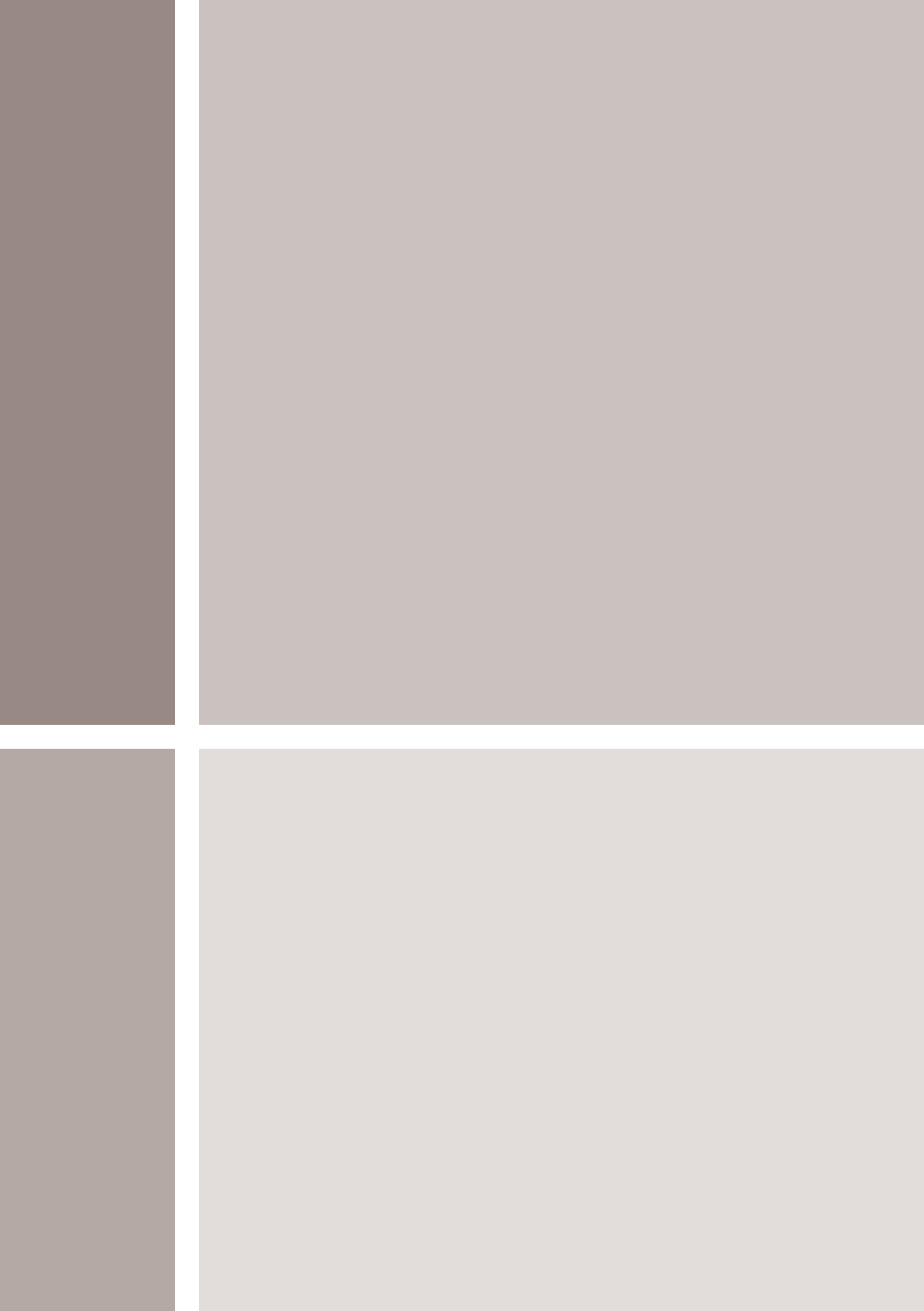


# **Professionalisering van het onderwijs**

**Bekwaam innoveren  
voor een toekomst-  
bestendig hoger  
beroepsonderwijs**

Dr. Marcel van der Klink



# Professionalisering van het onderwijs

Bekwaam innoveren voor  
een toekomstbestendig  
hoger beroepsonderwijs

Dr. Marcel van der Klink

Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van  
Lector Professionalisering van het Onderwijs aan Zuyd Hogeschool  
op vrijdag 15 juni 2012



# Inhoudsopgave

1	Inleiding	4
2	Toekomstbestendigheid hoger beroepsonderwijs	6
3	Onderwijsinnovatie onder de loep	14
4	Professionele ontwikkeling van hbo-docenten	26
5	Werk maken van onderzoek	40
6	Afronding	52
	Literatuur	54

# 1

## Inleiding

**Geacht College van Bestuur van Zuyd Hogeschool,  
Geachte leden van het lectoraat Professionalisering van het Onderwijs,  
Geachte collega's,  
Beste familie, vrienden en relaties,**

De lat moet hoger, dat is de kern van het overheidsbeleid als het gaat om het hoger beroepsonderwijs. Naast de overheid ventileren werkgevers, studenten en tal van maatschappelijke organisaties opvattingen, die zeker niet allemaal in elkaars verlengde liggen, over wat ze van het hoger beroepsonderwijs verwachten. Aan de hogescholen de schone taak om deze verwachtingen te realiseren, waarbij ze zeker ook hun eigen ambities niet mogen vergeten. Die mix aan eisen, verwachtingen en ambities zorgt ervoor dat hogescholen de komende jaren sterk in beweging moeten blijven.

Het lectoraat Professionalisering van het Onderwijs heeft als doelstelling om onderzoek te verrichten naar het eigen onderwijs van Zuyd Hogeschool met als doel hierover kennis te ontwikkelen en te verspreiden, zowel binnen als buiten de eigen onderwijsinstelling. Het lectoraat is opgericht vanuit de noodzaak om onderwijsinnovaties beter te onderbouwen met onderzoeksevidentie en om de beschikbare onderzoeksevidentie te benutten bij het vormgeven van innovaties. Daarbij gaat het zowel om onderzoek naar de opbrengsten van de innovaties (bijvoorbeeld leerprestaties van studenten), de wijze waarop innovatieprocessen (idealiter) verlopen, als om de condities die hiervoor betekenisvol zijn, inclusief de professionele ontwikkeling van docenten.

In deze rede verken ik de thematiek die in het lectoraat centraal staat en presenteer ik vervolgens de eerste projecten die zijn opgestart. In het volgende

hoofdstuk wordt een aantal ontwikkelingen ten tonele gevoerd die samen inzichtelijk maken dat de innovatieagenda van het hoger beroepsonderwijs de komende jaren een goed gevulde agenda zal zijn.

Vervolgens ga ik in hoofdstuk 3 in op wat ik versta onder onderwijsinnovatie; de toenemende complexiteit van de hedendaagse onderwijsinnovaties waarmee hogescholen worden geconfronteerd. Tot slot bespreek ik in hoofdstuk 3 benaderingen en methoden die behulpzaam zijn voor onze denkwijze bij onderwijsinnovaties. Hoofdstuk 4 gaat in op de professionele ontwikkeling van hbo-docenten. Na een schets van de hbo-docent als beroepsgroep, bespreek ik de kenmerkende professionele ontwikkelingsactiviteiten en formuleer ik aandachtspunten. De op dit moment lopende onderzoeksprojecten van het lectoraat komen aan de orde in hoofdstuk 5. In dit hoofdstuk start ik met een typering van de aard van het onderzoek binnen het lectoraat en sluit ik af met een korte reflectie op de lopende projecten.

# 2

## Toekomstbestendigheid hoger beroepsonderwijs

Momenteel verkeren we in een fase waarin voornamelijk de kwaliteit en het rendement van het hoger beroepsonderwijs in de belangstelling staan, maar ook andere ontwikkelingen dienen zich aan met repercussies voor de positie, functie en inhoud van het hoger beroepsonderwijs. Dit hoofdstuk beschrijft een aantal van deze ontwikkelingen. Daarbij betreft het eerder een schetsmatige weergave om de noodzaak tot verandering te benadrukken dan dat er sprake is van een gedetailleerde beschrijving. Niettemin maken de hier gepresenteerde ontwikkelingen duidelijk dat het hoger beroepsonderwijs zich zal moeten blijven bezinnen om aan de (eigen) verwachtingen te voldoen.

### Het overheidsbeleid

Recentelijk heeft het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) (2011a), in samenspraak met de HBO-raad, een aantal prestatieafspraken gemaakt om de kwaliteit van het beroepsonderwijs een impuls te geven. Deze afspraken werden gevoed door publicaties waarin zorgen over de kwaliteit van het hoger beroepsonderwijs doorklinken (Commissie Veerman, 2010; Ministerie van OCW, 2011b; Sociaal Economische Raad, 2011a). Al deze documenten schetsen een vergelijkbaar beeld: als Nederland de ambitie wil waarmaken om tot de top vijf van de kenniseconomieën te behoren, moet de lat hoger worden gelegd. In de prestatieafspraken zijn de volgende thema's nadrukkelijk aanwezig:

- Kwaliteit van onderwijs boven kwantiteit van studentaantallen. Er wordt ingezet op verhoging van het opleidingsniveau, aandacht voor excellentie, intensivering van de studie (meer contacturen).
- Verbetering van het studierendement, onder andere door selectie en betere verwijzing naar meer passende opleidingen.
- Docenten zijn de dragers van de onderwijskwaliteit en zij dienen te beschikken over voldoende vakinhoudelijke en onderwijskundige bagage om dit waar te maken. Het hebben van een masterdiploma wordt min of meer de stan-



- daard. Het aantal gepromoveerde docenten dient verder toe te nemen.
- Ontwikkeling van een meer gedifferentieerd opleidingsaanbod om beter in te spelen op de vraag, bijvoorbeeld door een groter aanbod van tweejarige opleidingen op het niveau van associate degree en door het opleidingsaanbod beter af te stemmen op de sectoren, de topsectoren, die de komende jaren naar verwachting leidend zullen zijn in het bewerkstelligen van de economische groei.
  - Meer ruimte voor praktijkonderzoek, zowel ten gunste van de verbetering van het niveau van de eigen opleidingen als voor de versterking van de rol die hogescholen spelen in de innovatie en valorisatie in het (regionale) bedrijfsleven.

**“ Een vermindering van 5% overheidsfinanciering lijkt weinig, maar in klinkende euro's gaat het om een aanzienlijk bedrag.**

Deze impuls om de kwaliteit te verbeteren is niet vrijblijvend. Iedere hogeschool werkt de globale prestatieafspraken verder uit voor haar eigen instelling voor de periode 2012 – 2016 en sluit met het ministerie van OCW een contract over het realiseren van deze geconcretiseerde prestatieafspraken. Het niet realiseren van een deel van de prestatieafspraken die betrekking hebben op de kwaliteit van het onderwijs, het studierendement en de kwaliteit van de docenten, betekent dat een hogeschool mag rekenen op een vermindering van de overheidsfinanciering met een maximum van 5% vanaf 2017. Dat lijkt bescheiden, zolang dat in procenten wordt geformuleerd maar als het percentage wordt uitgedrukt in klinkende euro's dan gaat het toch om bedrag dat de moeite waard lijkt! Naast maatregelen die vooral betrekking hebben op het verhogen van de kwaliteit, lijkt de recentelijk door de overheid ingestelde 'langstudeerboete' voor iedereen die meer dan vijf jaar over een hbo-bachelor doet, effect te sorteren. Het aantal eerstejaarsstudenten dat zich inschrijft voor een deeltijdopleiding is in 2011 met 20% gedaald en de verwachting is dat het aantal inschrijvingen

verder zal dalen (Keuzegids, 2012), resulterend in een dusdanig gering animo dat op termijn mogelijk veel deeltijdopleidingen worden bedreigd in hun voortbestaan.

Tot slot mag niet onvermeld blijven dat het beleid op het gebied van de topsectoren op termijn consequenties heeft voor de ontwikkeling van het hoger beroepsonderwijs. Met dit beleid wil de overheid de economische sectoren waar Nederland momenteel in uitblinkt, nog verder versterken. Het beleid is er vooral op gericht om de samenwerking tussen belangrijke actoren op het gebied van kennisontwikkeling en innovatie (bedrijfsleven, onderzoekscentra en hoger onderwijs) verder te versterken. De participatie van hogescholen is, in vergelijking met universiteiten, nochtans erg bescheiden maar dat kan nog veranderen in de verdere uitwerking van het topsectorenbeleid.



## Een vraag die hogescholen zichzelf moeten stellen: zijn we in control?

### **Waardering hoger beroepsonderwijs**

De laatste tijd verschijnen met enige regelmaat berichten in de pers over het hoger beroepsonderwijs die een onheilspellend beeld oproepen. Zonder volledigheid te pretenderen, noem ik hier enkele voorbeelden die de afgelopen tijd de krant hebben gehaald:

- Zorgen over de reken- en taalvaardigheden van studenten die een opleiding tot leerkracht basisonderwijs volgen.
- Twijfels over de waarde van het diploma bij diverse hogescholen (bijvoorbeeld bij opleidingen communicatie, economie en journalistiek).
- Prestatiebeloning voor externe scriptiebegeleider die ook zelf de scriptieoordeling uitvoert.

Hoewel de kranten de feitelijke situatie vermoedelijk wat spectaculairder afschilderen, maakt deze berichtgeving wel inzichtelijk dat er mogelijk toch iets aan de hand is wat we niet zomaar terzijde kunnen schuiven. De onbeantwoorde vraag is of het hier gaat om een aantal incidenten, of dat er ook meer structurele oorzaken aan ten grondslag liggen. En dat is een vraag die hogescholen zichzelf ook stellen, of zouden moeten stellen: hebben we alles eigenlijk wel goed op orde? En geldt dat voor al onze opleidingen?

De meest recente onderzoeksgegevens van de HBO-monitor, een landelijk onderzoek onder een grote groep afgestudeerden, nuanceren het beeld. Afgestudeerden zijn over het algemeen tevreden over de hbo-opleiding die zij hebben gevolgd. Binnen drie maanden na hun afstuderen vindt 88% van de afgestudeerden een baan, waarvan voor 79% van de afgestudeerden geldt dat het een baan is op hbo-niveau. Een ruime meerderheid, 75% van de afgestudeerden, is positief over de aansluiting tussen de gevolgde opleiding en hun huidige werk en 67% is positief over de mate waarin hun opleiding een basis biedt voor hun verdere professionele ontwikkeling. De mening van de afgestudeerden die in 2010 werden bevroegd, komt in hoge mate overeen met de mening van de afgestudeerden die in 2009 aan dit onderzoek deelnamen (HBO-Raad, 2011). Natuurlijk zijn er verschillen tussen opleidingssectoren, opleidingstypen en hogescholen, maar deze onderzoeksgegevens rechtvaardigen de conclusie dat, gemiddeld genomen, de opleidingen in het hoger beroepsonderwijs voldoen aan de verwachtingen van studenten en werkgevers.

### **Krimp**

In een toenemend aantal regio's manifesteert de bevolkingskrimp zich als een onomkeerbaar en tamelijk structureel proces. Er is sprake van vergrijzing, ontgroening en een kleinere beroepsbevolking, die nu al merkbaar is in de krimpregio's van de eerste generatie, zoals Parkstad Limburg, Noordoost-Groningen en Zeeuws-Vlaanderen. Voor deze regio's geldt dat er een grotere kans is dat hoger opgeleiden en jongeren wegtrekken naar meer dynamische regio's, waardoor de snelheid van de ontgroening en de terugloop van de beroepsbevolking alleen nog maar verder toenemen.

Reverda (2011) pleit ervoor de krimp te zien als een uitdaging om meer creativiteit en dynamiek in de regio te realiseren, waarbij alle partijen van meet af aan worden betrokken bij het bedenken en uitvoeren van onorthodoxe initiatieven. Instellingen voor beroepsonderwijs die in krimpregio's gevestigd zijn, kunnen een wezenlijke bijdrage leveren aan het vitaliseren van de krimpregio (Sociaal Economische Raad, 2011b). De aanwezigheid van een hogeschool vergroot de aantrekkelijkheid van een krimpregio, zeker als deze flexibele opleidingen aanbiedt die combinaties van werken en opleiden mogelijk maakt en daarmee de loopbaanperspectieven van werknemers in positieve zin bevordert. Een nog betere match tussen de vraag van het regionale bedrijfsleven en het opleidingsaanbod, zoals dat het geval is bij de verpleegkunde- en zorgopleidingen in Parkstad (Zorgacademie), draagt eveneens bij aan de vitaliteit van de regio. Tot slot kunnen hogescholen een wezenlijke rol spelen in uiteenlopende regionale verbanden, waarin met creativiteit en op innovatieve wijze nieuwe economische bedrijvigheid tot ontwikkeling wordt gebracht (Sociaal Economische Raad, 2011b).

Kortom, krimp als zodanig hoeft niet per definitie als een probleem te worden bestempeld. Het biedt ook kansen, maar het vraagt van hogescholen wel het vermogen om te anticiperen op de veranderende omstandigheden.

### **Nieuwe markt van leven lang leren**

Een aantal ontwikkelingen draagt ertoe bij dat steeds meer werknemers blijven leren tijdens hun beroepsloopbaan, hieronder passeren de belangrijkste de revue.

1. **Leren om bij te blijven:** De ontwikkelingen in arbeidsorganisaties, zoals veranderingen in visies, producten, werkwijzen en technologie dragen ertoe bij dat werknemers, om kennisveroudering te voorkomen, worden geprikkeld om te blijven leren om zodoende hun inzetbaarheid te handhaven dan wel te verbeteren (Thijssen, 2006). Dat bijblijven kan door het volgen van cursussen en opleidingen, maar ook door het versterken van de mogelijkheden voor medewerkers om in en van het dagelijkse werk te leren (Onstenk, 2011).
2. **Leren om te innoveren:** Het vermogen om nieuwe kennis te ontwikkelen is in toenemende mate een kritische productiefactor voor arbeidsorganisaties. Naast leren om bij te blijven, is er voor arbeidsorganisaties ook de noodzaak om leren te bevorderen dat bijdraagt aan de innovatie van hun producten en diensten. Bijvoorbeeld door de creatie van leernetwerken (Sloep et al, 2011), die medewerkers ondersteunen in het delen en samen verder ontwikkelen van kennis (Verdonschot, 2009). Hier ligt ook een aangrijpingspunt voor het hoger beroepsonderwijs voor het samen opzetten van praktijkonderzoek in co-creatie met bedrijven.
3. **Eisen vanuit de overheid of een professie:** De noodzaak om bij te blijven heeft in een aantal beroepen een verplichtend karakter. Dit geldt al lang voor leden van gevestigde professies zoals medici en accountants, maar meer recent is bijvoorbeeld ook in het onderwijs de verplichting tot professionalisering in de Wet op de Beroepen in het Onderwijs (Wet BIO) verankerd. In die wet wordt gesteld dat onderwijsgeevenden, werkzaam in basis-, voorgezet- en middelbaar beroepsonderwijs, 10% van hun werktijd dienen te besteden aan professionalisering ten einde ervoor te zorgen dat zij bekwaam blijven. De onderwijsinspectie zal toezien op de naleving van deze verplichting.
4. **Scholing gekoppeld aan loopbaanontwikkeling:** Omdat er in sommige sectoren sprake is van een (dreigende) gespannen arbeidsmarkt, kunnen arbeidsorganisaties minder gemakkelijk direct inzetbaar personeel extern werven en zijn ze eerder geneigd om hun eigen zittend personeel doorgroeimogelijkheden te bieden, inclusief de daarbij behorende scholingstrajecten.
5. **Omscholing:** Blijven leren tijdens de loopbaan komt ook doordat werknemers vaker vrijwillig of - door de dynamiek van de arbeidsmarkt - gedwongen van beroep veranderen en op latere leeftijd met behulp van scholing hun loop-

baan continueren in een geheel andere sector. Voor sommige sectoren, zoals het onderwijs en de verpleging, zijn werknemers met een 'late roeping' een zegen om te voorzien in de personeelsbehoefte. Er stromen in deze sectoren eenvoudigweg te weinig jongeren in om te voorzien in de personeelsbehoefte. Met de huidige ontgroening van de arbeidsmarkt zal de behoefte aan zij-instromers in een aantal sectoren alleen maar verder toenemen (Vermeulen, 2003).

## “ De markt van een leven lang leren biedt kansen, maar vereist de nodige inspanning om als serieuze partner te kunnen fungeren.

Het is evident dat de markt van een leven lang leren kansen biedt voor het hoger beroepsonderwijs, maar het vergt wel enige inspanning voordat een hogeschool in de eigen regio als serieuze partner kan fungeren (Gorissen-Pisters & Smeets, 2012). Een eerste aandachtspunt is dat een leven lang *leren* vaak wordt verward met een leven lang *opleiden*. Veel van het leren in het kader van de beroepsloopbaan is informeel van aard en vindt plaats in de werksituatie zelf (Bolhuis & Simons, 2011; Borghans, Fouarge & De Grip, 2011). In arbeidsorganisaties is weliswaar behoefte aan kennis over hoe het informele leren in werksituaties te stimuleren, maar dat vergt een geheel ander mentaal model van leren dan het scholingsgebaseerde denken dat doorgaans in het hoger beroepsonderwijs aanwezig is (Streumer & Van der Klink, 2011). Ook hebben bedrijven behoefte aan inzichten hoe de kennisontwikkeling ten behoeve van nieuwe producten en diensten verder kan worden geoptimaliseerd en versneld. Hier liggen kansen voor hogescholen om ambities op het terrein van partnerschap in kennisontwikkeling en praktijkonderzoek verder vorm te geven (De Jong, 2010). Ook dit vergt inspanningen om te komen tot bruikbare werkwijzen.

Als er wel sprake is van behoefte aan formele leertrajecten, in de vorm van cursussen en opleidingen, dan is er de vraag of de onderwijsinstelling een aantrekkelijk en adequaat aanbod weet te bieden. Gelet op het huidige over-

heidsbeleid zal het aanbod van hogescholen veel meer betrekking hebben op contractactiviteiten dan op het aanbieden van deeltijdvarianten. Maar afgezien daarvan, moet nagedacht worden over de vraag wat dan een aantrekkelijk aanbod is. Van der Klink, Aarts, Van den Heuvel-Munter, Sijstermans-Borghouts en Verharen (2010) inventariseerden aandachtspunten waarmee hogescholen rekening dienen te houden. Zijn er bijvoorbeeld mogelijkheden om via EVC de al verworven competenties te verzilveren en de te volgen opleidingsroute maximaal af te stemmen op de individuele deelnemer? Wat zijn de mogelijkheden om tempo- en plaatsonafhankelijk te leren? Beschikken docenten over de kennis en de didactische vaardigheden om aan volwassenen les te geven? Maar er zijn ook zeer praktische aandachtspunten: Zijn locaties in de avonduren en in het weekend open? En geldt dat dan ook voor de daarin gehuisveste voorzieningen, zoals de mediatheek en de ict-helpdesk?

**“** Opvattingen over kwaliteit zijn dynamisch en aan veranderingen onderhevig. Innoveren is nodig om toekomstbestendig te blijven.

### **Tot besluit**

De ontwikkelingen die hier zijn gepresenteerd, maken duidelijk dat het hoger beroepsonderwijs zal blijven moeten innoveren om te voldoen aan de uiteenlopende verwachtingen en (regionale) veranderingen. Daarbij heeft, over de gehele linie genomen, het hoger beroepsonderwijs een sterke uitgangspositie, omdat studenten en werkgevers over het algemeen tevreden zijn over de kwaliteit. Maar opvattingen over wat kwaliteit is, zijn niet in beton gegoten maar eerder dynamisch en dus aan veranderingen onderhevig. Innoveren blijft een sleutelbegrip voor de komende jaren om als hoger beroepsonderwijs voldoende toekomstbestendig te blijven. Een tamelijk gelukkige omstandigheid is dat de ontwikkelingen die hier zijn gepresenteerd weliswaar nu al aan de horizon verschijnen, maar er is nog tijd om na te denken voordat hierover besluiten moeten worden genomen. Ze zijn niet allemaal van de categorie ZOBO (Zeer

Onvoorspelbare Belangrijke Ontwikkelingen, Vermeulen, 2005) die tot directe en zeer fundamentele veranderingen in de visie en het beleid van hogescholen dienen te leiden. Op een nuchtere en weloverwogen manier nadenken over de toekomst, zonder enerzijds te vervallen in apocalyptische doemscenario's of anderzijds alle heil te verwachten van (technologisch gedreven) utopistische beschouwingen, lijkt daarom de beste remedie om de toekomst vorm te geven (Vermeulen, 2005).

# 3

## Onderwijsinnovatie onder de loep

### **Niet iedere verandering is een innovatie**

Innovatie verwijst naar het genereren van meerwaarde, naar iets dat er nog niet of slechts gedeeltelijk is (Waslander, 2007). In de onderwijspraktijk wordt het begrip innovatie in uiteenlopende betekenissen gebruikt en vaak ook onterecht als label gehanteerd. Veel 'innovaties' zijn eerder op te vatten als substitutie. Bij substitutie treedt er geen betekenisvolle verandering op. Er is wel sprake van een wijziging, maar dan meer met het karakter van een aanpassing. Bijvoorbeeld een docent die besluit om voortaan de opdrachten niet meer schriftelijk uit te delen, maar om ze in de elektronische leeromgeving te plaatsen. Zo'n geringe wijziging zal niet leiden tot daadwerkelijk ander doceergedrag of een betekenisvolle verandering in het gedrag van de studenten. Bij verbetering gaat het vooral om het verder ontwikkelen van datgene wat al in het onderwijs aanwezig is met het oog op het verder optimaliseren. Ook dan kan er niet van innovatie worden gesproken, eerder is er sprake van meer van hetzelfde maar dan wel van een betere kwaliteit. Substitutie en verbetering hebben als gemeenschappelijk kenmerk dat deze doorgaans met bestaande kennis, materialen en technologie kunnen worden opgelost. Het gaat hier vooral om veranderingen die voortkomen uit vragen als 'doen we de dingen goed?' (Argyris & Schön, 1978).

Kenmerkend voor onderwijsinnovatie is dat het gaat om sprongsgewijze veranderingen die een grote impact hebben op het gedrag van docenten en studenten en op hun beoogde leeropbrengsten. De vraag die hier aan ten grondslag ligt is: 'Doen we de juiste dingen?' Bijvoorbeeld als er sprake is van een verandering van conventioneel vakgericht naar probleemgestuurd opleiden, om zodoende studenten beter voor te bereiden op de beroepspraktijk. Zo'n innovatie heeft repercussies voor de rollen en bekwaamheden van de docenten (meer nadruk op coaching, minder frontaal lesgeven), het gedrag dat van de studenten wordt verwacht (meer zelf initiatief nemen, meer werken in teamverband), daarnaast zorgt het voor de nodige veranderingen op het vlak van de inrichting van de organisatie (bijvoorbeeld meer behoefte aan afstemming en overleg



tussen docenten), de inrichting van het gebouw (meer ruimtes voor studenten om in groepen te kunnen werken) en de opleidingsvoorzieningen moeten worden aangepakt (upgrading mediatheek en ict voor samenwerkend leren), maar ook het informeren van de buitenwereld (het werkveld en de potentiële studenten) vraagt om aandacht. Kortom, een dergelijke innovatie is een hele kluwen van meer fundamentele maar ook hele praktische vraagstukken die in samenhang moeten worden aangepakt.

### **Complexiteit innovaties**

Ruim zeventig procent van de innovaties in ons land loopt vroegtijdig vast of realiseert niet het beoogde resultaat (Boonstra, 2000). De sector onderwijs loopt op dit terrein aardig in de pas (Onderwijsraad, 2011).

Toch is enige nuancering hier geboden, want sommige innovaties blijken wel degelijk vaker te resulteren in de beoogde opbrengsten. De meer succesvolle innovaties hebben gemeen dat er een directe koppeling is met de professionalisering van docenten, dan wel dat er sprake is van beoogde veranderingen in de manier van lesgeven. Het betreft innovaties waarbij er gewerkt wordt aan de doorvertaling van een visie in concreet gedrag van docenten en studenten (Waslander, 2011) en waarbij het eigenaarschap van de innovatie grotendeels berust bij de individuele docent.



## Complexe innovaties vergen van docenten een behoorlijke 'Umwerting aller Werten'.

Kijken we naar het hoger beroepsonderwijs dan zien we het afgelopen decennium een verschuiving optreden naar steeds meer complexe innovaties (Schell-Kiehl & Gellevij, 2011), zoals bijvoorbeeld de adoptie van het competentiegericht opleiden (Van der Klink & Boon, 2003), de opkomst van opleidingsvormen waarbij studenten tijdens een groot deel van hun opleiding in de beroepspraktijk worden opgeleid (Hennissen, 2011) en de ontwikkeling van EVC-procedures (Joosten-ten Brinke, 2008). Dit vergt van docenten een behoorlijke 'Umwerting aller Werten', zoals Ehlen (2010) dat treffend omschrijft. Het raakt aan hun

identiteit en vraagt om een nieuwe professionaliteit. Wat deze innovaties gemeenschappelijk hebben, is dat zij gekenmerkt worden door complexiteit aangaande het wat, hoe en met wie.

1. **Complexiteit innovatiedoel.** Wat er precies moet worden gecreëerd is op voorhand niet bekend. Er is wel een probleem, meestal 'ill-structured' of ambitie die leidend is, maar de oplossing zelf is nauwelijks vooraf geëxpliciteerd en kan ook niet met de bestaande kennis worden gecreëerd.
2. **Complexiteit innovatieproces.** Wat er moet worden ondernomen om het innovatiedoel dichterbij te brengen is onduidelijk, omdat het beschikbare repertoire aan innovatiestrategieën geen volledig antwoord biedt voor het vormgeven van het innovatieproces.
3. **Gevarieerd innovatiegezelschap.** Waar voorheen de docent als 'autonome professional' opereerde, vergt dit type innovaties meer intensieve samenwerking met andere docenten binnen de eigen instelling, maar bijvoorbeeld ook met die van andere onderwijsinstellingen. Daarnaast vereisen deze innovaties vaker samenwerking met de beroepspraktijk en andere (regionale) partners, waarbij de belangen en ambities kunnen variëren.

De complexe innovaties die zich momenteel aandienen, zijn wezenlijk anders dan de innovaties die tot op heden redelijk succesvol zijn geweest in het onderwijs.

### **Benaderingen voor het innovatievraagstuk**

Als we er van uitgaan dat innovaties in toenemende mate complexer worden, is de vraag gerechtvaardigd hoe we die moeten aanpakken. Zeker ook gelet op het feit dat veel innovaties niet resulteren in de beoogde opbrengsten. In deze paragraaf presenteer ik een aantal benaderingen die hiervoor mogelijke bouwstenen en inspiratie bieden. Dat doe ik op beknopte wijze, waardoor de details enigszins uit beeld verdwijnen en de beschrijving van de benaderingen zich beperkt tot de meest belangrijke kenmerken.

### **Planmatige veranderingen**

De theorie van de planmatige verandering gaat er van uit dat veranderingen beheersbaar zijn. Vooraf kan worden bepaald wat er moet veranderen en hoe dat dient te geschieden. Het veranderingsproces wordt in drie fasen verdeeld (Lewin, 1951), lopend van unfreezing (bereidheid creëren voor gedragsverandering), moving (verandering van het gedrag) en freezing (verankering in dagelijkse routines). In het onderwijs is de filosofie van het planmatig veranderen sterk verankerd in de RDD- benadering (Research Development Diffusion), waarbij door middel van onderzoek een gewenste oplossing wordt gecreëerd die dan vervolgens door implementatiedeskundigen binnen de scholen wordt verspreid (Onderwijsraad, 2011). De rol van de docent beperkt zich hierbij tot 'eindgebruiker' van een aanpak of idee dat elders is ontwikkeld.



## De filosofie van planmatige innovatie resulteert doorgaans in veel weerstand en mislukkingen.

Docenten verschillen in de mate waarin zij de vernieuwing adopteren, waarbij er onderscheid gemaakt kan worden in pioniers, voorlopers, achterlopers en achterblijvers (Rogers, 1995).

Een dergelijke aanpak is volgens Boonstra (2000) zinvol in stabiele en voorspelbare situaties, waarin het gaat om de oplossing van bekende niet al te complexe problemen in een bestaande (stabiele) context waarin weinig partijen zijn betrokken. De meeste situaties voldoen echter niet aan deze criteria, maar dat weerhoudt de betrokkenen er niet van om te vaak vanuit de filosofie van de planmatige verandering de innovatie vorm te geven, doorgaans resulterend in veel weerstand en mislukkingen.

### **Concerns-based adoption model**

Dit van oorsprong Amerikaanse model is in ons land vooral bekend geworden door het werk van Van den Berg en Vandenberghe (1981). In het model wordt een zevental niveaus van 'concerns' onderscheiden. Docenten die zich bijvoorbeeld voorbereiden op de invoering van de vernieuwing in hun eigen onderwijspraktijk, zullen zich vaker de vraag stellen: 'Wat betekent deze vernieuwing voor mij?', terwijl docenten die al heel actief ermee werken veel meer bezig zijn met ideeën omtrent de verbetering van de efficiëntie en effectiviteit van de vernieuwing. Voor het vaststellen van de fase waarin docenten zich bevinden, is een onderzoeksinstrumentarium (vragenlijst en interviewleidraad) ontwikkeld die door Van den Berg en Vandenberghe aan de Nederlandse situatie is aangepast en veelvuldig is beproefd.

Het voordeel van dit model is dat het de docenten centraal stelt en daarbij ook expliciet aandacht besteedt aan hun gevoelens en gedachten die invloed hebben op de mate waarin zij de vernieuwing daadwerkelijk doorvoeren in het onderwijs. Het model erkent dat docenten onderling verschillen in de snelheid en het animo waarmee ze vernieuwingen adopteren, en het biedt handvatten om vanuit implementatieperspectief hiermee om te gaan. De gedetailleerdheid van het model en het bijbehorende instrumentarium kunnen als pluspunt worden

beschouwd, waarbij het instrumentarium nog steeds wordt toegepast in innovatiestudies, bijvoorbeeld om het ict-gebruik bij docenten vast te stellen (zie bijvoorbeeld Keengwe, Kidd & Keije-Blankson, 2009). Omdat het model uitsluitend focust op innovaties die al in de implementatiefase verkeren, is het model slechts in zeer beperkte mate behulpzaam voor het vormgeven van complexe innovaties zoals die zijn beschreven in de vorige paragraaf.

### **Kennisproductiviteit**

Kennisproductiviteit is een concept dat refereert aan het proces waarlangs nieuwe kennis wordt ontwikkeld ten behoeve van innovaties in het werk (Kessels, 2001). Daarbij vallen kennisontwikkeling en leren in hoge mate samen (innoveren = leren) en zijn er voorwaarden aan te wijzen die de ontwikkeling van nieuwe kennis, en dus het leren, beïnvloeden (Kessels, 1996).

Verdere uitwerkingen van het concept kennisproductiviteit zijn te vinden in studies van bijvoorbeeld Van Lakerveld (2005) en Verdonschot (2009). Eerstgenoemde auteur ontwikkelde en valideerde vragenlijsten om de bijdrage vast te stellen van diverse typen voorwaarden en processen die verband houden met de ontwikkeling van kennisproductiviteit in welzijnsorganisaties. Het door Van Lakerveld ontwikkelde onderzoeksinstrumentarium lijkt ook bruikbaar in andere settings, zoals het onderwijs (Van Lakerveld & Engels, 2010). Verdonschot richtte zich op de beantwoording van de vraag naar de principes en de condities die betekenisvol zijn om tot daadwerkelijke innovatie te komen. Zij kwam tot een elftal ontwerpprincipes, zoals: werk aan een urgent vraagstuk, maak ongewone combinaties van deskundigheid, máák samen iets, werk aan de kwaliteit van de interactie, maak er een leerproces van. Verdonschot waarschuwt de ontwerpprincipes niet te beschouwen als een standaardrecept voor innovatiesucces. De mate waarin innovatie wordt gerealiseerd hangt sterk samen met een tweetal categorieën condities waaronder de ontwerpprincipes worden toegepast: aandacht voor systematisch werken aan de innovatie en aandacht voor de persoonlijke drijfveren van de betrokkenen (Verdonschot, 2011).

De complexiteit van het concept kennisproductiviteit is niet altijd bevorderlijk voor de toepasbaarheid, overdraagbaarheid en acceptatie ervan (Stam, 2011). Meer studies zijn nodig om de theoretische fundering, het instrumentarium en de praktische toepassing verder te onderbouwen, maar het concept biedt momenteel al enige aanknopingspunten voor het leren hanteren van complexe innovaties.

### **Sociaal kapitaal**

Sociaal kapitaal is een concept dat met name de laatste jaren furore maakt. De wortels ervan liggen in het Amerikaanse opbouwwerk en de sociologie

(Bourdieu, 1986), maar pas door de verdere concretisering in het werk van Nahapiet en Goshal (1998) waarin de economische revenuen worden benadrukt, heeft het breed ingang gevonden in het hedendaagse debat over innovaties in organisaties. Sociaal kapitaal wordt gedefinieerd als een dynamisch proces van drie dimensies die elkaar wederzijds beïnvloeden (Nahapiet & Goshal, 1998):

1. De structurele dimensie verwijst naar het netwerk, naar de aard van de verbindingen tussen de deelnemers, met hun posities en intenties.
2. De relationele dimensie omvat de waarden en normen die tezamen de kwaliteit van het netwerk bepalen, zoals vertrouwen, respect en wederkerigheid.
3. De cognitieve dimensie refereert aan de aanwezige kennis van de deelnemers aan het netwerk.

In het denken over sociaal kapitaal wordt erkend dat een netwerk een belangrijke voorwaarde is voor innovatie (Granovetter, 1973), maar dat de kwaliteit van dat netwerk, en met name de uitwisseling en creatie van kennis die hierin plaatsvindt, bepalend is voor het bewerkstelligen van innovatie (Sloep, Van der Klink, Brouns, Van Bruggen & Didderen, 2011). Alleen de aanwezigheid van het netwerk als zodanig is onvoldoende. Om die reden benadrukt Ehlen (2010) een vierde dimensie en wel de actionele dimensie die refereert aan de bekwaamheid van de deelnemers om gezamenlijke activiteiten te ontplooiën ter realisering van de innovatie.

Het lastige aan het concept sociaal kapitaal is dat het zowel verwijst naar het proces van innovatie als ook dat het vaak wordt gehanteerd in de betekenis van de opbrengst van innovatieprocessen. Het voordeel is dat het inzicht biedt in voorwaarden om innovatie te bewerkstelligen en er wordt inmiddels ook gewerkt aan het ontwikkelen van aanwijzingen om die voorwaarden verder te optimaliseren (De Jong, 2010). Hoewel het concept sociaal kapitaal veelvuldig wordt benut voor onderzoek naar complexe innovaties, beperkt zich dit voornamelijk tot de structurele dimensie (netwerk) van sociaal kapitaal (zie bijvoorbeeld Cornelissen, 2011) en bovendien zijn studies in het educatieve domein tamelijk schaars (Ehlen, 2010). Kortom, het is een interessant en veelbelovend perspectief, maar het is momenteel vooral nog een interessant theoretisch raamwerk om innovaties te beschrijven en te verklaren; het is geen handelings-theorie die gedetailleerde aanwijzingen geeft voor het werken aan innovaties.

### **Collectief leren**

Collectief leren wordt door Verbiest (2003, p. 2) omschreven als het proces waardoor een collectiviteit kennis ontwikkelt. Individuele kennis wordt expliciet gemaakt, waardoor uitwisseling en discussie met anderen plaats kan vinden. Indien deze kennis door voldoende leden van de groep gedeeld en geaccepteerd

wordt, dan wordt deze kennis uiteindelijk organisatiekennis die als het ware in het geheugen van de organisatie wordt opgeslagen en zichtbaar wordt in afspraken, verwachtingen, visies en het gebruik van methodieken. Het concept is ontwikkeld in het onderwijsveld ten behoeve van een meer succesvolle ontwikkeling van innovaties met eigenaarschap voor de betrokkenen (docenten en leerlingen). In het proces van collectief leren worden zes opeenvolgende stappen onderscheiden (Castelijns, Koster & Kools, 2011):

1. **Ambitie:** wat willen we realiseren?
2. **Informatie verzamelen:** welke feitelijke gegevens hebben we nodig?
3. **Informatie interpreteren:** wat vinden we opvallend?
4. **Consequenties verbinden:** wat zouden we kunnen gaan doen/ondernemen?
5. **Acties uitvoeren:** doen we wat we hebben afgesproken?
6. **Evalueren proces en product:** is onze ambitie gerealiseerd? En zijn we tevreden over hoe we dat hebben gedaan? Dit kan resulteren in het formuleren van nieuwe ambities, waarmee we weer bij stap 1 zijn aanbeland.

De kwaliteit van en de mogelijkheden tot collectief leren hangen nauw samen met de gemeenschappelijke voorkennis, leervaardigheden en opvattingen over leren van de participerende deelnemers. Verder is steun van leidinggevenden, transformationeel leiderschap en de aanwezigheid van voorzieningen, zoals tijd en ruimte essentieel voor collectief leren, aldus Verbiest (2003).

In haar onderzoek naar de ontwikkeling van een monitor om zicht te krijgen op de invoering van competentiegericht onderwijs in een regionaal opleidingscentrum, constateerde Goes (2011) dat op een gegeven moment de invoering niet verder kwam. De door Goes ontwikkelde interventies om rondom de monitor processen van collectief leren tot stand te brengen, bleken beperkt succesvol. Het presenteren en samen doorspreken van de onderzoeksgegevens uit de monitor (voorzien van feedback) resulteerde weliswaar in een beter begrip en meer draagvlak voor toekomstige acties maar de vraag wat er dan vervolgens moest gebeuren kon door de docententeams eenvoudigweg niet worden beantwoord, tenzij er gerichte interventies werden gepleegd om de analyse en reflectie te ondersteunen. Zelfs daarmee bereikten de teams niet de fase waarbij de gezamenlijke plannen daadwerkelijk in de vorm van concrete acties in de eigen onderwijspraktijk werden uitgevoerd.

Het concept collectief leren is interessant omdat het een aanzet geeft voor een praktische methodiek die behulpzaam is om teamleren op gang te brengen. Het bestrijkt niet het geheel aan activiteiten, processen en randvoorwaarden die inherent zijn aan complexe innovaties, maar het richt zich met name op de vraag hoe innoveren is te verbinden met de benodigde leerprocessen van de docenten en anderen, zoals managers en studenten. De tot op heden bereikte resultaten laten zien dat het concept een positieve impact heeft maar de handelingsverlegenheid van bijvoorbeeld docenten en managers niet geheel wegneemt, hetgeen

ook in eerder onderzoek naar collectief leren in uiteenlopende onderwijssectoren is geconstateerd (Castelijns, Koster & Vermeulen, 2009). Het concept collectief leren en het onderzoek hiernaar is derhalve wel veelbelovend maar het vergt nog de nodige aandacht voordat er sprake is van een beproefd concept.

## “ Te veel nadruk op regels en gebrek aan dialoog belemmeren innovatie.

### Doorbraakmethode

Het meest essentiële element van de doorbraakmethode is dat er een (tijdelijk) samenwerkingsverband wordt gecreëerd van teams uit verschillende afdelingen of organisaties. Er wordt als het ware een leeromgeving ingericht, die door sommigen als een snelkookpan wordt gekenschetst, waarin het realiseren van innovaties centraal staat. Belangrijke principes zijn (Kwaliteitsinstituut voor de Gezondheidszorg CBO, 2010; Van Eck & Glaudé, 2011):

1. **Aandacht voor de menselijke maat:** creëer ruimte voor deelnemers om elkaar te leren kennen, ervaringen en werkwijzen uit te wisselen.
2. **Formuleren van een gemeenschappelijke, concrete en meetbare ambitie.**
3. **Inrichten van multidisciplinaire teams,** waarbij per team een oplossing wordt ontwikkeld en beproefd.
4. **Zichtbaar maken van de (tussentijdse) resultaten:** aandacht voor continue onderzoek naar de vorderingen en het breed verspreiden van de onderzoeksresultaten naar alle betrokkenen, bijvoorbeeld door werkconferenties. Onderzoek is het instrument om de ontwikkeling van innovaties (bij) te sturen en te zorgen voor een evidence-based innovatie.
5. **Regie door management én professionals:** te veel nadruk op regels en gebrek aan dialoog belemmeren de innovatie. Professionals dienen ruimte te hebben om aan innovaties te werken, oplossingen te bedenken en uit te proberen.
6. **Aandacht voor leren is essentieel voor succesvolle innovaties:** leren van zowel nieuwe vakinhoudelijke kennis, alsmede methodische bekwaamheden om de innovaties beter te ontwikkelen en door te voeren. Er dient ruimte te zijn om te experimenteren en fouten te maken. Begeleiders en projectmanagers dienen aanvullend geschoold te worden in het hanteren van de

methodiek van de Doorbraakmethode.

7. **Professionals verschillen in hun bereidheid en vermogen tot veranderen** (zie ook de uitleg over het *Concerns-based adoption model* eerder in dit hoofdstuk) en dat verdient aandacht.
8. **Aandacht voor stabilisatie en borging**: succesvol invoeren van innovaties vergt tijd en energie. Te veel en te snel willen innoveren resulteert niet in de beoogde opbrengsten. De nieuwe manier van werken moet worden vastgelegd in afspraken, procedures en werkwijzen.

Deze van oorsprong uit het medische domein afkomstige methodiek die in de Verenigde Staten is ontwikkeld en sinds het begin van deze eeuw in de Nederlandse gezondheidszorg wordt gepromoot, is inmiddels ook toegepast in innovatieprojecten in het (middelbaar) beroepsonderwijs. De resultaten van deze methodiek in onderwijssettings zijn tot op heden gemengd te noemen, aldus Geurts (2011) die een evaluatie uitvoerde van een tiental onderwijsprojecten waarin deze methodiek werd toegepast, waaronder projecten die bedoeld waren om het werkplekleren te innoveren (zie Nieuwenhuis, De Ries, Kat, Nijman & Van Vijfeijken, 2009). De evaluatie laat zien dat de methodische kennis om de principes goed te hanteren, doorgaans niet op het niveau is om de start en voortgang van doorbraakprojecten te bevorderen. Bij complexe innovaties bleek er bijvoorbeeld te weinig tijd en ruimte gereserveerd te worden om met betrokkenen daadwerkelijk de dialoog aan te gaan en gemeenschappelijke ambities te formuleren. Ook is het flankerend onderzoek nog te veel gericht op het objectief vaststellen van meetbare (vooraf gedefinieerde) opbrengsten en is er te weinig aandacht besteed aan participatieve en interpretatieve onderzoeksbenaderingen waarmee veel meer informatie wordt gegenereerd over het innovatieproces in relatie tot de opbrengsten. Dat een dergelijke meer kwalitatieve onderzoeksbenadering meerwaarde oplevert, laat Corry Ehlen zien in haar diepgaande studie naar één grootschalig onderwijsproject (Ehlen, Van der Klink & Boshuizen, 2012). Zij signaleert dat de vooraf gedefinieerde innovatiedoelen weliswaar niet werden gerealiseerd, vermoedelijk omdat ze veel te ambitieus waren, maar dat de betrokken docenten wel vooruitgang boekten en veel kennis hadden verworven, zowel vakinhoudelijke kennis als ook kennis inzake het innoveren van hun onderwijs. Ook dat is een opbrengst, alleen wordt die pas zichtbaar door niet van buitenaf maar 'van binnenuit' het innovatieproces te bestuderen.

Kortom, de doorbraakmethode is een veelbelovend concept voor complexe innovaties maar het is nog niet in die mate uitgekristalliseerd dat we kunnen spreken van een direct toepasbare methodiek. Nader onderzoek ter onderbouwing van deze methodiek blijft noodzakelijk om de bruikbaarheid ervan voor het onderwijs op waarde te schatten.



## Tot besluit

In dit hoofdstuk is allereerst ingegaan op de vraag wat kenmerkend is voor innovatie en daarbij is geconstateerd dat het niet gaat om kleine wijzigingen of verbeteringen maar om veranderingen die een wezenlijke impact hebben op het gedrag dat van de betrokkenen wordt verlangd. Daarna is gewezen op de trend dat de innovaties in het hoger beroepsonderwijs complexer worden. Er is sprake van een toenemende complexiteit inzake de beoogde innovatiedoelen en de daarvoor noodzakelijke innovatieprocessen, alsmede dat er doorgaans een meer heteroog gezelschap bij de innovatie betrokken is.

Vervolgens is stilgestaan bij een aantal benaderingen die in het onderwijs worden gehanteerd voor het vormgeven van innovaties. Er is gekozen voor een selectie die de variatie in bestaande benaderingen benadrukt, zonder te streven naar volledigheid. Het gaat in alle gevallen om benaderingen die in het (beroeps) onderwijs worden toegepast, maar dat wil niet altijd impliceren dat er ook in het hoger beroepsonderwijs ervaring mee is opgedaan. Tabel 3.1 (zie pagina 24) geeft een samenvatting van deze benaderingen op basis van een drietal uitgangspunten: doel, proces en innovatiegezelschap. Daarnaast wordt een indicatie gegeven van de mate waarin de benadering betekenisvol wordt gevonden voor het vormgeven van complexe innovaties.

De benaderingen verschillen in de mate waarin ze empirisch onderbouwd zijn. Dat heeft deels ook te maken met hun leeftijd. Sommige zijn al wat langer in zwang, zoals het *concerns-based adoption model*, terwijl benaderingen als de *doorbraakmethode* en *collectief leren* veel recenter zijn, en er daardoor gewoonweg minder onderzoek naar is verricht. Ook kan worden geconstateerd dat de benaderingen elkaar niet uitsluiten. Zo zijn elementen die bijvoorbeeld in het concept *sociaal kapitaal* of *kennisproductiviteit* worden benadrukt ook weer terug te vinden in de *doorbraakmethode*.

De hier beschreven benaderingen zijn complementair aan modellen die zich richten op het ontwerpen van instructie. Instructiemodellen zoals het *4c/ID model* (Merriënboer, 1997) bieden gedetailleerde voorschriften voor het ontwerpen van onderwijs, maar ontberen aanwijzingen om het innovatieproces in een bredere context te situeren. In mindere mate is deze opmerking van toepassing op curriculummodellen (zie bijvoorbeeld Odenthal, 2003), maar ook daarvoor geldt dat ze minder geschikt zijn als het gaat om het vormgeven van complexe innovaties.

Tabel 3.1: Benaderingen voor complexe onderwijsinnovaties

	Innovatiedoel	Inrichten innovatieproces	Variatie in participanten	Bruikbaarheid voor complexe innovaties
Planmatig veranderen	Door experts vooraf bepaald.	Route vooraf bepaald.	Bepert zich tot aandacht voor variatie tussen gebruikers.	Ongeschikt.
Concerns-based adoption model	Geen aandacht voor.	Gedetailleerde aanwijzingen, maar alleen voor de implementatiefase.	Bepert zich tot aandacht voor verschillen tussen docenten.	Aandacht voor 'concerns' is nog steeds waardevol.
Kennis-productiviteit	Formuleren doel is een collectief proces.	Set van principes voor het proces beschikbaar.	Heterogeen gezelschap wordt beschouwd als belangrijke voorwaarde voor innovatie.	Is veelbelovend, maar vergt verdere uitwerking en onderbouwing.
Sociaal kapitaal	Weinig uitgewerkt.	Beperkte aanwijzingen beschikbaar voor bevorderen van leren en uitwisseling kennis.	Participatie van meerdere partijen/organisaties wordt beschouwd als belangrijke voorwaarde voor innovatie.	Is momenteel vooral een waardevol theoretisch kader.
Collectief leren	Formuleren doel is collectief proces.	Aanwijzingen aanwezig, maar dit vergt meer aandacht.	Bepert zich tot aandacht voor verschillende geleidingen binnen school.	Praktisch concept voor teamleren, met name actiefase vergt nog aandacht.
Doorbraakmethode	Formuleren doel heeft expliciet aandacht, meetbaarheid doelen is essentieel.	Expliciet aandacht voor alle fasen in het proces, inclusief rol flankerend onderzoek.	Voorwaarde voor succes methode is participatie van verschillende partijen/organisaties.	Veelbelovend, maar vergt meer onderbouwing voor gebruik in onderwijssettings.



## Innoveren is leren en dat betekent dat de betrokken onderwijsprofessionals worden aangesproken op hun vermogen tot leren.

Wat de veelbelovende benaderingen met elkaar gemeenschappelijk hebben is dat ze zeer uitdrukkelijk wijzen op het belang van het gemeenschappelijk bepalen van innovatiedoelen, voldoende eigenaarschap, onderzoek naar opbrengsten en het innovatieproces en tot slot het belang van leerprocessen in innovaties. Innoveren is leren en dat betekent dat de betrokken onderwijsprofessionals worden aangesproken op hun vermogen tot leren, zowel in de betekenis van het verwerven van nieuwe vakinhoudelijke of pedagogisch-didactische bekwaamheden, maar ook voor wat betreft het vergroten van hun bekwaamheden om methodisch innovaties vorm te geven én onderzoek te doen naar de opzet, voortgang en opbrengsten van de innovaties (Jochems, 2007). Het leren van onderwijsprofessionals is voorwaardelijk voor het welslagen van de innovatie.

We kunnen concluderen dat we niet met lege handen staan als het gaat om complexe innovaties. Er bestaan benaderingen die bouwstenen bieden, maar tegelijkertijd zijn deze niet dusdanig ver ontwikkeld dat ze gedetailleerde aanwijzingen verschaffen. Deze benaderingen vragen om een vertaalslag en verdere uitwerking als we ze willen toepassen in het hoger beroepsonderwijs.

# 4

## Professionele ontwikkeling van hbo-docenten

Docenten zijn de dragers van de onderwijskwaliteit en de innovaties in het hbo. In dit hoofdstuk wordt verkend wat dat betekent voor de beroepsgroep en de professionele ontwikkeling van hbo-docenten. Eerst wordt stilgestaan bij de kenmerken van de beroepsgroep, daarna wordt ingegaan op het scala aan activiteiten dat in het kader van de professionele ontwikkeling wordt ondernomen.

### De hbo-docenten als beroepsgroep

De hbo-docenten vormen het belangrijkste kapitaal waarover een hogeschool beschikt om de maatschappelijk belangrijke opleidingstaak waar te maken. Docenten maken het verschil (Hattie, 2009). Toch blijkt dat niet te hebben geleid tot een beroepsgroep die zichzelf sterk heeft georganiseerd en een stem aan de tafel opeist waar de beslissingen over hen worden genomen (Van Alst, De Jong & Van Keulen, 2009). Het is geen beroepsgroep die beschikt over een welomschreven, geordende en overdraagbare kennisbasis, met regels wie wel/niet tot de beroepsgroep worden toegelaten (inclusief opleidingseisen), met eisen inzake de permanente educatie van de leden, en een beroepscode om onethisch gedrag aan de kaak te stellen (Abbot, 1988; Swennen, 2012).

Dat betekent niet dat er geen lokale of sectorale initiatieven zijn om hierin verandering in te bewerkstelligen. Zo is het binnen Zuid door docenten opgerichte Docentenberaad een manier om, over de grenzen van opleidingen heen, docenten met elkaar te laten werken aan initiatieven om de kwaliteit en de status van de docenten binnen de hogeschool te versterken, waarbij hun ideeën tot op het niveau van het College van Bestuur (CvB) weerklank vinden. Op sectoraal niveau is de Velon, een vereniging van lerarenopleiders (Van Alst, De Jong & Van Keulen, 2009), een voorbeeld van een zich organiserende beroepsgroep die inmiddels een register heeft met bijbehorend registratietraject, werkt aan de ontwikkeling van een kennisbasis (Velon, 2011) en actief participeert in (landelijke) discussies over de gewenste verdere professionele ontwikkeling van

lerarenopleiders. Hoewel het aantal leden en de erkenning (door werkgevers) van de Velon als beroepsvereniging nog aandacht behoeft, draagt het bij aan de professionalisering van lerarenopleiders als beroepsgroep. De Velon creëert identiteit en biedt lerarenopleiders een platform voor het creëren van meer eigenaarschap over de eigen professionele ontwikkeling, of zoals Marco Snoek (2004) dat treffend uitdrukte in een ander verband: het draagt bij aan een veranderend evenwicht: van veranderd worden naar zelf veranderen.

Veel hbo-docenten starten hun loopbaan in een ander beroep voordat zij hbo-docent worden. Daarbij zijn ruwweg een tweetal groepen beginnende docenten te onderscheiden (Van Velzen, Van der Klink, Swennen & Yaffe, 2010). Ten eerste zijn er professionals die op een gegeven moment in hun loopbaan besluiten om te gaan werken bij een hbo-opleiding die opleidt voor het beroep dat ze zelf uitoefenen of bij een opleiding die daar sterk aan verwant is. Zij brengen relevante en actuele vakinhoudelijke ervaring mee die hen waardevol maakt voor de opleiding. Daarnaast is er een tweede groep van beginnende hbo-docenten die niet uit de beroepspraktijk komt waarvoor de hbo-opleiding kwalificeert, maar zij beschikken wel over (vakinhoudelijke) kennis die voor de beroepsopleiding essentieel is. Bijvoorbeeld een gepromoveerd psycholoog die als lerarenopleider ontwikkelingspsychologie en leertheorie gaat doceren op de pabo.

Beide groepen hebben specifieke behoeften inzake hun inwerktraject, maar er zijn ook gemeenschappelijkheden aan te wijzen. Beginnende docenten worden niet altijd door het opleidingsteam als startende docent behandeld, noch hebben beginners zelf altijd de behoefte zich als beginner te afficheren. Immers, zij willen zich ook in de ogen van hun collega's en leidinggevendenden waarmaken. Het gevolg kan zijn dat het inwerken zich te veel beperkt tot het bevorderen van de directe inzetbaarheid en ten koste kan gaan van het ontwikkelen van een brede inzetbaarheid als hbo-docent (Van Velzen et al., 2010) en zij te veel moeten blijven teren op de (vakinhoudelijke) kennis en ervaring die zij voorheen in hun vorige beroep hebben verworven (zie de analyses van beginnende lerarenopleiders door Murray & Male, 2005; Murray, Swennen & Shagrir 2009). Dat wordt problematisch naarmate zij langer hbo-docent zijn en ze weinig prikkels ervaren voor continue professionele ontwikkeling, omdat hun beschikbare kennis en ervaring dan een steeds slechtere afspiegeling vormt van de hedendaagse beroepspraktijk. Zij doceren een 'bevroren werkelijkheid' die voor hun studenten steeds minder herkenbaar is.

Kenmerkend voor routineprofessionals is dat zij veel werk moeten verzetten, terwijl het werk niet altijd toelaat dat er standaardoplossingen worden toegepast (Weggeman, 2007). Routineprofessionals leren al doende hoe zij daarmee

om moeten gaan en ontwikkelen gaandeweg een repertoire aan praktijkkennis, waarbij zij overigens niet altijd zelf bewust zijn van hun praktijkkennis (Kwakman, 2011). Die onbewustheid heeft ook tot gevolg dat situaties die nieuw zijn en eigenlijk vragen om een aanvulling op het bestaande repertoire aan praktijkkennis, toch met de reeds beschikbare kennis worden opgelost, doorgaans resulterend in suboptimale oplossingen.

De hbo-docent is ontegenzeggelijk een routineprofessional die van oudsher grote groepen studenten bedient met colleges, individuele coaching, begeleiding bij stages en afstuderen, inclusief de daarbij voorbereidende werkzaamheden en administratieve taken. Door de dagelijkse beslommingen is het lastig om actief te zoeken naar feedback en te komen tot reflectie op het eigen handelen, zeker als docenten hiertoe niet expliciet worden uitgedaagd. Wat dat betreft lijken ze wel op de schoenmaker die voor de hele buurt de schoenen repareert maar daardoor vergeet de eigen schoenen op tijd onder handen te nemen. Indien feedback, reflectie en interactie met collega's niet systematisch in het werk zijn ingebouwd (Kwakman, 2011), worden docenten doorgaans weinig geprikkeld om voldoende aandacht te besteden aan hun eigen professionele ontwikkeling in relatie tot de verbetering van de kwaliteit van hun werkzaamheden (Hattie & Timperly, 2007).



De hbo-docent lijkt op de schoenmaker die voor de hele buurt de schoenen repareert, maar daardoor vergeet zijn eigen schoenen op tijd onder handen te nemen.

De hbo-docent is te karakteriseren als een 'blended professional', waarmee bedoeld wordt dat docentschap om een professionele identiteit vraagt waarin zich idealiter verschillende oriëntaties in samenhang manifesteren. Om het docentschap te kunnen uitoefenen is een mix aan uiteenlopende bekwaamheden wenselijk, zoals bijvoorbeeld:

- **vakinhoudelijke bekwaamheid**, dat wil zeggen de kennis en kunde van het beroep waarvoor wordt opgeleid;
- **pedagogisch-didactische bekwaamheid** om voor verschillende doelgroepen uiteenlopende opleidingsarrangementen te kunnen verzorgen;
- **onderzoeksbekwaamheid** om studenten te begeleiden bij hun afstudeerwerk, maar ook om via onderzoek en reflectie de kwaliteit van de opleiding te blijven verbeteren en om te werken met (regionale) partners aan kennisontwikkeling en de valorisatie ervan;
- **veranderingsbekwaamheid** met een focus op zichzelf (om te blijven professionaliseren) en op de omgeving (om bij te dragen aan de innovatie van de opleidingen en andere vormen van dienstverlening die door de hogeschool worden aangeboden).

Van oudsher is vooral de focus gelegd op de vakinhoudelijke en de pedagogisch-didactische bekwaamheden, maar de aandacht voor de verdere ontwikkeling van de onderzoeksbekwaamheid (Van Winkel, Poell & Jurriëns, 2011) en de veranderingsbekwaamheid neemt inmiddels toe, omdat deze bekwaamheden als noodzakelijk worden beschouwd voor de kwaliteit en de toekomstbestendigheid van het hoger beroepsonderwijs (zie ook hoofdstuk 2). Dit biedt voor het hbo mogelijkheden om meer docentrollen te definiëren en na te denken over de inzetbaarheid van docenten (Kools, 2011), of zoals de HBO-raad (2009) het verwoordde: de docent is leermeester, praktijkdeskundige, onderzoeker, ondernemer en niet in de laatste plaats begeleider van studenten. Het moge duidelijk zijn dat niet elke docent in even grote mate elke rol kan vervullen. Het vervullen van verschillende docenttaken betekent niet dat moet worden overgegaan tot een rigoureuze taakopsplitsing, maar het is naïef te veronderstellen dat elke docent over dezelfde soort kwaliteiten beschikt en zich in elke gewenste kwaliteit even gelukkig voelt. Tegen deze achtergrond staan de hogescholen de komende jaren voor de opdracht te investeren in de kwaliteit van docenten en in een omgeving die docenten uitdaagt om zijn of haar talenten te ontwikkelen en te benutten.

### **Professionele ontwikkeling**

In navolging van Smith (2003) en De Rijdt (2011) vatten we professionele ontwikkeling op als alle activiteiten die tijdens de beroepsloopbaan, als individu als ook in teamverband, worden ondernomen ten behoeve van het (leren) uitoefenen van de werkzaamheden. De kennis over de professionele ontwikkeling van docenten gedurende de loopbaan is gering (Verloop & Kessels, 2006) en dat geldt in versterkte mate voor docenten in het hoger onderwijs (Knight, Tait & Yorke, 2006; Van Alst, De Jong & Van Keulen, 2009). Tot de kenmerkende professionele activiteiten behoren, voor zover bekend, de onderstaande (Van der Klink, 2011).



Als het voorgezet onderwijs meer academisch gevormde docenten wil, moet die eis ook gesteld worden aan de hbo-opleidingen.

#### Leren door deelname aan cursussen en opleidingen

Opleidingen en cursussen specifiek voor docenten in het hoger onderwijs zijn schaars. Veel hogescholen beschikken over een opleidingstraject voor beginnende docenten met als doel hun pedagogisch-didactische bekwaamheid te versterken. Hogescholen zijn vrij in hun beleid inzake het al dan niet aanbieden van dergelijke trajecten voor beginnende docenten, met als gevolg dat de inhoud en omvang ervan nogal verschilt per hogeschool en het onduidelijk is of alle startende docenten in ons land aan een dergelijke opleiding deelnemen (Zestor, 2011). Verder is er een aanbod aan masters voor docenten om hun docentbekwaamheden te versterken, maar masters die zich specifiek richten op docenten in het hoger beroepsonderwijs, zijn schaars. Tot de uitzonderingen behoort de master *Teaching and Learning in Higher Education* van de Vrije Universiteit in Amsterdam. Daarnaast nemen docenten uiteraard ook deel aan tal van cursussen en (master)opleidingen om bijvoorbeeld hun vakinhoudelijke- en onderzoeksbekwaamheid verder te ontwikkelen.

Het overheidsbeleid om een opleiding op masterniveau te beschouwen als het minimale opleidingsniveau voor hbo-docenten, leidt er ontegenzeggelijk toe dat het animo ervoor sterk zal toenemen. Of zoals Van Bijsterveld het destijds in een interview formuleerde (Van Velzen & Van der Klink, 2009): "Hoe staat het met hun bekwaamheid? (...) Ik vind dat iedereen die op een hbo-instelling les geeft zelf ook universitair geschoold zou moeten zijn, want je moet ook boven de stof kunnen staan. Overigens lopen er heel veel goede docenten rond die vanuit hun ervaring excellent lesgeven. Maar als we zeggen dat we in het voorgezet onderwijs meer academisch gevormde docenten willen hebben, dan moeten we die eis ook gaan stellen aan de hbo-opleidingen".

Het is toe te juichen dat een master min of meer als startkwalificatie wordt beschouwd, maar het is naïef te veronderstellen dat hierdoor automatisch ook



de kwaliteit van de hbo-opleidingen toeneemt. Of en hoe door opleiding verworven bekwaamheden ook daadwerkelijk door hbo-docenten in hun dagelijkse praktijk worden benut, is afhankelijk van een scala aan factoren. Onderzoek naar de transfer van opleidingen (Baldwin, Ford & Naquin, 2000; Boshuizen, 2003; Gielen, Streumer & Van der Klink, 2004; De Rijdt, 2011) laat telkens zien dat kenmerken van de opleiding, van de deelnemer als ook kenmerken van de werksituatie, de factoren zijn die de mogelijkheden en bereidheid tot toepassing en verdere ontwikkeling van de verworven bekwaamheden sterk beïnvloeden. Deelname aan (master-)opleidingen is een zeer belangrijke en vaak noodzakelijke conditie, maar op zichzelf onvoldoende om de kwaliteitsverbetering van hbo-opleidingen te realiseren. Daar is meer voor nodig, zoals een stimulerend management en mogelijkheden (tijd en ruimte) om het geleerde toe te passen.

### **Leren door deelname aan netwerken**

Netwerken kunnen een meer formeel karakter hebben, zoals werkgroepen en conferenties, maar ook informele netwerken die individuele professionals zelf onderhouden blijken een probaat middel te zijn. Netwerken bieden mogelijkheden om kennis te nemen van nieuwe ontwikkelingen en ervaringen uit te wisselen. Actieve participatie in goed ontwikkelde externe netwerken is de manier om zowel de beroepsmatige expertise als ook de inzetbaarheid op peil te houden (Van der Heijden, Boon, Van der Klink & Meijs, 2009), maar naarmate de deelnemers ouder worden, neemt het animo om hierin actief te participeren enigszins af. Dat zal vermoedelijk vooral gelden voor hen die hun (externe) netwerken gebruiken vanuit loopbaanmotieven. Naast netwerken waarin de leden elkaar op een fysieke locatie treffen, nemen de mogelijkheden voor kennisdeling en kennisontwikkeling door middel van virtuele leernetwerken momenteel sterk toe (Sloep, 2008; Sloep et al, 2011), hetgeen echter alleen een reële optie is voor hen die over voldoende digitale competentie beschikken. Of en met welke intenties hbo-docenten deelnemen aan netwerken ten behoeve van de verdere ontwikkeling van hun bekwaamheden is grotendeels onbekend, maar gelet op de gunstige effecten die het sorteert is het van belang hier meer aandacht aan te besteden, inclusief aandacht voor de (organisatorische) condities die het animo voor participatie beïnvloeden.

### **Leren op de werkplek**

Een deel van de bekwaamheden die noodzakelijk is voor een goede beroepsuitoefening is slechts te verwerven door in de werksituatie zelf al doende te leren (zie bijvoorbeeld het onderzoek van Lave & Wenger (1991) en Eraut (2000)). Gedurende hun loopbaan leren professionals vooral in de dagelijkse werksituatie en dat geldt ook voor docenten. Daarbij kan er sprake zijn van meer impliciet en

incidenteel leren, waarbij men zich niet of nauwelijks bewust is van het feit dat er sprake is van leerprocessen, als ook van vormen van leren waarbij bewust en weloverwogen de werksituatie als leersituatie wordt benut om bekwaamheden verder te ontwikkelen (Ericsson, 2006).

Hoewel het inzicht in het leren op de werkplek toeneemt (Streumer & Van der Klink, 2011), geldt dat niet voor wat we weten over het leren op de werkplek door de beroepsgroep hbo-docenten. Wat, op basis van onderzoek, onder sterk vergelijkbare beroepsgroepen (zoals docenten in het voortgezet onderwijs) kan worden geconstateerd, is dat bereidheid, omvang en kwaliteit van het informeel leren behoorlijk varieert (Kwakman, 1999; Van Eekelen, 2005). De laatste jaren wordt er vaker beweerd dat professionaliseringsactiviteiten die op de werkplek worden uitgevoerd, tot betere resultaten zouden leiden dan activiteiten die in de vorm van opleidingen of cursussen worden aangeboden. Vooralsnog ontbreekt het bewijs om deze bewering te staven. Een reviewstudie van Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010) laat zien dat het niet zo zeer de vorm (wel/niet op werkplek) is, maar dat de inhoud van de activiteiten en de condities bepalend zijn voor de resultaten. Onderzoek naar informeel leren op de werkplek bij medewerkers van de Open Universiteit laat zien dat zij vooral individuele vormen van informeel leren benutten en dat er weliswaar op bescheiden schaal geleerd wordt, maar dat het vooral beperkt blijft tot het beter vervullen van de huidige werkzaamheden, hetgeen de brede inzetbaarheid onder druk zet (Van der Klink, Boon & Schlusmans, 2012).

De idee dat leren op de werkplek per definitie waardevol is voor de professionele ontwikkeling, moet naar de prullenbak worden verwezen. Er zijn te veel voorbeelden waarbij leren op de werkplek niet bijdraagt aan de ontwikkeling van bekwaamheden of zelfs negatief uitpakt voor de ontwikkeling van bekwaamheden (Nijhof, 2006). De kwaliteit en omvang van het leren op de werkplek, hangt in sterke mate af van het leeraanbod op de werkplek (de variatie in werkzaamheden en gunstige organisatorische leercondities), in combinatie met de bereidheid en mogelijkheden die de professional waarneemt om in de werksituatie te leren (Onstenk, 2011).

### **Leren door beoordelen en feedback**

Professionals verschillen onderling in de mate waarin zij de regie nemen op hun leren door actief feedback te zoeken, hierop te reflecteren en vervolgens hieruit consequenties te trekken voor de verdere ontwikkeling van hun bekwaamheden (Erickson, 2006). Het beoordelen en het vervolgens geven van feedback kan door verschillende actoren plaatsvinden, zoals collega's, studenten, het management of door de docent zelf.

Peer feedback is inmiddels een instrument dat wordt toegepast voor studenten in opleidingen (Sluijsmans, 2002), maar dat tot op heden niet of nauwelijks voor de professionele ontwikkeling van hbo-docenten zelf wordt ingezet. Zo is het tamelijk ongebruikelijk om elkaars lessen te observeren en hierop feedback geven (Nevin, Thousand & Villa, 2009). Ook het gezamenlijk bestuderen van video-opnamen van het eigen handelen, in combinatie met 'stimulated recall' (één beeld zegt immers meer dan duizend woorden) (zie bijvoorbeeld Schepens, Aelterman & Van Keer, 2007), is een krachtig instrument om leerprocessen op gang te brengen, maar het is onduidelijk in welke mate dit door hbo-docenten wordt benut. Het docentportfolio is een interessant instrument voor (zelf)reflectie, mits het niet als beoordelingsinstrument door het management wordt ingezet (Legget & Bunker, 2006). In het hoger onderwijs is het gebruik van docentportfolio's nog lang geen vanzelfsprekendheid (De Rijdt, Tiquet, Dochy & Devolder, 2006).

De feedback die docenten over hun eigen handelen waarnemen, beperkt zich doorgaans tot de informatie uit de studentenenquêtes. De vraag is of dit voldoende gedetailleerd is en of de aard van die informatie (tevredenheid studenten) bijdraagt aan een kritische reflectie op het eigen handelen. Concrete feedback over de leerprestaties van studenten (in plaats van studenttevredenheid) is een belangrijk instrument om het eigen handelen als docent, of docententeam, onder de loep te nemen. In veel onderwijssettings ontbreken jammer genoeg de mechanismen om dit type informatie over prestaties terug te geven aan de onderwijsstaf, aldus Hattie en Timperley (2007).



De feedback van docenten over hun eigen handelen beperkt zich tot de informatie uit de studentenenquêtes. De vraag is of deze informatie bijdraagt aan een kritische reflectie op het eigen handelen.

Hoewel leren door beoordelen en feedback veelbelovend lijkt te zijn, is de toepassing ervan in het kader van professionele ontwikkeling tamelijk gering. Meer aandacht hiervoor in combinatie met het scheppen van voorwaarden voor effectieve feedback lijkt noodzakelijk. Tot die voorwaarden behoren in ieder geval de aanwezigheid van een uitnodigend, doch veilig leerklimaat en een cultuur waarin constructieve feedback geven en ontvangen gebruikelijk is (Smith, 2010).

### **Leren door het doen van onderzoek**

De opkomst van de lectoraten in het hoger beroepsonderwijs draagt bij aan een klimaat waarin het doen van onderzoek steeds meer wordt beschouwd als een wezenlijk onderdeel van het docentschap. Vanuit het perspectief van professionele ontwikkeling zijn echter niet alle vormen van onderzoek even betekenisvol. Onderzoek waarbij docenten met en van elkaar leren door zelf de vragen te formuleren en actief te participeren in de verzameling en interpretatie van de gegevens, hebben de meeste impact op de professionele ontwikkeling. Dat gaat echter niet vanzelf. De support van ervaren onderzoekers, inclusief gerichte scholingsactiviteiten (zoals schrijfgroepen, Lee & Boud, 2003) is noodzakelijk. Die ondersteuning moet niet resulteren in het overnemen van het onderzoek door de expert-onderzoekers: het eigenaarschap moet bij de docenten liggen om ervoor te zorgen dat zij het doen van onderzoek leren beschouwen als een integraal onderdeel van hun eigen werk en identiteit dat relevant is voor de innovatie van hun eigen werkzaamheden (Lunenberg, Ponte & Van der Ven, 2007).

Het is evident dat dergelijk onderzoek niet altijd resulteert in generaliseerbare kennis die publiceerbaar is in de wetenschappelijke tijdschriften (Martens, 2010), maar onderzoek dat bij dient te dragen aan de professionele ontwikkeling moet niet alleen worden beoordeeld aan de hand van wetenschappelijke criteria. Cochran-Smith (2003; 2005) wijst erop dat zulk onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van een kritische, onderzoekende houding waarin het vanzelfsprekende ter discussie kan worden gesteld. Het gaat in dit soort onderzoek, aldus Cochran-Smith, eerder om 'inquiry' en het beschouwen van praktijken vanuit een 'critical stance' dan om traditioneel wetenschappelijk onderzoek dat slechts door enkele leden van de professie wordt beoefend.

Het afgelopen decennium is de aandacht voor benaderingen die 'inquiry' beogen sterk gegroeid, waarbij met name *Self-study* een van de meest interessante benaderingen is die in verschillende sectoren van het onderwijs furore maakt. Kenmerkend voor *Self-study* is het verbinden van het eigen handelen met de reeds beschikbare inzichten in de literatuur (Hamilton, Loughran & Marcondes, 2009) en daarmee ontstijgt *Self-study* het niveau van de individuele en persoonlijke ervaringen. Door de uitkomsten van de *Self-study* te delen met collega's

draagt het bij aan de verdere ontwikkeling van de praktijkkennis. Er is inmiddels een internationaal netwerk ontstaan van docenten die *Self-study* als methodiek verder ontwikkelen en hierover publiceren (Loughran, Hamilton, LaBoskey & Russel, 2004; Kosnick, Beck, Freese & Samaras, 2006).

### **Aandachtspunten voor de professionele ontwikkeling**

In de vorige paragraaf is een aantal activiteiten de revue gepasseerd die veelvuldig in het kader van professionele ontwikkeling worden beschreven. Het betreft geen volledig overzicht, eerder is gepoogd de variatie in type activiteiten te benadrukken. Daarbij is ook aangegeven dat de kennis die we momenteel hebben over de professionele ontwikkeling van hbo-docenten uitermate gering is. We weten dat velen van hen een pedagogisch-didactische cursus volgen bij aanvang van hun loopbaan als hbo-docent, maar inzichten in wat zij nog meer ondernemen, of juist niet ondernemen, met welke intenties zij dat doen en welke bijdragen dat levert aan bijvoorbeeld, de versterking van hun bekwaamheden en identiteit als docent, aan hun arbeidsvreugde en aan de innovatie van opleidingen, zijn bijzonder schaars.

In tabel 4.1 (zie pagina 36) zijn de verschillende activiteiten in het kader van de professionele ontwikkeling, zoals die in de vorige paragraaf zijn beschreven, beknopt weergegeven.

In dit hoofdstuk is zeer nadrukkelijk gesteld dat professionele ontwikkeling meer inhoudt dan het deelnemen aan cursussen en het volgen van opleidingen. Het kan niet vaak genoeg worden gezegd dat leren niet gereduceerd mag worden tot louter cursussen en opleidingen, maar dat is een realiteit die nog onvoldoende waarneembaar is in (beleids)discussies over de professionele ontwikkeling van hbo-docenten. Vanuit een managerial perspectief is dat natuurlijk ook wel verklaarbaar: het aantal cursussen en masters waaraan docenten deelnemen is gemakkelijker te kwantificeren en daardoor tamelijk eenvoudig te communiceren. Helaas vertellen cijfers over deelname aan cursussen en opleidingen nog niets over de bijdrage die ze leveren aan de ontwikkeling van de bekwaamheden van de docenten. Kortom, er is nood aan beleidsmatige instrumenten om ook andere vormen van leren in de context van professionele ontwikkeling te inventariseren.

Tabel 4.1

## Activiteiten ten behoeve van de professionele ontwikkeling van hbo-docenten

	Huidige toepassing voor professionele ontwikkeling	Aandachtspunten
Leren door deelname aan opleidingen en cursussen	Entreecursus bij start loopbaan hbo-docent. Animo voor deelname aan masteropleidingen in uiteenlopende vakgebieden is sterk groeiende.	Transfer van het geleerde van de opleiding naar de werkplek is geen automatisme.
Leren door deelname aan netwerken	Weinig zicht op.	Biedt goede mogelijkheden om leren af te stemmen op vraag van de deelnemer. Organisatorische condities en digitale competentie deelnemers verdient aandacht.
Leren op de werkplek	Impliciete, incidentele vormen van werkplekleren komen vaker voor dan vormen waarin docenten zelf hun leren op de werkplek sturen	Kan conserverend werken: vooral beter worden in huidige taken en werkwijzen.
Leren door beoordelen en feedback	Wordt vermoedelijk weinig toegepast maar is veelbelovend. Krachtige impuls voor leren.	Vereist introductie bij de beoogde gebruikers, vergt cultuuromslag en vraagt om aanwezigheid van veilig doch uitdagend leerklimaat
Leren door onderzoek	Participatie van docenten in onderzoek is groeiende.	Voor bijdrage aan professionele ontwikkeling is het van belang niet uitsluitend te focussen op eindresultaat en wetenschappelijke criteria.

Docenten verschillen onderling in hun doelen, wensen en waardering voor professionele ontwikkeling. Er is vermoedelijk over de loopbaan heen sprake van een verschuiving. Aan het begin van hun loopbaan zijn docenten eerder gefocust op het 'overleven' en bekwaam worden als docent, terwijl ze in latere fasen van hun loopbaan een wat meer reflexieve houding ontwikkelen ten aanzien van hun studenten en hun eigen rollen en taken als docent en dat heeft gevolgen voor de activiteiten die zij ondernemen (Van der Klink, Kools, Avissar, White & Sakata, 2012). Die verschuiving is echter niet bij alle docenten waarneembaar. Sommige docenten lopen vast in hun ontwikkeling, en soms gebeurt dat al tamelijk vroeg in de loopbaan, zeker als er vanuit de omgeving geen prikkels worden gegeven om zich te blijven ontwikkelen. Dat wordt door Van Eekelen (2005) treffend aangeduid met 'arrested development': tamelijk vastgeroeste opvattingen en het ontbreken van iedere behoefte aan leren en ontwikkeling, of zelfs het vertonen van vermijdingsgedrag als het gaat om werkzaamheden die vragen om een lerende attitude.

Het vermoeden is dat de ambities van de individuele hbo-docent momenteel meer leidend zijn, dan dat er doorgaans sprake is van een gericht hogeschoolbeleid dat docenten aanspoort tot het ondernemen van activiteiten ten behoeve van hun professionele ontwikkeling. Het idee kan daardoor hebben postgevat dat professionele ontwikkeling iets is dat 'niet echt nodig is', 'ook leuk is', of 'leuk maar lastig is in te plannen'. Echter, gelet op de verwachtingen en ontwikkelingen waarmee hogescholen worden geconfronteerd, moet worden geconstateerd dat de professionele ontwikkeling het stadium van de vrijblijvendheid beslist is gepasseerd. In navolging van Snoek (2007) kan worden gesteld dat er behoefte is aan meer professioneel bewustzijn. Het is van belang met elkaar in dialoog te treden over de professionele ontwikkeling in relatie tot de werkzaamheden. En dat veronderstelt dat er een cultuur bestaat waarin het gebruikelijk is



Hogescholen moeten beter zorg gaan dragen voor de toekomstbestendigheid van hun belangrijkste kapitaal: *de hbo-docent.*

elkaar aan te spreken op het professioneel functioneren, waarin collectieve opvattingen bestaan over de kwaliteitsnormen en docenten hun aandeel nemen in het bewaken en verantwoorden van kwaliteit.

Het is evident dat hogescholen beter zorg moeten gaan dragen voor de toekomstbestendigheid van hun belangrijkste kapitaal: de hbo-docent. Voor hogescholen is het van belang dat zij een koppeling leggen tussen innovaties, organisatieontwikkeling en het beleid inzake de verdere professionele ontwikkeling van hun docenten. Er is nood aan, wat Schramade (2005) noemt 'strategisch HRD (Human Resource Development)' waarin wederzijdse afstemming plaatsvindt tussen HRD en HRM in samenhang met de dynamiek in de structuur, cultuur en de doelen van de hogeschool. Hier ligt een taak voor de centrale stafdiensten, maar HRD-beleid wordt pas werkelijkheid op de werkvloer. Dat betekent dat directeuren en managers hun verantwoordelijkheid hierin nadrukkelijk moeten nemen: zij zijn belangrijke dragers, en voor de docenten zichtbare dragers, van een cultuur waarin het gebruikelijk is meer te spreken over professionele ontwikkeling, kwaliteit en organisatieontwikkeling.

Bovenstaande moet overigens niet worden geïnterpreteerd als een pleidooi voor een instrumentele opvatting, waarin professionele ontwikkeling eenzijdig wordt gedefinieerd vanuit de noodzaak tot innovatie en de wensen en belangen van de (individuele) hogeschool. Professionele ontwikkeling is pas vruchtbaar als er sprake is van wat Kessels (2001) definieert als 'wederzijdse aantrekkelijkheid' dat wil zeggen dat actoren met elkaar overeenstemming dienen te creëren over inhoud en randvoorwaarden voor professionele ontwikkeling. Dat zal niet in alle gevallen eenvoudig zijn, maar dat betekent niet dat de betrokkenen hun verantwoordelijkheid hierin moeten ontlopen, integendeel. Vruchtbare professionele ontwikkeling houdt ook in dat er voldoende aandacht is voor belangen en doelen die docenten nastreven (zie Poell, 2006). Een claim op meer eigenaarschap over de eigen professionele ontwikkeling schept echter ook de verplich-



Vruchtbare professionele ontwikkeling houdt ook in dat er voldoende aandacht is voor de belangen en doelen die docenten nastreven.



ting om zich te gedragen als goed geïnformeerde professional en dient gepaard te gaan met het vertonen van voldoende 'agency' inzake de eigen professionele ontwikkeling (Beijaard, 2009), zowel op het niveau van de individuele docent alsmede op het niveau van de beroepsgroep. Voor de toekomstige professionele ontwikkeling is van belang dat hbo-docenten ook als beroepsgroep meer nadenken over hun eigen identiteit en ontwikkeling, wegen zoeken om zich beter te organiseren en een plek verwerven in het beleidsmatige en maatschappelijke debat dat anders zonder hen wordt gevoerd, in plaats van in dialoog met hen!

# 5

## Werk maken van onderzoek

Op verschillende plaatsen in deze rede is expliciet en impliciet gewezen op de noodzaak om onderzoek te verrichten naar de thematieken die in de vorige hoofdstukken aan de orde zijn gesteld. In dit hoofdstuk gaan we in op de onderzoeksactiviteiten die door het lectoraat Professionalisering van het Onderwijs worden uitgevoerd. Daartoe wordt eerst een schets gegeven van de aard van het onderzoek, waarna een overzicht volgt van lopende onderzoeksactiviteiten, en er wordt afgesloten met een korte reflectie.

### Aard van het onderzoek

In het onderwijsonderzoek woedt al langere tijd een debat over de bijdrage die onderzoek levert aan de verbetering van de onderwijspraktijk. De kennisbehoefte van onderwijsinstellingen spoort niet geheel met de kennis die door wetenschappelijke onderzoeksinstituten, zoals universiteiten, wordt opgeleverd (Onderwijsraad, 2011). Een omvattende analyse van de essentie van het debat wordt door Martens (2010) gegeven die stelt dat de onderzoekswereld sterk naar binnen is gericht, neigt naar conservatisme en er vindt weinig toetsing van de praktijkrelevantie plaats. En, aldus Martens, zolang er op publicatiepunten en niet op (maatschappelijke) impact wordt afgerekend, zullen onderzoekers weinig initiatief tot verandering van de status quo ontplooiën, omdat hun loopbaanperspectieven sterk verbonden zijn met de acceptatie van de huidige mores. De opkomst van de lectoraten moet worden gezien als een manier om te voorzien in de kennisbehoefte van hogescholen. Lectoraten bieden mogelijkheden om praktijkgericht onderzoek rondom bepaalde thema's op te zetten en als hogeschool zelf in de rol van kennisproducent te stappen. Kenmerkend voor praktijkgericht onderzoek binnen het hoger beroepsonderwijs is (HBO-raad, 2010):

1. Het onderzoek is geworteld in de beroepspraktijk en ontwikkelt kennis die bijdraagt aan het oplossen van problemen of aan de verdere ontwikkeling van de beroepspraktijk.

2. Er wordt niet op voorhand gekozen voor een specifieke onderzoeksbenadering, maar de onderzoeksvraag is leidend bij de opzet van en uitvoering van het onderzoek.
3. Het onderzoek wordt beoordeeld op basis van wetenschappelijke criteria én op basis van criteria uit de context (beroepspraktijk).
4. Het onderzoek is sterk verbonden met andere activiteiten binnen de hogeschool, zoals curriculumontwikkeling of professionalisering van de staf.
5. De onderzoeksbevindingen worden via uiteenlopende kanalen verspreid onder diverse doelgroepen.

Niet de verdere ontwikkeling van theorieën als zodanig is het uitgangspunt, maar veel eerder is het doel van het lectoraat om onderzoek te doen dat een bijdrage levert aan de oplossing van een probleem of een bijdrage te leveren aan de realisatie van ambities van Zuyd Hogeschool. Daarbij wordt, in navolging van Onstenk (2005) de benaming praktijkrelevant een beter label gevonden dan de veel vaker gehanteerde term praktijkgericht onderzoek. Praktijkrelevant onderzoek is niet theorieeloos, integendeel, maar het is in dit soort onderzoek van belang theorieën te combineren en te contextualiseren om tot een optimale oplossing te komen voor een specifiek probleem in een specifieke context. Dat maakt overigens inzichten uit praktijkrelevant onderzoek interessant voor de verdere ontwikkeling van (nieuwe) theorieën, mits er voor gewaakt wordt de ontwikkelde kennis breder te verspreiden dan de setting waar het onderzoek is uitgevoerd (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006). Zoals uit de omschrijving hierboven is af te leiden, heeft de wat andere doelstelling van praktijkrelevant onderzoek, consequenties voor de articulatie van de onderzoeksvraag, de verwachtingen, de rollen van de onderzoeker en de overige actoren, de methoden, de betekenis die aan objectiviteit en generaliseerbaarheid wordt toegekend en de kennisproducten die worden opgeleverd (Den Boer, Harms, Hoeve, Nieuwenhuis, Smulders & Teurlings, 2011). Er bestaan verschillen tussen praktijkrelevant en meer klassiek wetenschappelijk onderwijsonderzoek maar de overeenkomsten zijn groter. Het verschil is, althans in onderwijskundig onderzoek, eerder gradueel dan fundamenteel maar desalniettemin is het onderscheid betekenisvol voor de positionering van het onderzoek binnen het lectoraat Professionalisering van het Onderwijs.

### **Lopende projecten binnen het lectoraat**

Het onderzoek binnen het lectoraat Professionalisering van het Onderwijs richt zich op vraagstukken die betrekking hebben op professionele ontwikkeling en onderwijsinnovaties. Deze paragraaf geeft een beknopt overzicht van de lopende onderzoeksactiviteiten.

## Projecten gericht op professionalisering

Er zijn twee projecten in uitvoering die aspecten van de professionalisering van de hbo-docent in kaart brengen, te weten een onderzoek naar teamleiderschap en een onderzoek naar de intenties voor professionele ontwikkelingsactiviteiten.



**Teamleiderschap kan leergedrag stimuleren en de juiste voorwaarden daarvoor bevorderen.**

Mieke Koeslag-Kreunen

### Invloed van teamleiderschap op het leren van docenten

Het promotieonderzoek van Mieke Koeslag-Kreunen richt zich op de rol van teamleiderschap in docententeams binnen het hoger beroepsonderwijs. Het werk van docenten wordt dynamischer en meer complex. Docenten worden vaker geconfronteerd met werkzaamheden waarin verbetering en innovatie van het onderwijs centraal staan. Dat vraagt om hierop afgestemde organisatievormen. De verwachting is dat het samenbrengen van docenten in teams een effectieve werkwijze is. Voor effectieve teams is leergedrag noodzakelijk. Maar dat gaat niet vanzelf; zeker niet bij docenten. Teamleiderschap kan leergedrag stimuleren en de juiste voorwaarden daarvoor bevorderen. Dit is van belang, omdat docenten vaak individueel en conflictvermijdend werken. Onderzoek naar effectieve teams is tot op heden echter verricht in werkomgevingen met een traditie van samenwerken. Bovendien worden er klassieke leiderschapstheorieën gebruikt die niet passen bij de dynamiek en complexiteit van teams. Het onderzoek spitst zich toe op de vraag hoe teamleiderschap het leergedrag in docententeams kan stimuleren. Momenteel is Mieke bezig met haar eerste deelstudie, waarin interviews met docenten uit uiteenlopende teams worden gehouden.

### **Intenties voor professionele ontwikkelingsactiviteiten**

Het onderzoek naar de professionalisering van hbo-docenten staat nog in de kinderschoenen en dat inspireerde Peggy Lambriex tot het uitvoeren van een studie naar de intenties die docenten hebben inzake hun eigen professionalisering. Zij voerde haar studie uit bij docenten die werkzaam zijn bij de faculteit Gezondheidszorg van Zuyd Hogeschool. Met behulp van een elektronische vragenlijst werden de intenties gemeten, alsmede de factoren die invloed uitoefenen op deze intenties. De onderzoeksgegevens wijzen erop dat de ondervraagde docenten variëren in de intenties tot professionalisering. Docenten die hun eigen vakinhoudelijke expertise willen vergroten doen dat het liefste door middel van informele leeractiviteiten in hun eigen dagelijkse werk. Docenten die hun eigen didactische bekwaamheden willen vergroten kiezen bij voorkeur voor deelname aan meer formele leeractiviteiten, zoals cursussen. Naarmate de ervaring als docent toeneemt, is er sprake van een afnemende behoefte aan vakinhoudelijk informeel leren. De intenties om de didactische vaardigheden te verbeteren hangen daarentegen samen met de eigen opvattingen aanzien van professionalisering en opvattingen die collega's hierover communiceren. De onderzoeksbevindingen van dit project zijn behulpzaam voor het ontwikkelen van een meer toegespitst en effectief professionaliseringsbeleid, omdat ze wijzen op het belang van het maken van onderscheid in verschillende typen intenties en hoe deze samenhangen met verschillende persoons- en contextfactoren. Momenteel wordt de laatste hand gelegd aan de eindrapportage van dit onderzoek, waarna een voorstel voor promotieonderzoek naar deze thematiek wordt ontwikkeld.



**Het onderzoek naar de professionalisering van hbo-docenten staat nog in de kinderschoenen.**

Peggy Lambriex

## **Projecten gericht op innovatie**

Binnen het lectoraat lopen een drietal onderzoeksprojecten naar innovaties in het onderwijs, waarbij zowel wordt gekeken naar de opbrengsten van de innovatie als naar het innovatieproces zelf. De projecten verschillen onderling in de mate waaraan ze aan beide aspecten aandacht besteden. Wat deze projecten verder gemeenschappelijk hebben, is dat ze alle betrekking hebben op innovaties op het terrein van het leren in de beroepspraktijk. Hieronder worden ze kort gepresenteerd.

### **Leren in het teaching hotel**

Het Teaching Hotel Château Bethlehem is sinds enkele jaren het leerbedrijf van de Hotel Management School Maastricht. Ogenschijnlijk leren studenten er vooral laagdrempelige operationele vaardigheden, maar studenten rapporteren in gesprekken met begeleiders een breder scala aan ervaringen en inzichten. Door Sylvia Schoenmakers en Jogien Wilms worden deze leeropbrengsten systematisch in kaart gebracht. Daarbij wordt speciaal gekeken naar wat studenten leren van de begeleiding en van de omgeving waarin ze werken. De centrale onderzoeksvraag is: welke perceptie hebben studenten van wat ze leren in het Teaching Hotel? Vanuit deze vraag worden 20 tot 25 eerstejaars studenten geïnterviewd over een specifieke praktijkweek in het Teaching Hotel. De eerste interviews zijn inmiddels gehouden en er is begonnen met het coderen en analyseren van de interviewdata. De rapportage van het onderzoek staat voor eind 2012 gepland. Naar verwachting zullen de onderzoeksbevindingen niet alleen relevant zijn voor het Teaching Hotel zelf, maar ook bruikbare elementen bevatten voor andere leerbedrijven binnen Zuyd Hogeschool. Ook de gehanteerde interviewmethodiek die studenten uitnodigt tot het verwoorden van hun ervaringen, lijkt veelbelovend om in andere settings binnen, en buiten, Zuyd Hogeschool te benutten.

### **Innovatief leren in een authentieke simulatie**

Het toepassen van resultaten van wetenschappelijk onderzoek, naast het gebruiken van professionele ervaring en het gebruiken van de inbreng van de cliënt wordt binnen de gezondheidszorg Evidence Based Practice (EBP) genoemd. Momenteel moet de gezondheidszorg zelf nog een inhaalslag maken met het toepassen van EBP en daardoor hebben studenten nog onvoldoende mogelijkheden om deze innovatieve werkwijze in de beroepspraktijk tijdens hun stages te leren. Tegen deze achtergrond is Erica Baarends bezig om onderwijs en onderwijsprincipes te ontwikkelen, waarbij studenten in een gesimuleerde authentieke praktijksituatie leren om 'evidence based' besluiten te nemen. Haar project heeft het karakter van een ontwerpgericht onderzoek (Van den Akker et al., 2006), waarin iteratief wordt gewerkt aan het ontwikkelen van een oplos-



**Tijdens hun stage in het Teaching Hotel rapporteren studenten een breed scala aan ervaringen en inzichten.**

Sylvia Schoenmakers

**De onderzoeksbevindingen zijn niet alleen relevant voor het Teaching Hotel zelf, maar ook voor andere leerbedrijven binnen Zuyd.**

Jogien Wilms



**Studenten hebben nog onvoldoende mogelijkheden om Evidence Based Practice toe te passen tijdens hun stages.**

Erica Baarends



sing. In de eerste fase van het onderzoek wordt aan de hand van theorie en ervaringsdeskundigen een eerste ontwerp voor het onderwijs in EBP gemaakt, dat vervolgens met zowel studenten, docenten als met professionals uit het werkveld een aantal keren wordt beproefd, geanalyseerd en bijgesteld. Het project eindigt met een omvattende analyse, waarin alle verzamelde data in samenhang wordt bestudeerd, resulterend in een evidence-based ontwerp van het gewenste onderwijs in EBP. De afronding van het project is gepland voor eind 2013.

### **Leren door middel van authentieke, innovatieve vraagstukken**

Zuyd Hogeschool participeert in het Centrum voor Chemie dat een belangrijke bijdrage wil leveren aan de innovatie en valorisatie van de chemische sector en vooral aan het versnellen daarvan. Het centrum wil daartoe het (initieel) opleiden van studenten en het professionaliseren van medewerkers in het werkveld en opleidingen verbinden aan innovatie. Met behulp van een pilot wordt onderzocht of en hoe deze doelen zijn te realiseren. De pilot omvat de inrichting van een achttal 'communities' waarin aan vraagstukken wordt gewerkt die door bedrijven worden aangeleverd. Aan de vraagstukken werken zowel een aantal studenten in hun rol als beginnende professional, een meer ervaren professional als meewerkend en ondersteunend collega en een coach die het beantwoorden van de gestelde vragen vakinhoudelijk en procesmatig begeleidt. Afhankelijk van de situatie zijn de ervaren professional en de coach medewerkers van de opdrachtgever en/of van de opleiding. De studenten, de ervaren professional en de coach vormen samen als het ware een 'community' waarin werken, leren en innoveren nauw met elkaar verweven zijn. Joost Ruland vervult als lid van het lectoraat een sturende rol in deze pilot. Met behulp van interviews en vragenlijsten wordt de ontwikkeling van de communities in kaart gebracht en wordt bij alle actoren nagegaan in welke mate de beoogde doelen



**De studenten, de ervaren professional en de coach vormen samen een 'community' waarin werken, leren en innoveren nauw met elkaar verweven zijn.**

Joost Ruland



zijn gerealiseerd. Ook moet het onderzoek resulteren in aanbevelingen voor de verdere ontwikkeling van de inrichting van communities ten einde de beoogde leer- en innovatiedoelen nog beter te realiseren. De rapportage en de daarop volgende werkconferentie waarin de resultaten met alle betrokkenen worden besproken, staan gepland voor het najaar van 2012.

### **Projecten gericht op het exploreren van vraagstukken rondom innovatie**

Tot slot is er een tweetal projecten die tot doel hebben om vraagstukken te exploreren die weliswaar sterk gerelateerd zijn aan innovaties en daarmee verbonden vragen omtrent de professionele ontwikkeling van docenten, maar de vraagstukken dienen eerst verder te worden uitgediept. Het betreft een onderzoeksproject naar excellentie van opleidingen en een onderzoeksproject naar studiesucces.

### **Wat maakt een opleiding excellent?**

Binnen het lectoraat verricht Yolande Nelissen onderzoek naar de factoren die er voor zorgen dat een opleiding excellent is. Zij definieert excellentie als volgt: Een opleiding is excellent als zij op basis van de accreditatie (2002 – 2010) op één of meerdere facetten een kwaliteitskenmerk heeft. Te verwachten is dat naast allerlei andere factoren tenminste de sterke binding met de beroepspraktijk een factor van betekenis is die bijdraagt aan het realiseren van excellentie. Yolande Nelissen voert haar onderzoek uit bij twee opleidingen binnen Zuyd Hogeschool die als excellent bekend staan, namelijk de opleiding Theater en de opleiding Fysiotherapie.

Voor de uitvoering van haar onderzoek sluit ze aan bij 'de realistische evaluatie' van Pawson en Tilley (2010), waarin gezocht wordt naar onderlinge relaties tussen contexten, mechanismen en opbrengsten (in dit geval dus excellentie). Het betreft een beschrijvend, kwalitatief onderzoek, waarin door participerende



**Een opleiding is excellent  
als zij op basis van de  
accreditatie op één of  
meerdere facetten een  
kwaliteitskenmerk heeft.**

Yolande Nelissen

observatie, individuele gesprekken en groepsgesprekken met studenten, docenten en leidinggevenden achterhaald wordt wat de factoren zijn die een bijdrage leveren aan excellentie van de beide opleidingen. De door dit onderzoek ontwikkelde kennis is waardevol voor andere opleidingen binnen de hogeschool, maar ook daarbuiten, die streven naar meer excellentie. Tegelijkertijd is er het besef dat de inzichten niet altijd rechtstreeks overdraagbaar zullen zijn, maar vermoedelijk vragen om een complex geheel van diverse, langere termijn veranderingsprocessen voordat het stadium van excellentie mogelijk in het vizier komt. In de loop van het voorjaar van 2013 wordt dit onderzoek afgerond.

### **Studiesucces in het eerste studiejaar**

Het verbeteren van het opleidingsrendement is momenteel een actueel thema in het hoger onderwijs. Een bindend studieadvies in het eerste studiejaar wordt beschouwd als een goed instrument om het opleidingsrendement te verbeteren. Dat is natuurlijk alleen maar een goed instrument indien het studiesucces in het eerste studiejaar een goede voorspeller is voor de studievoortgang in de daarop volgende studie jaren. In het onderzoek van Josien Mennen staat de vraag centraal wat de voorspellende waarde is van het studiesucces in het eerste studiejaar. Zij verricht haar onderzoek bij de opleiding Muziek van het Conservatorium Maastricht. Voor haar onderzoek maakt Josien Mennen gebruik van beschikbare studievoortganggegevens in combinatie met een survey onder studenten, aangevuld met groepsinterviews met studenten om meer zicht te krijgen op de opleidingsfactoren die het meest bepalend zijn voor het studiesucces. De analyse van de beschikbare studievoortganggegevens laat zien dat het studiesucces in het eerste jaar inderdaad een krachtige voorspeller is voor het studiesucces in de daaropvolgende studie jaren. De eindrapportage van dit onderzoek staat gepland voor september 2012.



**Het studiesucces in het eerste jaar is een krachtige voorspeller voor het studiesucces in de daaropvolgende studie jaren.**

Josien Mennen



## Het lectoraat moet naar wegen zoeken om de ontwikkelde kennis uit lokale projecten meer hogeschoolbreed te verspreiden.

### **Tot besluit**

De projecten uit de vorige paragraaf vloeien voort uit vragen, zorgen en ambities die geventileerd zijn door diverse opleidingen en andere geledingen binnen Zuyd Hogeschool; ze sluiten aan bij een gevoelde behoefte om meer kennis te verwerven die behulpzaam is voor de verdere ontwikkeling van innovaties binnen het onderwijs en de professionele ontwikkeling van docenten. Bij de uitvoering van de projecten ligt het primaat bij het beantwoorden van de gearticuleerde vragen, op een zodanige wijze dat de projecten aansluiten bij de vigerende wetenschappelijke inzichten en daarbij de criteria respecteren die doorgaans aan praktijkgericht onderzoek worden gesteld. Ook is het een vanzelfsprekendheid dat per project, reeds in de fase van het schrijven van het projectplan, wordt nagedacht over de verspreiding van de bevindingen via conferenties en publicaties in vak- en/of wetenschappelijke tijdschriften.

Vanwege de gerichtheid van de projecten op het genereren van kennis die dienstbaar is voor de verdere ontwikkeling van innovaties en de professionele ontwikkeling van docenten, voorzien de projecten in activiteiten om de kennis binnen Zuyd Hogeschool te verspreiden. Niet alleen door publicaties, maar juist ook door interactieve vormen zoals presentaties, workshops en werkconferenties. Het zorg dragen voor het bereiken van de beoogde gebruikers van de onderzoekskennis beperkt zich overigens niet tot de fase waarin de onderzoeksbevindingen beschikbaar komen, maar is doorgaans al in de fase van de opzet van de projecten ingebouwd. Hoewel dit bevorderend werkt op het intensiveren van de afstemming en verbinding tussen onderzoekers en gebruikers van de kennis, verdient een verdere versterking van de afstemming en verbinding altijd aandacht. Bijvoorbeeld door processen voor collectief leren te initiëren (zie hoofdstuk 3), waardoor onderzoek en innovatie nog meer met elkaar worden verbonden en de beoogde gebruikers ook worden aangemoedigd zelf een onderzoekende houding aan te nemen en hun rol daardoor ietwat verschuift van

louter gebruiker naar meer participant in het proces van kennisontwikkeling. Een aantal projecten wordt bij een enkele opleiding uitgevoerd, maar ze leveren naar verwachting bevindingen op die voor een bredere groep binnen de eigen onderwijsinstelling potentieel interessant is. Voor het lectoraat ligt hier een uitdaging om te zoeken naar wegen om de ontwikkelde kennis uit lokale projecten meer hogeschoolbreed te verspreiden, zonder dat daarbij de 'not invented here' attitude van docenten en andere betrokkenen wordt geactiveerd. De projecten focussen alle op vraagstukken op het terrein van innovatieopbrengsten, innovatieprocessen en professionele ontwikkeling van docenten. Sommige projecten leggen primair de focus op de professionele ontwikkeling, andere op de processen en/of opbrengsten van innovaties. Projecten waarin opbrengst, proces en professionele ontwikkeling expliciet aan elkaar worden gerelateerd, zijn tot op heden in het lectoraat nog niet tot ontwikkeling gekomen maar het is wel de ambitie van dit lectoraat om hier in te gaan investeren. Tot slot is van belang te vermelden dat de in dit hoofdstuk beschreven onderzoeksprojecten niet het volledige palet aan activiteiten van het lectoraat representeert. Naast onderzoeksactiviteiten voeren de leden van het lectoraat op bescheiden schaal ook andere werkzaamheden uit zoals bijvoorbeeld evaluatiewerkzaamheden bij een project met opleidingen in de bouwsector of advisering bij de opzet van een duale opleidingsvariant bij een opleiding in de gezondheidszorg. Naast dienstverlening is ook de op 7 juni 2012 in Heerlen gehouden EHON-conferentie een voorbeeld van een activiteit waarin leden van het lectoraat in de rol van organisator, samen met collega's van de Open Universiteit, hebben geparticipeerd.



# 6

## Afronding

Geachte toehoorders. In deze rede heb ik allereerst de noodzaak tot continue innovatie geschetst. Die innovatie is nodig om te blijven voldoen aan de verwachtingen en eisen van buiten en de ambities die hogescholen zelf formuleren. Naast het adequaat anticiperen op het snel veranderende overheidsbeleid, manifesteren de demografische ontwikkelingen (krimp) en de markt van een leven lang leren zich als opgaven die vragen om een respons van hogescholen, en zeker ook van Zuyd Hogeschool.

Daarna ben ik ingegaan op de toenemende complexiteit van de innovaties die zich aandienen in het hoger beroepsonderwijs. Er bestaan benaderingen en methoden die behulpzaam zijn bij het nadenken over het vormgeven van complexe innovaties. Sommige ervan zijn veelbelovend maar er zijn ook vragen bij te stellen, bijvoorbeeld bij de theoretische onderbouwing en de mate waarin ze concrete aanwijzingen bieden voor het opzetten van innovatieve projecten.



Binnen Zuyd Hogeschool is de tijd rijp om meer vrijmoedig met elkaar te spreken over onderwijsinnovatie en professionele ontwikkeling.

Innovaties zijn pas succesvol als de betrokkenen bereid en in staat zijn van en met elkaar te leren. Vanuit dat vertrekpunt is vervolgens ingegaan op de professionele ontwikkeling van hbo-docenten. Momenteel is de professionele ontwikkeling van hbo-docenten een tamelijk onontgonnen onderzoeksterrein. Het inzicht in wat docenten ondernemen, met welk doel ze dat doen en met welke uitkomsten voor ogen, ontbreekt. Tegelijkertijd zien hogeschoolen zich wel voor de opdracht geplaatst een meer proactief human resource beleid te voeren. Tot slot zijn de projecten gepresenteerd die momenteel in het lectoraat worden uitgevoerd en vervolgens zijn deze voorzien van enkele meer beschouwende opmerkingen.

Binnen Zuyd Hogeschool is de tijd rijp om meer vrijmoedig met elkaar te spreken over onderwijsinnovatie en professionele ontwikkeling en het lectoraat wil hier graag een bijdrage aan leveren. Er liggen tal van vraagstukken die uitnodigen tot praktijkrelevant onderzoek, waarin betrokkenen met en van elkaar leren en samen werken aan de ontwikkeling van kwalitatief hoogstaand en toekomstbestendig onderwijs.

Mij rest een woord van dank,

Marcel van der Klink,  
15 juni 2012

# Geraadpleegde literatuur

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning*. Reading: Addison-Wesley.
- Baldwin, T.T., Ford, J.K. & Naquin, S.S. (2000). Managing transfer before learning begins: enhancing the motivation to improve work through learning. *Advances in developing human resources*, nr 8, 23-35.
- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven*. Oratie. Eindhoven: TUE.
- Bolhuis, S. & Simons, R.J. (2011). Naar een breder begrip van leren. In Kessels, J. & Poell, R. (Red.) *Handboek Human Resource Development*, 63-86. Houten: Springer Media.
- Boonstra, J. (2000). *Lopen over water*. Oratie. Amsterdam: Vossius Pers.
- Borghans, L., Fouarge, D. & De Grip, A. (2011). *Een leven lang leren in Nederland*. Maastricht: ROA, Universiteit Maastricht.
- Boshuizen, H.P.A. (2003). *Expertise development: the transition between school and work*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. The sociology of economic life. In Richardson, J. (Ed.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*, 96-111. Westport: CT Greenwood.
- Castelijns, J., Koster, B. & Vermeulen, M. (2009). *Vitaliteit in processen van collectief leren: samen kennis creëren in basisscholen en lerarenopleidingen*. Antwerpen: Garant.
- Castelijns, J., Koster, B. & Kools, Q. (2011). *Onderwijs is van ons. Collectief leren in school en opleiding*. Interactum lectoraat kantelende kennis.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teacher and Teacher Education*, 19, 5-28.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teacher and Teacher Education*, 21, 219-225.
- Commissie Veerman (Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel) (2010). *Differentiëren in drieboud. Omwille van kwaliteit en verscheidenheid in het hoger onderwijs*. 's-Gravenhage: Ministerie van OCW.
- Cornelissen, F. (2011). *Knowledge processes in school-university research networks*. Dissertatie. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- De Jong, T. (2010). *Linking social capital to knowledge production. An explorative study on the relationship between social capital and learning in knowledge-productive*



- networks. Dissertatie. Enschede: Universiteit Twente.
- De Rijdt, C.C.E. (2011). *Staff development in higher education*. Dissertatie. Maastricht: Universiteit Maastricht.
- De Rijdt, C.C.E., Tiquet, E., Dochy, F.J.R.C. & Devolder, M. (2006). Teaching portfolios in higher education and their effects: an explorative study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1084-1093.
- Den Boer, P., Harms, T., Hoeve, A., Nieuwenhuis, L., Smulders, H. & Teurlings, C. (2011). *Onderzoek-in-de-praktijk*. Tilburg: IVA.
- Ehlen, C. (2010). Cocreatie van onderwijs: investeer met én in sociaal kapitaal. *Develop*, 6(1), 13-20.
- Ehlen, G.G.J.M., Van der Klink, M. & Boshuizen, H.P.A. (2012). *The contribution of social capital to organisational innovation. An exploratory longitudinal study*. Paper gepresenteerd op de UFHRD Conferentie, Porto, 23-26 mei 2012.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Ericsson, K.A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (Eds). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, 683-703. Cambridge: Cambridge University Press.
- Geurts, J. (2011). Samen innoveren en onderzoeken. *Onderwijsinnovatie*, 13(2), 35-39.
- Gielen, E., Streumer, J. & van der Klink, M. (2004). Het bevorderen van transfer naar de werksituatie In Streumer, J. & Van der Klink, M. (Red. *Leren op de werkplek*, 185-202. Den Haag: Reeds Elsevier.
- Goes, M. (2011). *Competent gemonitor*. Dissertatie. Heerlen: Open Universiteit.
- Gorissen-Pisters, A. & Munter, A. (2012). *Hbo4life*. Programmaboekje. [http://www.hbo4life.nl/downloads/hbo4life\\_programmaboekje\\_webversie.pdf](http://www.hbo4life.nl/downloads/hbo4life_programmaboekje_webversie.pdf)
- Granovetter, M.S. (1973). The strength of weak ties. *American journal of sociology*, 78(1), 1360-1380.
- Hamilton, M.L., Loughran, J. & Marcondes, M.I. (2009). Teacher educators and the self-study of teaching practices. In Swennen, A. & Van der Klink, M. (Eds.) *Becoming a Teacher Educator*, 205-217. Dordrecht: Springer.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- HBO-raad (2009). *Kwaliteit als opdracht*. Den Haag: HBO-raad.
- HBO-raad (2010). *Naar een duurzaam onderzoeksklimaat. Ambities en succesfactoren voor het onderzoek aan hogescholen*. Den Haag: HBO-raad.
- HBO-raad (2011). *Feiten en cijfers HBO-Monitor 2010: de arbeidsmarktpositie van*

- afgestudeerden in het hbo*. <http://www.roa.unimaas.nl/sis/hbomonitor/Pdf/factsheet%20hbo-monitor%202010.pdf>
- Hennissen, P. (2011). *In de nesten werken. Opleiden van leraren op de werkplek*. Lectorale rede. Heerlen: Hogeschool Zuyd.
- Jochems, W.J. (2007). *Onderwijsinnovatie als leidraad voor onderwijsresearch en professionele ontwikkeling*. Oratie. Eindhoven: TUE.
- Joosten-ten Brinke, D. (2008). *Assessment of prior learning*. Dissertatie. Heerlen: Open Universiteit.
- Keengwe, J., Kidd, T. & Kyei-Blankson, L. (2009). Faculty and technology: Implications for faculty training and technology leadership. *Journal of Science Technology and Technology*, 18, 23-28.
- Kessels, J.W.M. (1996). *Het corporate curriculum*. Oratie. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden.
- Kessels, J.W.M. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Oratie. Enschede: Universiteit Twente.
- Keuzegids (2012). *Nieuws. De laatste keuzegids deeltijd en duaal*  
<http://www.keuzegids.org/p6>
- Knight, P., Tait, J. & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319-339.
- Kools, Q. (2011). *Future proof*. Lectorale rede. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Kosnik, C. Beck, C., Freese, A. & Samaras, A. P. (Eds.) (2006). *Making a difference in teacher education through self-study: Studies of personal, professional and program renewal*. Dordrecht: Springer Press.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan*. Dissertatie. Nijmegen: KUN.
- Kwakman, K. (2011). Leren van professionals tijdens de beroepsuitoefening. In Kessels, J. & Poell, R. (Red.) *Handboek Human Resource Development*, 297-313. Houten: Springer Media.
- Kwaliteitsinstituut voor de Gezondheidszorg CBO (2010). *Advies doorbraak in de jeugdsector*. Utrecht: Kwaliteitsinstituut voor de Gezondheidszorg CBO.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University.
- Lee, A. & Boud, D. (2003). Writing groups, change and academic identity: research development as local practice. *Studies in higher education*, 28(2), 187-200.
- Legget, M. & Bunker, A. (2006). Teaching portfolios and university culture. *Journal of further and higher education*, 30(3), 269-282.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences*. New York: Harper & Brothers.
- Lunenberg, M., Ponte, P. & Van der Ven, P. (2007). Why Shouldn't Teachers and Teacher Educators Conduct Research on their Own Practices? An Epistemological Exploration. *European Educational Research Journal*, 6(1) 13-24.

- Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., & Russell, T. (2004). (Eds.). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Martens, R.L. (2010). Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering. Oratie. Heerlen: Open Universiteit.
- Ministerie van OCW (2011a). *Hoofdlijnenakkoord OCW – HBO-Raad*. 's-Gravenhage: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2011b). *Kwaliteit in verscheidenheid. Strategische agenda hoger onderwijs, onderzoek en wetenschap*. 's-Gravenhage: Ministerie van OCW.
- Murray, J. & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator. Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21, 125-142.
- Nevin, A.I., Thousand, J.S. & Villa, R.A. (2009). Collaborative teaching for teacher educators. What does the research say? *Teaching and Teacher Education* (25) 569-574.
- Nieuwenhuis, A.F.M., De Ries, K., Kat, M.P., Nijman, D.J.J.M. & Van Vijfeijken, M.M. (2009). *Een doorbraak forceren voor werkplekleren*. Tilburg: IVA.
- Nijhof, W. (2006). *Leerpotentieel van de werkplek*. Afscheidsrede. Enschede: Universiteit Twente.
- Odenthal, L. (2003). *Op zoek naar balans: een onderzoek naar een methode ter ondersteuning van curriculumvernieuwing door docenten*. Dissertatie. Enschede: Universiteit Twente.
- Onderwijsraad (2011). *Ruim baan voor stapsgewijze verbetering*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (2005). *Geïntegreerd pedagogisch leren handelen. Een uitdaging voor opleiding en professionalisering van leraren*. Lectorale rede. Haarlem: Hogeschool INHolland
- Onstenk, J. (2011). Ontwikkelen van bekwaamheden tijdens het werk. In Kessels, J. & Poell, R. (Red.) *Handboek Human Resource Development*, 248-263. Houten: Springer Media.
- Pawson, R. & Tilley, N. (2010). *Realistic Evaluation*. London; Sage .
- Poell, R. (2006). *Personeelsontwikkeling in perspectief. Naar een werknemersperspectief op Human Resource Development*. Oratie. Tilburg: Universiteit Tilburg.
- Reverda, N. (2011). *Krimpgebieden niet overlaten aan politici*. <http://www.socialelvraagstukken.nl/site/author/nol-reverda/>
- Rogers, E.M. (1995). *Diffusion of innovation*. New York: The Free Press.
- Schell-Kiehl, I. & Gellevis, M. (2011). De betekenis van docenten voor innovaties. *Onderwijsinnovatie*, 4, 36-39.
- Schramade, P. (2005). Strategisch HRD. In Kluytmans, F. (Red.) *Leerboek Personeelsmanagement*, 397-421. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff.
- Sloep, P. (2008). Netwerken voor lerende professionals. Oratie. Heerlen: Open Universiteit Nederland.

- Sloep, P., Van der Klink, M., Brouns, F., Van Bruggen, J. & Didderen, W. (Red.). (2011) *Leernetwerken. Kennisdeling, kennisontwikkeling en de leerprocessen*. Houten: Springer Nederland.
- Schepens, A., Aelterman, A. & Van Keer, H. (2007). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education*, 23, 457-472.
- Sluijsmans, D.M.A. (2002). *Student involvement in assessment: The training of peer assessment skills*. Dissertatie: Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators? *European Journal of Teacher Educators*, 26, 201-215.
- Smith, K. (2010). Professional Development of Teacher Educators. *International Encyclopedia of Education (third edition)*, 681-688.
- Snoek, M. (2004). *Van veranderd worden naar zelf veranderen. Veranderingsbekwaamheid als metacompetentie van leraren*. Lectorale rede. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Snoek, M. (Red.) (2007). *Eigenaar van kwaliteit. Veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Sociaal Economische Raad (2011a). *Strategische agenda hoger onderwijs, onderzoek en wetenschap*. Den Haag: SER.
- Sociaal Economische Raad (2011b). *Bevolkingskrimp benoemen en benutten. Samenvatting*. Den Haag: SER.
- Stam, C. (2011). Het corporate curriculum. Een bijdrage aan de pragmatische validiteit. In Kessels, J. & Poell, R. (Red.) *Handboek Human Resource Development*, 331-346. Houten: Springer Media.
- Streumer, J. & Van der Klink, M. (2011) Werkplekleren is niet het gouden ei. *Opleiding & Ontwikkeling*, 24(2), 16-20.
- Swennen, A. (2012). *Van oppermeesters tot docenten in het hoger onderwijs. De ontwikkeling van het beroep en de identiteit van lerarenopleiders*. Dissertatie. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Swennen, A. & Shagrir, L., Cooper, M. (2009). Becoming a teacher educator. Voices of beginning teacher educators. In Swennen, A. & Van der Klink, M. (Eds) *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*, 91-102. Dordrecht: Springer.
- Thijssen, J.G.L. (2006). *De tweede loopbaanhelft. Ontwikkelingen en perspectieven in een vergrijzende samenleving*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Van Alst, J., De Jong, R. & Van Keulen, H. (2009). *Docentprofessionaliteit in het Nederlandse hoger onderwijs. Naar een professionele infrastructuur als voorwaarde voor studiesucces*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Van Eck, E. & Glaudé, M. (2011). *De doorbraakmethode in het onderwijs*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Van Eekelen, I.M. (2005). *Teachers' will and way to learn. Studies on how teachers learn*

- and their willingness to do so. PhD Thesis. Maastricht: Universiteit Maastricht.
- Van Merriënboer, J.J.G. (1997). *Training complex cognitive skills. A four-component instructional design model for technical training*. New Jersey:, Englewood Cliffs: Educational Technology Publications..
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (2006). *Educational design research*. New York: Routledge.
- Van den Berg, R. & Vandenbergh, R. (1981). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg: Uitgeverij Zwijssen.
- Van der Heijden, B.I.J.M., Boon, J., Van der Klink, M.R. & Meijs, E. (2009). Employability enhancement through formal and informal learning. An empirical study among Dutch non academic university staff members. *International Journal of Training & Development*, 13(1), 19-37.
- Van der Klink, M. (2011). Welke mogelijkheden zijn er om als lerarenopleider te professionaliseren?  
[http://www.kennisbasislerarenopleiders.nl/documents/Welkemogelijkhedenzijneromalslerarenopleiderteprofessionalisrentheorie\\_000.pdf](http://www.kennisbasislerarenopleiders.nl/documents/Welkemogelijkhedenzijneromalslerarenopleiderteprofessionalisrentheorie_000.pdf)
- Van der Klink, M. & Boon, J. (2003). Competencies: The triumph of a fuzzy concept. *International Journal of Human Resources Development & Management*, 3(2), 125-137.
- Van der Klink, M., Aarts, Th., Van den Heuvel-Munter, A., Sijstermans-Borghouts, I. & Verharen, M. (2010). *DaZZ Maatwerk 2009. Verslag van de werkzaamheden van de Werkgroep Maatwerk van het DaZZ-project*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Van der Klink, M., Boon, J. & Schlusmans, K. (2012). All by myself. Employees' informal learning experiences. *International Journal of Human Resources Development & Management*, 12(1/2) 77-91.
- Van der Klink, M., Kools, Q., Avissar, G., White, S. & Sakata, T (2012). *Professional development of teacher educators: what do they do? Findings from an explorative international study among teacher educators*. Paper gepresenteerd op de ATEE Winter Conference, Coimbra Portugal, 2-4 april 2012.
- Van Lakerveld, J. (2005). *Het corporate curriculum: Onderzoek naar werk-leeromstandigheden in instellingen voor zorg en welzijn*. Dissertatie. Enschede: Universiteit Twente.
- Van Lakerveld, J. & Engels, N. (2010). *Contextual learning in management and teaching*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Van Velzen, V. & Van der Klink, M. (2009). In gesprek met staatssecretaris Van Bijsterveldt over de samenwerkingsverbanden Opleiden in de school. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30(4), 38-40.

- Van Velzen, C., Van der Klink, M., Swennen, A. & Yaffe, E. (2010). The induction of teacher educators: The needs of beginning teacher educators. *Professional Development in Education*, 36(1/2), 61-75.
- Van Winkel, M.A., Poell, R.F. & Jurriëns, J.A. (2011). *Lecturers' transition into novel researchers roles at new universities: A conceptual framework and a research agenda*. Nijmegen/Arnhem: HAN.
- Velon (2011). *Kennisbasis lerarenopleiders*.  
<http://www.kennisbasislerarenopleiders.nl/>
- Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M., Van Vilsteren, C. (red.). *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement. Leiding geven in bestel, school en klas*, E4300, 1-24. Deventer: Kluwer.
- Verdonschot, S. (2009). *Learning to innovate: A series of studies to explore and enable learning in innovation practices*. Dissertatie. Enschede: Universiteit Twente.
- Verdonschot, S. (2011). Ontwerpprincipes en een ontwerpmodel om het leren in innovatiepraktijken te versterken. . In Kessels, J. & Poell, R. (Red.) *Handboek Human Resource Development*, 314-330. Houten: Springer Media.
- Verloop, N. & Kessels, J. (2006). Opleidingskunde: ontwikkelingen rondom het opleiden en leren van professionals in onderwijs en bedrijfsleven. *Pedagogische Studiën*, 83(4), 301-321.
- Vermeulen, M. (2003). *Een meer dan toevallige casus*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Vermeulen, M. (2005). *Werkplaats onderwijs. Handleiding bij de toekomstverkenning voor onderwijsorganisaties*. Assen: Van Gorcum BV.
- Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-raad.
- Waslander, S. (2011). Schoolleiders en de kunst van 3-dimensioneel leiderschap. *MESO magazine*, 31(177), 10-14.
- Weggeman, M. (2007). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen. Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Schiedam: Scriptum.
- Zestor (2011). *Handreiking didactische cursussen voor hbo-docenten. Hernieuwde versie 2011*. Den Haag: Zestor.



## **Zuyd Onderzoek**

### **Lectoraat Professionalisering van het Onderwijs**

Postbus 550

6400 AN Heerlen

[www.zuyd.nl](http://www.zuyd.nl)

[info@zuyd.nl](mailto:info@zuyd.nl)

## **Colofon**

**Tekst** Dr. Marcel van der Klink

**Eindredactie** Dienst Marketing en Communicatie

**Basisontwerp** Zuiderlicht, Maastricht

**Vormgeving** Lücker Design, Sittard

© Marcel van der Klink 2012

Alle rechten voorbehouden. Behalve de uitdrukkelijk bij wet bepaalde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen of openbaar gemaakt zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur of Zuyd Onderzoek.



