

'Research-On-The-Job': Een Pilot voor Professionalisering van Docenten op Onderzoek

Didi Griffioen & Luca Lopes Leao de Laguna

Samenvatting: Op de Hogeschool Rotterdam neemt, zoals in het hele hoger beroepsonderwijs, het doen van praktijkgericht onderzoek een steeds belangrijkere plaats in. De ambities zijn stevig: via praktijkgericht onderzoek een bijdrage leveren aan zowel de professionele ontwikkeling van het werkveld in Rotterdam als aan de verdere verbetering van de opleidingen. In het kader van deze ambitie is de pilot van het professionaliseringsprogramma 'Research on the Job' uitgevoerd. De intentie van dit programma is dat docenten zich professionaliseren op onderzoeksvaardigheden door het direct zelf uitvoeren van onderzoek in de beroepspraktijk. Onderzoekers van de Hogeschool van Amsterdam hebben dit programma geëvalueerd, met de focus op de ervaring van de deelnemende docenten. De resultaten van deze mixed-methods studie laten zien dat de motivatie van de docenten om deel te nemen aan het programma is om onderzoeksvaardigheden te ontwikkelen, maar ook om meer te weten over de praktijk van de opdrachtgever, en (tijdelijk) andere werkzaamheden te hebben. De docenten geven aan zich te hebben ontwikkeld als onderzoeker, beter zicht te hebben op het onderzoeksproces, en een groter belang te hechten aan het doen van onderzoek. Ze zien echter geen verandering in hun functioneren als docent.

Trefwoorden: Docenten, professionalisering, onderzoekstraining, motivatie

Auteurs: Didi M.E. Griffioen, Stafdienst Onderwijs & Onderzoek, Hogeschool van Amsterdam, D.M.E.Griffioen@hva.nl

Luca Lopes Leao de Laguna, Lectoraat gHRM, Hogeschool van Amsterdam, L.Lopes@hva.nl

Inleiding

De Hogeschool Rotterdam heeft een kleinschalige pilot uitgevoerd waarin docenten zich hebben geprofessionaliseerd in praktijkgericht onderzoek door zelf in teamverband een praktijkgericht onderzoek uit te voeren. Deze pilot is de start van het traject 'Research-on-the-job' waarmee de Hogeschool Rotterdam de onderzoekscompeten-

ties van docenten wil gaan versterken (Witte & Van Beek, 2013). Dit traject past in de bredere ontwikkeling waarmee praktijkgericht onderzoek een steeds prominente plaats inneemt in de beroepsuitoefening. Hierdoor staan onderzoeksvaardigheden voor studenten steeds centraler in het curriculum en worden onderzoeksvaardigheden voor docenten steeds belangrijker (Griffioen & De Jong, 2013).

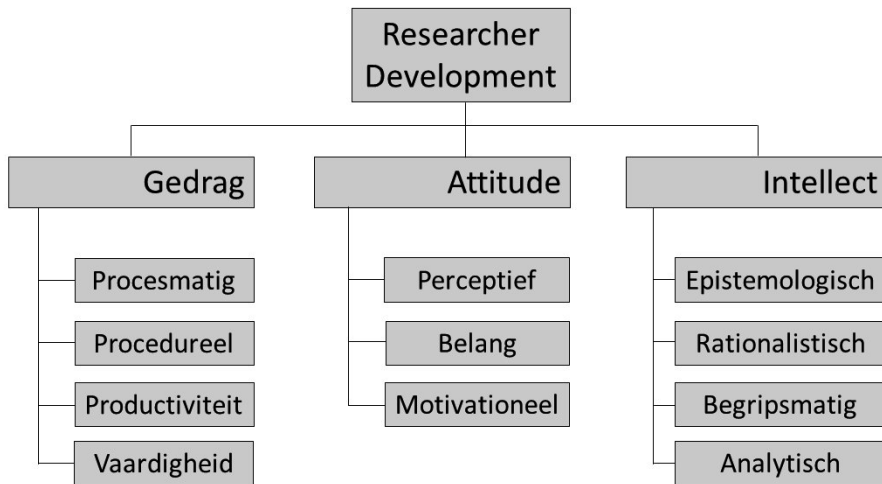
Onduidelijk is hoe docenten een voldoende basis aan vaardigheden en kennis te bieden om studenten te begeleiden bij praktijkgericht onderzoek. Het beleid van overheid en hogescholen is dat docenten in bacheloropleidingen zelf minimaal een masterdiploma hebben. Verder blijkt dat masteropgeleide docenten niet altijd voldoende onderzoeksvaardig zijn, of zich voldoende vaardig voelen (Griffioen, De Jong, & Jak, 2013). HBO docenten hebben vaak een carrièrepad doorlopen via de beroepspraktijk en zijn minder bekend met de academische merites van onderzoek doen (Turner, Brown, & Edward-Jones, 2014). De motivatie van HBO-docenten om onderzoeksbekwaam te worden is niettemin relatief groot (Griffioen et al., 2013), al is de werkelijke deelname aan professionalisering op dit terrein heel divers (Lambriex-Schmitz, Van der Klink, & De Grave, 2012).

In het programma Research-On-The-Job is het uitgangspunt is dat deelnemende docenten praktijkgericht onderzoek leren door het 'gewoon' te doen. Na een korte theoretische en methodische kennismaking voert een groep docenten praktijkgericht onderzoek uit in een complexe beroepspraktijk. Door steeds heen en weer te schakelen tussen onderzoeksvragen, methodologische en theoretische aspecten en het concrete handelen is de verwachting dat de 'winst' van deze aanpak optimaal wordt opgemaakt (Witte & Van Beek, 2013). Concreet verrichten vier docenten onderzoek als multidisciplinair team, één dag per week, gedurende drie onderwijskwartalen. De docenten worden begeleid door een onderzoeker en staan onder verantwoording van een lector. De onderzoeksopdracht behelst het verbeteren van de samenwerking tussen Hogeschool Rotterdam (HR) en een welzijnsorganisatie waar een groot aantal studenten van de HR stage loopt (Witte & Van Beek, 2013). Dit onderzoek is gericht op het evalueren van de effectiviteit van dit programma in de perceptie van de deelnemende docenten.

Professionalisering en het Researcher Development Model

Professionaliseringsprogramma's zoals 'Research-On-The-Job' vormen een nieuw soort professionaliseringsactiviteit. Natuurlijk komt het vaker voor dat docenten onderzoek doen naar of in hun eigen praktijk, maar veelal vormt het benutten van de vergaarde kennis door de praktijk dan het hoofddoel (Bakx, Bakker, & Beijgaard,

2014), al staat soms – zoals ook in deze pilot - professionalisering van de docent centraal (Meijer, Oolbekkink-Marchand, Meierink, & Lockhorst, 2013). Conceptuele modellen over de ontwikkeling van onderzoekers suggereren dat bij een dergelijke rijke scholingsomgeving, de ontwikkeling die doorgemaakt wordt, breder is dan alleen het 'sec' leren onderzoeken (Evans, 2012; Meijer et al., 2013). Het Researcher Development Model van Linda Evans (2012) laat zien dat onderzoekers zich ontwikkelen op een drietal aspecten, namelijk gedrag, attitude en intellect, die elk een aantal facetten omvatten (zie Figuur 1). Om in kaart te kunnen brengen wat de ontwikkeling van de docenten is als gevolg van deelname aan de pilot 'research-on-the-job' wordt het model van Evans hier toegepast op de ontwikkeling van de vier deelnemende docenten. Aanvullend op het model van Evans, wordt in dit onderzoek onder motivatie ook specifiek de variabele 'self-efficacy' meegenomen, omdat uit eerder onderzoek blijkt dat de mate waarin docenten zichzelf onderzoeksvaardig vinden van invloed kan zijn op hun deelname aan professionalisering, evenals op hun handelen als onderzoeker (Griffioen, De Jong, & Jak, 2014). Self-efficacy gaat over de zelf-perceptie op vaardigheid en niet direct over de daadwerkelijke vaardigheid (Bandura, 2006).



Figuur 1. 'Researcher Development Model' van Linda Evans (2012), met toestemming vertaald door de auteurs.

Methode

Onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen in deze studie zijn:

- ~ Welke invloed heeft de deelname aan ‘Research-On-The-Job’ op de motivatie, zelf-ingeschat vermogen voor praktijkgericht onderzoek, op de beroepsuitoefening van de docent, en op het begeleiden van studenten?
- ~ Welke stimulerende of beperkende invloed heeft de omgeving van de docent?

Sample

Het begeleidingsteam heeft de docenten (N=4) geselecteerd op hun positieve motivatie en spreiding over de opleidingen in de sociale faculteit, nadat de kandidaten waren voorgedragen door hun eigen opleidingsmanagers. De docenten zijn in deze rapportage geanonimiseerd en hebben toestemming gegeven via ‘informed consent’.

Tabel 1. Kenmerken van de deelnemende docenten.

| “Naam” | Aanstelling | Opleiding | Onderzoekservaring | Onderzoek in werk |
|----------|-----------------------|------------------|-------------------------|---|
| Docent 1 | Deeltijd en tijdelijk | Verpleegkunde | Recente masteropleiding | Geen |
| Docent 2 | Deeltijd en tijdelijk | SPH | Lang geleden | Geen |
| Docent 3 | Deeltijd en tijdelijk | Pedagogiek | Geen | Begeleiden bachelor- en masterscripties |
| Docent 4 | Voltijd en vast | Lerarenopleiding | Lang geleden | Begeleiden bachelorscripties |

Instrumenten

Voor de evaluatie van het programma zijn vier thema’s van Guskey (2002; zie ook tabel 2) voor het evalueren van professionalisering toegepast. De data is verzameld via schriftelijke zelfrapportages van de docenten, gebaseerd op enkele door de onderzoe-

kers gestelde open vragen per meetmoment. Voorbeelden van gestelde vragen zijn: Waarom heb je ervoor gekozen om deel te nemen aan het programma; Hoe heb je het programma ervaren; Hoe reageert je omgeving op je deelname aan het programma? Bij het eerste meetmoment zijn op basis van de zelfrapportage van de docenten ook semi-gestructureerde, verdiepende interviews uitgevoerd op basis van de door de docenten aangeleverde informatie.

Zelf-ingeschat vermogen (*self-efficacy*) op onderzoek is aanvullend voor en na deelname aan het programma gemeten middels de vragenlijst van Griffioen et al. (2013). Deze vragenlijst bevat 20 items (likert-8) over zelf-ingeschat vermogen op onderzoek in vier contexten: individueel, met collega's, met studenten, en met bedrijven / maatschappelijke organisaties. Voorbeelden van items zijn: Ik heb voldoende kennis en kunde: om onderzoeksresultaten te begrijpen en te interpreteren; om studenten te helpen onderzoeksresultaten toe te passen; om zelfstandig een onderzoek goed uit te voeren.

Tabel 2. Meetmomenten onderzoek.

| Thema's | | Meetmomenten | | | |
|---------|---|--------------|---------|---------|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | 10/2013 | 03/2014 | 07/2014 | 11/2014 |
| 1 | De verwachting voor en opbrengsten van het programma in de ogen van de deelnemende docenten (zelf-ingeschat vermogen) | X | | X | |
| 2 | Ervaren stimulering/belemmering bij deelname aan het programma (omgevingsfactoren) | | X | X | X |
| 3 | De invloed van de nieuwe kennis en ervaring op de beroepsuitoefening van de docent (transfer) | | | | X |
| 4 | Het effect van de nieuwe kennis en ervaring op leren van studenten (transfer) | | | | X |

Analyse

Alle analyses van de schriftelijke data en interviewdata zijn thematisch uitgevoerd, waarbij aandacht is voor nieuw opkomende thema's (Charmaz, 2006). Van de survey data zijn de schaal-scores per context berekend en per schaal de beschrijvende statistiek geanalyseerd. Zie tabel 2 voor de meetmomenten.

Resultaten

In dit onderzoek staat de evaluatie van het programma ‘Research-On-The-Job’ centraal. In deze sectie wordt achtereenvolgens ingegaan op de resultaten over de ontwikkeling van de motivatie voor deelname aan het programma en motivatie voor het doen van onderzoek in het algemeen. Hierbij worden ook de resultaten voor de ontwikkeling van zelf-ingeschat onderzoekend vermogen gerapporteerd. Daarna zijn de resultaten over de ervaring van de docent met het programma, en de stimuleringen en beperkingen die ze daarbij hebben ondervonden weergegeven. Tot slot is beschreven in hoeverre de docenten de opgedane ervaringen rapporteren te gebruiken in hun huidige werk.

Motivatie voor deelname aan het programma en het doen van onderzoek

In de schriftelijke rapportage en de interviews benoemen de docenten vooraf drie verschillende motivaties voor deelname aan ‘Research-On-the-Job’: a) (beter) leren onderzoek te doen; b) meer te weten komen over de praktijk van de opdrachtgever van het onderzoek; c) tijdelijk ander werk doen en/of na afloop (beter) in aanmerking te komen voor ander werk. Deze drie motivaties worden hierna uitgewerkt en verbonden aan de ervaringen van de docenten gedurende het programma.

Leren doen van onderzoek

Binnen het leren doen van onderzoek worden vier sub-thema’s genoemd door de docenten.

Ontwikkeling van het belang van onderzoek voor de docent zelf

Vooraf aan het traject hebben twee docenten de meeste ervaring. Onderzoek lijkt een geliefd onderdeel van hun bezigheden te zijn, dat soms langere tijd afwezig is geweest: “Ik vind het wel leuk om weer eens een keer de onderzoeksbil op te zetten. [...] ik word er echt enthousiast van en ik heb het lang niet gedaan”. Twee docenten gebruiken deelname aan het programma om te bepalen of ze meer onderzoek willen doen in hun werk: “Ik kan mij voorstellen dat wanneer het onderzoek goed verloopt, en ik wil daar in verder, dat ik ga zoeken naar een vervolgdeel.”

Halverwege het programma geven drie docenten aan dat het gevoel wordt bevestigd dat onderzoek doen een aantrekkelijke toekomstige aanvulling is op hun huidige taken als docent. Tegelijk spreken alle docenten na afloop van het programma nog

vooral over zichzelf als docent met meer onderzoekservaring (en dus niet als onderzoeker): “[..] *Leerzaam om als docent weer wat dichter bij de praktijk te staan en om je onderzoeksvaardigheden weer wat op te vijzelen.*” Eén docent heeft dan al duidelijk voor ogen om zich verder te willen gaan ontwikkelen als onderzoeker en te beginnen met een promotieonderzoek.

Het enthousiasme voor onderzoek tijdens het programma krijgt verschillend navolging na afloop. Twee docenten geven bij de laatste meting aan zich binnen de hogeschool niet gestimuleerd te voelen om de nieuwe vaardigheden in te zetten. Eén van hen is inmiddels verhuisd en wil in zijn nieuwe woonomgeving docenten gaan stimuleren onderzoek te gaan doen. De andere docent geeft aan graag verbinding te willen houden met het kenniscentrum, maar de opleidingsmanager wilde dit niet faciliteren. Daarna heeft de docent er zelf ook geen moeite meer voor gedaan. Eén docent is uitgenodigd voor nieuw onderzoek en oriënteert zich op een promotieonderzoek. Het is opvallend dat de docenten zich bij deze vraag direct richten op onderzoek als aparte taak en niet direct op mogelijkheden om het geleerde in te zetten in hun onderwijspraktijk.

Ontwikkeling van vaardigheden

De motivatie voor deelname de docenten ten aanzien van het leren onderzoek doen is vooraf vrij algemeen geformuleerd, zoals *“de algemene onderzoekscompetentie verhogen”*, *“ervaring opdoen met onderzoek doen”* en *“leren onderzoek doen”*. Twee docenten uiten ook specifiekere wensen voor de ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden, zoals *‘verwerking van data via Atlas.ti’*, of het *‘ter verdieping gestimuleerd worden recent wetenschappelijk onderzoek te lezen’*.

De docenten geven halverwege het traject allemaal aan dat ze minder hebben geleerd dan van te voren verwacht. Ze vinden dat veel tijd besteed is aan brainstormen over de opdracht en te weinig aan training in onderzoeksvaardigheden en het lezen van literatuur. Drie docenten zijn halverwege meer expliciet over wat ze verwacht hadden te gaan leren. Het lijkt alsof ze beter zicht hebben gekregen op de benodigde vaardigheden. Na afloop van het programma geven de docenten in het algemeen aan wel veel geleerd te hebben, al hadden drie docenten verwacht meer ervaring op te doen met het lezen en gebruik van theorie, en het leren en gebruiken van methodes en tools.

Ontwikkeling van inzicht in proces van onderzoek

Alle vier de docenten noemen vooraf het verbeteren van het onderwijs als motivatie voor deelname. Ze verwachten dat de onderzoekservaring hen zal helpen bij het begeleiden van studenten en zo het onderwijs zal verbeteren. Halverwege het traject geven alle docenten blijk van meer inzicht in hoe het proces van onderzoek verloopt.

Ze koppelen dit inzicht echter niet aan hun eigen rol als onderzoeker, maar wel direct aan hun lesgeeftaak:

“Op dit moment begeleid ik zelf afstudeerders. Ik heb wel meer begrip voor ze omdat ik nu zelf ook weer voel wat de moeilijkheden zijn: de tijdsdruk, de regels van goed onderzoek, welke literatuur is geschikt etc.”

Naast de factor tijd in het onderzoeksproces geven de docenten ook aan dat ze meer inzicht hebben gekregen in hoe moeilijk samenwerken eigenlijk is. Ook deze ontwikkeling van inzicht wordt direct gekoppeld aan hun docentrol:

“Inzicht dat het voor studenten ook niet altijd makkelijk is om agenda’s op elkaar af te stemmen en goed de taken onderling te verdelen. [...] Ik voel me door het programma straks ook weer beter voorbereid op mijn taak als begeleider van afstudeeronderzoek of begeleider van studenten.”

Ontwikkeling van de onderzoeksvaardigheden

De door de docenten ingevulde vragenlijst zelf-ingeschat vermogen van onderzoek (Griffioen et al., 2013) bevestigt het beeld dat de docenten vinden dat ze veel geleerd hebben (zie figuur 2). In alle contexten scoren de docenten zichzelf achteraf vaardiger dan vooraf. Alleen docent 1 scoort zichzelf op onderzoek met studenten achteraf gemiddeld iets lager (6,6) dan vooraf (6,8). Van 1 docent is geen nameting ontvangen.

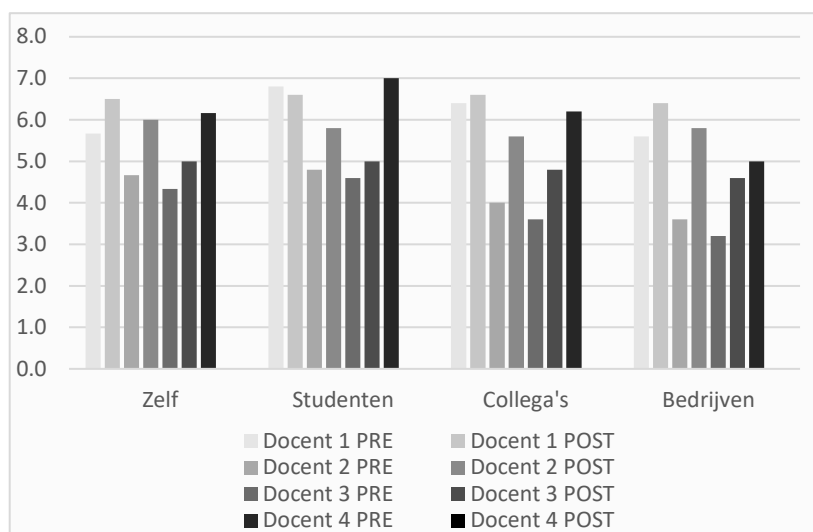
Kennis van de praktijk

Een tweede motivatie om deel te nemen aan het programma ‘Research-On-The-Job’ is voor de docenten om meer kennis op te doen over de praktijk van de opdrachtgever en hieraan bij te dragen. Alle docenten blijken kritisch over hoe de opdrachtgever haar werk doet, of over het niveau van hulpverlening in het algemeen:

Als ik stagebegeleiding deed in het Rotterdamse [...] dan schrok ik soms wel van het niveau van de hulpverlening, ik was daar niet zo laaiend enthousiast over. Dus ja .. ik wil dat beter leren kennen.”

Het opdoen van praktijkkennis als motivatie voor deelname komt alleen terug in het laatste meetmoment bij de vraag wat het programma de docenten gebracht heeft: *“Inzicht in de praktijk van [de opdrachtgever], inzicht in welzijn nieuwe stijl”*.

De interactie met de opdrachtgever levert de docenten meer inzicht op in (problemen bij) het proces van onderzoek doen. Twee docenten vragen zich vooraf af hoe



Figuur 2. Het zelf-ingeschatte onderzoekend vermogen van de deelnemers voorafgaand en na afloop van het programma.

kritisch ze mogen zijn over een opdrachtgever waar de hogeschool een convenant mee heeft afgesloten. Na afloop spreken alle docenten over de politieke kant die ze gedurende het praktijkonderzoek ervaren hebben. Tegelijk lijkt het erop dat ze niet het idee hebben handvatten te hebben ontwikkeld om hiermee om te gaan:

“Wat een enorme eyeopener voor mij was, is de politieke gevoeligheid van dit onderzoek en wat de consequenties daarvan waren.”

Ander werk

Een derde motivatie voor de docenten om deel te nemen was de mogelijkheid om tijdelijk andere taken op zich te nemen. Soms gaat het hierbij om compensatie op docenttaken, soms gaat het ook om het krijgen van meer zeggenschap in het eigen werk. Soms biedt deelname ook uitzicht op andere, nieuwe taken, zoals het begeleiden van afstudeerders of lidmaatschap van de examencommissie. Ook halverwege het traject geven twee docenten nog aan dat het prettig is om dit traject te volgen in plaats van alleen lesgevende taken uit te voeren. Ook achteraf blijkt dit een blijvende motivatie:

“Ik ben er door gegroeid, het heeft me zelfverzekerder gemaakt doordat ik het als een welkom uitstapje uit mijn eigen opleiding heb ervaren.”

Ervaringen met programma en begeleiding

De werkwijze in het programma is om praktijkgericht onderzoek te leren door het ‘gewoon’ te doen (Witte & Van Beek, 2013). Uit de interviews met de docenten voorafgaand aan het programma bleek dat de docenten maar beperkte informatie hadden over het programma, namelijk alleen over de dagen waarop ze aan de opdracht zouden werken, dat ze begeleiding zouden krijgen en dat ze samen aan een actieonderzoek zouden gaan werken van een bepaalde opdrachtgever.

De gekozen ‘hands on’ aanpak is goed terug te zien in de ervaringen van de deelnemende docenten:

“Ik heb achteraf wel de indruk eerder onderzoek gedaan te hebben dan een leertraject gevolgd te hebben. Het was vooral doen, doen. Ik heb niet echt met persoonlijke leerdoelen gewerkt en heb weinig theorie over onderzoek gelezen. Dus eerder al doende leren.”

Tegelijk waren er bij de docenten vooraf wel verwachtingen met betrekking tot de begeleiding binnen het programma. Twee docenten verwachtten dat de twee begeleiders zullen coachen en bijsturen wanneer dat nodig is.

Halverwege het traject vragen de docenten zich af of de begeleiders de docenten niet te lang hebben laten “*rondzwemmen*”. Ze beschrijven hoe de begeleiding in het begin intensiever was dan daarna, maar ook dat de touwtjes gaandeweg weer strakker zijn aangetrokken en dat de begeleiding nu meer sturend is.

Na afloop geven de docenten opnieuw aan dat de begeleiding ‘*het best en het meest intensief [was] in de opstartfase*’ van het onderzoek. Die fase bestond in de beschrijving van de docenten uit het verkennen van de opdracht, theorie over praktijkonderzoek, brainstormen over de onderzoeksvraag en discussiëren over de werkwijze van de opdrachtgever. Ook was er aandacht voor de ontwikkelpunten van de docenten. Alle docenten geven aan dat ze deze fase achteraf te lang vonden duren en zijn ook kritisch over de kwaliteit van het werk dat ze zelf geleverd hebben:

“De opstartfase heeft naar mijn idee (te) lang geduurd. We hebben veel gebrainstormd over de onderzoeksvraag en we vonden het allemaal maar wat leuk om over de werkwijze van [de opdrachtgever] te discussiëren. Ook onze begeleiders deden hier graag aan mee. Achteraf vond ik onze onderzoeksvragen toch nog niet specifiek genoeg en onnodig vaag.”

Na afloop van het programma geven de docenten aan een duidelijkere lijn in het programma en de eisen van de begeleiders gewild te hebben. Tegelijk zijn ze ook po-

sitief over het enthousiasme van de begeleiders. Een docent geeft ook een mogelijke oorzaak aan van de kritische reacties op de begeleiding:

Verwachtingen over de begeleiding van ons als onderzoekers aan de ene kant en van de begeleiders aan de andere kant zijn in die fase onvoldoende naar elkaar uitgesproken."

Zowel halverwege als bij de laatste meting zijn alle docenten heel positief over hun deelname aan het programma Research-On-The-Job:

"Ik heb mijn deelname aan het programma als positief ervaren. Het was erg leuk om met collega's van andere opleidingen echt samen te werken. We hebben elkaars kwaliteiten goed benut en de stemming is altijd goed geweest."

Stimulering en beperking bij deelname

Bij het gaan uitvoeren van nieuwe taken zoals onderzoek, is het enerzijds belangrijk dat de middelen geboden worden om deelname mogelijk te maken. Anderzijds kan de omgeving als stimulerend of belemmerend werken (Evans, 2012; Guskey, 2002). Deze paragraaf geeft inzicht in hoe de docenten hun omgeving ervaren hebben.

Tijdsbesteding

Het hebben van voldoende tijd voor deelname aan het programma blijkt de belangrijkste randvoorwaarde waar de docenten over spreken. Vanaf halverwege geven de docenten steeds aan tevreden te zijn met het feit dat ze uitgeroosterd zijn om aan het onderzoek te werken. De verdeling van tijd en aandacht over lesgeven enerzijds en onderzoek doen anderzijds wordt als lastig ervaren. Alle docenten geven aan dat dit mede komt doordat er twee dagdelen in plaats van één hele dag is vrij geroosterd. Ook is de deelname aan het programma een relatief grote taak binnen een deeltijd-baan. Dit levert ingewikkelde afwegingen op in de werkuitvoering van de docenten, ook omdat de docenttaken soms ook al extra tijd vragen:

"Er speelt voortdurend het dilemma hoeveel extra uren ga ik maken buiten de uitgeroosterde vaste momenten op maandag- en donderdagochtend"

Ook lopen daarmee de werkzaamheden soms over in de vrije tijd:

"[...] Dat heeft er ook toe geleid dat we deels in vrije tijd aan onderzoek gewerkt hebben [...]"

De omgeving van de docenten

Vooraf hebben de docenten positieve verwachtingen over de waardering van collega's die het meedoen aan onderzoek zal opleveren. Gedurende het traject blijken de ervaringen ten aanzien van de omgeving verschillend te zijn. De docenten maken hierbij zelf onderscheid naar collega's, leidinggevend en hun privé-omgeving.

Halverwege het traject geeft één docent aan geen reacties te hebben gehoord van collega's en leidinggevende, behalve over de logistiek van andere taken doen. De drie andere docenten geven aan dat collega's interesse tonen in het onderzoek, al neemt die wat af naar mate het programma vordert. Ook blijken de geïnteresseerden vaak *“vooral collega's die zelf belangstelling hebben voor onderzoek.”*

Twee docenten geven na afloop van het programma aan dat er wel gevraagd wordt naar de resultaten, maar dat die nog niet openbaar zijn. Eén docent heeft bij de laatste meting de uitkomsten van het onderzoek ook aan het eigen team gepresenteerd en besproken met de curriculumcommissie.

Eén van die drie geeft zowel halverwege als na afloop aan geen interesse gemerkt te hebben van leidinggevende of management en dit jammer te vinden: *“Vanuit het management was er geen inhoudelijke belangstelling. Dat vond ik best jammer maar ik heb zelf ook geen stappen gezet iets te vertellen.”* De drie anderen doen hier geen uitspraken over.

Twee docenten geven aan hoe de privé-omgeving reageert op de deelname aan het programma. De ene docent geeft aan dat er geregeld interesse was, de andere docent dat deelname implicaties had voor het eigen gezin.

Uit het bovenstaande blijken de directe collega's van drie deelnemers geïnteresseerd te zijn in de deelname aan het programma. Voor twee van hen levert deze interesse ook nieuwe overwegingen op over de perceptie op onderzoek en hun eigen rol als onderzoeker daarbij: *“Over het algemeen geeft het doen van onderzoek iets van extra aanzien en status, denk ik.”* Bij de andere docent staat hierbij de verhouding tussen de collega's en de opdrachtgever centraal. De collega's zijn negatief over de opdrachtgever. De docent vindt dit lastig, omdat hij nog bezig is met het onderzoek. Daarnaast moet hij naar de opdrachtgever uitleggen waarom er weinig studenten stage lopen van de opleiding waar hij werkt. Dat geeft het gevoel dat hij klem zit tussen de opdrachtgever en de collega's.

Transfer van de ervaringen uit het programma

Bij de nameting is aan docenten gevraagd of en zo ja hoe hun deelname aan het programma hun dagelijks werk veranderd heeft.

Transfer op beroepsuitoefening

De docenten zijn opvallend kort van stof als het gaat om de mate waarin ze vinden dat deelname aan het programma hun beroepsuitoefening als docent veranderd heeft. De docenten geven aan hun deelname aan het programma als zeer waardevol te hebben ervaren, maar dat ze niet zien hoe dit hun werk als docent wezenlijk veranderd zou hebben.

Transfer op leren van studenten

Als het gaat om het leren van studenten, geeft één docent aan dat het onderwijs in de module praktijkonderzoek wat veranderd is doordat het inzicht in het proces van onderzoek ontwikkeld is:

"Ik heb nu meer praktische voorbeelden en kon de studenten beter voorbereiden en begeleiden bij hun afstudeerscripties met praktijkonderzoek. Vooral bij de dataverzameling kon ik studenten goed laten weten dat je bij de constructie van dataverzamelingsinstrumenten ook rekening moet houden met de data-analyse. Zo hadden mijn collega's [in het programma] heel lange interviewlijsten gemaakt met veel open vragen [...] dat kostte ontzettend veel dataverwerkings- en analysetijd"

In dezelfde lijn geeft een andere docent aan zich sterker te voelen in het begeleiden van studenten bij afstudeeronderzoek:

"Ik kan weer op een andere manier inschatten welke moeilijkheden zij tegenkomen. Ik heb meer zicht op het belang van de contexten, de krachtenvelden waarbinnen zij onderzoek doen, heb beter zicht op methodologische kwesties [...]"

Een derde docent geeft aan door de ervaring meer nadruk te leggen op de taakverdeling in samenwerkende studentteams.

Discussie

De Hogeschool Rotterdam heeft tussen november en juli 2014 een kleinschalige pilot uitgevoerd waarin docenten zich hebben geprofessionaliseerd in praktijkgericht onderzoek door zelf in teamverband een praktijkgericht onderzoek uit te voeren: 'Research-On-The-Job'. De resultaten van de evaluatie laten zien dat de deelnemende docenten drie verschillende motivaties aangeven om deel te nemen aan het programma: a) (beter) leren onderzoek te doen, waarmee vooral de ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden bedoeld wordt; b) meer te weten komen over de praktijk van de opdrachtgever van het onderzoek; c) tijdelijk ander werk te doen en/of na afloop (beter) in aanmerking te komen voor ander werk. Ook zien de docenten de mogelijkheid om door deelname te bepalen of ze meer onderzoek zouden willen doen.

De resultaten laten zien dat de docenten zich in het programma ontwikkeld hebben op (zelfingeschatte) onderzoeksvaardigheden, het belang van onderzoek voor henzelf, en hun inzicht in het proces van onderzoek. In het model van Evans (2012) zijn dit vooral aspecten van gedrag en attitude. Tegelijk vinden de docenten dat ze zich minder ontwikkeld hebben op onderzoeksvaardigheden dan ze verwacht hadden, zoals het gebruik van theorie of het doen van analyses, intellectuele ontwikkeling in het model van Evans (2012). Ook zijn de docenten hierop minder strak begeleid dan ze verwacht of prettig gevonden hadden. Gedeeltelijk lijkt deze verwachting voort te komen uit het beeld bij de docenten dat ze gingen deelnemen aan een professionaliseringsprogramma waarbinnen specifieke vaardigheden geleerd zouden worden, tegelijk hadden de docenten vooraf weinig informatie over het programma. De opzet van het programma was echter om onderzoek te laten ervaren in alle facetten. Voor een vervolgproject is het nader expliciteren van dit soort verwachtingen (en behoeften) een belangrijk aandachtspunt.

De motivatie om meer te weten over de praktijk van de opdrachtgever wordt minder prominent gedurende het traject, maar is wel een belangrijke reden geweest om te gaan deelnemen aan het traject. Het onderwerp dat onderzocht wordt blijkt een belangrijke motivatie om te gaan deelnemen, net als de motivatie om tijdelijk ander werk te kunnen doen. Ook motiveert deelname tot meer onderzoek doen na het programma. Dat faciliteren vraagt in de praktijk meer aandacht.

De docenten hebben geen werkelijk beperkende factoren ondervonden. De twee losse dagdelen die beschikbaar waren voor het onderzoek waren niet altijd genoeg en qua roostering minder efficiënt. Dit is in lijn met eerder onderzoek (Bloch, Mitterle, & Würmann, 2014).

De directe collega's van de docenten blijken stimulerend voor de deelnemers. Hun interesse is het grootst bij aanvang van het programma en bij collega's die zelf ook onderzoek (willen) doen. Naarmate het programma vordert neemt die interesse wat af. De leidinggevenden in het onderwijs blijken over het algemeen minder stimulerend te zijn. De docenten geven aan dat er tijdens het programma nauwelijks interesse getoond wordt en na afloop geen vervolg wordt gefaciliteerd.

Uit eerder onderzoek is bekend dat onderwijsmanagers vooral geïnteresseerd zijn in onderzoek voor de docenten als dit een direct effect heeft op het onderwijs (Boerma, Griffioen, & Jong, 2013). En misschien is dit hierbij het probleem. De docenten geven namelijk zelf aan deelname aan het programma heel prettig en leerzaam te hebben gevonden, maar dat het in hun ogen hun werkwijze als docent niet heeft beïnvloed. Voor hun studenten die onderzoek doen, zien ze hun eigen betere inzicht in het onderzoeksproces wel als meerwaarde. De vraag of deelname aan het programma de werkwijze van de docenten toch heeft veranderd vraagt om vervolgonderzoek. Duidelijk is wel dat de koppeling tussen het geleerde en het werken als docent onvoldoende expliciet gemaakt is. Een volgende versie van dit project vraagt om een nauwere verbinding tussen de deelname aan het programma en de onderwijspraktijk van de docent. Vooral de transfer van het geleerde als onderzoeker naar het gebruik hiervan in de docentrol mag explicieter aandacht krijgen. Verder lijken meer structuur, strakkere begeleiding en het creëren van duidelijkere verwachtingen noodzakelijk voor het succes van dit soort rijke professionaliseringstrajecten.

Literatuur

- Bakx, A., Bakker, A., & Beijaard, D. (2014). Promotieonderzoek door docenten om de kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk te verkleinen. *Pedagogische Studien*, 91, 150-168.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). USA: Information Age Publishing.
- Bloch, R., Mitterle, A., & Würmann, C. (2014). *Time to Teach: Contextualizing teaching time in German higher education*. Paper presented at the Society for Research into Higher Education, Newport, UK.
- Boerma, K., Griffioen, D. M. E., & Jong, U. d. (2013). Het belang dat managers hechten aan onderzoeksvaardigheden van docenten in het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 31(1&2), 59-72.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through Qualitative Analysis*. Los Angeles: Sage.

- Evans, L. (2012). Leadership for Researcher Development: What Research Leaders Need to Know and Understand. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(4), 423-435.
- Griffioen, D. M. E., & De Jong, U. (2013). Academic Drift in Dutch Non-university Higher Education Evaluated: A Staff Perspective. *Higher Education Policy*, 26, 173-191.
- Griffioen, D. M. E., De Jong, U., & Jak, S. (2013). Research Self-efficacy of Lecturers in Non-University Higher Education. *Innovation in Education and Teaching International*, 50(1), 25-37.
- Griffioen, D. M. E., De Jong, U., & Jak, S. (2014). Research Self-efficacy of Lecturers in Non-University Higher Education. *Innovation in Education and Teaching International*, 50(1), 25-37.
- Guskey, T. R. (2002). Redesigning Professional Development. Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Lambriex-Schmitz, P. M. M., Van der Klink, M., & De Grave, W. (2012). *Zin in professionalisering?* Paper presented at the Onderwijs Research Dagen.
- Meijer, P. C., Oolbekkink-Marchand, H. W., Meierink, J. A., & Lockhorst, D. (2013). Teacher research in secondary education: Effects on teachers' professional and school development, and issues of quality. *International Journal of Educational Research*, 57, 39-50.
- Turner, R., Brown, T., & Edward-Jones, A. (2014). 'Writing my first academic article feels like dancing around naked': research development for higher education lecturers working in further education colleges. *International Journal for Academic Development*, 19(2), 87-98.
- Witte, T., & Van Beek, J. (2013). *Research on the Job: de pilot*.