

Uitdagingen voor de professionalisering van docentenbegeleiders onderzoek in het hbo

Ann van der Auweraert

Samenvatting: De intrede van praktijkgericht onderzoek in het hbo betekent voor veel docenten dat ze er een extra taak bij hebben gekregen, namelijk het begeleiden en beoordelen van studenten bij het doen van praktijkgericht onderzoek. Dit vraagt van docenten andere competenties dan voor het doen van onderzoek. De uiteindelijke conclusie is dat er op meerdere terreinen tegelijkertijd ontwikkeling nodig is. Dit gaat van professionalisering van docenten specifiek in de didactiek van het begeleiden en beoordelen van onderzoek tot inspanningen om te komen tot een beter begrip van de rol van praktijkgericht onderzoek bij de opleiding van beroepsprofessionals; het ontwikkelen van een nieuwe professionele identiteit als docentenbegeleider van onderzoek; het inrichten van optimale leeromgevingen en -omstandigheden; en organisatorische en structurele randvoorwaarden om dit alles mogelijk te maken. Het onderzoek draagt bij aan de actuele uitdaging om evidence-based knowledge te genereren voor het ontwikkelen en opzetten van professionaliseringstrajecten voor docenten in het hbo.

Trefwoorden: docent, docentenbegeleider, docentprofessionalisering, praktijkgericht onderzoek, hoger beroepsonderwijs

Auteur: Dr. Ann Van der Auweraert is werkzaam bij het Leer- en Innovatiecentrum van Hogeschool Avans. E-mail: a.vanderauweraert@avans.nl

Dit artikel rapporteert over onderzoek met medewerking van docent-onderzoekers Erik Blokland en Sophia van Hattum van het Lectoraat Sustainable Working and Innovation, Hogeschool Avans.

Probleemstelling

Onderzoek wordt steeds meer gezien als een cruciaal element in de vorming van beroepsbekwame professionals. Vele opleidingen in het hoger beroepsonderwijs hebben onderzoek in het curriculum geïntegreerd. En docenten hebben er een taak bij gekregen om studenten te begeleiden bij het doen van onderzoek. Dit laatste vereist een bijzondere combinatie van inhoudelijke expertise, echt goed onderzoeksmatig kunnen denken en begeleidingsvaardigheden voor een proces dat voor de studenten erg ingewikkeld, moeilijk en onzeker is (Keuvelaar-van den Bergh & Andriessen, 2014). Daarbij zijn er ook vele vragen. Ligt de focus bij de begeleiding op het leren doen van onderzoek of op het leren via onderzoek (Simons & Elen 2007)? Gaat het over de onderzoeksinhoud of het onderzoeksproces (Elen & Verburgh, 2008)? Is de begeleiding gerelateerd aan de onderwijsbenadering van de docent of eerder aan het leren van de student? Zijn studenten daarbij actieve participanten of worden ze eerder gezien als publiek (Healey, 2005)? Het hbo leidt niet op tot onderzoeker maar tot beroepsbeoefenaar, behalve opleidingen zoals die tot laboratoriumonderzoeker. De meeste studenten in het hbo worden geen onderzoeker, zij leren om een onderzoekende houding aan te nemen en een onderzoekend vermogen te ontwikkelen. Wat de rol is van onderzoekend vermogen en hoe dit te ontwikkelen is echter voor veel opleidingen onduidelijk (Expertgroep protocol, 2014). Daarbij is ook nog niet onomstreden aangetoond dat de integratie van onderzoek in het onderwijs tot betere leerresultaten leidt. Sommige onderzoeken vinden een positief effect maar andere onderzoeken spreken dit weer tegen (Verburgh & Lindblom-Ylänne, 2007). Of het onderzoekgebaseerde leren als een winst wordt ervaren, hangt ook af van hoe de termen onderzoek en leren worden geconceptualiseerd en hoe een onderzoekgebaseerd curriculum wordt vormgegeven (Griffioen et al, 2013).

Essentieel in heel deze complexe transformatie zijn de docenten (Didi Griffioen, 2017). Zij worden geacht studenten te helpen in het ontwikkelen van hun onderzoekend vermogen wat vaak het doen van onderzoek inhoudt (Andriessen, 2014). De vraag daarbij is hoe docenten zo goed mogelijk vorm en inhoud kunnen geven aan de didactische aspecten van het begeleiden en beoordelen van onderzoek. Het antwoord is niet eenvoudig. Docenten zijn deskundig in hun vakgebied, maar daarom niet per definitie in het begeleiden van onderzoek. Dat is op zich niet zo verwonderlijk omdat dit vraagt om een combinatie van onderzoekvaardig en pedagogisch didactisch bekwaam zijn. Onderzoeksbegeleiders met een Mastertitel of PhD zijn daarom niet vrij van scholing omdat zij de didactische kennis over het aanleren van onderzoek doen missen. Daarenboven plaatst de integratie van onderzoek in het onderwijs docenten voor specifieke uitdagingen en dilemma's en dwingt het hen na te denken over eigen uitgangspunten en keuzes. Zo vereist het een visie op onderzoekend vermogen

en hoe dit te ontwikkelen (Andriessen, 2014), een visie op de rol als begeleider van praktijkgericht onderzoek en welk type begeleiding de student in staat stelt de onderzoekscompetentie te ontwikkelen (Oost, 2015) en het kiezen voor een gepaste onderzoeksbenadering gerelateerd aan het beoogde beroepsproduct of beroepsbekwaamheid (Van der Auweraert & Hommersom, 2018).

Wil de integratie van onderzoek in het onderwijs in een versnelling komen, dan is docentprofessionalisering een van de cruciale elementen (Van der Auweraert & Blokland, 2018). Opleidingen, academies, lectoren en kenniskringen zijn vragende partij voor ondersteuning in kader van de professionalisering van docenten voor het begeleiden van studenten bij het doen van onderzoek. De (wetenschappelijke) literatuur en diverse onderzoeksrapporten bieden echter onvoldoende houvast om onderbouwde verbeter- en optimalisatietrajecten voor te stellen of te ontwerpen. Er is nauwelijks gepubliceerd over empirisch onderzoek naar deskundigheidsbevordering van docenten als begeleiders van studenten bij het doen van onderzoek. En als er al onderzoek is gedaan, dan ligt de focus vooral op docentprofessionalisering binnen een academische setting. De actuele situatie in hogescholen is onderbelicht en onvoldoende in kaart gebracht (Griffioen et al., 2013). Hierdoor is onduidelijk hoe de deskundigheid van docenten met betrekking tot het begeleiden van onderzoek te verbeteren en/of te ontwikkelen.

Het onderzoek waarover hier in dit artikel wordt gerapporteerd, is een deelonderzoek van een groter praktijkgericht ontwerponderzoek naar hoe docenten te professionaliseren met betrekking tot het begeleiden van studenten bij praktijkgericht onderzoek. Bij aanvang van het onderzoek is duidelijk dat docentprofessionalisering wenselijk is, maar het is niet helder wat precies het probleem is dat dient opgelost te worden en wat de obstakels, knelpunten, en dilemma's zijn die de deskundigheidsbevordering mogelijk kunnen bemoeilijken. Hierdoor is ook onduidelijk hoe de docentprofessionalisering vorm te geven. Dit is de reden om te kiezen voor een deelonderzoek naar de belemmerende of remmende factoren. De aanname hierbij is dat kennis over de belemmeringen enerzijds een helder beeld oplevert van het probleem met bijhorende deelproblemen en mogelijke oorzaken en anderzijds input genereert voor het formuleren van aandachtsgebieden en randvoorwaarden voor het ontwikkelen van professionaliseringsinitiatieven voor docenten.

Methode en kwaliteitsborging

Het onderzoek is uitgevoerd binnen de hogeschool Avans. Dit is een uitgelezen setting voor het onderzoeksmatig benaderen van het praktijkprobleem omdat het een grote hogeschool is met zeer veel opleidingen, expertisecentra en lectoraten. Daar-

door is er een grote diversiteit aan opvattingen en praktijkervaringen met betrekking tot onderzoek en deskundigheidsbevordering van docenten.

Er zijn open ongestructureerde gesprekken gevoerd met een 20tal ervaringsdeskundigen waaronder docentenbegeleiders, docent-onderzoekers, lectoren, trainers, opleidingscoördinatoren, adviseurs, directeuren en managers. De centrale vraag die leidend is geweest is: Welke factoren belemmeren of bemoeilijken het huidige proces van professionalisering van docenten met betrekking tot praktijkgericht onderzoek en meer bepaald het begeleiden en beoordelen van studenten bij het doen van onderzoek? Parallel aan de gesprekken is met een literatuurverkenning onderzocht in hoeverre de ervaren belemmeringen aansluiting hebben met bestaande kennis en theorieën. Daarbij is niet gestreefd naar een uitputtend overzicht van alle obstakels. De praktijkervaringen zijn leidend geweest, en de literatuur om de ervaringen beter te duiden en te begrijpen. De gesprekken en de deskresearch zijn doorgegaan totdat er geen nieuwe belemmerende factoren ontdekt werden. Er is eveneens een workshop gehouden op een studiedag met onderzoekers uit de kenniskring van lectoraat praktijkgericht onderzoek van Daan Andriessen, waarbij belemmeringen vanuit andere hogescholen in beeld zijn gebracht. Samen met de literatuurverkenning plaatst dit de belemmeringen in een groter kader.

Alle gesprekken alsook de resultaten uit de workshop, zijn gezamenlijk geanalyseerd door drie onderzoekers, inclusief de auteur van dit artikel, en een student-assistent. Gesprek na gesprek zijn de ervaren dilemma's en knelpunten genoteerd en geordend in een mindmap. Elke analyse van een gesprek heeft ook geleid tot de keuze voor een volgende gesprekspartner. Er is gestreefd naar een zo heterogeen mogelijke groep van geïnterviewden om alle perspectieven te vangen. Het aan elkaar relateren en koppelen van de praktijkervaringen en bestaande kennis heeft uiteindelijk geleid tot vijf categorieën van belemmeringen met betrekking tot: 1) het wat en hoe van praktijkgericht onderzoek, 2) de professionele ontwikkeling en identiteit van de docent, 3) het begeleiden en beoordelen van studentonderzoek, 4) vorm van professionaliseringsinterventies en 5) inrichtingstructuur en organisatiestructuur. Niet alle belemmeringen zijn uiteraard van toepassing op elke docent of opleiding. Het belang of het aandeel van elk van de ervaren belemmeringen in de deskundigheidsbevordering is niet in dit onderzoek onderzocht. Uiteraard zijn de resultaten van dit praktijkgericht onderzoek ook situationeel omdat de gesprekken in hoofdzaak zijn gevoerd met ervaringsdeskundigen uit hogeschool Avans, en daarom niet zomaar te extrapoleren naar andere contexten. De onderzoeksresultaten vormen wel een gedegen basis voor een vervolgonderzoek naar de situatie in andere hogescholen.

Resultaten

I. Belemmeringen gerelateerd aan het begrip praktijkgericht onderzoek in het HBO

Geen eenduidigheid over de competentie onderzoek

Respondenten ervaren geen eenduidige en heldere visie met betrekking tot de competentie onderzoek en wat dit aan kennis, vaardigheden en houding inhoudt. Het ontbreekt ook aan een gemeenschappelijk begrippenkader. Daarbij kent elke discipline zo zijn eigen taal en spelregels, en zijn er verschillende onderzoeksbenaderingen. Sommige van de ondervraagden wijzen er op dat de kwaliteitseisen, en daarmee ook de beoordelingscriteria, vaak afgeleid zijn van onderzoek gericht 'op het begrijpen en verklaren van de werkelijkheid'. Dit wordt steeds meer als niet passend ervaren. De kwaliteitseisen zouden eerder gericht moeten zijn op het vaststellen of een oplossing werkt of de potentie in zich heeft om te werken. Ze geven ook aan dat het ontbreekt aan (methodologisch) criteria en een correcte maatlat voor het beoordelen van de kwaliteit van onderzoek. Vaak zijn de beoordelingscriteria en de bijhorende rubrics geschikt voor het beoordelen van empirisch-analytisch onderzoek maar laten ze weinig ruimte over voor andere onderzoeksbenaderingen zoals ontwerponderzoek of handelingsonderzoek. De vraag die sommigen zich eveneens stellen is wat hbo Bachelor waardig onderzoek is, en dit in relatie tot het niveau van associate degree of hbo Master en wetenschappelijk academisch onderzoek anderzijds.

Onduidelijke rol van onderzoek in relatie tot het beroep

Opleidingen leiden studenten op tot onderzoekende beroepsprofessional en voor de meeste betekent dit dat ze niet opleiden tot onderzoeker. Het methodisch werken zoals gebruikelijk in de beroepspraktijk en de relatie met onderzoek is daarbij niet voor alle docenten even helder of het wordt verschillend gepercipieerd. Het feit dat vele opleidingen nog vaak voor de term 'afstudeeronderzoek' kiezen, vinden sommige bevrageden dan ook niet correct. Ook stellen ze zich vragen bij de vaak voorkomende interpretatie om het methodisch werken te interpreteren als het doorlopen van de empirische onderzoekscyclus. Ze ervaren dit als een tijdrovende activiteit en niet altijd geschikt voor het oplossen van verbeter- en ontwikkelproblemen van de praktijk. Dit maakt het voor het begeleiden van studenten erg moeilijk, ook omdat de complete onderzoekscyclus zelden wordt ingeoeffend in de jaren voorafgaand aan het

afstuderen. Studenten worden dan bij het afstuderen voor het eerst met het volledig zelfstandig uitvoeren van onderzoek geconfronteerd. Onderzoek doen moet dan nog worden geleerd. Dit kan problemen geven, zeker als de visie van de opleiding is dat afstuderen 'een proeve van bekwaamheid' is waarin studenten zeer zelfstandig moeten werken. Een bijkomend probleem dat wordt ervaren is de mogelijke spanning tussen de bedrijfseisen en de onderwijsseisen wanneer de opdrachtgever een eerder impliciete rol geeft aan onderzoek.

II. Docentgerelateerde belemmeringen

Geen of beperkte onderzoekskennis en -ervaring

Basale kennis over het doen van onderzoek is niet altijd aanwezig. De reden die wordt gegeven is dat docenten dit bijvoorbeeld niet in hun opleiding hebben gehad of er nooit voor zijn opgeleid. Hierdoor ervaren ze handelingsverlegenheid en professionele kwetsbaarheid. Maar ook docenten die een Master hebben, ervaren het gemis aan kennis. Ze hebben vaak slechts één keer onderzoek gedaan. Of ze hebben hun Master al lang geleden behaald en daardoor is de kennis over onderzoek weggezaakt of is deze onvoldoende voor het begeleiden en beoordelen van praktijkgericht onderzoek. Het gevolg is dat ze een niet al te groot vertrouwen hebben in hun bekwaamheid om onderzoek goed te kunnen begeleiden en beoordelen. In de gesprekken komt dit tot uiting doordat de ondervraagden bijvoorbeeld spreken van controle verlies, onzekerheid, of het falen van de student aanvoelen als eigen falen. Maar ook wanneer de onderzoekscompetentie diepgaander is ontwikkeld, bijvoorbeeld tijdens een onderzoeksmaster en/of een PhD-traject, ervaren docenten nog steeds moeilijkheden in het begeleiden van studenten bij onderzoek. De ervaring en achtergrond van een docent spoort niet altijd met wat de student nodig heeft. Zo is een wetenschappelijke achtergrond niet altijd passend voor het type onderzoek dat zij of hij moet begeleiden. Het garandeert niet dat je als docent affiniteit hebt met praktijkgericht onderzoek en het type onderzoek dat in de opleiding wordt onderwezen of het beroep waarvoor de student wordt opgeleid.

Negatieve ervaringen met onderzoek

Het woord 'onderzoek' doet sommige docenten in een soort kramp schieten. Ze hebben het onderzoek doen in de eigen opleiding niet als leuk ervaren of als horror. Of ze komen uit de praktijk en zien niet in waarom onderzoek het professioneel han-

delen zou kunnen verrijken. Het is dan moeilijk om enthousiasme op te brengen voor het begeleiden van studenten in onderzoek. Zelfs als de intrinsieke motivatie wel goed zit, veroorzaakt meer ervaring met onderzoek vaak meer vragen en onzekerheid. Het doet inzien hoe complex en moeilijk onderzoek is. Dus hoe meer kennis, hoe moeilijker het wordt ervaren. Docenten hebben soms ook negatieve ervaringen met het oordeel van accreditatie commissies, of er niet al te positieve verhalen over gehoord. Het gevolg is dat ze zelfvertrouwen en lef verliezen om creatief en vernieuwend te zijn. De grote focus op onderzoek maakt ook dat docenten zonder een Master vrezen voor hun baan. En niet iedereen voelt zich capabel of in staat om een Master te halen. Door de beperkte en/of negatieve ervaringen verliezen docenten hun zelfvertrouwen en grip op de eigen bekwaamheid.

III. Belemmeringen met betrekking tot het begeleiden en beoordelen van onderzoek

Worsteling met diverse rollen als onderzoeksbegeleider

Het vinden van een goede balans tussen de rol van expert, coach, en methodoloog wordt aangegeven als een voortdurende worsteling. Vele opleidingen leggen de nadruk op het ontwikkel- en leerproces van de student en kiezen dus voor een coachende rol bij het begeleiden van onderzoek. Het voelt echter voor sommige ondervraagden soms comfortabeler om studenten te sturen en te instrueren dan te coachen. Ze zijn immers voor het merendeel inhoudsdeskundigen en vaak niet opgeleid om te coachen. De rol die studentbegeleiders dan innemen is die van expert maar daardoor schieten ze makkelijk te ver door in het begeleiden op inhoud. Naast de professionele gerichtheid van begeleiders van onderzoek op de rollen coach en expert wordt van begeleiders van onderzoek daarnaast dus ook verwacht dat ze beschikken over voldoende kennis en ervaring met betrekking tot praktijkgericht onderzoek. Niet alle respondenten voelen zich echter capabel om flexibel hun begeleidingsstijl aan te passen. Sommigen ervaren ook dat er te veel gefocust wordt op procedures en er te weinig ruimte is voor maatwerk. Opleidingen laten soms geen maatwerk toe vanuit het principe iedereen gelijk te begeleiden. De keuze voor een bepaalde rol zou echter afhankelijk moeten zijn van de voorkennis en ervaring van de student, de fase waarin het onderzoek zich bevindt en wat specifiek is voor het vakgebied of het beroepsvraagstuk. Een bijkomende moeilijkheid die de geïnterviewden ervaren, is de combinatie van de rol als begeleider en beoordelaar. Voor een begeleider is het moeilijk om te wisselen naar de rol van beoordelaar en objectief te beoordelen. De oplossing om de rollen toe te wijzen aan verschillende docenten zorgt eveneens voor

problemen. Begeleider en beoordelaar kunnen bijvoorbeeld een andere visie hebben op onderzoek en niet op een lijn zitten wat betreft methodologie en kwaliteitseisen. Dit werkt natuurlijk niet in het voordeel van de student.

Beperkte didactische kennis en leermiddelen

Sommige respondenten geven aan niet over voldoende didactische kennis, tools en vaardigheden te beschikken om studenten adequaat te begeleiden en/of te beoordelen. Zelf ervaring hebben met het doen van onderzoek zegt nog niet hoe je studenten kunt leren praktijkgericht onderzoek te doen of hoe het onderzoekend vermogen van studenten te ontwikkelen en te beoordelen. Respondenten ervaren geen heldere of eenduidige visie hoe een HBO- student moet aantonen dat die beschikt over onderzoekend vermogen. Ze vragen zich af of de afstudeerscriptie niet eerder de schrijfvaardigheden van studenten beoordeelt dan hun onderzoekend vermogen. Over deze en andere vragen zijn de meningen zeer verdeeld tussen docenten en wordt veel ruimte voor eigen interpretaties ervaren. Daarbij wijzen de bevroegden er op dat handleidingen en protocollen onvoldoende houvast bieden. Ze ervaren onvoldoende eenduidige kennis hoe studenten onderzoekend vermogen aan te leren en op de juiste wijze feedback te geven op dit leerproces.

IV. Belemmeringen met betrekking tot professionaliseringsinterventies

Ineffectiviteit van eenmalige trainingen of workshops

Professionaliseringsinitiatieven, zoals workshops en trainingen, houden volgens de bevroegden niet genoeg rekening met de verschillen in voorkennis, behoeften en wensen van docenten, en de diverse leerstijlen. Vaak worden standaardvoorbeelden gebruikt die weinig concreet zijn en/of werkgerelateerd. De initiatieven zouden ook meer vraaggericht moeten zijn dan aanbodgericht. Daarbij worden eenmalige initiatieven niet als effectief ervaren. Ze zijn meestal te kortstondig om het geleerde ook daadwerkelijk te kunnen toepassen of te experimenteren met de kennis en kunde en daadwerkelijk anders te handelen in de praktijk van het begeleiden van onderzoek. De geïnterviewden geven bovendien aan dat ze weinig zicht hebben op het effect en de opbrengsten van de trainingen, en specifiek met betrekking tot de doorwerking ervan naar de student en het curriculum. Een geslaagde professionalisering zou je kunnen afmeten aan een zichtbare verbetering van de

eindwerkstukken en een bijdrage aan curriculumvernieuwing en opbouw. Maar hoe stel je dat vast? Ook zakt het geleerde weg als de opgedane kennis en inzichten niet regelmatig en continu worden toegepast. Het inrichten van een continu leerproces, direct gekoppeld aan de eigen werksituatie, wordt daarom als wenselijker ervaren. Ze willen ook meer kansen en tijd om met collega-docenten te overleggen en kennis en ervaringen te delen.

Suboptimale leeromstandigheden of leeromgeving

Respondenten ervaren een te krappe professionaliserings- en innovatietijd. Het leren doen van onderzoek, of het ontwikkelen tot een goede begeleider van onderzoek, gebeurt daarom vaak al doende. Dit vraagt tijd en ruimte om te kunnen experimenteren, fouten te mogen maken, goed op elkaar af te stemmen en beoordelingsinstrumenten met elkaar te kalibreren. Het is een tijdsintensief proces en moeilijk in te plannen in de roosters van docenten. Het reguliere onderwijs gaat altijd voor. Met kleine deelaanstellingen is het helemaal niet haalbaar. Voor sommige van de ondervraagden ontbreekt het ook aan een veilige leeromgeving waardoor ze minder geneigd zijn om dingen uit te proberen. In teams waar de sociale verhoudingen niet oké zijn of het vertrouwen in elkaar niet erg groot is, durven ze zich niet kwetsbaar opstellen of ze voelen zich in het team onvoldoende gesteund of zelfs onveilig. Docenten twijfelen of ze het wel goed doen binnen het team. Onzekerheden worden hierdoor niet besproken.

Beperkte kennis en ervaring van docentopleiders

Trainers van docentenprofessionaliseringsactiviteiten beschikken volgens respondenten over te weinig kennis en ervaring. De docentopleiders moeten namelijk over een breed spectrum aan kennis en ervaringen beschikken met betrekking tot het doen van praktijkgericht onderzoek, alsook over de diverse onderzoeksbenaderingen, methoden en technieken die voorkomen in het hbo, en didactisch geschoold zijn. En dit wordt ervaren als niet altijd het geval. Soms worden docentopleiders extern ingehuurd of worden docenten vanuit het docentenkorps met de taak belast. Vaak krijgen deze intern aangestelde mensen ook nog andere taken toebedeeld zoals het faciliteren en stimuleren van het doen van onderzoek op de werkvloer en zorgen voor een adequaat onderzoeksklimaat. Of een opleiding kiest ervoor om een lector in te schakelen. Bij alle opties worden voor- en nadelen gezien. Het slagen van een professionaliseringsinterventie wordt ook gerelateerd aan de persoonlijkheid en attitude van de opleider: hij of zij moet empathisch zijn, kunnen meebewegen met wat er

zich aandient, laagdrempelig te benaderen zijn en open staan voor reflectie en andere visies op onderzoek. De ervaring leert dat niet alle docentopleiders beschikken over deze vereiste wendbaarheid.

V. Organisatorische belemmeringen

Scheiding tussen onderzoek en onderwijs

Onderwijs en onderzoek worden gepercipieerd als twee verschillende activiteiten. Een voorbeeld ter illustratie is bijvoorbeeld de afzonderlijke leerlijn onderzoek met modules onderzoeksvaardigheden. Het risico daarbij, volgens sommige, is een onvolledige of onlogische opbouw van het curriculum en een kloof tussen de onderzoeksvakken met het reguliere onderwijs. Of onderzoek staat los van het beroep, of het wordt gepercipieerd als het doen van een kunstje. De tendens die de respondenten aangeven is dat de opleidingen onderzoek meer willen integreren in projecten en/of de reguliere onderwijsvakken. Maar hoe dat kan is vooralsnog niet duidelijk. Maar ook structureel wordt er een scheiding ervaren. Bij Avans hogeschool bijvoorbeeld is onderzoek en onderwijs toegewezen aan verschillende organisatorische entiteiten. Onderzoek is het domein van de lectoraten en expertisecentra en onderwijs de verantwoordelijkheid van de academies en opleidingen. Het beleid van Avans hogeschool is daarbij helder: onderzoek moet primair in dienst staan van het onderwijs. Maar door de structurele en organisatorische scheiding verloopt de samenwerking van de lectoraten met de academies niet makkelijk en ervaren velen de integratie van onderzoek in het onderwijs als niet vanzelfsprekend.

Onaangepast HR beleid en docentprofielen

De ervaring leert dat bij de selectie van nieuwe collega's er aandacht is voor onderwijservaring en praktijkervaring maar weinig voor praktijkgerichte onderzoekservaring. Docenten vanuit de professionele praktijk hebben vaak summiere kennis en kunde over het doen van onderzoek. Of de aandacht gaat juist wel naar het aannemen van docenten met onderzoeksvaardigheden maar met als consequentie weinig pedagogisch didactische bekwaamheid of praktijkervaring. Het recente aanname beleid van overwegend (wetenschappelijke) Masters en PhD's is daar een voorbeeld van. Het zorgt voor docenten die ver weg staan van de praktijk en van praktijkgericht onderzoek in het HBO. Het lijkt er op dat de docentprofielen niet mee zijn geëvalueerd met de integratie van het onderzoek in het hoger beroepsonderwijs.

Ontbreken van ondersteuning en facilitering

Er wordt onvoldoende capaciteit en ondersteuning ervaren voor de transitie naar een onderzoeksgerichte leercultuur. Zo wordt door de ondervraagden verwezen naar het feit dat de methodologische ondersteuning voor het begeleiden van studenten bij het doen van onderzoek zo goed als onbestaande is. Er is onvoldoende aanbod en dit wordt niet centraal geregeld. Het is onduidelijk waar opleidingen en docenten de vraag om professionalisering met betrekking tot onderzoek kunnen neerleggen. Daarbij ontbreekt het ook aan de inbedding van een professionaliseringsvisie in het beleid van academies en zijn directies zich onvoldoende bewust van de nodige inzet en middelen om tot effectieve professionalisering te komen. Een van de mogelijke verklaringen die worden geuit is dat de meeste directies een grote verbinding met het onderwijs hebben, maar zelf geen onderzoeksachtergrond en/of ervaring hebben met praktijkgericht onderzoek.

Conclusie en discussie

Er zijn een heleboel belemmeringen waardoor de deskundigheidsbevordering van docentenbegeleiders van studentonderzoek geen eenvoudige klus is. De uitdagingen situeren zich op verschillende terreinen.

Ten eerste is er meer helderheid nodig over het wat en hoe van praktijkgericht onderzoek in het hbo, en de rol die onderzoek heeft in het opleiden van studenten tot startende beroepsprofessionals. Recent is er meer en meer sprake van het ontwikkelen van het onderzoekend vermogen van de student (Losse, 2018). Het is evenwel niet altijd duidelijk of hiermee de onderzoekende houding wordt bedoeld, en/of het kunnen toepassen van kennis en/of het zelfstandig kunnen uitvoeren van praktijkgericht onderzoek. Het antwoord, of de keuze die opleidingen hierin maken, is mee bepalend voor de focus van de docentprofessionalisering. Omdat het hoger beroepsonderwijs opleidt tot zeer diverse professionals, kent het ook een grote variëteit aan beroepsproducten. Docenten kunnen ook verschillende perspectieven hebben op wat de typische beroepsproducten zijn van het beroep waartoe wordt opgeleid, of weinig zicht hebben op wat het werkveld nu precies wenst of eist van beginnende professionals. Hierdoor is het ook moeilijk voor opleidingen om aan te geven hoe onderzoek ondersteunend kan zijn aan het beroepsproduct en de beroepsbekwaamheid. Een van de implicaties voor de deskundigheidsbevordering van docentenbegeleiders is dus het helder en expliciet maken wat de rol is van onderzoek in het professioneel handelen eigen aan het beroep waarvoor men opleidt. Een pleidooi wellicht voor het gebruik van de

term onderzoekende professionaliteit (Smid en Rouwette, 2009).

Een tweede aandachtsgebied voor de deskundigheidsbevordering ligt voor de hand. Met name het aanvullen van het tekort aan kennis en ervaringen van de docent met betrekking tot het begeleiden en beoordelen van praktijkgericht onderzoek. Daarbij is het nodig om de kwaliteitscriteria voor praktijkgericht onderzoek verder te expliciteren en te duiden (Advies kwaliteit praktijkgericht onderzoek, 2017) en dit specifiek in relatie tot studentonderzoek. Door de grote diversiteit aan onderzoeksopdrachten hebben docentenbegeleiders ook kennis nodig van diverse onderzoeksbenaderingen, met bijhorende methoden en technieken en kwaliteitseisen (Van der Auweraert en Hommersom, 2018). Bij complexe praktijkvraagstukken en bij multidisciplinaire samenwerking zijn vaak verschillende typen onderzoek nodig. De diversiteit in onderzoek creëert ook allerlei didactische vraagstukken met betrekking tot onder andere de inhoud en de opbouw van het curriculum, en de examinering met gepaste beoordelingscriteria en formats. De uitdaging is daarom de kennis en ervaring van docenten te verbreden met betrekking tot onderzoek maar steeds in relatie tot de consequenties voor hun eigen onderwijspraktijk als begeleiders van studentonderzoek.

Een derde aspect gaat over de ontwikkeling van een nieuwe of aangepaste professionele identiteit van de docentenbegeleider. De nieuwe taken, die de integratie van onderzoek met zich meebrengen, kunnen conflicteren met waarom docenten ooit hebben gekozen om docent te worden, wat hen drijft en motiveert, en wat voor soort onderwijsprofessional ze willen zijn. Daarbij worstelt de docentenbegeleider met diverse rollen. Het wordt als lastig ervaren om de rol van alwetende vakinhoudelijke expert los te laten en de rol van levenslang lerende en onderzoekende docent aan te nemen. Professionele identiteit is het vergeten hart van de professionele ontwikkeling (Ruyters, 2015).

Ten vierde zijn er de leeromstandigheden of leeromgeving die optimaler kunnen. Docenten leren het liefst van en met elkaar, samen met een deskundige in een leergemeenschap waarbij ook opdrachtgevers en studenten zijn betrokken (Lappia, 2015). Het voordeel is dat docenten zo erkenning en ondersteuning krijgen door het feit dat anderen ook worstelen met onderzoek. Een andere factor van belang is een prikkelende leeromgeving die inspeelt op het vergroten van de motivatie van de docent om te willen werken aan de eigen deskundigheid. Daarbij kunnen motieven om deel te nemen aan professionaliseringsinitiatieven met betrekking tot onderzoek zeer divers zijn. Sommige worden gemotiveerd vanuit positieve stimuli zoals de drive om bij te leren, anderen door hun nieuwsgierigheid of het beter laten afstuderen van studenten. Nog anderen beginnen aan een leertraject omdat het hen wordt opgelegd. Ten slotte wordt vaak de behoefte aan professionalisering gevoeld bij tegenvallende studieresultaten of accreditatiebeoordelingen. Maar dan is het in feite al te laat.

Een vijfde en laatste categorie van uitdagingen valt onder de noemer inrichting van onderzoek en onderwijs in de organisatie. Daarbij is nog winst te behalen door inspanningen op het terrein van de verwevenheid van onderzoek en onderwijs, een HR beleid met expliciete aandacht aan de onderzoekscompetentie en -ervaring van docenten, en een duidelijke visie en ondersteuning met betrekking tot deskundigheidsbevordering op het domein van onderzoek in onderwijs. Daarbij heeft het management een belangrijke rol in het realiseren van een klimaat voor de professionalisering met onder andere het creëren van noodzakelijke basiscondities en een samenhangend beleid (Bolhuys & Kools, 2012; Veen et al, 2010).

Het onderzoek laat zien hoe complex het vraagstuk van de deskundigheidsbevordering van docentenbegeleiders van studentonderzoek is. Het uiteindelijk doel van dit onderzoek is bij te dragen aan de kennisontwikkeling om onderbouwde keuzes te maken voor het ontwerpen van professionaliseringstrajecten voor docentenbegeleiders. Het inzicht in de belemmeringen, en de daarvan afgeleide uitdagingen, zijn een stap in die richting. De resultaten uit dit onderzoek zijn interessant voor onderzoeksdocenten, docenten, onderzoekers en lectoren, maar eveneens voor curriculumcommissies, onderwijsadviseurs, onderwijsmanagers en directies die verantwoordelijk zijn voor de deskundigheidsbevordering met betrekking tot het begeleiden van studenten bij het doen van onderzoek. Vervolgonderzoek is nodig om inzicht te krijgen in het daadwerkelijke belang en de effectieve invloed van de diverse factoren op het al dan niet succesvol zijn van de docentprofessionalisering. Ten slotte willen we afsluiten met een kritische bedenking. Het is vooralsnog niet duidelijk wat het effect is van professionaliseringsinterventies op het onderwijs en het leren van studenten. Het ontbreekt aan onderzoeksresultaten die aantonen dat de professionalisering van docenten met betrekking tot onderzoek leidt tot betere verwevenheid van onderzoek en onderwijs en tot betere resultaten voor het onderwijs. Uiteindelijk is het doel niet de professionalisering van de docenten, maar de impact van onderzoek op het leren en de ontwikkeling van de student tot onderzoekende beroepsprofessional.

Referenties

- Aangenendt, M., Kuijpers, M., & Sanders, K. (2012). *Professionele identiteit van docenten in het hbo: een kwalitatieve case studie*. Den Haag: De Haagse Hogeschool, Centrum voor Lectoraten en Onderzoek.
- Advies Werkgroep Kwaliteit van Praktijkgericht Onderzoek en het Lectoraat. (2017). *Vereniging Hogescholen*. Den Haag.

- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig. Dimensies van onderzoek in het HBO*. Kenniskring Methodologie van Praktijkgericht Onderzoek. Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Innovatie & Business, The Netherlands. ISBN (EAN), 978-90.
- Bolhuis, S. & Kools, Q. (2012). *De rol van leidinggevend en bij praktijkonderzoek in onderwijs en opleiding*. In: Mathijssen, I., Joosten-ten Brinke, D., Krol, K., Kools, Q., & Bolhuis, S. (2012). *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding*. Fontys Lerarenopleiding Tilburg.
- Elen, J., & Verburgh, A. (2008). *Bologna in European research-intensive universities: Implications for Bachelor and Master programs*. Uitgeverij Garant.
- Expertgroep protocol (2014). *Beoordelen is mensenwerk*. Vereniginghogescholen.nl. Den Haag.
- Griffioen, D. M. E., De Jong, U., & Jak, S. (2013). Research self-efficacy of lecturers in non-university higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 50(1), 25-37.
- Griffioen, D.M.E., Visser-Wijnveen, G.J. & Willems J. (Red.) (2013). *Integratie van onderzoek in het onderwijs: Effectieve inbedding van onderzoek in curricula*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Griffioen, D.M.E. (2017). Onderzoek en onderwijs: docenten als essentiële schakel in een complexe transformatie. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 35 (2).
- Jenkins, A., & Healey, M. (2015). Institutional strategies to link teaching and research. York: Higher Education Academy.
- Lappia, J. (2015). *Intelligent interveniëren: docentprofessionalisering voor honoursonderwijs*. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Losse, M. (2018). *Onderzoekend vermogen ontwikkelen bij studenten. Een methodiek voor hbo-docenten*. Boom Uitgevers.
- Keuvelaar-van den Bergh, L., & Andriessen, D. (2014). *In gesprek met Daan Andriessen, lector methodologie van praktijkgericht onderzoek aan de Hogeschool Utrecht*. Nieuw Meesterschap, 4(4), 30-33.
- Oost, H. (2015). *Een onderzoek begeleiden*. HB Uitgevers.
- Ruijters, M. C. P., Van de Braak, E. P. M., Draijer, H. M. A., Den Hartog, C., De Jonge, F., Van Luin, G. E. A., & Wortelboer, F. Q. (2015). *Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Vakmedianet Management B.V.
- Simons, M. & Elen, J. (2007) The 'research-teaching nexus' and 'education through research': an exploration of ambivalences. *Studies in Higher Education*, 32(5), 617-631.
- Smid, G.A.C., Rouwette, E. (2009) - *Ruimte maken voor onderzoekende professionaliteit. Onderzoekend handelen, handelend onderzoeken*. Assen, Van Gorcum.
- Van der Auweraert, A. & Hommersom, S. (2018). *Passend onderzoek voor het HBO. Diversiteit aan onderzoeksbenaderingen*. Interne publicatie, Hogeschool Avans.
- Van der Auweraert, A. & Blokland, E. (2018). De docent als onderzoeksbegeleider. Ontwerprichtlijnen voor docentprofessionalisering. *Thema Hoger Onderwijs*, 1, 52-56.

- Veen, K. v., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- van Winkel, M. (2013). *Naar blikverbreding bij integratie van onderzoek in onderwijs*. Hano-
vatie.
- Verburgh, A., Elen, J., & Lindblom-Ylänne, S. (2007). Investigating the myth of the relationship between teaching and research in higher education: A review of empirical research. *Studies in Philosophy and Education*, 26(5), 449-465.
- Verburgh, A., Schouteden, W. & Elen, J. (2009). Onderzoek in het hoger onderwijs: onderzoeksbetrokken doelen in Vlaamse hogescholen. *Onderzoek van Onderwijs*. Vakblad voor docenten in het Hoger Onderwijs, 38, 43-48.