

Onderzoeksverslag

Thema: Onderzoekend vermogen van mbo-docenten binnen Curio



curio

1. Inleiding

Studenten bij een mbo-opleiding in de richting van techniek moeten zelf een stage regelen. Vanuit de opleiding krijgen ze contactgegevens aangeleverd en ze dienen de verdere stappen zelf te ondernemen. De deadline voor het regelen van de stage verstrijkt en het blijkt dat veel studenten geen stage hebben. Docenten mopperen en morren. Waarom komen die studenten niet in actie? Moeten wij nou alles voorkauwen?

Dit lijkt een voorbeeld met een logische oplossing: natuurlijk moet de docent eerst bekijken waarom de studenten geen stage geregeld krijgen, want anders weet je niet bij welke actie de studenten het meest gebaat zijn. Maar is dat bij alle situaties zo logisch of helder? Veel situaties die docenten dagelijks tegenkomen zijn complex en bevatten veel verschillende factoren waardoor een pasklaar antwoord of actie niet makkelijk te bepalen is.

En soms moeten docenten ad hoc reageren en komt later de twijfel: heb ik wel goed gehandeld? Was dit de beste werkwijze voor deze situatie? Dan komt het onderzoekend vermogen naar voren: het vermogen in werksituaties te signaleren waar zaken niet soepel verlopen, om deze vervolgens te analyseren en een werkwijze te bedenken en uit te voeren om het probleem aan te pakken (Munneke, 2024a). Uiteraard zijn er nog veel meer voorbeelden denkbaar waarin onderzoekend vermogen naar boven komt.

Curio heeft voor de periode van 2024-2030 het instellingsplan gelanceerd met als titel: "Jij groeit bij Curio. Curio groeit met je mee". Hiermee wordt niet alleen verwezen naar de groei van studenten en leerlingen, maar ook naar de professionalisering van Curio-docenten en andere Curio-medewerkers¹. Eén van de pijlers van docentenprofessionalisering is het stimuleren of ontwikkelen van de onderzoekende houding van Curio-docenten

(Curio, 2023). In dit onderzoek wordt gesproken over onderzoekend vermogen, omdat het volgens Munneke (2024a) expliciete handelingen verwoordt. Het stimuleren van het onderzoekend vermogen heeft potentieel positieve invloed op allerlei onderwijsprocessen (Brouwer et al., 2021; Comon & Corpus, 2024; Ommering et al., 2023).

Om te bepalen in hoeverre (aspecten van) onderzoekend vermogen van docenten binnen Curio gestimuleerd kunnen/moeten worden, is eerst onderzoek nodig welke aspecten van onderzoekend vermogen zichtbaar zijn in het dagelijkse handelen van Curio-docenten. Het is namelijk niet bekend in hoeverre en in welke praktijksituaties Curio-docenten gebruik maken van hun onderzoekend vermogen. Het is daarnaast niet duidelijk in welke praktijksituaties Curio-docenten hun onderzoekend vermogen gebruiken omdat ze niet weten hoe ze moeten handelen. Ook is niet bekend welke beweegredenen er zijn om (bepaalde aspecten van) onderzoekend vermogen in te zetten in bepaalde praktijksituaties.

Met dit onderzoek wil het netwerk leren, professionaliseren en innoveren van Curio inzicht krijgen in het onderzoekend vermogen van Curio-docenten. Curio wil dus weten in hoeverre en in welke situaties Curio-docenten gebruik maken van hun onderzoekend vermogen. Welke aspecten van onderzoekend vermogen worden bijvoorbeeld wel of niet ingezet en welke beweegredenen zijn daarvoor?

De volgende doelen streven we in dit onderzoek na:

1. Duidelijkheid verschaffen in welke mate en in welke situaties Curio-docenten onderzoekend vermogen inzetten in hun praktijksituaties.
2. Achterhalen welke beweegredenen Curio-docenten hebben om onderzoekend vermogen in te zetten.

¹ In dit onderzoek zijn alleen mbo-docenten in de steekproef opgenomen in verband met beschikbare tijd en middelen. Bij Curio werken echter ook nog andere groepen die zich primair met het onderwijsproces bezighouden, zoals vmbo-docenten, instructeurs en onderwijsassistenten. Daarnaast zijn er medewerkers die het onderwijsproces ondersteunen, zoals facilitaire diensten, personeelsdiensten en ondersteuningsteams. In vervolgonderzoek zou idealiter een bredere en grotere groep onderzocht worden.

2. Theoretisch kader

Onderzoekend vermogen

In dit onderzoek wordt gesproken over de term 'onderzoekend vermogen'. Er zijn hierover meerdere termen en definities. Munneke (2024b) spreekt over dubbelzinnigheid van de term onderzoekend vermogen, wat betekent dat er verwante termen gebruikt worden, zoals onderzoekend werken, onderzoekende houding en evidence based werken.

Daarnaast is de term vaak vaag, omdat niet precies duidelijk is wat er wordt verstaan onder onderzoekend vermogen. Vaak wordt er gerefereerd naar een onderzoekscyclus of wordt niet duidelijk welke handelingen zichtbaar zijn bij het inzetten van onderzoekend vermogen (Munneke, 2024b). We hanteren in dit onderzoek de definitie van Munneke (2024a) omdat dit een generieke definitie is die concreet maakt wat een docent doet bij onderzoekend vermogen en hierdoor concrete handelingen kan laten zien waaruit onderzoekend vermogen blijkt.

Onderzoekend vermogen wordt door Munneke (2024a) gedefinieerd als: "de competentie om in professionele situaties vast te kunnen stellen waar adequate (handelings)kennis ontbreekt, en waar nodig deze ontbrekende kennis met passende grondigheid te kunnen creëren en bruikbaar te maken voor de professionele context" (p.13). In de praktijk kan dit het volgende betekenen: Ik werk als docent. Ik ervaar een probleem in mijn dagelijkse praktijk en ik merk dat ik niet goed weet hoe ik hiermee moet omgaan. Ik analyseer het probleem en zoek uit hoe ik dit probleem kan oplossen. Ik bekijk hierin op welke manier ik het beste met dit probleem kan omgaan. Vervolgens pas ik deze nieuw opgedane kennis toe in mijn situatie en deel dit met mijn collega's.

Munneke (2024a) noemt drie aspecten die van belang zijn bij deze definitie:

1. Kenniscreatie:

Het signaleren van het ontbreken van kennis in een professionele situatie waarna een professional bij zichzelf nagaat welke kennis ontbreekt en hoe deze kennis gecreëerd kan worden. Hierbij gaat het zowel om 'weten' als 'kunnen'. Munneke (2024b) benoemt tevens dat professionals persoonlijke voorkeuren kunnen hebben als het gaat om de benadering van een probleemsituatie in de praktijk.

Sommige docenten werken vanuit een theoretische benadering en anderen benaderen het vanuit trial-error.

2. Passende grondigheid:

A Kunnen beslissen hoe grondig het probleem geanalyseerd moet worden: opzoeken, uitzoeken of onderzoeken. Munneke (2024b) legt deze begrippen als volgt uit:

↘ **Opzoeken:** bijvoorbeeld het snel opzoeken van een onderwerp bij een zoekmachine zoals Google of even iets navragen bij een collega;

↘ **Uitzoeken:** verschillende bestaande bronnen met elkaar vergelijken, zoals literatuur of verschillende ervaringen van collega's;

↘ **Onderzoeken:** op systematische wijze data verzamelen om antwoord op je onderzoeksvraag te krijgen.

B Bij 'onderzoeken': Kunnen beslissen hoe grondig het onderzoek aangepakt moet worden. Is een onderzoek met hoge betrouwbaarheid en validiteit niet nodig of juist wenselijk?

3. Doorwerking:

Gezamenlijk kennis creëren en bruikbaar maken voor betrokkenen. Deze doorwerking kan plaatsvinden in de klas, op school of in een onderwijsinstelling.

Met hun onderzoekend vermogen houden onderwijsprofessionals voor ogen dat hoe zij handelen een positieve invloed zou moeten hebben op het leerklimaat van de student of leerling (Munneke, 2024a). Onderwijsprofessionals lopen regelmatig aan tegen situaties waarin ze niet weten hoe ze moeten handelen. Bij zulke situaties zijn namelijk vaak allerlei actoren en factoren betrokken, waardoor het bedenken van een kant-en-klare oplossing vaak complex is (Munneke, 2024a). Voor zulke situaties is het van belang dat onderwijsprofessionals onderzoekend vermogen inzetten. Zij gaan dan namelijk na welke (handelings)kennis bij hen ontbreekt om met de situatie om te kunnen gaan. De manier waarop onderwijsprofessionals actief en bewust kennis construeren in de dagelijkse praktijk en delen met hun netwerk wordt beïnvloed door hun onderzoekend vermogen (Munneke, 2024a).

Tabel 1**Denotatieve definitie**

Dimensies onderzoekend vermogen (Munneke et al., 2022):

Dimensies	Beschrijving	Voorbeelden kennis, vaardigheden en houdingsaspecten
Conceptueel Waarover gaat het?	Onderzoekend vermogen is een generieke competentie, maar kan niet tot uiting komen als je geen kennis van het onderwerp of de beroepssituatie hebt. Hoe rijker je cognitieve, conceptuele schema van het onderwerp/domein, hoe beter je kunt inschatten wat je wel en niet weet.	↘ Informatievaardigheden ↘ Conceptualiseren ↘ Concretiseren ↘ Kritisch beoordelen van onderzoek
Epistemisch Wat zijn onze normen en gewoonten?	Het onderwijsdomein heeft zijn eigenheid als het gaat om de rol van onderzoek in een professie en eigen ideeën over wanneer iets kennis genoemd mag worden. Als professional word je ingewijd in die traditie met zijn eigen focus, opvattingen, normen en waarden. Daarmee is deze dimensie in de diepte kernnormatief.	↘ Verwachte nieuwsgierigheid en kritische houding t.a.v. eigen praktijk ↘ Wetenschappelijke integriteit ↘ Wetenschapsfilosofische opvattingen ↘ Gebruikelijke onderzoeksmethoden of werkwijzen (bijv. actieonderzoek of lesson study)
Procedureel Hoe pakken we het aan?	Om een vraag systematisch en methodisch te kunnen beantwoorden moet een professional een onderzoekscyclus kunnen doorlopen en de bijbehorende technische onderzoeksvaardigheden beheersen. Welke dat zijn, hangt nauw samen met de epistemische dimensie – dat wat veel voorkomt in een specifiek beroepsdomein.	↘ Betrouwbaarheid en validiteit ↘ Operationaliseren ↘ Methoden van data-verzameling en -analyse

Affectief-motivationeel Wat roept het op?	Het woord ‘onderzoek’ roept bij veel mensen een diversiteit aan emotionele reacties op zoals onzekerheid, angst en plezier, waardoor ze minder of meer gemotiveerd zijn om te willen ‘onderzoeken’. Het draagt bij aan je onderzoekend vermogen als je op een goede manier kunt omgaan met deze emoties. Hoe kun je bijvoorbeeld onzekerheid productief maken?	➤ Meerwaarde van onderzoekend vermogen voor je werk en professionele ontwikkeling zien ➤ Omgaan met onzekerheid ➤ Doorzettingsvermogen bij frustratie en complexiteit
Sociaal-communicatief Hoe maken we samen iets relevants en bruikbaar?	Hoe kun je goed samenwerken met anderen bij het beantwoorden van vragen die zich voordoen in je professionele praktijk zodat het antwoord bruikbaar is voor meer mensen dan alleen jij? Dat omvat ook het helder kunnen communiceren over de resultaten van een onderzoek en bijvoorbeeld het kunnen overtuigen van anderen.	➤ Argumenteren ➤ Schrijfvaardigheid ➤ Participatie vormgeven ➤ Presentatievaardigheden

Naast de hierboven genoemde generieke definitie, hebben Munneke et al. (2022, in Munneke 2024a) (zie tabel 1) een expliciete definitie opgesteld waarin voorbeelden van kennis, vaardigheden en houdingsaspecten worden gegeven die bij onderzoekend vermogen (kunnen) horen. Hierin worden concrete aspecten genoemd waaraan handelingen van onderzoekend vermogen kunnen worden herkend.

Onderzoekend vermogen wordt gerelateerd aan voordelen voor het onderwijsproces. Zo wordt onderzoekend vermogen geassocieerd met hogere kwaliteit van onderwijs (Brouwer et al., 2021), stimuleert het professionele groei van docenten (Comon & Corpus, 2024) en vergroot het de wendbaarheid en flexibiliteit van docenten (Ommering et al., 2023). Kortom: het stimuleren van onderzoekend heeft positieve gevolgen voor de onderwijsprocessen binnen onderwijsinstellingen zoals Curio.

Bij de term onderzoekend vermogen wordt vaak ten onrechte uitgegaan dat een professional een gehele onderzoeksproces moet doorlopen om onderzoekend vermogen te hebben of te kunnen ontwikkelen (Munneke, 2024a).

Deze aanname creëert een kloof tussen theorie (wetenschap) en praktijk (lessituaties), omdat docenten veronderstellen dat onderzoekend vermogen alleen vergroot kan worden door het doen van (praktijk)onderzoek, terwijl het aanpakken van kleine praktische problemen in de praktijksituatie daar ook al onder vallen (Munneke, 2024a). Het ontbreekt veel onderwijsprofessionals aan kennis over de term onderzoekend vermogen en hoe en in welke mate ze dit kunnen inzetten om hun dagelijkse praktijk te verbeteren.

3. Huidig onderzoek

Binnen Curio is momenteel niet duidelijk in hoeverre docenten bekend zijn met de term ‘onderzoekend vermogen’ en in hoeverre ze onderzoekend vermogen inzetten in hun onderwijspraktijk.

Het is niet bekend in welke kenmerkende praktijksituaties ze hun onderzoekend vermogen inzetten en welke overwegingen ze daarbij maken of een bepaalde keuze daarin wel of niet maken. Met andere woorden: welke keuzes maken mbo-docenten binnen Curio wanneer ze obstakels in hun dagelijkse praktijk tegenkomen en wat is hun overweging daarbij?

In dit onderzoek staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. Wat verstaan mbo-docenten onder onderzoekend vermogen?
2. Wat zijn kenmerkende dagelijkse situaties waarin mbo-docenten handelingsverlegenheid ervaren?
3. Welke dimensies en aspecten van onderzoekend vermogen komen bij mbo-docenten naar voren in hun dagelijkse praktijk?
4. Welke overwegingen hebben mbo-docenten om bepaalde kenmerken van onderzoekend vermogen in te zetten in hun dagelijkse praktijk?

Middels semi-gestructureerde interviews worden de onderzoeksvragen beantwoord. De methodesectie gaat hier dieper op in.

4. Methode

In dit onderzoek is ervoor gekozen de data op kwalitatieve wijze te verzamelen via semigestructureerde interviews. Het voordeel hiervan is dat er op deze manier diepere en rijkere data verzameld kon worden. Daarnaast was het niet mogelijk een 0-meting op kwantitatieve wijze (bijvoorbeeld door een vragenlijst) uit te voeren, doordat er geen gevalideerde vragenlijst voorhanden is, waarbij de aspecten van Munneke (2024a) bevraagd worden.

Tevens vormde dat het risico dat respondenten sociaal-wenselijke antwoorden zouden geven. Bovendien kan een gemiddelde niets zeggen over beweegredenen van respondenten. Kortom, kwalitatief onderzoek waarin docenten geïnterviewd werden over een zelfgekozen praktijksituatie zou rijke data opleveren, terwijl kwantitatieve data te weinig aanknopingspunten zou geven voor vervolgstappen.

4.1 Deelnemers

De doelgroep van dit onderzoek zijn mbo-docenten van Curio. Curio kent veel verschillende afdelingen: van vmbo tot leven lang leren op het mbo, van generieke vakken tot opleidingspecifieke vakken, lesgeven aan anderstaligen etcetera.

Het is hierdoor lastig een eenduidig beeld te kunnen schetsen. Tevens vormen mbo-docenten de grootste groep binnen de docentenpopulatie van Curio. Daarom is ervoor gekozen in eerste instantie mbo-docenten van zowel generieke als opleidingsspecifieke vakken te interviewen. In totaal zijn 13 docenten geïnterviewd.

4.2 Meetinstrumenten

Voor dit onderzoek is een interviewprotocol opgesteld waar docenten middels een zelfgekozen praktijksituatie (onderzoeksvraag 2) in zijn gegaan op hoe zij in die praktijksituatie hebben gehandeld (onderzoeksvragen 3 en 4). Daarnaast werd ook gevraagd naar wat de geïnterviewden verstaan onder de term ‘onderzoekend vermogen’ (onderzoeksvraag 1). Het interviewprotocol is opgesteld aan de hand van de definitie van Munneke (2024a), waarin de drie aspecten (kenniscreatie, passende grondigheid en doorwerking) als basis zijn genomen. Aan de hand van deze aspecten en kennis-, vaardigheids- en houdingsaspecten van de denotatieve definitie (tabel 1) zijn vragen opgesteld die met behulp van een zelfontworpen praatplaat werden langsgelopen. Het interviewprotocol en de praatplaat zijn na drie proefinterviews en

feedbackronde van een collega docentonderzoeker aangepast tot de definitieve versie. Zie hiervoor Praatplaat interview.pptx en Interviewleidraad mbo-docenten.docx .

4.3 Procedure

In december 2024 en januari 2025 zijn docenten van mbo-opleidingen van Curio per e-mail benaderd met de vraag of ze wilden deelnemen aan het onderzoek. Indien ze hieraan wilden deelnemen, werd een afspraak ingepland. Dit kon zowel fysiek als via Microsoft Teams. Vooraf werd duidelijk gemaakt dat de data geanonimiseerd worden verwerkt en dat ze elk moment konden

stoppen met deelname. Tijdens het interview maakte de interviewer aantekeningen op de praatplaat, waarmee de geïnterviewde meteen feedback kon geven op de interpretatie van de interviewer. Het interview werd met toestemming van de geïnterviewde opgenomen via Microsoft Teams of een opnameapparaat, om het eventueel terug te kunnen luisteren.

4.4 Data-analyse

Met behulp van een vooraf opgesteld codeerschema in Excel werden de data gecodeerd. Dit schema is opgesteld aan de hand van het theoretisch kader. Zie hiervoor tabel 3.

Tabel 3

Codeerschema

Hoofdcodes	Subcodes	Subsubcodes
Achtergrondinformatie docent	Sector, werkervaring Curio, lesgevende taken	
Definitie Onderzoekend Vermogen Praktijksituatie	Thema en subthema Betrokkenen, context, beschrijving gebeurtenis	
Kenniscreatie	Conceptueel	Signalen kennis ontbreekt Kennishiaat concretiseren
	Procedureel	Adhoc reactie Onderzoeksvragen
Passende grondigheid	Plan van aanpak	Opzoeken, uitzoeken, onderzoeken
	Plan van aanpak	Acties
	Plan van aanpak	Redenen
Doorwerking	Resultaat	
	Geleerde lessen	
	Follow-up	Voor jezelf
	Follow-up	Voor school
Samenwerking	Follow-up	
	Opleidingsoverstijgend	
Gecreëerde kennis delen Gemoedstoestand		

Vervolgens zijn aan de hand van dit codeerschema de stappen die de docenten hebben doorlopen tijdens de geschetste praktijksituatie geïdentificeerd.

Op die manier kon voor elke praktijksituatie een route worden vastgesteld die de docenten in de betreffende praktijksituatie hadden gevolgd om tot nieuwe kennis te komen.

In samenwerking met een andere docent-onderzoeker van Curio werden de routes van de praktijksituaties vastgelegd. In samenwerking met een docentonderzoeker van Sint Lucas en een senior onderzoeker van de Hogeschool Utrecht die verbonden is aan het lectoraat 'onderzoekend vermogen' zijn de thema's en subthema's van de praktijksituaties bepaald.

5. Resultaten

5.1 Respondenten

De groep respondenten bestond uit 13 mbo-docenten. Tabel 4 toont de verdeling van het aantal respondenten over de sectoren binnen Curio. Kortom, kwalitatief onderzoek waarin docenten geïnterviewd werden over een zelfgekozen praktijksituatie zou rijke data opleveren, terwijl kwantitatieve data te weinig aanknopingspunten zou geven voor vervolgstappen.

Tabel 4

Aantal docenten per sector

Sector	zorg en welzijn	techniek en technologie	voedsel, groen en gastvrijheid	start	economie en ondernemen
Aantal docenten	6	3	2	1	1

Het aantal jaren dat de docenten werkzaam zijn voor Curio varieerde van een half jaar tot 23 jaar. Tien docenten gaven vakinhoudelijke vakken, twee docenten gaven een generiek vak en één docent een combinatie van vakinhoudelijk en generiek.

5.2 Onderzoeksvraag 1

Uit de data blijkt dat 12 van de 13 docenten aangaven een beeld te hebben van wat onderzoekend vermogen is. Een docent gaf aan niet te weten wat de term precies inhoudt.

Woorden die vaker gebruikt worden om de term onderzoekend vermogen te beschrijven, zijn: 'nieuwsgierig' (N=6), 'probleem (oplossen)' (N=5), 'vragen stellen' (N=4) en 'reflecteren op eigen handelen' (N=3). Hieronder is een woordweb opgesteld met behulp van wordclouds.com met daarin de meest gebruikte woorden in de definitie van de geïnterviewde docenten.



Figuur 1

Woordweb meest gebruikte woorden duiding Onderzoekend Vermogen

Wanneer we kijken naar de definitie van Munneke (2024a) en haar drie aspecten (kenniscreatie, passende grondigheid en doorwerking), blijkt dat 12 van de 13 docenten in hun definitie van onderzoekend vermogen iets zeggen over ‘kenniscreatie’. Bijvoorbeeld docent 1: “Van merken hey: ik mis hier iets en de volgende stap is leergierig zijn en hier iets mee gaan doen.” Docent 7: “Dat je nieuwsgierig bent naar hoe dingen werken? Dat je daar open voor staat. Dat je op zoek gaat naar hoe dingen werken.”.

Twee docenten zeggen ook iets over ‘passende grondigheid’ in hun definitie van onderzoekend vermogen. Docent 6 benoemt het belang van het gebruik van wetenschappelijk aangetoonde werkwijzen bij het aanlopen tegen problemen. Docent 2 benoemt na te denken over waar ze antwoorden kan vinden en hoe ze zaken moet uitzoeken wanneer ze tegen problemen aanloopt. Ze zeggen echter niets over hoe passend een bepaalde werkwijze is voor een bepaalde situatie of over het maken van bewuste keuzes.

Een docent vermeldt in haar definitie ‘doorwerking’. Docent 3 zegt namelijk: “Nieuwsgierig en onderzoekend zijn naar wat nodig is om tot optimaal leren te komen bij deze specifieke student of in deze klas, maar ook overkoepelend: waar zijn we in het groter geheel mee bezig met elkaar.”

De andere negen docenten vermelden in hun definitie van onderzoekend vermogen niets over samenwerking met anderen, het delen van gecreëerde kennis en eventuele gevolg binnen hun opleiding of school of Curio. Concluderend kan gesteld worden dat deze twaalf docenten onderzoekend vermogen wel in verband brengen met bewustwording voor een kennishiaat, geuit in nieuwsgierige houding, reflecteren, vragen stellen en problemen oplossen, maar dat in hun definitie nog niet naar voren komt hoe ze dit kennishiaat gaan oplossen (en waarom op die manier) en dat die kenniscreatie idealiter leidt tot veranderingen/verbeteringen in de klas en in de school.

5.3 Onderzoeksvraag 2

In totaal zijn 18 praktijksituaties door de docenten beschreven. Tabel vermeldt het thema, subthema, context en betrokkenen.

Tabel 5
Thema en subthema per praktijksituatie

Situatie	Thema	Subthema	Betrokkenen
1	Pedagogisch	Klassenmanagement	Studenten
2	Pedagogisch	Klassenmanagement	Studenten
3	Didactiek	Zelfregulatie bevorderen	Studenten
4	Vakontwerp	Ontbrekende kaders en gedragenheid team	Docenten
5	Procedures	Flexibilisering	Studenten
6	Vakontwerp	Verantwoording richting studenten	Beiden
7	Pedagogisch	Klassenmanagement	Studenten
8	Samenwerking met collega's	Verschillende denkbeelden	Docenten
9	Verandermanagement	Weerstand bij collega's	Docenten
10	Didactiek	AI/kritisch denken	Studenten
11	Pedagogisch	Klassenmanagement	Studenten
12	Pedagogisch	Passend onderwijs/zorg	Studenten
13	Pedagogisch	Begeleidingsvraagstuk	Studenten
14	Didactiek	21st century skills	Studenten
15	Pedagogisch	Omgaan met drugs	Studenten
16	Pedagogisch	Passend onderwijs/zorg	Studenten
17	Pedagogisch	Verbinden met studenten	Studenten
18	Pedagogisch	Passend onderwijs/zorg	Studenten

Wat opvalt uit de tabel is dat 10 van de 18 praktijksituaties zich in het pedagogische thema bevinden, met vier keer als subthema 'klassenmanagement'. Bij 14 van de 18 situaties vertoonden studenten bepaald gedrag of deden ze iets waardoor de docenten niet wisten hoe ze met de situatie om moesten gaan. Bij drie situaties stonden docenten of het docententeam centraal. Bij één situatie deden zowel studenten als collega-docenten iets waardoor de docent niet wist hoe te handelen.

Van de 18 situaties waren 15 situaties 'afgerond'. Daarmee wordt bedoeld dat de docent een bepaalde aanpak heeft gekozen en daarover een resultaat heeft genoemd. Drie situaties zijn nog in ontwikkeling, waarmee bedoeld wordt dat de docent wel inzicht heeft in zijn kennishiaat, maar nog bezig is met het zetten van concrete stappen, om het kennishiaat aan te pakken.

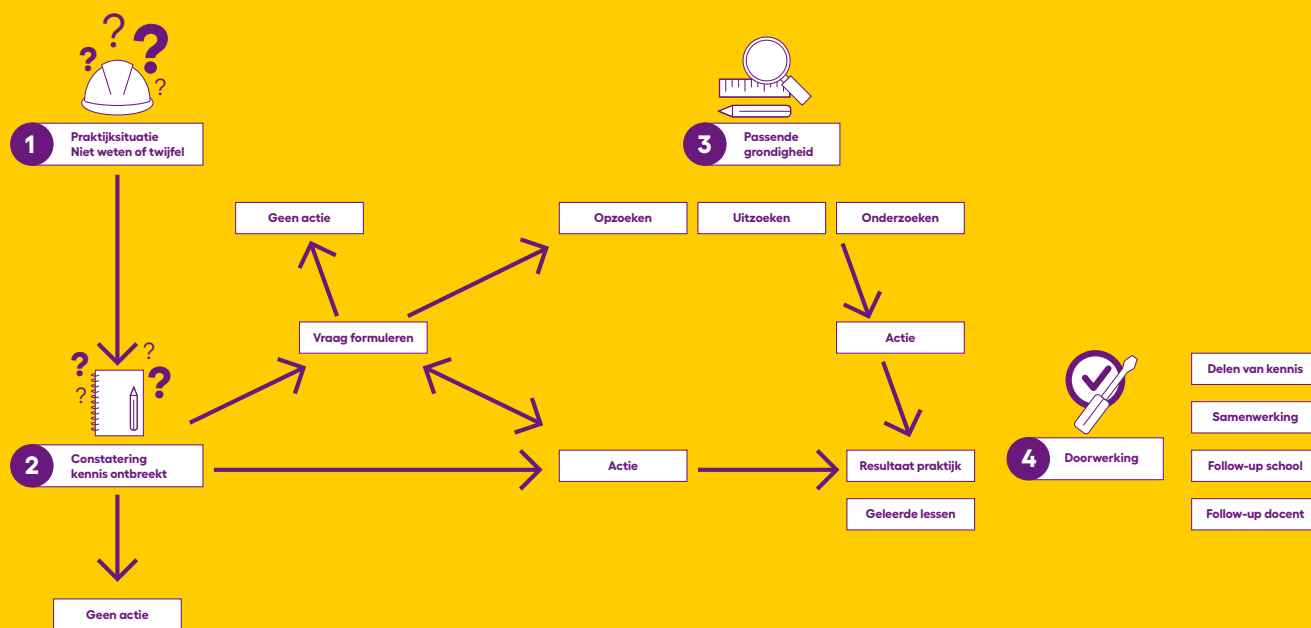
5.4 Onderzoeksvraag 3

Om inzicht te krijgen welke aspecten van onderzoekend vermogen zichtbaar zijn in het zelfgerapporteerde handelen van de geïnterviewde docenten, is in PowerPoint een schema opgesteld van de drie dimensies van onderzoekend vermogen. Bij elke situatie is nagegaan welke stappen de docent volgde bij het oplossen van zijn/haar kennishiaat. Figuur 2 toont het basisschema.

Figuur 2

Basisschema. Het basisschema hieronder geeft de stappen weer die docenten kunnen doorlopen bij een praktijksituatie waarin ze handelingsverlegenheid ervaren. De routes bij de volgende figuren geven aan welke route daadwerkelijk doorlopen is.

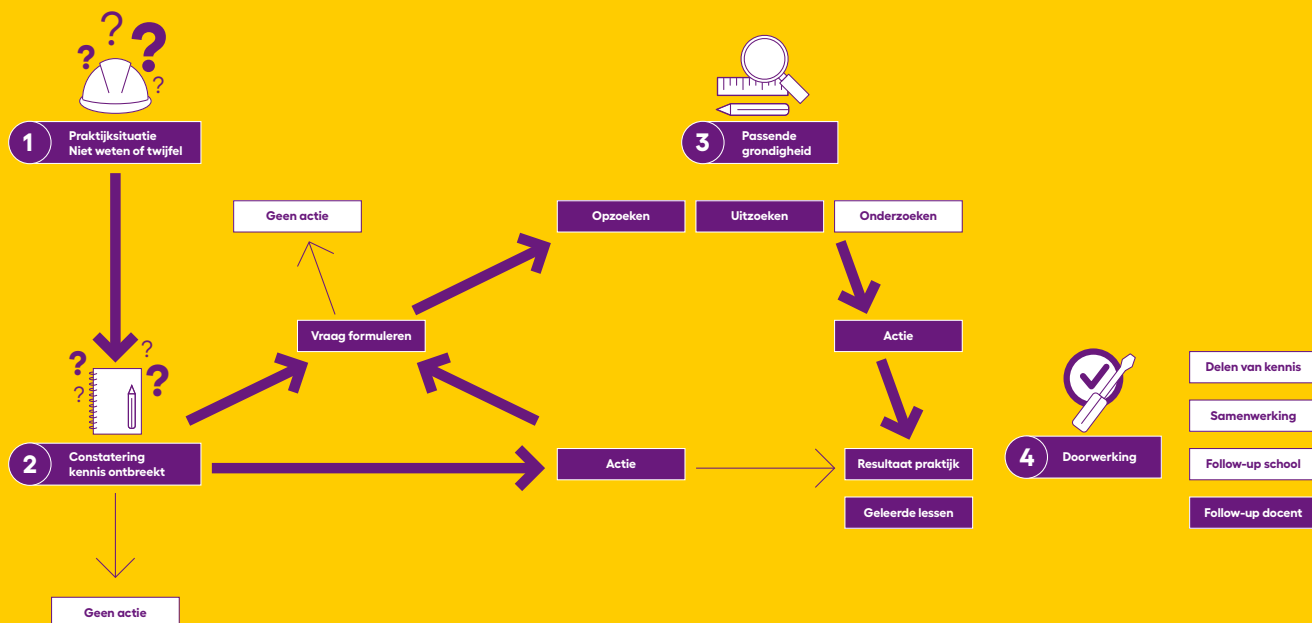
Basis



Uit de resultaten zijn vier hoofdroutes verkregen die de docenten bij de verschillende situaties hebben doorlopen. Deze worden hierna beschreven.

Bij route 1 hebben de docenten de drie dimensies van onderzoekend vermogen gevolgd. In figuur 3 is dit zichtbaar in de oranje gearceerde delen. Daarbij zijn 2 variaties mogelijk: de docent constateert dat kennis ontbreekt en formuleert meteen een onderzoeksvraag in zijn hoofd (route 1a, situaties 1, 5, 6 en 15) of hij voert eerst een ad-hoc-actie uit en formuleert op een later moment een onderzoeksvraag in zijn hoofd (route 1b, situaties 7, 8, 18).

Route 1

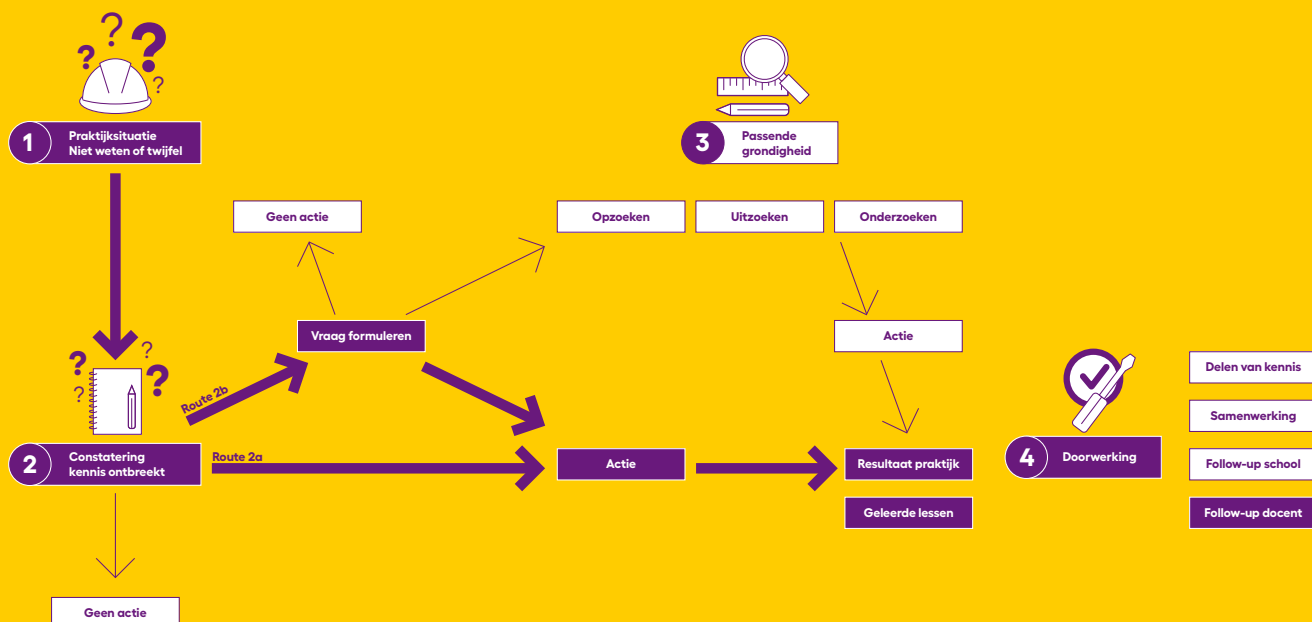


Bij route 2 (figuur 4) gaan de docenten na constatering van het ontbreken van de kennis meteen over op actie (route 2a, situatie 10) of ze formuleren een vraag en gaan daarna over op actie (route 2b, situaties 12, 14, 16, 17). Er is in deze route geen sprake van passende grondigheid.

Figuur 4

Route 2

Route 2

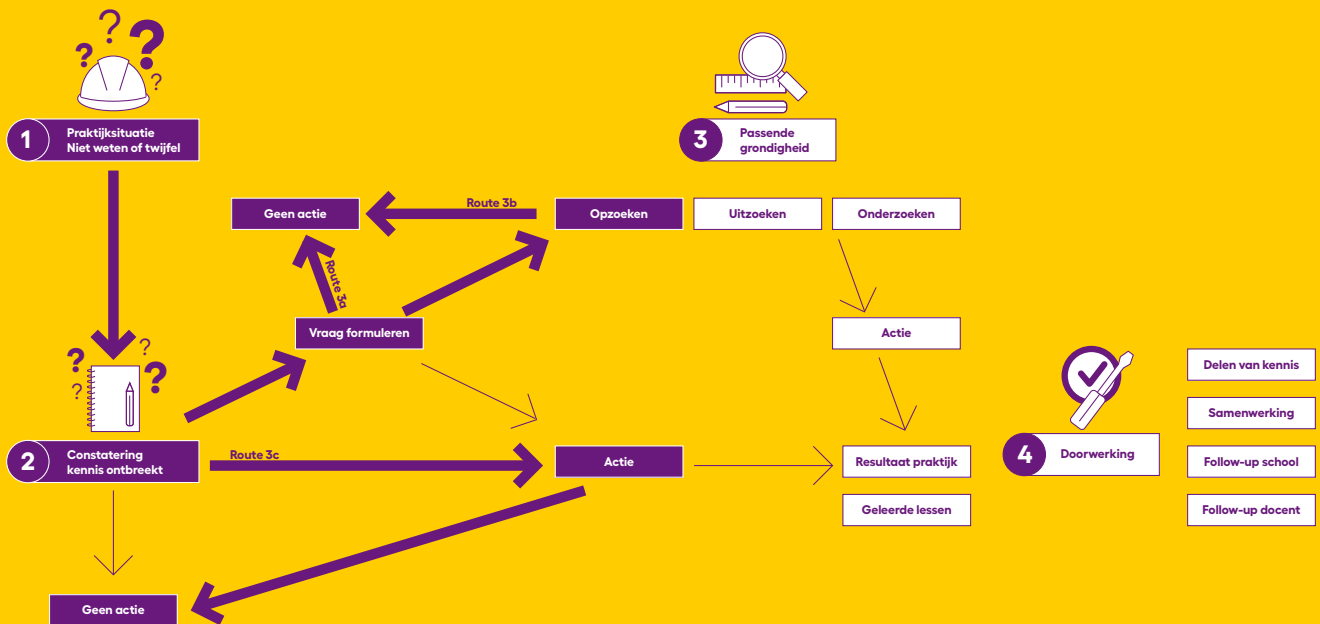


Bij route 3 (figuur 5) constateert de docent dat er kennis ontbreekt, maar uiteindelijk wordt er geen actie ondernomen. In situatie 2 was hierbij een ad-hoc-actie en werd er een vraag geformuleerd, maar dat leidde niet tot actie. Bij situatie 3 werd er na het formuleren van een vraag wel gestart met het opzoeken van het antwoord op de vraag, maar uiteindelijk was er geen actie. Bij situatie 11 was er wel een ad-hoc-actie van de docent, maar geen vervolgstappen in passende grondigheid of acties die leidden tot een resultaat.

Figuur 5

Route 3

Route 3

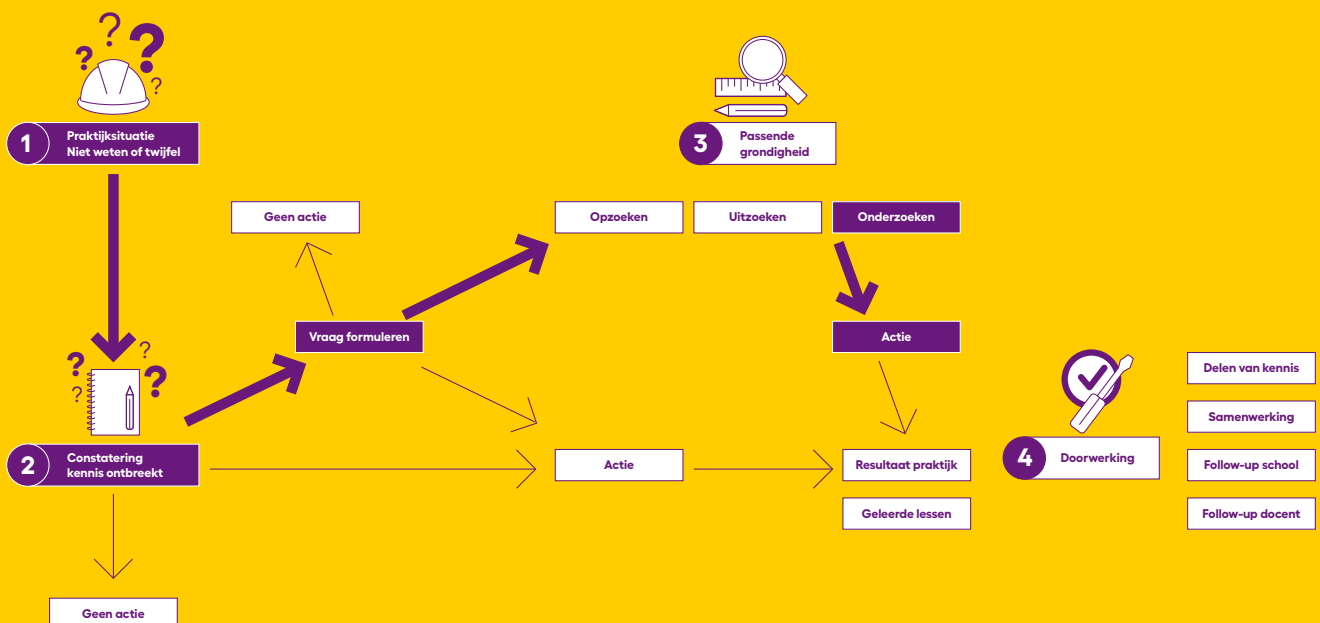


Route 4 vormt de situaties die niet zijn afgerond. Figuur 6 laat zien waar de docenten in het proces zijn.

Figuur 6

Schema route 4

Route 4



Uit de analyse van route 4 blijkt dat de docenten nog in de fase van onderzoeken zitten of net een actie hebben bedacht voor het oplossen van hun vraagstuk. Ze zijn alledrie bezig (geweest) met het verzamelen van data uit verschillende soorten bronnen, zowel documentatie als dataverzameling uit gesprekken met docenten en/of studenten.

5.4.1 Passende grondigheid

Als we inzoomen op de passende grondigheid bij route 1, blijkt uit de data dat er alleen sprake is geweest van opzoeken en uitzoeken en dus niet van onderzoeken. Bij zowel opzoeken als uitzoeken werden voornamelijk collega's, de onderwijsmanager en het zorgteam ingeschakeld om iets na te vragen (opzoeken, situatie 5, 6, 7) of om meerdere perspectieven of inzichten te verkrijgen (uitzoeken, situatie 1, 8, 15, 18).

Docent 12 zei bijvoorbeeld: "Omdat ik dan andere inzichten krijg. Omdat ik dan een beetje handvatten krijg hoe, wat, waar en voor mij is dat heel leerzaam: overleggen hoe collega's het zouden aanpakken.". Daarnaast werd in drie situaties documentatie (zoals dossiers en boeken) geraadpleegd (situatie 5, 6 en 8).

Onderzoeken werd niet door de docenten toegepast. Voor de beantwoording van de vraag die voortkwam uit het ontbreken van (handelings)kennis, hebben docenten wel gebruik gemaakt van verschillende bronnen om tot een actie te komen, maar ze hebben niet actief data verzameld in hun praktijksituatie om tot diepere inzichten te komen. Er is dus in geen gevallen sprake geweest van een onderzoekscyclus.

De vraag bij passende grondigheid is of docenten een weloverwogen beslissing hebben genomen om over te gaan op de werkwijze die zij hebben gekozen. De vraag is gesteld waarom de docenten voor deze werkwijze hadden gekozen. De docenten gaven hierbij aan dat ze het prettig vinden met collega's te overleggen en hen als informatiebron zien. Uit de data is echter niet af te leiden of de docenten een weloverwogen en bewuste beslissing hebben genomen bij hun gemaakte keuze, welke een belangrijke indicatie is voor passende grondigheid. De docenten rapporteerden niet dat ze bewust hebben gekozen tussen verschillende opties. Ze reflecteerden wel op de keuze die ze hadden gemaakt, maar gaven niet aan of ze op dat moment verschillende opties voor ogen hadden.

5.4.2 Doorwerking

In 12 van de 18 situaties is sprake geweest van doorwerking. Hiermee wordt bedoeld dat de docent een werkwijze heeft toegepast (al dan niet na passende grondigheid) met een bepaald gevolg. In drie situaties (1, 7 en 10) veranderde de docent haar werkwijze door de inzet van bepaalde tools ter verbetering van het onderwijsproces. In drie situaties (6, 12 en 16) was het resultaat dat studenten duidelijkheid kregen over een onderdeel van de opleiding waardoor onrust verdween. In vier situaties (12, 16, 17, 18) werd de verbinding/relatie met studenten hersteld. In twee situaties (1 en 8) kreeg de docent zelfinzicht waardoor zij bepaalde keuzes maakte in zijn/haar verdere carrière. In twee situaties was sprake van verandering van schoolbeleid/stagebeleid (5, 15) en in twee situaties was er verandering in benadering van het vak (6 en 14).

In geen enkele situatie is de verworven kennis gedeeld met andere scholen, opleidingen of teams. In twee situaties is er naar aanleiding van de praktijksituatie een nieuwe samenwerking tussen collega's binnen het team ontstaan. Docenten rapporteerden geen opleidingoverstijgende samenwerking bij het oplossen het kennishiaat of in de doorwerking. Docent 10 zei hierover: "Eigenlijk wat we nu achteraf, nu ik het toch met jou erover heb, niet meer en niet minder, zeg ik van: Hey, waarom doen we dat niet bij veel meer opleidingen?".

5.5 Onderzoeksvraag 4:

Welke overwegingen hebben Curio-onderwijsprofessionals om bepaalde kenmerken van onderzoekend vermogen in te zetten in hun dagelijkse praktijk?

De docenten geven verschillende redenen met betrekking tot hun keuzes in het verwerven van de ontbrekende (handelings)kennis. Tabel 6 geeft van de verschillende praktijksituaties weer welke redenen ze opgaven voor hun werkwijze.

Tabel 6

Redenen toepassing handelingswijze

Redenen	Route 1 (bepaalde mate van passende grondigheid, wel doorwerking)	Route 2 (geen passende grondigheid, wel doorwerking)	Route 3 (geen passende grondigheid, geen doorwerking)	Route 4 (niet afgerond)
Geen			11	
Nieuwe inzichten	8			
Leervoorkeuren	1			
Expertise waarden		17		
Klankborden		2 12 17		
Bevestiging zoeken		16		
Helderheid krijgen	5 15 14			13
Verbinding zoeken				4
Intuïtie		10		
Tijd/geld			3	
Opleiding/cursus/boek	6 7			9
Geleid door anderen	18			

Hierin valt op dat in de praktijksituaties die binnen Route 1 vallen vaker redenen worden gegeven die te maken hebben met de zaak vanuit verschillende perspectieven te bekijken of meerdere bronnen te raadplegen voordat tot een werkwijze wordt overgegaan. Bij Route 2 valt op dat redenen vaak te maken hebben met reflecteren op de praktijksituatie en daarin steun/bevestiging te zoeken voor een actie of situatie of even hun 'ei' kwijt te willen.

Tijdens de interviews is niet gevraagd naar betrouwbaarheid van perspectieven van collega's of dat docenten weleens checkten of het klopte wat collega's zeiden. De vraag die hierbij gesteld kan worden is: kijken docenten ook met een kritische blik naar wat collega's, die de docenten als expert op hun vakgebied beschouwen, zeggen als zij hen om raad vragen? Om een praktijksituatie als voorbeeld te nemen:

Een startende docent moest een klas onverwacht overnemen. Zij moest een bepaald vak geven, maar met dit vak had ze geen ervaring. Ze vroeg een collega wat de beste benadering was voor die dag. De collega raadde aan de studenten zelfstandig te laten werken aan een bepaalde opdracht. De docent zette daarop de studenten in toetsopstelling, zodat ze zelfstandig konden werken. De klas was niet gewend dit te doen (ze waren gewend dat ze mochten overleggen en samenwerken) en ze begonnen te muiten. De docent wist niet goed hoe ze hiermee moest omgaan.

De vraag hierbij is of de startende docent kritisch genoeg was op haar collega. Had ze moeten doorvragen? Waarom stelde de collega deze werkwijze voor? Welke argumenten waren voor om het zo te doen? Wat deden de studenten normaalgesproken bij dit vak?

6. Conclusie en discussie

6.1 Conclusie

In deze studie is onderzocht hoe onderzoekend vermogen zichtbaar is in het dagelijks handelen van mbo-docenten binnen Curio. Hierin zijn de volgende onderzoeksvragen onderzocht:

1. Wat verstaan mbo-docenten onder onderzoekend vermogen?
2. Wat zijn kenmerkende dagelijkse situaties waarin mbo-docenten handelingsverlegenheid ervaren?
3. Welke dimensies en aspecten van onderzoekend vermogen komen bij mbo-docenten naar voren in hun dagelijkse praktijk?
4. Welke overwegingen hebben mbo-docenten om bepaalde kenmerken van onderzoekend vermogen in te zetten in hun dagelijkse praktijk?

Onderzoeksvraag 1 is als volgt te beantwoorden:

mbo-docenten bij Curio lijken het begrip onderzoekend vermogen wel te koppelen aan iets wat ze nog moeten leren of verwerven, maar koppelen het nog niet aan de werkwijze (passende grondigheid) en aan verankering (doorwerking). Ze lijken zich te richten op de eigen praktijk en niet op hun rol in het grotere geheel (namelijk de school of de organisatie) en wat hun opgedane kennis voor de organisatie zou kunnen doen.

Het antwoord op onderzoeksvraag 2 luidt:

de meeste situaties waarin de docent rapporteert bepaalde (handelings)kennis niet te hebben, vallen binnen het pedagogische domein. Dit zijn vaak situaties waarin gedrag van studenten een grote rol speelt. Wanneer we kijken naar situaties waarin docenten niet weten hoe ze moeten handelen ten opzichte van collega's, zijn dat vaak situaties in verandermanagement of samenwerking met collega's.

Onderzoeksvraag 3 is als volgt te beantwoorden:

in 47% van de afgeronde praktijksituaties doorlopen docenten het proces waarin de drie dimensies van onderzoekend vermogen (kenniscreatie, passende grondigheid en doorwerking) in enige mate heeft plaatsgevonden. Hierin was sprake van opzoeken en uitzoeken, maar niet van onderzoeken. Wanneer we kijken naar de doorwerking, dan zien we dat de verworven kennis vaak wel leidt tot verandering in het handelen van de docent, maar wordt deze kennis niet gedeeld met collega's of andere opleidingen. Ook vindt verandering/verbetering in schoolbeleid nauwelijks plaats alsmede

opleidingsoverstijgende samenwerking. Tevens is niet duidelijk of die verandering in het handelen van de docent van blijvende aard is. Daarop is dit onderzoek niet toegespitst.

In 53% van de afgeronde praktijksituaties waren er twee routes/benaderingen zichtbaar: de eerste benadering was dat docenten meteen tot actie overgingen na vaststelling van het ontbreken van de (handelings)kennis, zonder passende grondigheid toe te passen. De andere benadering was dat er geen actie is ondernomen om de ontbrekende (handelings)kennis op te doen. Het antwoord op onderzoeksvraag 4 luidt: Hoewel de docenten verschillende redenen gaven voor hun handelingswijze, is uit de data niet goed af te leiden of en welke bewuste overwegingen ze hebben gemaakt om de ontbrekende (handelings)kennis te verwerven. Uit de data bleek niet of docenten meerdere opties hebben overwogen hoe te handelen. Vervolgonderzoek zou daar meer duidelijkheid over moeten geven.

6.2 Discussie

Uit de data bleek dat in de helft van de praktijksituaties sprake is geweest van een route waarin de drie dimensies van onderzoekend vermogen (kenniscreatie, passende grondigheid en doorwerking) naar voren kwamen. Echter, de vraag is hoe passend grondig de docenten hun vraagstelling hebben beantwoord. Uit de data bleek namelijk dat ze alleen opzoeken en uitzoeken, maar verder niet onderzoeken. Opzoeken en uitzoeken wordt beperkt toegepast: er wordt vrijwel alleen directe collega's geraadpleegd en standpunten van collega's wordt niet gecontroleerd of naast literatuur gelegd. Daarnaast halen de docenten hun informatie voornamelijk bij collega's en maar in enkele gevallen werden documentatie of andere bronnen geraadpleegd om een volledig(er) beeld te krijgen.

Volgens Munneke (2024a) hoeft een onderzoekscyclus niet altijd te worden gebruikt: "in essentie gaat het (onderzoekend vermogen) om het kunnen creëren van handelingskennis voor de eigen praktijk." (p.19). Het is echter wel belangrijk bewust te overwegen welke passende grondigheid nodig is voor het vraagstuk van de docent (Munneke, 2024b). De vraag is of dit in het onderzoek helemaal duidelijk naar voren

is gekomen. Tijdens de interviews bleek het lastig tot de kern te komen waarom docenten voor een bepaalde werkwijze hadden gekozen. De meesten gaven aan voorkeur te geven aan expertise of bevestiging vragen aan collega's. Maar of ze daadwerkelijk een overweging maakten of het passend grondig was voor het vraagstuk waar ze aan werkten, is de vraag. Vervolgonderzoek waarin dieper op wordt ingezoomd op de beweegredenen bij passende grondigheid zou een duidelijker beeld moeten vormen. Concluderend zou gesteld kunnen worden dat docenten zich wel afvragen hoe zij kennis kunnen creëren, maar niet duidelijke overwegingen maken op welke manieren of hoe passend grondig voor die situatie gewenst zou zijn.

Uit de data bleek tevens dat de gecreëerde kennis in de helft van de praktijksituaties wel leidde tot een bepaald resultaat of gevolg in de klas, maar dat er maar in twee gevallen sprake was van verandering (verbetering) in schoolbeleid. Van doorwerking zoals bedoeld door Munneke (2024a) waarin gecreëerde kennis bruikbaar wordt gemaakt voor de praktijk, zoals in de klas, op schoolniveau of instellingsniveau, is nauwelijks sprake. De docenten gaven aan hun kennis simpelweg niet te hebben gedeeld met hun collega's of het belang van hun gecreëerde kennis voor de gehele school of onderwijsinstelling niet in te zien.

Volgens Brouwer et al. (2021) is samenwerking met collega's en het delen van kennis minstens zo belangrijk voor het verbeteren van hun gezamenlijke onderwijs als de individuele acties van een docent. Verbeteringen door docenten samen hebben meer effect op onderwijsprocessen dan de acties van één docent (Doppenberg, 2012).

Dat onderstreept het belang van bewustwording bij docenten dat zij niet alleen zorg dragen voor onderwijsprocessen van hun eigen klas, maar ook voor de gehele school en dat het delen van opgedane kennis en samenwerking met collega's essentieel zijn.

6.3 Beperkingen van het onderzoek

Het onderzoek kent verschillende beperkingen. Allereerst is het lage aantal respondenten niet representatief voor de gehele populatie van mbo-docenten. Hierdoor kan geen eenduidig beeld geschetst worden, alleen een beeld op basis van de achttien praktijksituaties die aanknooppunten geven over het onderzoekend vermogen van mbo-docenten. Door de docenten een praktijksituatie te laten schetsen is geprobeerd een compleet beeld te krijgen van een situatie en hoe de docent gehandeld heeft. Echter kan niet vastgesteld worden of deze werkwijze altijd wordt toegepast of eenmalig was. Tevens is het mogelijk dat een docent juist een praktijksituatie heeft gekozen waarbij hij een heel proces heeft doorlopen, terwijl dat misschien normaalgesproken niet de werkwijze is die hij kiest om tot kennis te komen.

Tijdens de analyse van de interviews bleek dat er geen eenduidig beeld geschetst kon worden van de vraag of docenten bewuste overwegingen maken om een kennishiaat op een bepaalde manier aan te pakken. Ook al hebben deze docenten wel kennis gecreëerd door zaken op te zoeken of uit te zoeken, is het de vraag of docenten hierin bewuste keuzes hebben gemaakt door meerdere opties onder de loep te nemen. Dan zou het waarschijnlijk wel gerapporteerd zijn door docenten. Voor deze aanname is vervolgonderzoek nodig.

6.4 Aanbevelingen voor de praktijk

Voor de praktijk zijn enkele aanbevelingen geformuleerd.

1

Maak docenten bewust van het begrip onderzoekend vermogen en wat het kan betekenen voor je praktijk en je school. Uit de data bleek namelijk dat de docenten wel het aspect van kenniscreatie konden benoemen, maar niet de passende grondigheid en doorwerking. Dat was ook zichtbaar in de uitwerking van de praktijksituaties: passende grondigheid en doorwerking werden in beperkte mate gevonden in de data.

2

Stimuleer docenten niet alleen te reflecteren op praktijksituaties waarin ze niet wisten hoe te handelen, maar vooral ook bewust te kijken naar welke opties er zijn voor het creëren van ontbrekende kennis. De data lieten zien dat docenten heel goed hun eigen ontbrekende (handelings)kennis kunnen benoemen, maar dat ze de stap naar passende grondigheid niet bewust zetten en daarin geen bewuste keuzes maken. Geef bijvoorbeeld praktijkvoorbeelden van dergelijke processen met verschillende gradaties van passende grondigheid.

3

Stimuleer docenten hun geleerde lessen te delen met hun onderwijsmanager, team en andere opleidingen, zodat gecreëerde kennis met een breder publiek gedeeld wordt en daardoor ook ingezet kan worden. Het onderzoek wees namelijk uit dat er nauwelijks kennis werd gedeeld, zowel binnen de school als binnen de gehele onderwijsinstelling, terwijl het gehele onderwijsproces profiteert van kenniscreatie.

6.5 Aanbevelingen voor onderzoek

Een aanbeveling voor een vervolgstudie is te onderzoeken op welke manier onderzoekend vermogen bij docenten binnen Curio gestimuleerd kan worden. Uit de data bleek dat vooral kenniscreatie zichtbaar is in het handelen van de geïnterviewde mbo-docenten. Het is zaak dat passende grondigheid en doorwerking zichtbaar worden in het handelen van mbo-docenten, maar de vraag is wel welke manier zich daarvoor leent.

Daarnaast is het een aanbeveling ook te onderzoeken hoe onderzoekend

vermogen zichtbaar is in het handelen van onderwijsmanagers. De data wezen uit dat docenten hun praktijksituaties en gecreëerde kennis nauwelijks deelden met hun onderwijsmanager, terwijl deze een sleutelrol speelt c.q. kan spelen in verandering/verbetering van schoolbeleid.

Daarnaast stellen Schenke en Van Schaik (2020) dat schoolleiders die zelf een onderzoekende houding laten zien en dit stimuleren in hun team, daarmee een onderzoekscultuur stimuleren om betere onderbouwde beslissingen te nemen.

7. Bronvermelding

Brouwer, P., Doppenberg, J., Boersma, A., Wagemakers, S., & Batenburg, E. V. (2021).

Onderzoeks-(ver)richtingen in de praktijk van de mbo-docent.

www.ecbo.nl/wp-content/uploads/sites/3/11-2021-10-Onderzoeksverrichtingen-in-de-praktijk-van-de-mbo-docent.pdf

Comon, J., & Corpuz, G. (2024). Teachers' Research Competence and Engagement:

Basis for Research Development Plan. American Journal Of Arts And Human Science, 3(1), 24–44.

www.doi.org/10.54536/ajahs.v3i1.2340

Curio. (2023). Jij groeit bij Curio.

Geraadpleegd op 6 januari 2025, van

www.curio.nl/sites/default/files/2024-06/Curio%20instellingsplan%202024-2030.pdf

Doppenberg, J. J. (2012). Collaborative Teacher Learning:

settings, foci and powerful moments [PhD Thesis, Technische Universiteit Eindhoven].

www.doi.org/10.6100/ir738874

Munneke, L. (2024a). Over de sandwich en de satéprikker:

Onderzoekend vermogen als kerncompetentie van onderwijsprofessionals. Tijdschrift OnderwijsPraktijk Studies.

www.doi.org/10.54657/tops.14349

Munneke, L. (2024b). Moedige ruimte maken.

In onderzoekend vermogen als essentiële competentie in werken aan complexe opgaven.

www.hu.nl/-/media/hu/documenten/onderzoek/onderzoekers/publicatie-openbare-les-lisette-munneke.pdf

Ommering, B., Wagemakers, S., Van Kuijk, M., & Van der Want, A. (2023).

Onderzoekend Vermogen als Onderdeel van het DNA van Elke HBO-Docent en Elk HBO-Docententeam.

Vaktijdschrift Profiel, 8.

www.proxy.swift.surfsara.nl/live/objectstore/5da66356-dd64-4697-b340-364ff31d730f/Ommering%20et%20al.%202023%20-%20Wendbare%20docenten%20dankzij%20onderzoekend%20vermogen%20voor%20ieder%20wat%20wils.pdf?X-Amz-Content-Sha256=UNSIGNED-PAYLOAD&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=8ea577ad65394df2d62886e3056a36%2F20240429%2FNL%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20240429T055134Z&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-Signature=c94b7929ffd8595f2111e96eb63c72ee6eb47b531c345e17cec23bd5605a01e6

Schenke, W., & Van Schaik, P. (2020).

Bevorderen van een onderzoekscultuur (pp. 68–71).

www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/wp-content/uploads/2020/01/H3.6-Bevorderen-van-een-onderzoekscultuur.pdf

WordCloud Generator. (z.d.).

Geraadpleegd op 22 mei 2025, van

www.imgdlvr.com/pic/wordclouds.com/20250522-8367/public

