel daaraan zou een LOB-opdracht horen: het organiseren van een vrijheidsactiviteit. Dus met mensen in de omgeving. Geïnspireerd op de vrijheidsmaaltijd. Dus iemand van , iemand o.b.v. de zeven thema's uitnodigen, zoals een veteraan, de werkgroep seksuele diversiteit, waarmee ze een gesprek zouden houden, of een high tea, een lunch. Dat ze ook echt in gesprek komen met anderen. Maar dat kan niet doorgaan vanwege corona.'

Deze lessenserie is vervolgens door de docentonderzoeker geëvalueerd.

Docentonderzoeker: 'De hoofdvraag was: 'Hoe beoordelen de deelnemende studenten de relevantie, consistentie en uitdaging van de lessen?' Elke les wordt beoordeeld op de thema's. 'Hoe verandert de betekenis van de begrippen vrijheid, diversiteit en inclusiviteit door de inzet van de interventie voor studenten?' Dit hebben we studenten voorafgaand aan de lessenserie gevraagd, en dat willen we ook doen. Vragen naar hoe het dan is.'

Een ander voorbeeld waarin docentonderzoekers onderwijs helpen ontwikkelen komt uit het andere practoraat. De docentonderzoekers vonden het erg belangrijk dat hun thema, Zorg en Technologie, ingebed werd in het lesprogramma. Daarom hebben ze zich bij de schrijversdagen aangesloten waarin docenten werkten aan het nieuwe onderwijs. Daar brachten ze een model voor zorg en technologie in het onderwijs in dat mede door het practoraat is ontwikkeld.

Docentonderzoeker: 'Zorg en technologie staat ook al wel in het kwalificatiedossier, maar wij merken dat als wij er niets mee zouden doen, de docenten het eigenlijk een beetje vergaten, want het zat allemaal ver weg. Dus we hebben gezegd: 'Wij gaan bij die schrijversdagen aansluiten'. We hebben toen voorbeelden bij het model gegeven, niet helemaal 100% uitgewerkt, maar wel hapklare brokken gegeven aan de schrijvers, zodat zij ermee aan de slag konden.'

Samenwerking met externen. Als docentonderzoeker leer je via het netwerk van de practor mensen kennen van andere mbo- en hbo-instellingen, uit het werkveld en andere hoeken. Als docentonderzoeker kun je dan ook verschillende mensen van binnen en buiten het onderwijs bij elkaar brengen.

Docentonderzoeker: 'Wij werken bijvoorbeeld veel samen met het lectoraat van Saxion. Een collega van dat lectoraat had een webinar georganiseerd over hoe je Google Smart Glasses kunt toepassen in de praktijk. Die collega kwam bij mij van 'Goh, ik wil eigenlijk heel graag het mbo hierbij betrekken.' Ik heb hem toen gekoppeld aan een paar collega's die bezig waren met een betere doorstroom realiseren van mbo naar hbo. Zij zijn bij de webinar geweest en hebben daar van alles geleerd over hoe je die Google Glasses kunt inzetten bij specifieke

vormen van wondzorg. Het is natuurlijk wel erg leuk om dat voor elkaar te krijgen.'

Professionalisering. Docentonderzoekers verzorgen ook professionaliseringsactiviteiten. Een voorbeeld hiervan is het practoraatsevent. Tijdens het event verzorgden de docentonderzoekers kleine colleges, posterpresentaties en workshops voor hun collega-docenten.

Vanuit de onderzochte practoraten worden door de practor en docentonderzoekers veel verschillende activiteiten ondernomen. Daarbinnen is een aantal elementen te onderscheiden die in verschillende activiteiten terug komen:

- het feedback geven op een onderzoeksplan of verslag van een van de practoraatsleden;
- het lezen van onderzoeksliteratuur;
- sparren over (het eigen) praktijkgericht onderzoek met mensen binnen of buiten de eigen instellingen in het kader van (het eigen) praktijkgericht onderzoek of onderzoeksthema;
- het (bege)leiden van een project- of werkgroep of Docent Ontwikkel Team;
- het verzamelen van data voor onderzoeksprojecten.

Facilitering van de interventie

De practoraten worden gefinancierd vanuit de rijksbijdrage aan elke mbo-instelling, de zogenaamde eerste geldstroom. Het budget van elk practoraat wordt vastgesteld voor het College van Bestuur (CvB). Daarnaast wordt van de practoren verwacht dat zij subsidies voor onderzoek en innovaties binnenhalen, of meedoen met projecten waarvoor subsidie aan andere partijen is toegekend (2e geldstroom). Daarnaast kunnen zij ook inkomsten bij de Europese Unie en het bedrijfsleven zoeken (3e geldstroom). De practoren zijn in principe aangesteld voor anderhalve dag per week, voor maximaal vier jaar. De docentonderzoekers worden voor hun werk bij het

practoraat gefaciliteerd met een dag per week aan tijd. Met die tijd komen zij niet uit.

Docentonderzoeker: 'Als je het practoraatswerk goed wilt doen, dan is één dag in de week echt te weinig. We werken samen met mensen die niks anders doen dan onderzoek op dit thema. Om aansluiting te vinden en te houden, moeten we aardig aanpoten. Er wordt veel van ons verwacht. We zouden ook collega's moeten begeleiden, teams meenemen, dat past gewoon niet. Ik red dat niet allemaal. Tijd voor congressen, studiedagen is er gewoon niet. Ik kan mijn lessen niet laten vervallen. Het lezen van literatuur kost ook heel veel tijd. Daar is te weinig oog voor. Hierdoor duren dingen ook erg lang. Het vooronderzoek had al lang klaar moeten zijn, maar het is nog niet klaar. Er is dus meer tijd nodig.'

Docentonderzoeker: 'Niet alles past in die ene dag. Als je in veel verschillende projecten zit, dan levert me dat veel energie op, maar het botst ook wel eens. Alleen 24 uur lesgeven is wat dat betreft wel makkelijker. Je steekt toch altijd meer uren in iets dan waarvoor het op papier staat. Je moet dat zelf heel goed in de gaten houden.'

Practor: 'Ik merk dat ook aan de docentonderzoekers in mijn team, die zijn mega volgepland. Ja, dan snap ik dat als je een dag van negen tot vijf of zes alleen maar voor de klas staat, dat je dan ook de ruimte niet ervaart om dat te gaan doen. Dat is continu de dynamiek waarmee je te maken hebt.'

Als een practor erin slaagt tweede of derde geldstroom geld te verwerven, kan zij docentonderzoekers de kans geven meer dan een dag per week voor het practoraat te werken.

Docentonderzoekers mogen vanuit het practoraatsbudget ook cursussen volgen, zoals een cursus Kwantitatief onderzoeken. Reguliere docenten worden in principe niet voor hun bijdrage aan projecten vanuit het practoraat gefaciliteerd, tenzij daar externe financiering voor is aangevraagd.

Ontwikkelingen in de tijd

Een jaar na de start was het draagvlak voor de practoraten wel onder directie, maar nog maar weinig onder docenten te vinden. Het voornemen was dan ook om meer in te zetten op de zichtbaarheid van de practoraten, en de kennis die zij ontwikkelen en de waarde daarvan voor het onderwijs op de mbo-colleges meer voor het voetlicht te brengen. Dit voornemen is uitgevoerd. Zo zijn er een korte film over het practoraat. En voor elk practoraat zijn er volgens een afgesproken format verschillende infographics van de projecten en opbrengsten daarvan gemaakt en op de webpagina's van de practoraten gezet. Ook is er een emailadres voor contact met een van de practoraten geopend. Daarnaast zijn er veel meer werkbijeenkomsten georganiseerd waarin docentonderzoekers samen met docenten kennis rondom de practoraatsthema's duiden en benutten in het onderwijs.

Een andere ontwikkeling is die van verdere samenwerking met kennispartners buiten ROC van Twente. De practoraten zoeken steeds vaker samenwerking met andere mbo-instellingen, hogescholen en/of universiteiten. Door onderdeel uit te maken van dergelijke consortia krijgt het ROC van Twente als mbo een plaats in de kennisinfrastructuur.

Een laatste ontwikkeling is de start van een vierde practoraat op ROC van Twente, in samenwerking met een andere mbo-instelling.

Involed van de interventie op onderzoekend werken

Hierboven werd een aantal elementen genoemd die in de verschillende activiteiten binnen de interventie terug komen. Hieronder wordt beschreven tot welke vormen van onderzoekend werken deze elementen in samenspel hebben geleid.

De geïnterviewden geven aan dat het geheel aan activiteiten hen prikkelt en aan het denken zet. Het stimuleert een nieuwsgierige houding. Daarnaast helpt het hen te reflecteren en laten nadenken over wat ze aan het doen zijn en waarom. Het geheel aan activiteiten brengt een denkproces op gang over hoe docenten nieuwe kennis en inzichten die zij opdoen kunnen relateren aan de eigen praktijk en deze kennis vervolgens in hun eigen praktijk kunnen benutten. Docenten gaan de uitdaging aan om de nieuwe kennis of inzichten te relateren aan bestaande ontwikkelingen die relevant zijn voor het eigen onderwijs. Zij worden geprikkeld om na te denken over hun bestaande manier van werken.

Docent: 'Dat zet mij heel erg aan het denken, hoe kan ik anders omgaan met die lessen, hoe kan ik ervoor zorgen dat ik wat minder ga sturen en iets meer kijken.'

Docentonderzoeker: 'Je vraagt je continue af wat we doen en waarom. Door wat het werkveld vertelt en wat je daar ziet, ben je steeds bezig met hoe het eruit moet gaan zien.'

Ook geven de geïnterviewden aan dat het opdoen van nieuwe kennis en inzichten hen inspireert en enthousiasmeert en dat zij zin krijgen om ermee aan de slag te gaan. Door hun enthousiasme gaan docenten zich verdiepen in het ontwerp en er verder naar speuren om meer te weten te komen. Docenten worden ook uitgelokt om meer onderzoeksliteratuur te lezen en te gebruiken. Hierbij valt op dat ze dit vooral samen met collega's

ondernemen. De geïnterviewden noemen daarbij dat zij met anderen onderzoeksliteratuur zoeken en artikelen met elkaar bespreken. Docenten gaan ook actief met onderzoeksliteratuur of resultaten uit onderzoek aan de slag en sparren hierover met collega's. Zo gebruiken zij resultaten uit onderzoek om het onderwijs dat zij ontwikkelen, te onderbouwen en om gemaakte keuzes goed te verantwoorden.

Gerelateerd aan bovenstaande geven de geïnterviewden aan dat zij met een collega sparren over een onderzoeksplan dat zij zelf hebben geschreven of dat zij feedback geven op het onderzoeksplan van een ander. Het elkaar kritisch bevragen wordt ook genoemd. Docenten stellen elkaar waarom- en waartoe-vragen als: waarom je je (of doen we) wat we doen? Waarom doe je het op deze manier? En: Doen we het goede? Docenten stellen vragen over hun eigen praktijk en de praktijk van collega's gerelateerd aan datgene dat zij in het belang van de studenten achten. De geïnterviewden geven hierbij aan dat wanneer zij een rol als projectleider of projectverantwoordelijke op zich nemen, zij extra worden uitgedaagd om kritisch te kijken naar wat er in het project wordt gedaan en welke keuzes worden genomen. Zij worden vanuit deze rol meer uitgedaagd om te reflecteren op het proces.

Als laatste noemen de geïnterviewden dat zij door activiteiten worden 'losgeschud'. Zij doelen daarmee erop dat wanneer zij met collega's bezig zijn met een bepaald thema of onderwerp, zij worden losgeschud uit vaste denkpatronen. Er ontstaat een constructief conflict. De wisselwerking van verschillende perspectieven en standpunten in een groep collega's daar leren docenten van. Zeker als dit perspectief afwijkt van het eigen denkkader. Door nieuwe inzichten te verkennen, gaan ze buiten de vaste patronen denken.

Involed van de interventie op onderwijsverbetering

De geïnterviewden noemen vier voorbeelden van onderwijsverbetering.

Als eerste noemen zij onderwijs dat zij hebben ontwikkeld rondom een specifiek onderwijsconcept gedurende een driedaagse. Als kenmerkend voor dit onderwijs noemen de geïnterviewden dat a) het onderwijs relevant(er) is voor de student en b) dat de student baat heeft bij het onderwijsconcept aan de hand waarvan het curriculum is vormgegeven. Als laatste wordt genoemd dat het samen met anderen ontwikkelen en bespreken van het onderwijs het onderwijs rijker maakt.

Als tweede noemen de geïnterviewden onderwijsverbetering die wordt gekenmerkt door een doorlopend proces van samenwerken en samen het gesprek voeren over betekenisvol onderwijs. Dit leidt volgens de betrokkenen tot meer interdisciplinairiteit of transdisciplinair onderwijs. Een vak is bijvoorbeeld geïntegreerd in andere vakken in plaats van een apart vak. Daarnaast kan het onderwijs door samenwerking beter inspelen en waar mogelijk anticiperen op ontwikkelingen in de maatschappij.

Als derde noemen de geïnterviewden onderwijs dat is verbeterd in het kader van een onderzoeksproject met Saxion en studenten van ROC van Twente studenten. De geïnterviewden geven aan dat zij leren van de werkwijze van anderen, zoals design-based innoveren, en dat betrokkenen met elkaar de inhoudelijke discussie voeren over de onderwijsverbetering.

Tot slot kunnen de practoraten en docentonderzoekers ook bijdragen aan een leercontext waarin de student wordt uitgedaagd onderzoekend te zijn. Zo geeft een docent aan dat de docentonderzoekers hem helpen zichzelf als docent te verbeteren, en via die hulp aan hem studenten actiever aan de les deel gaan nemen.

Mechanismen

De geïnterviewden noemen verschillende factoren die in hun ogen belemmerend of bevorderend zijn voor onderzoekend werken. De geïnterviewden spreken hierbij met name over hoe andere docenten ook onderzoekend gaan werken. Ze ervaren veelal dat ze zelf al een onderzoekende manier van werken hebben.

Bevorderende en belemmerende factoren voor onderzoekend werken

De geïnterviewden noemen de volgende factoren die, in hun ogen, bevorderend zijn voor onderzoekend werken.

Tijd. Tijd zien de geïnterviewden als een belangrijke factor. Het gaat dan om tijd voor reflectie, voor sparren met collega's, tijd om iets nieuws te ontwikkelen of uit te proberen, tijd om naar bijeenkomsten te gaan over een onderwerp en tijd om met collega's te bespreken op welke wijze de docent een onderwerp kan relateren aan de eigen onderwijspraktijk. Het gaat daarbij om daadwerkelijk tijd en ruimte in het hoofd hebben, niet om 'papieren tijd'.

Relevantie. Een tweede factor is de relevantie van het onderwerp of thema voor de docent, het onderwijs en de school. De geïnterviewden geven aan dat het van belang is dat het onderwerp gedragen en van belang geacht wordt door collega's, anders willen zij er geen tijd in investeren. Voor henzelf zoeken docenten actief of zij een verbinding of een 'haakje' hebben met het onderwerp of thema. Als docenten 'iets' met het thema hebben of er enthousiast over zijn of worden, is de kans groot dat zij het vervolgens relateren aan de eigen onderwijspraktijk.

Externe ontwikkelingen. Verder kan het bevorderend werken als er door ontwikkelingen van buitenaf urgentie is om onderzoekend te werken en onderwijs te vernieuwen. Dit kan

bijvoorbeeld zijn doordat veranderende technologie vraagt om onderwijsaanpassingen. Hierbij wordt ook genoemd dat het helpt wanneer een ontwikkeling rondom een onderwerp of thema qua timing aansluit bij waar de docent op dat moment mee bezig is. De honger naar meer onderzoek en onderwijsverbetering blijft op deze wijze aangewakkerd.

Uitgedaagd worden. De geïnterviewden geven aan dat docenten moeten worden uitgedaagd om tot onderzoekend werken te komen. Dit gaat verder dan nadenken. Docenten moeten de uitdaging krijgen om na te denken, maar ook om dingen te gaan doen, beleven en voelen. De lat moet daarbij niet te laag gelegd worden.

Veilige plek. Een volgende factor is het creëren van een structuur waarbinnen onderzoekend werken een (prominente) plek heeft. Deze structuur wordt gezien als een manier om een veilige plek te creëren waarbinnen iedereen vrijuit zijn of haar expertise in kan brengen. Op deze manier kunnen nieuwe inzichten worden verkend, vanuit verschillende hoeken.

Docentonderzoeker: ‘Dus je moet een systeem in het leven roepen waar dat mogelijk is. Anders houden mensen hun mond dicht.’

Betrokkenheid van collega’s. In gesprek gaan met en betrokkenheid van collega’s zien de geïnterviewden ook als bevorderend. Als voorbeeld geven zij het hebben van collega’s (al dan niet uit het eigen opleidingsteam) die als sparringpartner kunnen en willen fungeren. Onder betrokkenheid verstaan de geïnterviewden als collega’s het enthousiasme over een onderwerp of thema delen, dat er sprake is van passie en bezieling in de samenwerking.

Facilitering vanuit leiding is ook een voorwaarde. De geïnterviewden noemen hierbij het bieden of creëren van een platform voor collega’s, om

mensen die onderzoek willen doen bij elkaar te brengen en te faciliteren. Daarnaast vinden de geïnterviewden het belangrijk dat de teammanager faciliteert door modeling, het laten zien van voorbeeldgedrag. Als voorbeeld wordt genoemd dat leidinggevenden zelf ook een onderzoekende houding hebben en zelf ook onderbouwd werken (en het daarmee waarderen).

Het delen van kennis en van succeservaringen met elkaar zien de geïnterviewden ook als bevorderende factor. Het delen van succeservaringen en/of enthousiaste verhalen met collega’s zorgt ervoor dat zij ook mee willen doen aan activiteiten of ook dezelfde ambitie ontwikkelen. Het delen van succeservaringen maakt hetgeen de docenten doen grijpbaar, omdat wordt gedeeld wat werkt en waarom? Bovendien maakt succes zien dat collega’s ook succes willen hebben.

Hebben van een onderzoekende houding. Als laatste noemen de geïnterviewden het hebben van een onderzoekende houding als bevorderende factor. Opvallend is dat zij dit zien als voorwaarde voor én opbrengst van activiteiten. Een voorwaarde in de zin dat juist mensen die van nature nieuwsgierig zijn activiteiten ondernemen die hun onderzoekende en reflectieve houding weer versterken (opbrengst). De geïnterviewden ervaren dat het daarbij belangrijk is om aan te sluiten op de fase van ontwikkeling van de onderzoekende houding van collega’s en vooral de onderzoekende houding te stimuleren op het moment dat collega’s er aan toe zijn.

De geïnterviewden noemen de volgende factoren die, in hun ogen, belemmerend zijn voor onderzoekend werken.

Gebrekkige facilitering binnen de context en organisatie. Allereerst noemen de geïnterviewden dat het belangrijk is dat collega’s gefaciliteerd worden in een onderzoekende houding binnen de context en organisatie

waarin docenten werkzaam zijn. Zo merken de geïnterviewden op dat het belemmerend werkt als er in de context niet nagedacht mag worden en als geopperde ideeën toch niet worden opgepakt. Als de context onderzoekend gedrag echter stimuleert en faciliteert, kan er een beweging op gang komen.

Veel moeten in plaats van mogen. De geïnterviewden geven ook aan dat het belemmerend werkt als docenten veel moeten. Dit lijkt met name gerelateerd aan aspecten waar docenten zelf niet betrokken waren bij de besluitvorming en/of het er niet mee eens zijn. Dit is in tegenstelling tot als iets mag; wat volgens de geïnterviewden juist wel een nieuwsgierige houding kan bevorderen, omdat iemand op zoek gaat.

Reeds gevormde meningen. Een open houding, en je open op durven te stellen wordt als zesde aspect genoemd. Een al gevormde mening kan beperkend werken omdat dit betekent dat je je afsluit voor nieuwe inzichten. Volgens de geïnterviewden kan dit er ook voor zorgen dat je niet meedenkt.

Behoeft aan stabiliteit. Sommige collega’s hechten waarde aan stabiliteit, terwijl een onderzoekende houding juist om vernieuwing vraagt. Volgens de geïnterviewden staan om deze reden sommige collega’s niet te springen om een onderzoekende houding. Een nieuwsgierige houding is zowel een oorzaak als gevolg van onderzoekend werken.

Niet ervaren urgentie. Als collega’s de urgentie voor onderzoekend werken, of die nu van buitenaf komt of niet, niet ervaren, kan dit belemmerend werken.

Bevorderende en belemmerende factoren voor onderwijsverbetering

De geïnterviewden noemen de volgende factoren die, in hun ogen, bevorderend zijn voor onderwijsverbetering.

Draagvlak voor onderwijsvernieuwing. Een bevorderende factor is draagvlak onder collega’s en leidinggevenden voor de onderwijsvernieuwing. Zonder draagvlak maakt een onderwijsvernieuwing weinig kans om ook daadwerkelijk onderdeel te worden van de onderwijspraktijk.

Feedback geven. Als tweede noemen de geïnterviewden het geven van feedback aan elkaar. Deze feedback mag kritisch van aard zijn. Het is volgens de geïnterviewden belangrijk om kritisch te zijn op of de onderwijsvernieuwing wel daadwerkelijk een verbetering is.

Relevantie. Relevantie wordt als derde genoemd. Het onderwerp of thema moet passen bij de vraag van de arbeidsmarkt, passen bij de student en passen binnen kaders van de overheid.

Passend onderwijsconcept. Als vierde vinden de geïnterviewden dat er sprake moet zijn van een passend onderwijsconcept. Het versterken van de onderzoekende houding van studenten vraagt om een onderzoekende lesmethode.

Ingebed en gedragen is de vijfde voorwaarde. Hierbij noemen de geïnterviewden dat het van belang is dat de activiteit structureel en opgeschaald moet zijn om daadwerkelijk tot duurzame onderwijsverbetering te leiden. Het moet individuele initiatieven overstijgen om echt door te werken. De geïnterviewden zien het practoraat als een geschikte context en als vliegwielen voor het systematisch werken aan onderwijsverbetering. Een practoraat zorgt er als structuur ook voor dat bepaalde onderwerpen of thema’s gedragen worden.

Geformuleerde ambities. Als bevorderende factor wordt door de geïnterviewden genoemd dat er ambities geformuleerd worden. Ze geven aan dat in het onderwijs daar vaak wat terughoudender in geopereerd wordt,

maar juist door het formuleren van ambities “dwing je elkaar naar succes in een positieve zin”. De energie die deze ambities samen formuleren oplevert, kan hiervoor benut worden.

Gevoel van facilitering. Als mensen het gevoel hebben gefaciliteerd te worden kan dit ook bevorderend werken. Het gaat dan, volgens de geïnterviewden, niet alleen om de omvang in tijd en middelen, maar juist om het gevoel dat daarbij gecreëerd wordt. De ambitie om iets te bereiken wordt ondersteund door middelen vrij te maken.

Wisselende context. Om onderwijsvernieuwing door te voeren werkt een wisselende context bevorderend. Zo noemt een docent een specifiek voorbeeld waarbij docenten geforceerd worden hun onderwijsconcept aan te passen aan de veranderende omstandigheden. Het meebewegen met die veranderingen wordt gezien als onderdeel van hun taak.

Docent: ‘De context die constant verandert, nodigt hen uit om constant mee te bewegen.’

De geïnterviewden noemen de volgende factoren die, in hun ogen, belemmerend zijn voor onderwijsverbetering.

Onvoldoende collega’s met een onderzoekende houding. Om onderwijsvernieuwing in gang te zetten, is het niet alleen belangrijk dat één docent een onderzoekende houding heeft en kritisch reflectief werkgedrag, maar dat andere docenten dit ook hebben. Er is een bepaalde massa nodig om onderwijsverbetering in gang te zetten. Medestanders hebben werkt bevorderend om veranderingen door te voeren. Soms kunnen docenten deze helaas lastig vinden. Zo geven de geïnterviewden aan dat als ze verandering door willen voeren, ze vaak andere collega’s tegenkomen die hun ideeën de kop indrukken door te zeggen dat het niet kan. Door medestanders te vinden, kan het idee verder uitgedacht

worden om zo de verandering toch in gang te brengen.

Starre organisatiestructuur. Als tweede belemmerende factor worden de structuren waarin wordt gewerkt als belemmerend ervaren. Zo zijn er een bepaald aantal uren en andere zaken die vanuit de organisatie worden geïntroduceerd waar rekening mee gehouden moet worden. Er zit hier een bepaalde starheid in vanuit het onderwijs.

Perceptie op organisatiestructuur. Gerelateerd daaraan worden door sommige geïnterviewden niet de structuren en zich als belemmerend ervaren, maar hoe hier tegenaan wordt gekeken. Ook binnen de aders van de inspectie is er ruimte. Het is dan vooral belemmerend hoe er tegen deze structuren wordt aangekeken door collega’s.

Waan van alledag. Als vierde belemmerende factor wordt genoemd dat het lastig is om uit de dagelijkse gang van zaken te komen. Docenten hebben het druk met van alles, er is veel werk, en dat zorgt er soms voor dat verandering lastiger plaats vindt. Het is moeilijker om uit deze bestaande structuren te stappen.

Veel partijen en angst voor verandering. Het kan verder nog belemmerend werken als er te veel partijen nodig zijn om veranderingen door te voeren of als mensen bang zijn voor verandering.

Vragenlijst Onderzoekend werken in het mbo

a) Vertrouwen in kunnen

Vertrouwen in het eigen kunnen ($\alpha = .829$)

De mate van vertrouwen in de eigen capaciteiten aangaande reflectie, verzamelen en inzetten van gegevens en systematisch en cyclisch werken (vgl. Uiterwijk-Luijck, 2017)⁹.

1. Ik kan goed aangeven waar ik in mijn lessen meer of minder tevreden mee ben.
2. Ik kan gegevens over mijn lessen verzamelen, analyseren en gebruiken om mijn lessen te verbeteren (denk bijvoorbeeld aan observaties in de klas, toetsen of producten, of feedback die je kreeg op jouw lessen).
3. Ik ben ervan overtuigd dat ik nieuwe ideeën uit bronnen (zoals collega's, internet of literatuur) succesvol kan inzetten om mijn lessen te verbeteren.
4. Ik ben in staat om een aanpak uit te stippelen waarmee ik specifieke doelen kan bereiken.
5. Als mijn bedachte aanpak niet goed werkt, dan weet ik wat ik kan aanpassen om mijn doelen alsnog te behalen.

Vertrouwen in het kunnen van mijn docententeam ($\alpha = .909$)

De mate van vertrouwen in de eigen capaciteiten aangaande reflectie, verzamelen en inzetten van gegevens en systematisch en cyclisch werken (vgl. Uiterwijk-Luijck, 2017)

1. Mijn team kan goed aangeven waar wij in onze opleiding meer of minder tevreden mee zijn.
2. Ik heb er vertrouwen in dat mijn team in staat is om gegevens te verzamelen, analyseren en gebruiken om onze opleiding te verbeteren.
3. Ik ben ervan overtuigd dat mijn team nieuwe ideeën uit bronnen (zoals collega-teams, internet, literatuur, ondersteuners en adviseurs) succesvol kan inzetten om onze opleiding te verbeteren.
4. Mijn team is in staat om een aanpak uit te stippelen waarmee het specifieke doelen kan bereiken.
5. Als de bedachte aanpak niet goed werkt, dan weet mijn team wat zij moet aanpassen om de doelen alsnog te behalen.

b) Onderzoekende houding

Willen begrijpen ($\alpha = .657$)

De wil om te weten hoe of waarom dingen werken (Van den Bergh e.a., 2017: items 1-4); Uiterwijk-Luijck e.a., 2017: item 5)

- a) In mijn werk wil ik precies weten hoe iets zit.
- b) In mijn werk wil ik mijn oordeel over iets uitstellen, totdat ik er meer van af weet.
- c) Als in mijn werk een bepaalde aanpak goed werkt, dan wil ik weten waarom dat zo is.
- d) Ik wil begrijpen hoe processen bij mijn studenten verlopen.
- e) Ik wil in mijn werk nagaan of mijn opvattingen over een bepaald onderwerp juist zijn.

Willen leren van collega's ($\alpha = .845$)

De wil om te kunnen leren of profiteren van de expertise en visie van anderen (Van den Bergh e.a., 2017: items 1-4); Geijsel e.a., 2009: item 5)

- Ik vraag mijn collega's graag om feedback.
- Ik wil van collega's weten waarom zij bepaalde keuzes maken in hun werk.
- Ik vraag mijn collega's graag om hulp bij het verbeteren van mijn onderwijs.
- Ik kijk graag bij collega's om er zelf van te leren.
- Ik leg mijn problemen in mijn werk graag voor aan collega's.

Perspectieven willen verkennen in mijn werk ($\alpha = .803$)

De bereidheid om door de bril van een ander naar een onderwerp of kwestie te kijken, teneinde de eigen visie aan te kunnen scherpen (Van den Bergh e.a., 2017: items 1, 4 en 5; Brouwer e.a., 2019: item 3)

- Ik bekijk zaken graag vanuit verschillende kanten.
- Ik hoor graag hoe verschillende collega's over iets denken¹⁰.
- Ik ga graag op zoek naar andere/tegengestelde opvattingen dan die van mezelf.
- Ik vergelijk graag verschillende bronnen (zoals internet of literatuur) over hetzelfde vraagstuk.
- Ik stel graag veel vragen om een goede afweging te kunnen maken.

Op de hoogte willen blijven ($\alpha = .858$)

De wil om actief kennis op te doen van ontwikkelingen in het vak door middel van het lezen van literatuur en het ontplooiën van andere professionaliseringsactiviteiten (Geijsel e.a., 2009)

- Ik vind het plezierig om over nieuwe ontwikkelingen in mijn werk te horen of te lezen.
- Ik vind het fijn om aan mijn eigen professionele ontwikkeling te werken.
- Ik neem graag deel aan scholingstrajecten, zoals cursussen of trainingen.
- Ik ga graag naar bijeenkomsten om op de hoogte te blijven van ontwikkelingen in mijn werk.
- Ik maak graag gebruik van bronnen (zoals collega's, internet en literatuur) om op de hoogte te blijven van ontwikkelingen in mijn werk.

c) Kritisch-reflectief werkgedrag (individueel)

Jezelf vragen stellen ($\alpha = .885$)

Het bevragen van (de effecten van) het eigen handelen en het in twijfel trekken van aannames centraal, met als doel de praktijk te willen verbeteren (vgl. Van Woerkom e.a., 2002)

-
- Ik bezin me op de manier waarop ik mijn werk doe.
 - Ik sta stil bij wat ik belangrijk vind in mijn werk.
 - Ik denk na over wat er in de afgelopen periode wel/niet goed ging in mijn lessen.
 - Ik denk na over de kwaliteit van mijn onderwijs¹¹.
 - Ik denk na over wat ik in mijn onderwijs anders zou kunnen doen.
-

Het verzamelen en inzetten van gegevens ($\alpha = .904$)

Het onderzoekmatig kunnen gebruiken van gegevens teneinde de eigen lespraktijk te kunnen verbeteren (Uiterwijk-Luijck e.a., 2017: items 2-6); Van den Bergh e.a., 2017: item 1)

-
- Ik verzamel allerlei gegevens om mijn onderwijs te verbeteren. (denk bijvoorbeeld aan het observeren van studenten, het bekijken van hun toetscijfers of producten, of aan het vragen feedback op jouw lessen).
 - Ik analyseer de gegevens die ik over mijn studenten of lessen heb verzameld, zodat ik weet op welke punten ik mijn onderwijs wil aanpassen.
 - Ik maak bewust een keuze voor een bepaalde nieuwe aanpak, en probeer deze uit in de les.
 - Ik ga bewust na wat het effect van de gekozen aanpak is op het leren van mijn studenten.
 - Als ik niet tevreden ben over mijn onderwijs, raadpleeg ik bronnen (zoals collega's, internet of literatuur), om ideeën te krijgen voor een nieuwe aanpak.
 - Nieuwe ideeën of inzichten die ik heb vergaard uit bronnen (zoals collega's, internet of literatuur), probeer ik uit in mijn les.
-

Systematisch en cyclisch werken ($\alpha = 9.23$)

Het doorlopen van een onderzoekscyclus volgens een vast stappenplan (Brouwer e.a., 2019)

-
- Ik stel mijzelf regelmatig specifieke doelen om mijn onderwijs te verbeteren.
 - Ik bedenken een aanpak om deze doelen te bereiken.
 - Ik controleer regelmatig of ik mijn doelen ga halen.
 - Ik evalueer regelmatig of de bedachte aanpak om mijn doelen te bereiken, werkt.
 - Ik neem maatregelen als ik denk dat ik de doelen niet ga halen.
 - Ik evalueer of ik mijn doelen ook daadwerkelijk bereik.
-

d) Kritisch-reflectief werkgedrag (teamniveau)

Reflectief dialoog ($\alpha = .930$)

Het bediscussiëren van doelen en werkwijzen van docenten waarbij reflectie op het eigen handelen, het handelen van collega's en de achterliggende percepties centraal staan (Brouwer e.a., 2019)

-
- Ons team bediscussieert regelmatig wat goed onderwijs is voor onze studenten.
 - In ons team reflecteren we samen op de kwaliteit van ons onderwijs.
 - Binnen ons team wisselen we onze (verschillende) opvattingen uit over onderwijskwaliteit.
 - In ons team stellen we aannames over het leren van onze studenten ter discussie.
 - Ons team zoekt steeds naar nieuwe manieren om ons onderwijs te verbeteren.
-

Verzamelen en inzetten van gegevens ($\alpha = .942$)

Het onderzoekmatig gebruiken van gegevens teneinde de opleiding te kunnen verbeteren (Uiterwijk-Luijck e.a., 2017: items 2-6); Van den Bergh e.a., 2017: item 1)

-
- Mijn team verzamelt zelf gegevens die ons helpen om ons onderwijs te verbeteren, naast gegevens die centraal aangeleverd worden (denk hierbij bijvoorbeeld aan toetsen of producten, of feedback op ons onderwijs).
 - Binnen mijn team worden de verzamelde gegevens besproken, zodat wij eventuele verbeterpunten voor ons onderwijs kunnen vaststellen.
 - Als team kiezen wij bewust voor een bepaalde nieuwe aanpak, en proberen deze uit in ons onderwijs.
 - In mijn team gaan we bewust na wat de effecten van de gekozen aanpak zijn op de kwaliteit van ons onderwijs.
 - Als we niet tevreden zijn over (een deel van) ons onderwijs, raadpleegt mijn team bronnen (zoals collega-teams, internet, literatuur of adviseurs), om ideeën op te doen over hoe het anders kan.
 - Mijn team gebruikt nieuwe inzichten uit bronnen (zoals internet, literatuur of scholing), om concrete plannen uit te stippelen voor het verbeteren van ons onderwijs.
-

Systematisch en cyclisch werken ($\alpha = .962$)

Het nauwkeurig werken volgens een vast stappenplan (Brouwer e.a., 2019)

-
- Als team stellen wij onszelf regelmatig specifieke doelen om ons onderwijs te verbeteren.
 - Mijn team bedenkt een aanpak om deze doelen mee te bereiken.
 - Mijn team controleert regelmatig of wij onze doelen gaan halen.
 - Als team evalueren wij regelmatig of de bedachte aanpak om de doelen te bereiken, werkt.
 - Mijn team neemt maatregelen als wij denken dat wij de doelen niet gaan halen.
 - Mijn team evalueert of wij de doelen ook daadwerkelijk hebben bereikt.
-

e) Betrokkenheid

Kennis van de interventie ($\alpha = .941$)

De mate waarin de docent op de hoogte is van de interventie op de mbo-instelling (Doppenberg & Reumerman, 2018)

-
- Ik weet wat de [naam interventie] op mijn mbo-instelling inhoudt.
 - Ik weet welke collega's betrokken zijn bij de [naam interventie].
 - Ik weet welke doelen er nagestreefd worden met de [naam interventie].
 - Ik weet welke activiteiten er ontplooid worden in het kader van de [naam interventie].
 - Ik word op de hoogte gehouden over de [naam interventie].
-

Betrokkenheid bij de interventie ($\alpha = .956$)

Mate waarin de docent betrokken is bij de besluitvorming en uitvoer van de interventie (Geijsel e.a., 2009: items 1-3; Van Woerkom e.a., 2002: items 4-7)

-
- Ik ben betrokken geweest bij de besluitvorming over de [naam interventie]
 - Ik heb mee mogen beslissen over de doelen die nagestreefd worden met de [naam interventie].
 - Ik heb een stem (gehad) in de activiteiten die als onderdeel van [naam interventie] ontplooid worden.
 - Ik heb inspraak in wat ik wel of niet doe in het kader van de [naam interventie]
 - Ik kan meedenken over de [naam interventie]
 - Ik kan ideeën aandragen ter verbetering van de [naam interventie].
 - Ik ben betrokken bij activiteiten van [naam interventie] (bv. taken uitvoeren, resultaten evalueren, aanwezig zijn bij bijeenkomsten, etc.).
-

9 De efficacyschalen van Van Woerkom e.a. (2002) en Geijsel e.a. (2009) kenmerken zich door generieke beschrijvingen van vertrouwen in eigen kunnen, zoals 'heeft u het gevoel dat u succesvol bent in uw werk?'. Uiterwijk-Luijk (2017) daarentegen, koppelt de schaalitems specifiek aan de term 'onderzoeksmatig werken. Deze overkoepelende term is mogelijk niet direct herkenbaar voor de respondenten in deze studie, waarin dit concept meten aan de hand van *reflectie, verzamelen en inzetten van gegevens, en systematisch en cyclisch werken*. Om die reden zijn de schaalitems in deze studie direct aan deze drie concepten gerelateerd.

10 Van den Bergh e.a.'s (2017) oorspronkelijke item "Als collega's al overtuigd zijn, stel ik nog vragen" hebben wij niet opgenomen, omdat dit ons inziens eerder persistentie uitdrukt dan het willen verkennen van de perspectieven van een ander. Om die reden is item 2 nieuw geformuleerd en toegevoegd.

11 De schaal van Van Woerkom e.a. (2002) is niet specifiek gericht op de onderwijscontext. Om specifiekere navraag te doen naar de mate waarop docenten de kwaliteit van hun eigen handelen bevragen, zijn items 4 en 5 nieuw geformuleerd en toegevoegd.

f) Onderwijsverbetering

Opbrengst in de klas ($\alpha = .972$)

Mate waarin de docent in de afgelopen onderwijsperiode verbetering constateert in de eigen lespraktijk

In het afgelopen schooljaar...

-
- ben ik beter geworden in het aansluiten bij het startniveau en/of de voorkennis van studenten.
 - is het mij steeds beter gelukt om mijn studenten te betrekken bij de leerdoelen van de les.
 - is de manier waarop ik uitleg of instructie geef aan mijn studenten verbeterd.
 - selecteerde of ontwikkelde ik kwalitatief betere opdrachten en/of lesmateriaal voor mijn studenten.
 - is de manier waarop ik mijn studenten begeleid bij hun werk verbeterd.
 - ben ik beter geworden in het geven van feedback aan mijn studenten.
 - is het mij steeds beter gelukt om samen met studenten na te gaan of zij hun leerdoelen hebben behaald.
 - Zijn er in het afgelopen schooljaar andere verbeteringen opgetreden in jouw lessen? Zo ja, welke?^a
 - In welke mate zijn bovenstaande verbeteringen in jouw lessen in gang gezet door [naam interventie]?^b
 - Wat is voor jouw onderwijs de grootste opbrengst van [naam interventie] geweest?^a
-

a: dit betreft een open vraag

b: bij deze vraag gaven de respondenten een cijfer van 1-10

Opbrengst voor de opleiding ($\alpha = .932$)

Mate waarin de docent in de afgelopen onderwijsperiode verbetering constateert in de opleiding waaraan hij verbonden is.

In het afgelopen schooljaar...

-
- hebben wij als opleiding beter zicht gekregen op het startniveau van onze studenten.
 - is het mijn team steeds beter gelukt om studenten te betrekken bij de leerdoelen van de opleiding.
 - zijn wij als opleiding beter geworden in het geven van uitleg en instructie aan onze studenten.
 - selecteren wij als opleiding kwalitatief betere opdrachten en/of lesmateriaal voor onze studenten.
 - is de begeleiding van onze studenten binnen de opleiding verbeterd.
 - zijn wij als opleiding beter geworden in het geven van feedback aan onze studenten.
 - hebben wij als opleiding beter zicht op de voortgang van onze studenten.
 - Zijn er in het afgelopen schooljaar andere verbeteringen opgetreden in de opleiding? Zo ja, welke?^a
 - In welke mate zijn bovenstaande verbeteringen in de opleiding toe te schrijven zijn aan [naam interventie]?^b
 - Wat is voor de opleiding de grootste opbrengst van [naam interventie] geweest?^a
-

a: dit betreft een open vraag

b: bij deze vraag gaven de respondenten een cijfer van 1-10

Leidraad interviews

ACHTERGROND

Doel interviewleidraad

Deze interviewleidraad is ontworpen om te achterhalen waarom interventies gericht op het stimuleren van onderzoekend werken van docenten worden ingezet op mbo-colleges, en hoe deze interventies zijn vormgegeven. Met deze interviewleidraad kan de volgende onderzoeksvraag beantwoord worden: Wat zijn kenmerken van in de praktijk lopende initiatieven die tot doel hebben reflectie, onderzoekende houding en kritisch-reflectief werkgedrag van docenten te versterken?

De doelgroep bestaat uit sleutelfiguren (stakeholders) rondom deze interventie. Met sleutelfiguren worden diegenen bedoeld die op de hoogte zijn van de interventie en mogelijk betrokken zijn bij de interventie (bijvoorbeeld als initiatiefnemer, deelnemer).

De interviews volgen op een deskresearchfase, waarin relevante documentatie over de interventies van verschillende mbo-colleges zijn verzameld en geanalyseerd. De interviewgegevens worden gebruikt om de gegevens uit de deskresearchfase te verifiëren en te actualiseren. Tevens worden door de interviews opvattingen van sleutelfiguren over (het belang van) de interventie inzichtelijk gemaakt.

Onderbouwing van de interviewleidraad: de CIMO-logica

De context-interventie-mechanisme-outcome (CIMO) logica is in potentie een krachtige logica bij de vormgeving, implementatie en verbetering van onderwijsinterventies. Doordat het gebruik van de CIMO-logica tot inzichten in belemmerende en bevorderende factoren leidt, draagt de CIMO-logica bij aan kennis over hoe en waarom interventies tot bepaalde uitkomsten leiden. De CIMO-logica kan worden ingezet om interventies te begrijpen, monitoren en bij te sturen, en is daarom een geschikte onderlegger voor de interviewleidraad.

Deze interviewleidraad is gericht op het inzichtelijk maken van de C en I van de CIMO-logica. Ten eerste gaat de interviewleidraad in op het achterhalen van de Context: het probleem dat opgelost moet worden, zoals een bepaald gebrek of gemis dat ervaren wordt door docenten of managers. Vervolgens wordt met de interviewleidraad de Interventie in beeld gebracht, die door het mbo-college wordt geïmplementeerd om het probleem op te lossen.

Ontwikkeling van de interviewleidraad

De interviewleidraad is in de volgende stappen ontwikkeld:

- Onderzoekers van het lectoraat Beroepsonderwijs van Hogeschool Utrecht hebben algemene interviewvragen opgesteld op basis van de CIMO-logica.
- Deze interviewvragen zijn voorgelegd aan docentonderzoekers van deelnemende mbo-colleges om: a) de helderheid van de vragen te verbeteren, b) de vragen context-specifiek maken, door in de vragen expliciet de lopende initiatieven van de deelnemende mbo-colleges te benoemen.

INTERVIEWLEIDRAAD

1. Introductie door de interviewer

Leg de volgende elementen uit:

- Achtergrond: Er wordt een onderzoek uitgevoerd naar interventies die mbo-colleges inzetten om het onderzoekend werken van docenten te stimuleren. In dit onderzoek participeren 5 mbo-colleges, 2 hogescholen (HU en HvA) en ecbo.
- Doel interviews: zicht krijgen op waarom de interventie in dit mbo-college is ingezet, en op hoe de interventie eruit ziet.
- Resultaten interviews: de gegevens worden gebruikt om een beschrijving van een interventie van dit mbo-college te maken. Ook zullen de interventies van mbo-colleges met elkaar vergeleken worden.
- Duur van het interview: ongeveer 45 minuten
- Akkoord: gaat de geïnterviewde akkoord met deelname?

Laat ze het 'informed consent' formulier lezen en bij akkoord ondertekenen.

- Vraag of de geïnterviewde nog vragen heeft en start daarna met het afnemen van het interview.
- Zet het opnameapparaat aan! Neem het gesprek bijvoorbeeld op met jouw telefoon of met een andere opnameapparaat. De opnames zijn nodig voor de verslaglegging van de interviews.

Let op: het is goed mogelijk dat niet alle geïnterviewden alle vragen kunnen beantwoorden. Stel wel elke vraag uit de leidraad. Als je merkt dat een geïnterviewde een vraag niet kan beantwoorden, ga je door naar de volgende vraag. Het doel is om na alle interviews een goed antwoord op onderstaande vragen te kunnen formuleren.

2. Interviewvragen

Kort voorstelrondje

- Hoe heet je?
 - Wat is je functie?

Vragen over de context van de interventie

2 Waarom is op mbo college X gestart met interventie X?

Doorvragen:

- Wordt interventie X ingezet om een specifiek probleem op te lossen? Leg uit.
- Bouwt interventie X voort op eerdere interventies/initiatieven? Leg uit.

- a. Wie heeft besloten tot de ontwikkeling/implementatie van interventie X?
b. Wat voor functie heeft deze persoon (denk aan: docent, manager, CvB lid, externe expert)

- 4 Hoe breed wordt interventie X gedragen op mbo college X?

Doorvragen:

- Sluit interventie X aan bij de visie van mbo college X? Leg uit.
- Wie steunen de interventie? Leg uit.
(Indien de geïnterviewde de volgende actoren zelf niet noemt, vraag dan naar hun mogelijke steun: docenten, managers, CvB)

Vragen over de opzet van de interventie

- 5 Kan interventie X bijdragen aan het oplossen van de (eerder genoemde) problemen? Leg uit.

6 Doelstelling:

Is er voor interventie X een doelstelling geformuleerd?

Doorvragen:

Indien er een doelstelling is geformuleerd:

- Staan er specifieke beoogde opbrengsten vermeld in de doelstelling? Zo ja, welke?
- Welk gedrag van docenten wordt verwacht om deze doelstelling te bereiken?
- Is het stimuleren van onderzoekend werken van docenten een doel van deze interventie?
 - Zo ja, is dat een breed gedragen doel?
 - Zo ja, wat wordt verstaan onder onderzoekend werken?
 - Zo nee, waarom niet?

- Wordt het toewerken naar deze doelstelling(en) gemonitord/geëvalueerd?

Indien geen doelstelling is geformuleerd:

- Waarom is er geen doelstelling geformuleerd?
- Zijn er wellicht impliciete doelstellingen of beoogde opbrengsten?

7 Actoren:

Wie zijn er bij interventie X betrokken? Wat is hun rol? (Indien de geïnterviewde de volgende actoren zelf niet noemt, vraag dan naar hun mogelijke rol: docenten, managers, CvB, experts)

Doorvragen:

- Om hoeveel betrokkenen gaat het?
- Wie is momenteel de kartrekker van de interventie? Wat voor functie heeft deze persoon?

8 Facilitering:

Worden de betrokkenen gefaciliteerd om deel te nemen aan interventie X? Leg uit.

Doorvragen:

- Hoe ziet die facilitering eruit? Krijgen docenten bijvoorbeeld uren om deel te nemen?
- Wie bepaalt deze facilitering?

9 Ruimte:

Komen de betrokkenen bijeen in het kader van interventie X?

Doorvragen:

- Hoe vaak komen zij face-to-face bijeen?
- Waar komen ze face-to-face bijeen?
- Wordt er op andere manieren uitgewisseld, bijvoorbeeld online? (denk aan e-mails, maar ook online platforms)

10 Inhoud:

Hoe wordt de inhoud van (de bijeenkomsten rondom) interventie X bepaald?

Doorvragen:

- Welke inhoud staat nu centraal?
- Wie bepaalt die inhoud?
- In hoeverre bepalen de betrokkenen de inhoud/koers?
- Ziet er iemand op toe dat er op de juiste inhoud gefocust wordt?

11 Middelen:

- Worden er bepaalde werkvormen ingezet om samenwerking en/of kennisuitwisseling te bevorderen?
- Wordt gebruikt gemaakt van bepaalde tools/informatiebronnen?
- Wordt er gebruik gemaakt van een agenda?
- Worden notities van bijeenkomsten gemaakt en geraadpleegd?
- Wordt indien nodig externe expertise ingeschakeld?

12 Uitdagingen:

Wat zijn de grootste uitdagingen rondom interventie X?

(Interviewer, vraag door naar: doelstelling, actoren, facilitering, ruimte, inhoud en middelen)

13 Inbedding in de organisatie:

Wordt er gewerkt aan een verdere inbedding van interventie X in het mbo college?

Vragen over de opvattingen van de geïnterviewde

14 Wat vindt u van interventie X?

Doorvragen:

- Wat zijn de sterke punten?
- Wat zijn aandachtspunten?

15 Wat verstaat u onder onderzoekend werken?

16 Vindt u het belangrijk dat de docenten van dit mbo college onderzoekend te werk gaan?

17 Welke uitdagingen brengt onderzoekend werken volgens u met zich mee?

3. Afsluiting

- Geef aan dat je alle vragen gesteld hebt. Vraag aan de geïnterviewde of hij/zij nog iets wil toevoegen.
- Vraag aan de geïnterviewde hoe hij/zij het interview heeft gevonden.
- Informeer de geïnterviewde over het vervolg: de concept-versie van de beschrijving van de interventie van dit mbo-college leggen we graag voor aan alle geïnterviewden, zodat ze hierop kunnen reageren.
- Bedank de geïnterviewde voor deelname aan het onderzoek
- **Zet pas na deze afsluiting het opnameapparaat uit!**

Leidraad focusgroep- bijeenkomst

1. Welkom en introduceren onderzoeksproject, opzet en doel focusgroep, focus op 'initiatief' (10 minuten)

2. Gezamenlijke taal creëren (15 minuten): onderzoeks(ver)richtingen – wat is dat wel of niet?

- o Welke betekenis heeft onderzoekend werken en onderwijsverbetering voor jou in 'initiatief'? Wat versta jij onder onderzoekend werken en onderwijsverbetering?
 - o Welke terminologie staat deze middag centraal (in deelonderzoek 2 en activiteitenflits 'reflectieve-onderzoekende houding', 'kritisch-reflectief werkgedrag' en onderwijsverbetering?)
-

3. Welke activiteiten dragen bij aan reflectieve-onderzoekende houding, kritisch-reflectief werkgedrag, onderwijsverbetering? (15 minuten)

- a) Inventariseren welke georganiseerde activiteiten de afgelopen drie maanden binnen het initiatief hebben plaatsgevonden, deze op een flip over/bord noteren
-

4. Individueel en op papier invullen van activiteitenflits op basis van de selectie aan activiteiten uit de tussenstap

5. Plenair: tot welke onderwijsverbetering leidt

- het geheel aan activiteiten?** (20 minuten)
- Waaruit blijkt dat? Wat werkt daarin goed of behulpzaam, en wat niet? Is iedereen het daarover eens of zijn er verschillende meningen?
-

6. Plenair: delen van de top drie's aan activiteiten (20 minuten): door middel van post-its op posters zichtbaar maken wat ieders top drie aan activiteiten is die het meest bijdragen aan:

- Reflectieve-onderzoekende houding
 - Kritisch-reflectief werkgedrag
-

Per poster samenvatten: welke activiteiten zijn het vaakst genoemd, welke het minst vaak, evt. over de twee posters heen als er veel overlap is.

- Wat maakt dat deze activiteit(en) daaraan bijdragen? Waaruit blijkt dat? Wat werkt daarin goed of behulpzaam?
 - Is iedereen het daarover eens of zijn er verschillende meningen?
 - Bij verschillen doorvragen op redenen voor die verschillen.
-

7. Plenair: Welke activiteiten dragen niet (veel) bij aan reflectieve-onderzoekende houding, en kritisch-reflectief werkgedrag? (10 minuten)

- Wat maakt dat deze activiteit(en) daar niet aan bijdragen? Is dat erg, of niet? Wat zou er nodig zijn om deze activiteit(en) daar meer aan te laten bijdragen?
 - Is iedereen het daarover eens of zijn er verschillende meningen?
 - Bij verschillen tussen ROH en KRW doorvragen op redenen voor die verschillen
-

8. Wrap up: samenvatting en reflectieve vraag: wat leert dit gesprek ons? Hoe kan gezamenlijk reflecteren op activiteiten bijdragen aan versterking reflectieve-onderzoekende houding, kritisch-reflectief werkgedrag, en onderwijsverbetering? (15 minuten)

9. Vervolg van het onderzoek (o.a. bondig verslag belangrijkste focusgroep uitkomsten + vervolg gegevensverzameling in schooljaar 2019-2020; uitkomsten vragenlijst) (5 minuten)

10. Bedankje voor aanwezigen vanuit docentonderzoekers

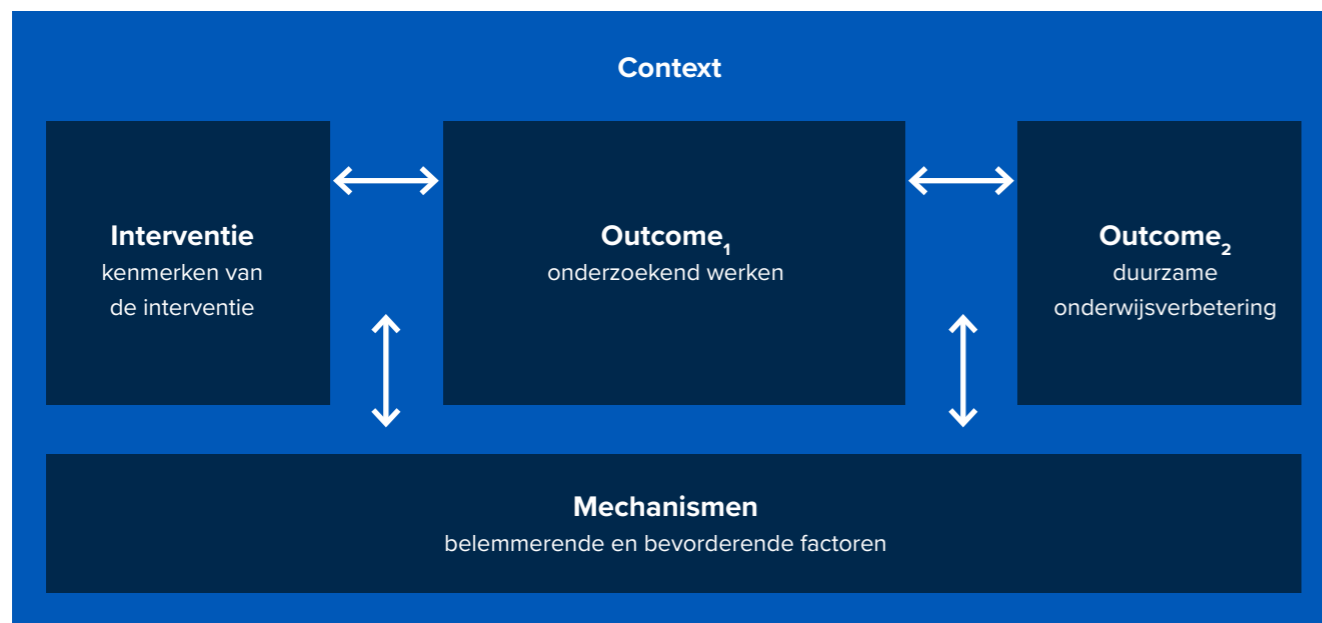
Professionalisering docent- onderzoekers: CIMO-logica

De CIMO-logica (Context, Interventie, Mechanismen en Outcomes)

Wat is de CIMO-logica

De CIMO-logica is in potentie een krachtige logica bij de vormgeving, implementatie en verbetering van onderwijs-interventies. Doordat het gebruik van de CIMO-logica tot inzichten in belemmerende en bevorderende factoren leidt, draagt de CIMO-logica bij aan kennis over hoe en waarom interventies tot bepaalde uitkomsten leiden. De CIMO-logica kan daarom worden ingezet om interventies te begrijpen, monitoren en bij te sturen.

Hieronder staat de CIMO-logica schematisch weergegeven, ingevuld voor het onderzoek dat we samen gaan uitvoeren. In de tabel hieronder wordt dit schema door middel van een fictief voorbeeld toegelicht.



Voorbeeld van de CIMO-logica

Context *Bij de context gaat het om een probleem dat opgelost moet worden: een bepaald gebrek of gemis dat ervaren wordt door docenten of het management. Bijvoorbeeld:*

Een mbo-instelling wil in diverse opleidingen een nieuw onderwijsconcept invoeren. In de verantwoordelijke teams voelen docenten zich echter onvoldoende eigenaar van het onderwijsconcept en zijn ontwikkelmoe, omdat dit het zoveelste onderwijsconcept in korte tijd is dat ze moeten invoeren. Daarnaast wisselen de verantwoordelijke teams onderling nauwelijks kennis en expertise uit, en gaan docenten onvoldoende onderzoekend te werk bij het ontwikkelen van het onderwijsconcept.

Interventie *Om de problemen op te lossen wordt een interventie geïmplementeerd, bijvoorbeeld:*

De mbo-instelling richt een kennisplatform op om het gevoel van eigenaarschap te vergroten, uitwisseling van kennis en expertise te verbeteren, en onderzoekend werken te stimuleren.

Dit kennisplatform heeft bepaalde kenmerken.

We focussen hier op kenmerken wat betreft actoren, ruimte, facilitering en artefacten:

- Docenten van verschillende teams nemen deel (*actoren*)
- Een onderwijskundige is aanwezig als coach om de docenten te ondersteunen (*actoren*)
- De platformbijeenkomsten vinden 1x per twee weken plaats op de mbo-instelling (*ruimte*)
- Naast de fysieke bijeenkomsten is een online platform opgericht, waarop docententeams hun ideeën en plan van aanpak kunnen delen (*ruimte*)
- Docenten krijgen uren om deel te nemen aan het kennisplatform (*facilitering*)
- Er zijn interactieve werkvormen ontwikkeld om kennisuitwisseling tussen docenten te bevorderen (*artefact*)

Mechanisme *Bij mechanismen gaat het om de manier waarop de interventie tot gewenste uitkomsten kan leiden. Enkele voorbeelden van mechanismen zijn:*

- De coach stimuleert docenten om kennis uit te wisselen en onderzoekend te werken.
- Docenten gebruiken de beschikbare uren

- daadwerkelijk voor participatie in het kennisplatform.
- Docenten maken gebruik van de online omgeving.
- De docenten gaan kennis en ideeën uitwisselen en nemen hiertoe steeds meer zelf het initiatief.
- Docenten geven elkaar feedback op hun plan van aanpak.
- Deelname aan het kennisplatform vergroot het gevoel van eigenaarschap van docenten.

Outcomes *We onderscheiden twee typen uitkomsten van de interventie (zie ook de figuur hierboven):*

- Docenten hebben een onderzoekende houding ontwikkeld, die tot uiting komt in een onderzoekende manier van werken aan het onderwijsconcept (*outcome 1*)
- Het onderwijsconcept wordt succesvol ontworpen en geïmplementeerd in alle opleidingen, waardoor de kwaliteit van het onderwijs verbetert (*outcome 2*)

Enkele voordelen van het gebruik van de CIMO-logica in ons onderzoek

- Het zorgt voor een duidelijke focus in ons onderzoek, want het geeft inzicht in specifieke kenmerken van de verschillende interventies, werkzame elementen en problemen die interventies dienen op te lossen.
- De CIMO-logica slaat een brug tussen praktijk en onderzoek: met de CIMO-logica kan de samenwerking tussen onderwijsprofessionals en onderzoekers gemakkelijk worden, doordat we met dezelfde 'lens' naar de praktijk kijken.

Hoe kunnen we aan de slag met de CIMO-logica?

De CIMO-logica biedt een lens om naar de praktijk te kijken: waarom is de interventie gestart, waaruit bestaat de interventie, hoe wordt beoogd het doel van de interventie te bereiken, en naar welke uitkomsten wordt gestreefd? Door dit in beeld te brengen, kunnen we een gezamenlijk beeld vormen van de interventie en de opbrengsten daarvan.

Meer weten over de CIMO-logica:

- Youtube: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL7Jh-H49225YXJmZ72JNZkjrWPgToRAmoj>
- Kort artikel: Van den Berg, J., Hoeve, A., & Zitter, I. (2012). Op zoek naar wat werkt. Zichtbaar maken van innovatie-opbrengsten. MESOmagazine, 183, 18-22.

**Auteurs en docent-
onderzoekers**

Patricia Brouwer
Jannet Doppenberg
Annoesjka Boersma
Sandra Wagemakers
Eline van Batenburg
Anne-Ruth Oosterbroek
Edwin Beskers
Stefanie Veendijk
Daisy Beelen
Janine Keizer
Mea van Wonderen
Vera Vereecken
Karin Messelink
Anne van der Meulen
Femmy van Eerden
Sander Berendsen
Willy Reijrink
Nono Poels
Gerdy Hoornenborg
Napona Smid

Hogeschool Utrecht
Hogeschool van Amsterdam
Hogeschool Utrecht
ECBO
Hogeschool van Amsterdam
ROC van Twente
ROC van Twente
ROC van Twente
Nova College
Noorderpoort
Noorderpoort
Noorderpoort
Landstede mbo
Landstede mbo
Landstede mbo
Graafschap College
Graafschap College
Graafschap College
Graafschap College
Graafschap College