

Onderwijsontwikkeling en onderwijsonderzoek: relaties en perspectieven

Geplaatst in *Onderzoek van Onderwijs*, 2006, jaargang 35 nummer 3, pp. 50-55

Hanno van Keulen

Voor een blad met de naam *Onderzoek van Onderwijs* en de ondertitel *Vernieuwingen in de praktijk van het hoger onderwijs*, is de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijsvernieuwing een belangrijk thema. Wat is de aard van die relatie? Is er anno 2006 eigenlijk nog wel een relatie? Dit artikel schetst een stukje van de geschiedenis van het onderzoek aan het hoger onderwijs en geeft een perspectief op de toekomst.

Research van het Wetenschappelijk Onderwijs

Onderzoek van Onderwijs is in 1971 opgericht door CRWO, nog steeds de moederorganisatie achter het blad. De afkorting CRWO (een informeel netwerk van universitaire instituten en afdelingen) staat voor Contactgroep Research van het Wetenschappelijk Onderwijs. De naam van deze organisatie en de naam van dit blad maken duidelijk dat onderzoek in de jaren zestig en zeventig het leidende principe was achter onderwijsontwikkeling en -verbetering. Aan elke universiteit verscheen in die tijd een instituut voor onderzoek van het (eigen) onderwijs. Degelijk onderzoek doen om er achter te komen wat werkt, daarover met elkaar 'contact' hebben, schrijven in wetenschappelijke tijdschriften, vakbladen en goede boeken (CRWO startte eind jaren zeventig de Hoger Onderwijs Reeks), en conform het research-development-diffusion model verwachten dat docenten er in de onderwijspraktijk hun voordeel mee doen. Ja, elke wetenschappelijk geschoolde docent zou in staat moeten zijn het eigen onderwijs wetenschappelijk te onderzoeken, te verantwoorden en te verbeteren. Immers, universiteiten doen volop onderzoek naar de inhoud van onderwijs; het is een kleine moeite de vorm van het onderwijs mee te nemen. Daar kijken we nu allemaal wat anders tegen aan. Er gaapt een gat tussen onderzoek en praktijk. In een recente studie inventariseren Broekkamp en Van Hout-Wolters (2006) de mogelijke oorzaken van deze kloof:

- Het ligt aan het onderzoek: te moeilijk, te eenzijdig, te gefragmenteerd, van onvoldoende kwaliteit, ontoegankelijke rapportage.
- Het ligt aan de gebruikers: onvoldoende toepassing van onderzoeksopbrengsten in beleid, trainingen en materialen; practici worden onvoldoende ondersteund.
- Het ligt aan onderzoek en aan de praktijk: te weinig samenwerking; onrealistische visies en verwachtingen.

Onderwijsonderzoek blijkt problematisch

Het doen van onderwijsonderzoek is inderdaad verre van eenvoudig gebleken. Volgens critici is veel onderwijsonderzoek methodisch zwak, zijn cruciale concepten onvoldoende gepreciseerd, produceert het tegenstrijdige resultaten, wordt gerapporteerd in onbegrijpelijk jargon, leidt het niet tot betere leerresultaten, en moet het allemaal veel grondiger (zie Slavin, 2002). Good practices vallen nog wel op te sporen en kwalitatief te beschrijven, maar de generaliseerbaarheidsvragen (werkt dat ook voor mijn vak / met deze studenten / in onze context / met een andere docent?), de reproduceerbaarheidsvraag (gebeurt het morgen weer?) en de verklaringsvraag (wat is het onderliggende causale verband tussen 'treatment' en uitkomst?) worden zelden afdoende beantwoord. Randomized controlled trials (RCTs) zoals in geneesmiddelenonderzoek mogen dan de hoogste bewijskracht hebben, ze zijn in het onderwijs meestal ondoenlijk, en zelfs wanneer we er in zouden slagen groepen studenten van voldoende omvang toe te wijzen aan verschillende behandelingen zullen de verschillen in context, en de invloed van visie, verwachtingen en doelen van studenten en docenten, te groot zijn om te negeren of te controleren (Olson, 2004). Bovendien blijken de concepten, methoden en technieken van onderwijsonderzoek wezenlijk anders maar niet makkelijker te zijn dan het inhoudelijk onderzoek waar docenten aan gewend zijn: je doet het er maar niet even bij. Een goed voorbeeld is het onderzoek van Van der Schaaf naar de betrouwbaarheid van

de beoordeling van portfolio's: beste onderwijskundige dissertatie, beste artikel in Pedagogische Studiën van 2005 (Van der Schaaf et al., 2005), maar welke docent doet dit haar na of kan op dit niveau meepraten? Slechts zelden, en alleen na uitzonderlijke inspanning, wordt de effectiviteit van een radicale innovatie overtuigend aangetoond. Dat het wel kan bewees de medische faculteit van de Universiteit Maastricht met haar onderzoek naar probleemgestuurd onderwijs (zie bijvoorbeeld Schmidt & Moust, 1998). Maar dit is eerder de uitzondering dan de regel.

Onderwijsonderzoekers leveren al met al veel te weinig empirisch materiaal om op basis daarvan 'evidence based' de praktijk in te richten of bij te sturen. En inderdaad, de 'gebruikers' (docenten) vertrouwen mede daarom nog steeds, en niet ten onrechte, op eigen kennis, ervaring, gezond verstand, traditie en, als ze veranderingsbereid zijn, op inspirerende vergezichten. Oftewel, ze stellen zich niet op als gebruikers die ergens bij 'betrokken' moeten worden, maar als professionals die vertrouwen waard zijn (Swieringa & Jansen, 2005).

Ook is de implementatie van onderzoeksresultaten in het concrete onderwijs verre van vanzelfsprekend gebleken. De beschikbaarheid van empirische evidentie is pas een begin. Er is meer voor nodig om onderwijs daadwerkelijk te veranderen. Collega's, leidinggevenden, studenten en afnemers moeten om; nieuw repertoire moet eigen gemaakt worden; visies, culturen en organisaties moeten veranderen; kinderziekten of erger moeten overwonnen worden. Het onderzoeksenthusiasme in de CRWO-instituten werd gevolgd, en deels vervangen, door aandacht voor de ontwikkeling van de individuele docent (via docententrainingen) en de ontwikkeling van curriculum, context en organisatie middels advies- en innovatieprojecten. Onderzoekers werden trainers; trainers werden adviseurs; dit alles om de gebruikers beter te ondersteunen.

Onderwijsonderzoek doen is dus lastig; implementatie vraagt om meer dan onderzoeksvaardigheden. Deze constellatie heeft er ongetwijfeld toe bijgedragen dat de werelden van onderwijsonderzoekers, docenten en onderwijskundige dienstverleners niet meer samenvallen. Samenwerking blijft natuurlijk mogelijk, maar is voor onderzoekers ondertussen niet meer noodzakelijk: het onderwijskundig onderzoek is een zelfstandige academische discipline geworden, met eigen opleidingen, beroepsverenigingen, conferenties en wetenschappelijke tijdschriften, en met andere uitdagingen dan het vernieuwen van de praktijk. Wie als onderzoeker afgerekend wordt op onderzoeksoutput kan maar beter het moeras van de onderwijspraktijk mijden (Gingell & Winch, 2006). Begrijpelijk maar jammer: zo droogt de stroom van toepasbaar onderzoek op. Waarmee ook de geloofwaardigheid van trainingen en adviezen op den duur in het geding komt.

De opkomst van het HBO

Nog een factor van betekenis voor de marginalisering van de rol van onderwijsonderzoek voor onderwijsvernieuwing ligt in de veel bredere betekenis die Hoger Onderwijs tegenwoordig heeft. Het Wetenschappelijk Onderwijs, met zijn vanzelfsprekende voorkeur voor onderzoeksmatig onderbouwen, is niet meer synoniem met Hoger Onderwijs. Tot in de jaren tachtig was geen sprake van 'het HBO'. Er was een veelheid van instituten: meestal klein, lokaal, monodisciplinair (de HTS, de HEAO, de Sociale Academie), en met een didactiek ontleend aan de middelbare school. Studenten heetten 'scholieren' en volgden in groepen van circa dertig klassikaal onderwijs, af en toe onderbroken door een stage. Dit beroepsonderwijs viel wettelijk nog onder het secundair onderwijs en wat er gebeurde aan onderwijsontwikkeling was te versnipperd om enig zicht op te krijgen. Dit veranderde vanaf de jaren tachtig snel door veranderde wetgeving en de fusiegolf. De grote HBO-instituten hebben de universiteiten overvleugeld wat betreft studentenaantallen, maar ook wat betreft onderwijsvernieuwing. Interdisciplinaire studies, competentiegericht opleiden, elektronische leeromgevingen, persoonlijke ontwikkelingsplannen, assessment centra, vraagsturing, het was er allemaal eerder in het HBO. Maar aard, wenselijkheid en succes van deze vernieuwingen op deze schaal zijn tot nu toe nauwelijks object van onderzoek geweest. Voor zover er al onderzoek plaatsvindt heeft dit doorgaans betrekking op het succes van de implementatie, en niet op aantonen dat er 'evidente voordelen voor studenten' zijn, het criterium dat de Onderwijsraad hanteert (Onderwijsraad, 2006).

Een wezenlijk verschil tussen WO en HBO is de affiniteit met onderzoek. In het WO worden onderzoekers opgeleid, door docenten die hun beroepsidentiteit vooral ontleen aan hun onderzoek, terwijl in het HBO beroepsbeoefenaren worden opgeleid door docenten die hun identiteit aan dit beroep ontleen en doorgaans daaruit afkomstig zijn. Onderwijsonderzoek sluit nog wel aan bij de cultuur van het WO maar is in het HBO nog minder vanzelfsprekend dan vakvernieuwend onderzoek. Wellicht speelt ook mee dat in Nederland een bachelordiploma volstaat voor doceren in het HBO: veel docenten zijn zelf nooit in aanraking gekomen met methoden en technieken van onderzoek. Een situatie die in veel ons onringende landen ondenkbaar is. Ook in het WO verflauwt overigens het

onderzoeksaspect: er komen steeds meer 'academische beroepsopleidingen'. Op zichzelf een positieve ontwikkeling, maar niet gunstig voor het onderzoeksklimaat.

Vernieuwing zonder onderzoek?

In Nederland zullen hogescholen zich naar het zich laat aanzien over enkele jaren universiteiten mogen noemen en mee mogen dingen naar de onderzoeksgelden. De druk op onderwijs wordt dan nog groter, en de bereidheid om de schaarse middelen in te zetten voor onderwijsonderzoek nog kleiner. Middelen die over het algemeen opgehoest moeten worden door de instellingen zelf, omdat de Nederlandse criteria voor subsidie van onderwijsonderzoek (onder verantwoordelijkheid van de Programmaraad Onderwijsonderzoek van NWO) onderzoek van het hoger onderwijs zo goed als uitsluiten. Hoe anders is dit bijvoorbeeld in Groot-Brittannië, waar bij het toekennen van onderzoekssubsidies (de 'Research Assessment Exercise') de volgende richtlijn geldt: *"Research into the teaching and learning process within higher education (pedagogic research) is regarded by the funding bodies as a valid and valued form of research activity. It will be assessed by all subject panels on an equitable basis with other forms of research"* (geciteerd uit Webber et al., 2003, p. 107). Wat nu? Het succes van een onderwijsvernieuwing in Nederland moeten we maar afleiden uit het antwoord op de vraag of de onderwijsklant koopt of wegloupt, en die mag daar zijn eigen criteria bij gebruiken. Het gaat er om dat een innovatie goed in de markt gezet wordt. Als onderzoek bij kan dragen aan de kredietwaardigheid is dat mooi, maar verder vooral een te dure hobby. Allemaal aanleidingen om het hoofd in de schoot te leggen en *Onderzoek van Onderwijs* om te dopen tot *Vernieuwingen in de praktijk van het hoger onderwijs*. Onderzoek gaat niet meer vooraf aan innovatie; veranderingen in het onderwijs worden zelden onderzoeksmatig gevolgd, of worden al ingehaald door nieuwe innovaties voordat implementatie en evaluatie een feit zijn.

Naar meer Evidence Based Education?

Maar het tij lijkt te keren. De Onderwijsraad heeft geprotesteerd tegen wat zij noemt 'de conceptgedrevenheid' van veel onderwijsinnovaties en pleit voor meer 'evidence based' onderwijs (Onderwijsraad, 2006). De Raad wil bewijzen zien dat een nieuwe aanpak effectiever is, en ze bedoelt daarmee dat studenten beter functioneren op cognitief, sociaal, of ander gebied. Een wollig criterium, maar je zou het kunnen vertalen naar 'betere artsen' en equivalenten daarvan. Belangrijk is wel dat we ons realiseren dat 'wat werkt' en vernieuwing op gespannen voet kunnen staan. Optimaliseren van het bestaande kan juist verstarring in de hand werken. De visie op wat effectief is en daarmee de criteria kunnen verschuiven in het licht van innovaties. Zie bijvoorbeeld de debatten over de effectiviteit van het Studiehuis: toegenomen algemene vaardigheden versus afnemende feitenkennis en rekenvaardigheid. Werkt het, of juist niet?

Positief is dat de Raad aangeeft ervaringskennis van professionals samen met wetenschappelijk onderzoek te willen benutten als bouwstenen voor bewijsvoering en verhoging van de effectiviteit. Maar de Raad differentieert niet zo duidelijk naar onderwijssectoren en schijnt te vergeten dat het wetenschappelijk onderzoek van het hoger onderwijs niet voorzien is van verzorgingsstructuren inclusief onderzoeksprogramma's zoals in het primair en het secundair onderwijs. Zonder budget komen we niet verder dan een heel klein beetje meer evidence based education.

Voor het WO geldt dus dat er nauwelijks onderzoekers klaar staan om mee samen te werken, voor het HBO daarenboven dat veel professionals nog niet beschikken over de vaardigheden en attitude om hun ervaringskennis te objectiveren en te ontsluiten. Nog niet, want inmiddels heeft het HBO ontdekt dat beroepsgericht onderzoek de kwaliteit van de beroepsuitoefening en de actualiteit van het onderwijs positief kan beïnvloeden. Er zijn lectoraten ingesteld, medewerkers worden gestimuleerd te promoveren, praktijkgericht onderzoek en actieonderzoek door docenten (Ponte, 2002; Boog et al., 2005) komen van de grond en ook studenten krijgen enige ruimte voor onderzoek (zie bijvoorbeeld Van Staa & De Lange (2004) voor een goed inkijkje in mogelijkheden en moeilijkheden). Hiermee wordt op termijn de onderzoeksmatige, kritische en reflectieve cultuur geïntroduceerd die nodig is om de effectiviteit van het eigen onderwijs grondiger te onderbouwen.

Hoe verder?

Van 'evidence based' kan op korte termijn dus niet te veel verwacht worden, terwijl het diffusiemodel zijn onmacht al overtuigend heeft aangetoond. De les van het verleden is ook dat de werkverdeling en verzelfstandiging van functies (doceren, ontwikkelen, ondersteunen, onderzoeken) kwetsbaar want afhankelijk maakt. Wie kan doceren en onderzoeken is minder afhankelijk van samenwerking. Kritiek op de kloof tussen onderwijsonderzoek, vernieuwing, en onderwijskwaliteit is dus zelfkritiek: wij, docenten, onderwijsondersteuners, opleidingsdirecteuren, trainers, adviseurs, moeten het zelf oppakken en van elkaar de noodzakelijke competenties verwachten: kennis van de praktijk, kennis

van onderwijsonderzoek, kennis van verandering. Onderzoeksprogramma's en –methoden moeten zich, of het nu uit nood is of uit overtuiging, aanpassen aan deze randvoorwaarden: als er iets bijkomt moet er ook iets af. Geen onderzoeklijnen die tientallen jaren lopen, met aio's die in alle rust vier jaar data kunnen verzamelen en analyseren. Exit randomized controled trials en in plaats daarvan triangulatie als meer bescheiden overtuigingsstrategie (Kember, 2003). Case studies (Merriam, 1998) en ontwikkelonderzoek dat intervenueert in de praktijk en niet alleen risicooloze hypothesen in het laboratorium toetst (Van den Akker et al., 2006) zijn haalbaar en kunnen de toets der kritiek doorstaan. Een interessant voorbeeld is het onderzoek dat de Universiteit Leiden in diverse faculteiten gestart is naar de vraag welk onderwijs past bij een 'research universiteit' (zie bijvoorbeeld Visser-Wijnveen et al., 2006). Bruikbare suggesties voor onderzoek (zie kader) dat binnen de mogelijkheden ligt van de individuele onderwijskundige dienstverlener worden gedaan door Tight (2003) en Baume en Beaty (2006).

Van grote waarde zijn de onderwijsleerstoelen die aan de medische faculteiten bestaan om (vakdidactisch) onderzoek te doen aan de eigen onderwijspraktijk. Dit krijgt maar verdient veel meer navolging (zie bijvoorbeeld Van Beukelen, 2005). Willen deze relatief kleine en geïsoleerde groepen onderzoek van voldoende kwaliteit kunnen leveren, dan moeten zij werken in een cultuur waar (andere) docenten onderwijskundig bij de tijd zijn. Onderwijs is geen kunst maar een kunde die je kunt onderhouden, bijvoorbeeld door de literatuur bij te houden: Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management, Assessment & Evaluation in Higher Education, Studies in Higher Education, Innovations in Education and Teaching International, International Journal of Academic Development, om een paar van de belangrijkste te noemen, en hopelijk te vinden in elke zichzelf respecterende bibliotheek. En we hebben meer programma's nodig om docenten in staat te stellen onderwijskundig de regie te houden, zoals het Center of Excellence in University Teaching van de Universiteit Utrecht, de masteropleiding Teaching in Higher Education van de Vrije Universiteit Amsterdam en de master Active Learning van de Open Universiteit. Daarnaast zijn andere vormen van samenwerking nodig. Broekkamp en Van Hout-Wolters (2006) wijzen in dit verband op het belang van kennisgemeenschappen, structurele samenwerkingsverbanden waarin deelnemers van elkaars deskundigheid profiteren. En daarmee zijn we weer terug bij netwerken zoals CRWO, maar ook bijvoorbeeld HBO-Advies (<http://hbo-advies.hro.nl/>), waar docenten, onderwijsontwikkelaars, trainers, adviseurs, en onderzoekers elkaar kunnen ontmoeten. CRWO organiseerde in het voorjaar de conferentie *In de wetenschap dat ... - Over het belang van onderzoek voor adviseurs*, met onder meer een lezing van de Finse hoogleraar Kirsti Lonka over evidence based praktijken in het hoger onderwijs (Lonka, 2006).

Kennisgemeenschappen op het gebied van onderwijsontwikkeling en onderwijsonderzoek in het hoger onderwijs vinden we ook in de wereld om ons heen, en deze zijn verenigd in een internationaal netwerk, ICED (zie kader). Over de door ICED georganiseerde tweejaarlijkse conferentie (Macdonald & Ekaratne, 2006) zijn de Nederlandse deelnemers zeer positief (zie kaders).

Conclusie

Onderwijsonderzoek is moeilijk. Maar onderwijs is duur en belangrijk voor onze toekomst, dus vraagt om kwaliteit en onderbouwing, of anders verkwisten we geld en talent aan hypes dan wel aan achterhaalde didactiek. De kloof tussen onderzoek, praktijk en vernieuwing moeten we liever voorkomen dan overbruggen: in het hoger onderwijs werken hoogopgeleide professionals die niet alleen kunnen doceren maar ook kunnen innoveren en legitimeren. Dat stelt zeker eisen aan docenten, die in hun rol van onderwijsonderzoeker vooral geholpen zijn met participatie in netwerken en kennisgemeenschappen. Gespecialiseerde onderzoekers, trainers, en adviseurs kunnen waarde toevoegen, maar vooral wanneer docenten zelf eigenaar blijven en onderwijsinnovatie en kwaliteits- en verantwoordingsvragen niet uit de weg gaan.

Dank

De auteur bedankt David Baume, Liz Beaty, Carla Nelissen, Jeannette Hommes, Paul Deneer en Hetty Grunefeld voor hun bijdragen.

Literatuur

Akker, J. van de, Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.). (2006). *Educational Design Research*. London: Routledge.

Baume, D., & Beaty, L. (2006). Developing pedagogic research. *Educational Developments*, 7(2), 1-7.
Beukelen, P. van (2005). Voelen in het duister - Diergeneeskunde en onderwijs in het licht van kwaliteitsbevordering. Oratie. Utrecht: Universiteit Utrecht.

- Boog, B., Slagter, M., Jacobs-Moonen, I., & Meijering, F. (2005). *Focus op action research - De professional als handelingsonderzoeker*. Assen: Van Gorcum.
- Broekkamp, H., & Hout-Wolters, B. van (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Gingell, J., & Winch, C. (2006). Is educational research any use? *Studies in Philosophy and Education, 25*, 77-91.
- Kember, D. (2003). To control or not to control: the question of whether experimental designs are appropriate for evaluating teaching innovations in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 28*(1), 89-101.
- Lonka, K. (2006). Evidence based practices in Higher Education, mission impossible? Lezing CRWO-conferentie. Groningen: Universitair Onderwijs Centrum Groningen. 31 maart 2006.
- Macdonald, R., & Ekaratne, S. (2006). *Enhancing academic development practice*. Proceedings of the 6th ICED Conference. Sheffield (UK). 11-14 June 2006.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Olson, D. (2004). The triumph of hope over experience in the search for 'what works'. *Educational Researcher, 33*(1), 24-26.
- Onderwijsraad. (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ponte, P. (2002). *Actie-onderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven: Garant.
- Schaaf, M. van der, Stokking, K., & Verloop, N. (2005). De invloed van cognitieve representaties van beoordelaars op hun beoordeling van docentportfolio's. *Pedagogische Studiën, 82*, 7-25.
- Schmidt, H. G. & Moust, J. H. C. (1998). *Probleemgestuurd onderwijs*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher, 31*(7), 15-21.
- Staa, A. van, & Lange, J. de (2004). Onderzoek in de bachelor: niet laten maar doen! *Tijdschrift voor Verpleegkundigen, 2004*(10), 27-29.
- Swieringa, J., & Jansen, J. (2005). *Gedoe komt er toch - Zin en onzin van organisatieverandering*. Schiedam: Scriptum.
- Tight, M. (2003). *Researching higher education*. Maidenhead: SRHE & Open University Press.
- Visser-Wijnveen, G. J., Driel, J. H. van, Verloop, N., & Visser, T. (2006). *Opvattingen van universitaire alfadocenten over de verwevenheid van onderzoek & onderwijs*. Amsterdam (Vrije Universiteit): Onderwijs Research Dagen 2006.
- Webber, T., Bourner, T., & O'Hara, S. (2003). Practitioner-centred research on academic development in higher education. In H. Eggins & R. Macdonald (Eds.), *The scholarship of academic development* (pp. 117-128). Buckingham: SRHE & Open University Press.

Personalia

Hanno van Keulen (j.vankeulen@ivlos.uu.nl) is adviseur, trainer en onderzoeker van het hoger onderwijs bij het IVLOS (Universiteit Utrecht). Hij is voorzitter van de redactie van *Onderzoek van Onderwijs*.

Streamers

Onderwijsonderzoek: moeilijk, onbegrijpelijk, niet toepasbaar?

De werelden van onderwijsonderzoekers, docenten en ondersteuners zijn uiteengevallen

Kennisgemeenschappen zijn belangrijk om kloof tussen praktijk en vernieuwing te voorkomen

Kader 1 Zelf onderzoek doen

Benaderingen en tips voor het doen van onderzoek in de eigen praktijk. Met toestemming overgenomen, samengevat en vertaald uit David Baume & Liz Beaty (2006).

| |
|--|
| 1. Gebruik bestaande data |
| Bijvoorbeeld: <ul style="list-style-type: none">▪ Studentevaluaties▪ Toetsresultaten, rendement- en doorstromingscijfers▪ Cursusmaterialen▪ Beleidsdocumenten▪ ICT-gebruik |
| + Niet nodig om zelf nieuwe data te verzamelen |
| - Goede onderzoeksvragen en hypothesen volgen niet automatisch uit data |
| - Data hebben niet altijd de meest bruikbare vorm |
| 2. Stel vragen en zorgen uit de directe omgeving centraal |
| Breed scala aan vragen, methoden en instrumenten denkbaar |
| + Kan goed aansluiten bij eigen ervaring en mogelijkheden |
| + Herkenbaar en van evident belang |
| - Stelt dezelfde eisen als elk onderzoek aan de operationalisering |
| - Kan extra lastig zijn vanwege praktischelement |
| 3. Maak een verbinding met het beleid |
| Bijvoorbeeld: Onderzoek wat het beleid zou moeten zijn Onderzoek hoe beleid geïmplementeerd moet worden Evalueer of het beleid effectief is |
| + Onderzoek is relevant voor beslissers |
| + Voor beleidsonderzoek is vaak geld beschikbaar |
| - Wordt snel politiek |
| 4. Verbind onderzoek met kwaliteitszorg |
| Bijvoorbeeld: Ga na of streefcijfers gehaald worden Ondervraag alumni, werkgevers, deskundigen Analyseer verbetercyclus |
| + Belangrijk voor accreditatie |
| + Uitkomsten zijn direct bruikbaar |
| - Aandacht voor kwaliteitszorg concurreert met aandacht voor kwaliteit |
| 5. Verbind onderzoek met evaluaties |
| Evaluatie en onderzoek vullen elkaar goed aan, zeker wanneer een functie van evalueren is om datgene wat geëvalueerd wordt beter te begrijpen |
| + Elke serieuze ontwikkeling of verandering wordt tegenwoordig geëvalueerd; onderzoekers kunnen meeliften. |
| + Onderzoekers kunnen bijdragen aan de kwaliteit van het evaluatie-instrument |
| - Niet elke belanghebbende is blij met publicatie van evaluatiegegevens |
| 6. Analyseer de bestaande praktijk |
| Van een afstandje kijken, je afvragen wat er gebeurt, hoe, en waarom. De praktijk een spiegel voorhouden. |
| + Trekt de aandacht |
| + Voorbereidend voor nader onderzoek en ontwikkeling van beleid en praktijk |
| - Data verzameling kan forse inspanning vergen |
| - Categorisering en interpretaties kunnen en zullen worden aangevochten |
| 7. Bespreek en bekritiseer de theorie en de literatuur |
| "Niets is zo praktisch als een goede theorie" (Lewin, 1951). |

- | |
|--|
| + Geen empirisch werk nodig |
| + Kan zeer invloedrijk zijn |
| - Vraagt om grondige kennis van de literatuur en de lopende debatten |

Kader 2 Wat is ICED?

ICED staat voor 'International Consortium for Educational Development' en werd opgericht in 1993 door Graham Gibbs met als doel 'het wereldwijd bevorderen van de onderwijsontwikkeling in het hoger onderwijs'. ICED is een netwerk van landelijke netwerken of organisaties die werken aan het stimuleren van 'good practice' in het hoger onderwijs via onderzoek, ontwikkeling en uitwisseling. Het Consortium telt momenteel 22 leden waaronder CRWO uit Nederlandse en de Vlaamse CgHO (Contactgroep Hoger Onderwijs). De overige partner netwerken/organisaties komen uit Australië/Nieuw-Zeeland, Canada, Kroatië, Denemarken, Finland, Duitsland, India, Ierland, Israël, Noorwegen, Rusland, Slovenië, Zuid-Afrika, Spanje, Sri Lanka, Verenigd Koninkrijk, Verenigde Staten, Zweden, en Zwitserland.

Wat doet ICED?

ICED beoogt de leden te helpen bij het uitbouwen van hun mogelijkheden tot onderwijsontwikkeling door het uitwisselen van ervaringen. Hiervoor heeft ICED twee kanalen: een eigen tijdschrift, het International Journal for Academic Development (IJAD) en tweejaarlijkse conferenties.

IJAD is een kwalitatief hoog aangeschreven 'refereed' tijdschrift dat twee maal per jaar verschijnt bij Taylor & Francis en thans aan de elfde jaargang toe is. Het is het enige internationale wetenschappelijke tijdschrift dat onderzoek naar onderwijsontwikkeling in het hoger onderwijs centraal stelt. Meer informatie is te vinden op de website (<http://www.itl.usyd.edu.au/ijad>).

De conferenties hebben plaats om de twee jaar en bieden een unieke gelegenheid om collega's uit alle delen van de wereld te ontmoeten. De zesde editie werd in juni 2006 georganiseerd in Sheffield en had als thema 'Enhancing Academic Development'. Ongeveer 250 deelnemers afkomstig uit alle werelddelen (met een accent op de Angelsaksische en Scandinavische landen) waren aanwezig. In 2008 zal de conferentie gehouden worden in Salt Lake City. Abstracts van het congres in Sheffield zijn te vinden op <http://iced2006.shu.ac.uk>.

Daarnaast wil het Consortium onderwijskundigen in landen waar (nog) geen landelijk netwerk bestaat ondersteunen om een eigen organisatie op te zetten; de onderwijsontwikkeling in ontwikkelingslanden ondersteunen; en banden onderhouden met andere landelijke en internationale organisaties, zoals UNESCO. Kijk ook eens op de website van ICED: <http://www.osds.uwa.edu.au/iced>.

Carla Nelissen
Xios Hogeschool Limburg (België)
President ICED

Kader 3 Impressies ICED Conferentie Sheffield

Liz Beaty, directeur Learning and Teaching van het Higher Education Funding Council, gaf in de openingspeech heel duidelijk aan hoeveel waarde Engeland hecht aan goede kwaliteit van hoger. Het Teaching Quality Enhancement Fund (TQEF) ontvangt in 2006 namelijk 570 miljoen pond om daadwerkelijk in kwaliteit te investeren. Kom daar eens om in Nederland!

Opvallend vond ik dat de financiering van het hoger onderwijs vooral in de Engelssprekende landen in hoge mate (ongeveer 30%) afhankelijk is van buitenlandse studenten. Het komt voor dat de buitenlandse studenten soms geen enkele native speaker (oftewel Engelsman) in hun opleiding tegenkomen. Dit wordt door de Engelsen niet als problematisch ervaren. Zijn dit situaties die wij in Nederland in de nabije toekomst ook in ons Hoger Onderwijs kunnen verwachten? De vraag is of dit wenselijk is. De studenten uit Maleisie, China, Denemarken, Zambia, India en Spanje die tijdens dit congres in een forum zaten betreurden het in ieder geval wel dat ze in het onderwijs niet of nauwelijks met Engelse studenten samenwerkten. Juist ook omdat er geworven wordt met het statement 'going global' of te wel 'global experience in a local context'.

Mijn voorkeur ging uit naar presentaties over teacher beliefs en faculty development. Uit mijn eigen onderzoek blijkt dat er een relatie bestaat tussen de opvattingen die docenten hebben over hoe studenten moeten leren en de manier waarop die docenten hun onderwijs vorm geven. Deze opvattingen variëren van studentgericht tot docentgericht. Bij de studentgerichte opvattingen is het doel van de docent een leeromgeving te creëren die leidt tot conceptuele veranderingen bij studenten. Het leren van de student staat centraal. Bij de docentgerichte opvattingen staat de docent centraal is het doel om zoveel mogelijk kennis over te dragen van de docenten naar de studenten. Monica Feixas (Universitat Autònoma de Barcelona) presenteerde onderzoek naar de ontwikkeling van de opvattingen van de docenten over leren tijdens hun academische loopbaan. Veranderingen van docentopvattingen over leren zijn niet gerelateerd aan leeftijd, onderwijservaring of discipline maar worden vooral beïnvloed door reflecties op het eigen onderwijs samen met collega's of onderwijskundigen. In feite toonde dit onderzoek de toegevoegde waarde van regelmatige gestructureerde reflectie op het eigen onderwijs aan. Ann Stes en Peter van Petegem (Universiteit van Antwerpen) bevestigden voor een deel het bovenstaand onderzoek. Zij onderzochten in een cohort van 50 docenten de relatie tussen docentopvattingen over leren en demografische factoren (zoals geslacht, academische status, onderwijservaring en leeftijd) en contextfactoren zoals expertiseniveau van de studenten en het vakgebied. Ook zij vonden geen enkele relatie tussen deze factoren. Uiteraard gaan zij verder onderzoek door welke factoren de docent opvattingen over leren wel beïnvloed (kunnen) worden.

Ik kan dit congres van harte aanbevelen.

Jeannette Hommes
Onderwijsontwikkeling en Research
Faculteit der Economische Wetenschappen en Bedrijfskunde
Universiteit Maastricht

Kader 4 Impressies ICED Conferentie Sheffield

Sheffield Hallam University was gastheer geworden van dit congres, nadat was gebleken dat het door de tsunami niet meer haalbaar was om de bijeenkomst in het oorspronkelijk geplande Colombo te houden. De organisatie, met prof. Randal Macdonald als trekker, had de zaken prima voor elkaar. De conferentie kende een vijftal subthema's, met titels als: Research, Evaluation and Reflection, Supporting Change en Enhancing Development. Een van de zaken die zo'n congres voor mij interessant maakt is dat het een goede gelegenheid is om in korte tijd zicht te krijgen op zowel verschillen als overeenkomsten in de ontwikkeling van het hoger onderwijs in internationaal perspectief. Wat me daarbij opvalt, is dat de overeenkomsten vaak groter zijn dan we zelf denken. Neem nu bijvoorbeeld het onderwerp 'docent kwalificaties' of 'basiskwalificaties onderwijs'. Dit onderwerp leeft op dit moment in veel landen. In Zweden is de basiskwalificatie voor docenten na een jarenlange politieke discussie uiteindelijk vastgelegd in de wet (in Nederland blijft het vooralsnog bij een dreigement van inmiddels ex-staatssecretaris Rutte). Vanuit de universiteit van Zurich werd een model gepresenteerd voor de training van (beginnende) docenten. Die aanpak bleek op veel punten overeen te komen met de basiskwalificatie-trajecten die aan Nederlandse universiteiten gehanteerd worden.

Deze conferentie was bijzonder inspirerend. Ik heb een aantal interessante (inter)nationale contacten gelegd (bijvoorbeeld met een aantal collega's uit Denemarken, Zweden en Groot-Brittannië, maar ook uit Nederland). Nogal wat onderwerpen die bij ons spelen bleken ook elders aan de orde te zijn (dat geldt voor de al genoemde docentkwalificatie, en ook voor internationalisering en competentiegericht onderwijs). Dit droeg bij aan een boeiende uitwisseling van ideeën en werkwijzen. Als het even kan ben ik over twee jaar weer van de partij.

Paul Deneer
Directeur IOWO
Radboud Universiteit Nijmegen

Kader 5 Impressies ICED Conferentie Sheffield

Ik was vooral geïnteresseerd in het thema *academic leadership development*. Mijn eigen presentatie ging over een onderzoek dat ik heb gedaan naar de effecten van een jaarcursus voor (aankomend) onderwijskundig leiders en opleidingsdirecteuren. De centrale vraag was of je, als je seniordocenten bij elkaar brengt, en ze aan het denken zet over onderwijskundige ontwikkelingen en over het leiden van veranderingsprocessen, na enkele jaren kunt waarnemen of het onderwijs ervan profiteert? Ik vroeg me af hoe in andere universiteiten werd gewerkt met ervaren stafleden en *heads of departments* over het thema onderwijsinnovatie, en ik werd niet teleurgesteld. Shelda Debowski (Australië) vertelde over interviews die ze had gehouden met Deans en Heads of Schools over hoe zij onderwijsinnovatie stimuleren. Lynne Blanchfield (Cambridge) vertelde over een project waarin zij een mentorprogramma opzetten ter ondersteuning van nieuwe academisch leiders. Anu Yanar (Helsinki) vertelde me bij het conferentiediner over een opleidingsprogramma voor nieuwe academisch leiders, waarin het hen ook gaat om het nadenken over en op gang brengen van onderwijsvernieuwing. Er is op dit gebied kennelijk al veel gaande maar er wordt nog maar weinig gepubliceerd. Daar kom je op zo'n conferentie achter.

Hetty Grunefeld
Onderwijskundig adviseur IVLOS
Universiteit Utrecht