

Professionaliseringswensen op onderzoek van docenten in het hbo

Author(s)

Van Tholy, Rozemarijn; Griffioen, Didi M.E.

Publication date

2017

Document Version

Author accepted manuscript (AAM)

Published in

Tijdschrift voor hoger onderwijs

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Van Tholy, R., & Griffioen, D. M. E. (2017).
Professionaliseringswensen op onderzoek van docenten in het hbo.
Tijdschrift voor hoger onderwijs, 35(2), 55-69.

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact/questions>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Professionaliseringswensen op onderzoek van docenten in het hbo

Rozemarijn van Toly (Rozemarijn.vanToly@ecbo.nl)

is werkzaam als onderzoeker bij Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Didi M.E. Griffioen (D.M.E.Griffioen@hva.nl)

Werkt als programmaleider van het strategisch programma Onderzoek in Onderwijs aan de Hogeschool van Amsterdam.

Gepubliceerd als:

Van Tholy, R. & Griffioen, D.M.E. (2017). Professionaliseringswensen op onderzoek van docenten in het hbo. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 35(2), 55-69.

Samenvatting

In het hoger beroepsonderwijs is onderzoek van toenemend belang. Van docenten wordt verwacht dat zij toegerust zijn onderzoek over te brengen aan studenten. Docenten op hogescholen worden daarom gestimuleerd tot het volgen van een masteropleiding en verschillende hogescholen bieden professionaliseringsactiviteiten aan over onderzoek. Tot zover de wensen van de hogescholen. Maar wat willen de hogeschooldocenten eigenlijk zelf als het gaat om professionalisering op onderzoek? Middels interviews wordt in deze inventarisatie de wens van docenten (N=15) verkend om zich te professionaliseren in onderzoek. De resultaten laten zien dat zowel extrinsieke als intrinsieke motivatie bij de docenten een rol speelt. Voor docenten met een voornamelijk extrinsieke motivatie blijkt de visie van de hogeschool op onderzoek in het onderwijs erg belangrijk om tot deelname aan professionaliseringsactiviteiten over te gaan. De intrinsieke motivaties van de docenten zijn soms gericht op het willen versterken van de docentrol, soms op versterken van de onderzoekersrol. In alle gevallen lijkt tijd de belangrijkste randvoorwaarde om tot professionalisering te komen. De resultaten bieden een eerste richting voor zowel de vormgeving van professionalisering als vervolgonderzoek.

Higher Professional Education lecturer's will to professionalize in research

Research is becoming more important in higher professional education. Expectations of lecturers are that they are able to transfer knowledge and skills of research to students. To achieve a higher level of research, Dutch lecturers are stimulated to get a Master degree or to participate in courses about (teaching) research. But so far the actual wishes of lecturers themselves to increase research skills remains unclear. In this study the professionalization wishes of lecturers (N=15) are being explored. The results show both extrinsic and intrinsic motivation among the lecturers. For lecturers with mainly extrinsic motivations, the vision on the function and importance of research in the university as a whole shows to be very important to actually participate in training. Lecturers' intrinsic motivation is in some cases directed to the enforcement of the teaching role, sometimes to enhance the research role of the lecturer. The availability of time seems of the essence for all lecturers. The results in this study provide a first direction for creating professionalization activities, as well as for future research.

Engelstalige en Nederlandstalige trefwoorden

Professionalisering, onderzoek, hogeschooldocenten, scholing, academic drift

Professionalization, research, vocational education, training, academic drift

Inleiding

Sinds de Wet op het Hoger Beroepsonderwijs van 1986 heeft het hbo een onderzoeksfunctie (van Bommel, 2014), maar vooral sinds de invoering van lectoraten heeft onderzoek in het hbo een grote vlucht genomen. Met de oorspronkelijke overeenkomst tussen het Ministerie van OC&W en de HBO-raad (2001) worden vier onderzoekstaken voor hogescholen afgesproken: a) kennisinnovatie, b) het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs, c) professionalisering van het zittend personeel en d) versterken van de externe oriëntatie. (voor een uitgebreide geschiedenis zie Griffioen, 2013). Hoewel onderzoekstaken steeds centraler komen te staan in de hogescholen, betekent dit niet dat de implementatie van deze onderzoekstaken eenvoudig verlopen. In het bijzonder het uitvoeren van onderzoek in de hogescholen blijkt niet eenvoudig. Eén van de redenen voor de lastige implementatie is dat hogescholen veelal hun docenten inzetten als onderzoekers, om zo de verbinding tussen onderwijs en onderzoek te stimuleren. Of dit een goede manier is om deze koppeling te realiseren blijft vooralsnog onduidelijk (AWTI, 2015). Ook hangt dit af van het doel dat men beoogd, zoals even goede onderzoekoutput als onderwijsresultaten (Hattie & Marsh, 1996), betere cijfers door studenten als de docenten een masteropleiding hebben (Bron, 2015), of meer innovatief gedrag in het onderwijs door de docent (Bouwhuis, 2008). Andere redenen om docenten meer onderzoekservaring te laten opdoen, is om hen een voorbeeld te laten zijn als onderzoekende professional (Griffioen, 2011; Hill & Haigh, 2011), om hen de eigen praktijk systematisch te laten onderzoeken of onderzoek van anderen te gebruiken en zo het hogeschoolonderwijs te helpen verbeteren (Hill & Haigh, 2011).

Om welke van deze aan onderzoek gerelateerde doelen het ook gaat, deze kunnen alleen bereikt worden als er voldoende onderzoekscapaciteit en –potentie is in de hogescholen en als de strategie eenduidig is (Jenkins & Healey, 2005). In de huidige situatie is het aantal ervaren onderzoekers nog te klein om deze doelen te behalen. Dit is niet vreemd, gezien de relatief korte geschiedenis van onderzoek in de hogescholen. Daarbij vormden tot voor kort onderzoekvaardigheden of onderzoekservaring geen grond om een sollicitant in dienst te nemen als hogeschooldocent. Aanwezige praktijkervaring en didactisch vermogen waren dit wel (De Jong & De Jager, 2007; Hill & Haigh, 2011). Hierdoor heeft van de totale groep docenten nog een substantieel deel een bachelor als hoogste opleidingsniveau (AWTI, 2015). En een relatief klein deel heeft meer fundamentele onderzoekservaring, bijvoorbeeld door het behalen van een recente PhD of mastertitel (HBO-raad, 2011). Daarbij zorgt het belang dat gegeven wordt aan praktijkervaring in het beroepenveld dat docenten meer en andere bagage meebrengen dan onderzoekservaring. Dit is niet alleen in Nederland zo (zie bijvoorbeeld Turner, Brown, & Edward-Jones, 2014).

Om de discrepantie tussen de benodigde en aanwezige onderzoekscapaciteit in het hbo op te lossen, zetten Nederlandse hogescholen actief in op professionalisering van docenten, ook in de context van prestatieafspraken met OC&W. Het beleidsprincipe dat ten grondslag ligt aan de prestatieafspraken is dat docenten minimaal één niveau hoger zijn opgeleid dan het eindniveau van hun studenten. Ook internationaal wordt deze transitie gemaakt, zoals bijvoorbeeld in Noorwegen, Australië en Nieuw-Zeeland (Hill & Haigh, 2011). Hier leert onderzoek dat docenten die werken in onderzoeksgemeenschappen (*communities of research practice*) van meer ervaren collega's leren om onderzoeker te worden.

Het blijft echter onduidelijk wat docenten zelf voor scholingswensen op onderzoek hebben. Deze wensen zijn mede afhankelijk van of docenten de ingezette veranderingen zien als betekenisvol (Fullan, 1991). In de werkomgeving van de auteurs zijn docenten te vinden die uit vol inhoudelijk enthousiasme gaan deelnemen aan een masterprogramma. Er zijn er ook die met het behalen van een 'snelle' masteropleiding vooral hun baan zeker willen stellen. Deze redenatie ontstaat omdat masterdiploma's als middel ingezet worden om een grotere onderzoekscapaciteit te behalen. Dit zorgt bij docenten voor de genoemde extrinsieke motivatie, en hoewel deze extrinsieke motivatie volledig legitiem is, roept het de vraag op of dit resulteert in docenten met meer en actief ingezette onderzoeksvaardigheden. Maar wat stimuleert docenten dan wel tot het vergroten van hun onderzoeksvaardigheden?

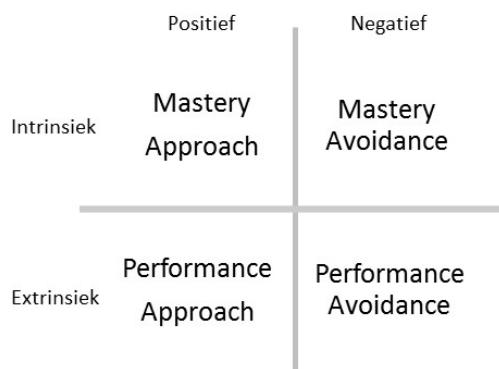
Het niet kennen van de scholingswensen van docenten is niet alleen een mogelijk probleem voor het creëren van een werkelijke en niet alleen formele (via diploma's) onderzoekscapaciteit in de hogescholen. Ook lijkt er een mismatch te zijn tussen het cursorisch aanbod op onderzoeksgebied voor docenten en de scholingswensen bij docenten en hun teamleiders in de onderwijsteams. Een dergelijke mismatch stimuleert het verspreiden van onderzoekscapaciteit in de hogescholen niet. In dit kleinschalige en exploratieve onderzoek staan de scholingswensen van docenten centraal, met de nadruk op de motivatie voor deelname en de invloed van randvoorwaarden. De verwachting is dat meer inzicht in motivatie voor scholing in onderzoek van een kleine groep docenten een eerste richting geeft voor zowel vervolgonderzoek, als ook voor de inrichting van onderzoekscholing voor docenten in de hogeschoolpraktijk.

Docenten en professionalisering op onderzoek

Professionalisering van docenten behelst doelgerichte activiteiten die docenten meer inzicht geven in de inhoud van hun onderwijs of de manieren waarop studenten leren (van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010), om zo de leeruitkomsten van studenten te verbeteren (Guskey, 2003). Onderzoek van Griffioen, de Jong en Jak (2013) in zes Nederlandse hogescholen heeft laten zien dat er een relatief grote wens onder hogeschooldocenten is om te professionaliseren op onderzoek. 62% van de bevroegde hogeschooldocenten zou willen professionaliseren op het doen van onderzoek met studenten. Daarbij bleek ook dat de docenten ten aanzien van professionalisering op onderzoek geen uniforme groep zijn. Hogeschooldocenten die zichzelf onderzoekvaardig achtten, hadden meer behoefte aan scholing om beter te worden in zelfstandig onderzoek en onderzoek met collega's. Men zou kunnen zeggen: daar is een behoefte tot scholing 'als onderzoeker'. Hogeschooldocenten die zichzelf minder onderzoekvaardig achtten, hadden een grotere behoefte om onderzoek te leren

doen met studenten. Daar is dus een behoefte in onderzoekscholing ‘als docent’. Ondanks dat het verband tussen de mate waarin docenten zichzelf onderzoekvaardig achten en de professionaliseringswens van docenten niet groot was, geeft het wel aan dat er rekening gehouden moet worden met het doel dat de docent met de professionalisering voor ogen heeft.

Ook uit ander onderzoek weten we dat de motivatie bij professionalisering belangrijk is. De motivatie van de docent is een voorwaarde voor een actieve inzet tijdens de scholing, wat belangrijk is voor het succes van de professionalisering (van Veen et al., 2010). Maar ook motivatie is niet uniform, zoals de doelmotivatietheorie laat zien (Elliot & Murayama, 2008). Deze theorie gaat uit van een intrinsieke (*mastery*) en een extrinsieke (*performance*) motivatie. Deze beide motivaties kunnen positief plaatsvinden (*approach*) maar ook negatief of ontwijkend (*avoidance*). Dit betekent dat de motivatie tot deelname aan scholing onderscheiden kan worden in enerzijds de motivatie voor deelname: om te leren of om de prestatie van het geleerde te laten zien, en anderzijds of de studenten dit positief benaderen (bijvoorbeeld: ik wil graag veel leren), of dat ze dit negatief benaderen (bijvoorbeeld: ik wil zorgen dat ik niet minder leer dan mogelijk is). Tegelijk blijkt ook deze nadere definiëring van motivatie voor scholing in verschillende typen, de daadwerkelijke deelname aan scholing niet altijd goed te kunnen voorspellen (zie bijvoorbeeld Furtwengler, 2013; Griffioen et al., 2015).



Figuur 1: Achievement Goal Model van Elliot and Murayama (2008)

Randvoorwaarden voor professionalisering

Naast de motivatie van de docent voor deelname aan professionalisering, zijn ook de randvoorwaarden waarin de professionalisering plaatsvindt belangrijk voor de daadwerkelijke deelname (Evans, 2014). Met randvoorwaarden worden hier alle factoren bedoeld die stimulerend of beperkend kunnen zijn voor deelname, zoals de vorm van de professionalisering, maar ook de beschikbare tijd en middelen bij de docent en de steun bij de leidinggevende (Guskey, 2002).

Uit meta-analyse van Van Veen et al. (2010) blijkt dat randvoorwaarden voor professionalisering vaak nog niet tot in detail zijn uitgewerkt. Voldoende beschikbare tijd voor docenten ook in relatie tot de duur van de professionaliseringsactiviteit wordt veelal belangrijk geacht, maar hoe dit samenhangt met werkbelasting, andere taken en het rooster van docenten krijgt vaak te weinig aandacht maar speelt een grote rol in het succes van professionalisering (Hill & Haigh, 2011).

De eisen die de omgeving stelt aan de verschillende werkzaamheden van de docent beïnvloeden ook of de docent zichzelf in staat acht om zich voldoende te scholen. In een Britse studie (Boyd & Smith, 2011) bleek dat zij-instromende docenten in docentenopleidingen en verpleegkunde onderwijs hun onderzoekstaak zelfs regelmatig afstootte, omdat het hen onmogelijk leek onderzoek, onderwijs en het bijhouden van hun professie te combineren binnen de huidige randvoorwaarden, zoals tijd en carrièreperspectief. Dat bevestigt dat de implementatie van en professionalisering op onderzoek in de instelling breed gedragen moet worden om succesvol te kunnen zijn, bijvoorbeeld door het instituutsbeleid en landelijk vernieuwingen.

De motivatie van de docent voor deelname aan professionaliseringsactiviteiten kan ook samenhangen met de vorm waarin de scholing wordt aangeboden. Verschillende vormen van professionalisering zijn te onderscheiden, en niet elke vorm past bij elke docent. Daarbij zijn er ook meer informele vormen van professionalisering die zich niet altijd laten plannen (Evans, 2014) en omvat het niet alleen kennisoverdracht van externe experts, maar ook veranderingen van houding, intellectuele capaciteit en mindsets (Hofman en Dijkstra, 2010). Little (2006) benadrukt in dit perspectief de waarde van een lerende cultuur op scholen. Het professionaliseren moet door docenten en het management als zinvol worden gezien; idealiter wordt er een ‘professionele community’ gecreëerd. De docenten in deze community werken dan samen en ontwikkelen gezamenlijke waarden en doelen over leren. Niet alleen de collega-docenten hebben invloed op deze waarden en doelen, ook het management speelt hierin een belangrijke rol (Griffioen & De Jong, 2015).

Concluderend is het belangrijk aandacht te hebben voor zowel de motivatie van de docenten om te professionaliseren op onderzoek, als voor de randvoorwaarden voor de professionalisering. Daarmee is de onderzoeksvraag: Wat zijn de professionaliseringswensen (doel en motivatie) van hogeschooldocenten op het gebied van onderzoek? Welke randvoorwaarden voor professionalisering op onderzoek vinden zij belangrijk?

Methode

Sample

Docenten van één hogeschool (N=15) hebben deelgenomen aan een interviewstudie. De docenten zijn gevonden via de sneeuwbalmethode en zijn afkomstig uit verschillende sectoren (zie Tabel 1 voor de achtergrondgegevens). De gegevens van de participanten zijn geanonimiseerd en er zijn nummers gebruikt om de respondenten aan te duiden.

Tabel 1: Docentkenmerken

Sector	Docent	Leeftijd	Opleidingsniveau docent	Scholing aan het volgen
Gezondheid	R1 (m)	60-64	Master	Congres-/ seminarbezoek
	R2 (m)	60-64	Master	-
	R3 (v)	40-49	Master in opleiding	Master onderzoek in onderwijs Cursus gericht op afstuderen
Economie en Management	R4 (m)	50-59	Master	Cursus gericht op afstuderen
	R5 (v)	30-39	Master	Assessorentraining
	R6 (v)	30-39	Master	Congres-/ seminarbezoek Cursus gericht op afstuderen

Digitale Media en Creatieve Industrie	R7 (m)	60-64	Hbo/WO Bachelor	-
Onderwijs en Opvoeding	R8 (m)	50-59	Master	-
Maatschappij en Recht	R9 (m)	30-39	Master	Training/cursus
	R10 (v)	40-49	Hbo/WO Bachelor	Toetstraining
	R11 (m)	20-29	Master in opleiding	Master Innovatie in het onderwijs
Bewegen, Sport en Voeding	R12 (v)		Master	Didactische cursus
	R13 (v)	40-49	Master	Training voor examen- en toetscommissie
Techniek	R14 (m)	40-49	Gepromoveerd	Congres-/ seminarbezoek
	R15 (m)	50-59	Hbo/WO Bachelor	-

Instrument

De interviews waren semi-gestructureerd, met interviewvragen in vier thema's (zie Tabel 2). De gesprekken zijn samengevat en de samenvattingen zijn thematisch en grounded geanalyseerd (Charmaz, 2006).

Tabel 2. Interviewthema's met twee voorbeeldvragen

Thema	Interviewvragen
Algemeen	Wat is uw beroep? Volgt u nu scholing? (Is die gericht op onderzoek)
Eigen lespraktijk	Wat is onderzoek voor u? Wat is het kenmerk van onderzoek in de beroepspraktijk? Wat vindt u in het verlengde hiervan dat docenten die deze professionals opleiden moeten kunnen (t.a.v. onderzoek/innovatie/ontwikkeling?)
Professionaliseringswens	Zijn er nog dingen die u in dit kader zou willen leren en waarom (doel & motivatie)? En hoe zou deze kennis/competentie uw werk beïnvloeden/verbeteren?
Randvoorwaarden	Hoe zou u scholing het prettigst vinden, wat moet de vorm zijn? Wat zijn de randvoorwaarden voor u om dat mogelijk te maken?

Resultaten

In deze interviewstudie staan de professionaliseringswensen (doel en motivatie) op onderzoek van docenten in het hoger beroepsonderwijs en de randvoorwaarden die zij belangrijk vinden voor professionalisering op onderzoek. Om de professionaliseringswensen van de docenten goed te kunnen duiden wordt eerst ingegaan op de perceptie die de docenten hebben op onderzoek voor hun studenten. Ook wordt ingegaan op de betekenis die de docent voor zichzelf geeft aan onderzoek doen. Daarna worden de resultaten op de twee hoofdvragen van deze studie besproken.

Perceptie op onderzoek voor de studenten

De overgrote meerderheid (86,7%) van de docenten in dit onderzoek geeft aan dat de opleiding waarvoor zij werkzaam zijn studenten allereerst moet opleiden tot een vakman of vakvrouw. Dit betekent dat de studenten volgens de docenten vooral vakspecifieke competenties behoren te ontwikkelen tijdens hun studie. Zo moet een marketeer marktonderzoek doen, een verpleegkundige mensen verplegen en een hbo-jurist zaken voorbereiden. Twee docenten vinden dat een afgestudeerde van de opleiding ook een kritische of analytische professional

moet zijn. De docenten verwachten veelal wel dat thema's als innovatie, ontwikkeling en onderzoek een rol zullen spelen in de toekomstige beroepspraktijk van studenten.

Er zijn echter ook docenten die het hier niet mee eens zijn, zij geven juist aan dat deze thema's voor hun afgestudeerden geen rol (behoren) te spelen.

'Deze vakmensen zoeken wel eens iets uit, maar doen zelf geen onderzoek. Er zijn wel vakmensen die hierin geschoold zijn, om onderzoek te doen, maar dat zijn niet onze studenten' (R1).

En dat het wel een rol zou moeten spelen, omdat er veel onderzoek is om uit te putten, maar dat dit in de beroepspraktijk niet altijd gebeurt:

'Onderzoek zou wel een rol moeten spelen, maar in de praktijk is het niet heel vanzelfsprekend' (R6)

Professionaliseringswensen

Een aantal docenten volgt in de periode van het interview al scholingsactiviteiten. In deze studie doen negen van de vijftien docenten scholingsactiviteiten (master, training, cursus, bezoeken van congressen/seminars). Dat komt neer op 60% van de docenten in dit onderzoek, dat lijkt een relatief hoog percentage. Twee docenten (13%) volgen een master over evidence based lesgeven, drie docenten (20%) doen een cursus over het afstudeeronderzoek en drie docenten (20%) bezoeken regelmatig congressen of seminars.

De genoemde professionaliseringswensen van docenten lopen sterk uiteen van technische aspecten van onderzoek naar samen met collega's praten over een gedeelde visie over onderzoek (zie Tabel 3). Ook activiteiten gerelateerd aan onderzoek zijn meegenomen, zoals subsidies aanvragen en intervisie.

Tabel 3: Professionaliseringswens

Professionaliseringswens	Docent
Statistiek en methoden van onderzoek	R1, R9, R4, R12 (27%)
Scriptiebegeleiding	R9, R15, R12 (20%)
- Intervisie	- R9, R12
- Cursus	- R15
Visie hogeschool	R13, R14 (13%)
Subsidies aanvragen (voor onderzoek)	R14, R6 (13%)
Meer weten over alfa en gamma onderzoek/praten technici met niet-technici	R14, R15 (13%)
Kennis delen met een grote groep	R3 (7%)
Wens voor tweede master	R5 (7%)
Als de trend op onderzoek doorgaat, hier meer over weten	R4 (7%)
Intervisie bij elkaar in de les	R2 (7%)
Promoveren	R6 (7%)
- Bijbehorende onderzoekstechnieken	- R6
- Met 'lotgenoten' praten over traject vóór promotie	- R6
Master in 2015	R10 (7%)
Geen concrete wensen	R8 (7%)

Een inhoudelijk onderwerp dat het meest naar voren komt is methoden en statistiek, sommige docenten willen hier graag over leren om dan zelf weer eens wat onderzoek te gaan doen. Ze

scholen zichzelf dan als onderzoeker. Zo geeft één docent (R1) aan het jammer te vinden dat het is weggezaakt. Hij zou graag met statistiek effectmetingen van het onderwijs uitvoeren en verwacht studenten beter te kunnen helpen met het interpreteren van gegevens. Dit leert hij het liefst door mee te draaien in kwantitatief onderzoek. Ook een andere docent (R4) zou graag meer van statistiek willen begrijpen, vooral via interactie met anderen.

Sommige docenten hebben de wens om te promoveren. Om zich te scholen als onderzoeker wil één docent (R6) graag promoveren, maar in haar sector is niet veel geld voor dit soort professionalisering. Op het moment van het interview is zij bezig met haar onderzoeksvoorstel, terwijl nog onbekend is of promoveren daadwerkelijk kan.

Andere docenten willen zich juist professionaliseren in onderzoek om het beter aan studenten te kunnen overbrengen.

‘Als ik meer over statistiek zou weten zou ik er op de een of andere manier ook voor zorgen dat ik onderzoek zou kunnen geven als vak. En dat lijkt me leuk om te doen. En dat ik studenten begeleid, misschien niet eens hier, kan ook op een andere opleiding voor een paar uur per week, dus dat zou zeker van toegevoegde waarde zijn.’ (R9)

En er zijn docenten die beter willen worden in hun vak door met elkaar af te stemmen hoe scripties eenduidiger te begeleiden en beoordelen.

Tegelijk heeft niet elke docent een duidelijk beeld van de eigen professionaliseringswensen.

‘Ik heb niet echt een verlanglijstje van dat zou ik nou nog willen leren. Maar op zich, als je komt met een lijstje van hier kan je uit kiezen, dan vind ik het wel interessant. Maar ik heb geen acute wensen.’ (R8)

Randvoorwaarden voor professionalisering op onderzoek

Meer gezamenlijke visie

En deze onduidelijkheid lijkt soms ook ingegeven door de omgeving van de docenten. Op de vraag wat docenten over onderzoek willen leren ten aanzien van onderzoek, geven zij aan dat er geen duidelijk beeld heerst over (het beleid rondom) onderzoek in het hbo. Voor deze docenten is het veelal nog onduidelijk hoe groot het belang van onderzoek is voor de hogeschool. Daarmee is het voor docenten ook niet altijd duidelijk wat er van ze verwacht wordt als het gaat om onderzoekcompetenties en nemen ze dit mee in hun overweging tot professionalisering op onderzoek.

‘Ik denk dat het goed is als de [hogeschool] zelf een uitspraak doet, als ze zeggen: ik wil dat alle docenten minimaal deze cursus doorlopen hebben, net zoals dat je je didactische aantekening moet halen of dat je dus binnenkort zelf een master moet hebben om hier les te geven.’ (R13)

Sommige docenten vinden dat het belang van onderzoek voor de hogeschool en beroepsopleidingen niet zo duidelijk is. Dit levert discussie op over wat studenten moeten kunnen. Een docent (R14) geeft aan dat een gedeelde theorie over wat er van studenten en docenten verwacht wordt in het kader van onderzoek zinvol zou zijn. Voor sommige docenten beïnvloedt dit ook direct hun professionaliseringswens. Zo geeft één docent (R4) aan dat – als de trend op onderzoek doorgaat – hij meer over onderzoek wil leren. Door zelf onderzoek te

doen, verwacht hij te begrijpen welke processen studenten doormaken wanneer zij het afstudeeronderzoek doen.

Vorm van professionalisering

Veel (47%) docenten geven aan samen met andere docenten te willen leren, door middel van intervisie, discussie en gesprekken met collega's. Een terugkerend onderwerp hierbij is het samen bespreken van de begeleiding en beoordeling van scripties voor de docenten een vorm is waar ze veel van verwachten te leren.

'Ik denk echt dat intervisie en interventies [...] de basis vormen voor een coherent onderzoekstraject dat je als opleiding wilt aanbieden.' (R9)

Maar intervisie kan ook via journal clubs om te praten over betrouwbaarheid, validiteit en toepasbaarheid in onderzoeksartikelen (R1). Maar ook docenten die zouden willen promoveren hebben behoefte aan intervisie (R6).

Interdisciplinair samenwerken kan volgens sommige docenten verwarring over de definitie van onderzoek verklaren, maar ook oplossen. De docenten uit de technische sector geven aan dat er spraakverwarring is tussen technici en niet-technici, omdat zij in andere bewoordingen over onderzoek spreken. Een voorbeeld hiervan is dat één docent (R14) aangeeft dat een collega wil promoveren, maar zijn onderzoeksopzet al een aantal keer is afgekeurd door de interdisciplinaire beoordelingscommissie. De kloof tussen de disciplines zou versmallen door met een groep docenten van verschillende beroepssectoren (alfa, bèta en gamma) te praten over het jargon en hoe daarmee om moet worden gegaan. Al is het achteraf kunnen nalezen van de discussie in een verslag toch ook prettig.

Tot slot zijn er ook docenten die graag leren door middel van een cursus. Sommige docenten hebben recentelijk scholing gevolgd of volgen in de periode van het interview een cursus. Bijvoorbeeld in het Kenniscentrum van de sector Economie en Maatschappij wordt een cursus aangeboden voor het begeleiden en beoordelen van afstudeerscripties. Docenten geven aan hier veel van te leren, bijvoorbeeld hoe een onderzoeksvraag af te bakenen.

Vooraf echte tijd en aandacht

De tijd die met professionalisering gepaard gaat is voor veel docenten een belangrijk aspect. De meerderheid (53%) van de geïnterviewde docenten geeft aan dat ze parallel aan professionaliseringsactiviteiten minder ander werk kunnen doen of vrijgeroosterd wil worden. Docenten geven aan dat er op basis van de cao een vastgesteld aantal uren beschikbaar is voor professionalisering van docenten. Twee docenten (R6, R13) geven aan dat deze beschikbare tijd voor professionalisering niet altijd opgaat; *'Het [professionalisering] is het eerste dat wordt laten vallen.'* Tegelijk hebben docenten hier ook begrip voor (R10): Professionalisering doet een appèl op je team, omdat er dan veel nieuwe docenten invallen, dat geeft een zwaarte voor mensen die het werk moeten doen.

Hoeveel tijd professionalisering mag kosten, vinden docenten vaak lastig te zeggen, sommigen geven aan dat het sowieso de uren die in de cao staan mag kosten. Wanneer docenten een uitgebreidere scholingswens hebben (zoals bijvoorbeeld een master), dan mag het van hen ook wat meer tijd kosten.

Discussie

In dit onderzoek staan de professionaliseringswensen (doel & motivatie) op onderzoek van docenten in het hoger beroepsonderwijs centraal. Daarnaast rapporteert dit onderzoek resultaten over de randvoorwaarden die docenten belangrijk vinden.

Docenten geven aan het vooral belangrijk te vinden dat hun studenten vakspecifieke competenties ontwikkelen. Deze worden belangrijker geacht dan onderzoekscompetenties. De meeste docenten vinden innovatie, ontwikkeling en onderzoek belangrijke thema's voor hun studenten, maar er zijn ook docenten die vinden dat hun studenten hier niet vaardig in hoeven te zijn.

Docenten laten zowel intrinsieke als extrinsieke motivaties om te professionaliseren op onderzoek zien. Een duidelijke extrinsieke motivatie is het belang dat de eigen hogeschool hecht aan onderzoek in de organisatie en in het onderwijs. De docenten geven aan behoefte te hebben aan een (duidelijker) gezamenlijke visie. Dit is in lijn met eerder onderzoek waaruit blijkt dat er een gedeelde betekenis en een gezamenlijk doel onder docenten moet zijn om een onderwijsverandering teweeg te brengen (Fullan, 1991). De manier waarop docenten hierover spreken geeft aan dat deze motivatie valt in de categorie 'avoidance' van de doelmotivatietheorie (Elliot & Murayama, 2008): ofwel, docenten willen voorkomen dat ze te weinig kunnen of weten. Ze hebben niet de neiging actief iets te willen leren of te willen laten zien wat ze kunnen. Dit resultaat bevestigt resultaten uit eerder onderzoek (Griffioen, De Jong, & Jak, 2014).

Daarnaast laten de docenten ook een intrinsieke motivatie tot professionalisering zien. Hierin zijn twee typen doelen te onderscheiden. Docenten willen professionaliseren op onderzoek om: a) hun werk als docent te verrijken, en b) om zich te scholen als onderzoeker. Het begeleiden en beoordelen van scripties staat het meest centraal bij het eerste doel, terwijl methoden en statistiek het vaakst genoemd worden bij het tweede doel. Opvallend is dat docenten geen behoefte lijken te hebben aan het leren gebruiken van onderzoeksresultaten voor het verrijken van de eigen lespraktijk, of het inzetten van onderzoekend leren als didactiek. Juist hiermee zouden ze zich meer scholen tot onderzoekende professionals (zie ook Griffioen, 2011). Men zou kunnen zeggen de intrinsieke scholingswensen hiermee niet erg rijk te noemen zijn.

Verder geven de docenten de voorkeur aan samen leren, bijvoorbeeld via intervisie of door met een groep te praten over een bepaald onderwerp (zoals subsidies aanvragen voor onderzoek voor toekomstige promovendi). Volgens de docenten heeft professionalisering geen prioriteit in het dagelijks werk. Ze wensen meer tijd te krijgen en willen de tijd die ervoor staat in de cao kunnen besteden aan onderzoek, zonder dat de primaire onderwijstaak in de knel komt. De lerende cultuur van Little (2006) lijkt door deze docenten nog maar beperkt gevoeld te worden.

Beperkingen van het onderzoek

Met dit kleinschalige, exploratieve onderzoek is een eerste beeld verkregen van de professionaliseringswensen van hogeschooldocenten op onderzoek en het door hen gehechte belang aan de randvoorwaarden hierbij. Grootschaliger vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de aanwezigheid van een stimulerende cultuur van professionalisering op

hogescholen en het ontwikkelen van ontwerpprincipes om deze cultuuromslag verder te laten plaatsvinden.

Evenwel geven de resultaten uit dit onderzoek een eerste inzicht in de visie van hogeschooldocenten op onderzoek in het hbo. Deze resultaten kunnen voor hogescholen aanknopingspunten bieden om professionaliseringsactiviteiten op onderzoek (verder) te ontwikkelen. De verschillende typen motivaties en bijbehorende randvoorwaarden die geschetst worden in dit onderzoek zijn hierbij belangrijk om in acht te nemen.

Literatuur

AWTI (2015). *Verwevenheid van onderzoek en hoger onderwijs. Eenheid in verscheidenheid*. Den Haag: AWTI.

Bemmel, A. van. (2014). *Hogescholen in historisch perspectief*. Vereniging Hogescholen.

Bouwhuis, L. (2008). *Verklaren innovatief gedrag van docenten*. Universiteit Twente.

Boyd, P. & Smith, C. (2011). *Being a University Lecturer in a Professional Field: tensions within boundary-crossing workplace contexts*. Paper presented at the Society for Research into Higher Education.

Bron, M. (2015). Het effect van het hebben van een mastergraad op toetscores van studenten. Universiteit Maastricht.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through Qualitative Analysis*. Los Angeles: Sage Publications.

Elliot, A. J. & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628.

Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179-198. doi:10.1080/0305764X.2013.860083

Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell Educational Limited.

Furtwengler, S. R. (2013). *Goal Orientation Does Not Predict Student Participation in a Community College Honors Program*. Paper presented at the Southwest Educational Research Association.

Griffioen, D. M. E. (2011). Onderzoek in het Hoger Beroepsonderwijs: opleiden tot 'Professional Scholar'. *TH&MA*, 3, 52-56.

Griffioen, D. M. E. (2013). Onderzoek in Universiteit en Hoger Beroepsonderwijs: niet in de wortels. In D. M. E. Griffioen, G. J. Visser-Wijnveen & J. Willems (Eds.), *Integratie van*

onderzoek in het onderwijs. Effectieve inbedding van onderzoek in curricula. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Griffioen, D. M. E. & Jong, U. de (2015). Implementing research in professional higher education: Factors that influence lecturers' perceptions. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 626-645.

Griffioen, D. M. E., Jong, U. de & 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., Doppenberg, J. J., Devilee, B., Winter, E., Enthoven, M. & Oostdam, R. (2015). *Verschillen in perceptie op de opleiding tussen honours- en reguliere studenten in het hoger beroepsonderwijs.* Paper presented at the Onderwijs Research Dagen.

Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective.pdf. *The Phi Delta Kappan*, 84(10), 748–750.

Hattie, J. & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 507-542.

HBO-raad. (2011). *Feiten en cijfers: Personeel in het hoger beroepsonderwijs.* Den Haag.

Hill, M. F. & Haigh, M. A. (2011). Creating a culture of research in teaching education: learning research within communities of practice. *Studies in Higher Education*, 37(8), 971-988.

Hofman, R. H. & Dijkstra, B. J. (2010). Effective teacher professionalization in networks? *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1031–1040. doi:10.1016/j.tate.2009.10.046

Jong, H. de & Jager, G. de (2007). Van hogeschool naar kennisorganisatie. Investeren in professionals. *THEMA*, 3, 25 - 28.

Little, J. W. (2006). *Professional community and professional development in the learning-centered school.* Berkeley. Retrieved from http://199.223.128.160/assets/docs/HE/mf_pdreport.pdf

Ministerie van OC&W & HBO-raad (2001). *Convenant Lectoren en Kenniskringen in het hoger beroepsonderwijs.* Den Haag.

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.

Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. *Reviewstudie, ICLON* (December), 2-150.