



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Professionaliteit van docenten: academische houding in het hbo

Beishuizen, Y.; Spelten, E.; Rijst, R.M. van der

Citation

Beishuizen, Y., Spelten, E., & Rijst, R. M. van der. (2012).
Professionaliteit van docenten: academische houding in het hbo.
Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs, 30(4), 245-258. Retrieved from
<https://hdl.handle.net/1887/44645>

Version: Not Applicable (or Unknown)
License: [Leiden University Non-exclusive license](#)
Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/44645>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Professionaliteit van docenten: academische houding in het hbo

*Yvonne Beishuizen, Evelien Spelten & Roeland van der Rijst**

De onderzoeksfunctie van hogescholen vraagt om herbezinning op docentprofessionalisering in het hbo. Naast het ontwikkelen van onderzoekscompetenties is expliciete aandacht voor houdingsaspecten die horen bij het vervullen van onderzoeksrollen wenselijk. Dit artikel bespreekt een kwalitatieve exploratieve studie naar academische houdingsaspecten van docenten en docent-onderzoekers uit drie verschillende hbo-contexten. Wat zij verstaan onder een academische houding en hoe zij hun eigen competenties beoordelen, wordt door inzet van focusgroepen en een vragenlijst beschreven. Als theoretisch kader is gebruik gemaakt van de zes aspecten van een onderzoekende houding. Inzicht in eigen academische houdingsaspecten passend bij de nieuwe onderzoeksrol, brengt zowel op individueel als organisatieniveau bewustwording op gang en heeft implicaties voor verdere professionalisering van docenten. De mate waarin docenten een academische houding hebben, lijkt op basis van deze studie gerelateerd te zijn aan het vooropleidingsniveau. Om te komen tot een goede rolidentificatie, is specifieke aandacht voor de zes aspecten van belang, waarbij tevens aandacht is voor het vooropleidingsniveau van de docent.

Inleiding

De onderzoeksfunctie van hogescholen is sinds de introductie van lectoren en lectoraten in 2001 structureel en onmiskenbaar aanwezig. Kwaliteit en kwaliteitsontwikkeling van het onderzoek in een duurzaam onderzoeksklimaat worden gezien als belangrijke elementen bij een verhoging van het niveau van het hbo-onderwijs (HBO-Raad, 2010). Een dergelijke kwaliteitsontwikkeling van het onderwijs kan worden bewerkstelligd door de docenten in het hbo te professionaliseren op het gebied van onderzoek en onderzoeksvaardigheden. De docenten in het hbo zelf zien – naast externe innovatie- en kennisdoelen – de bijdrage van onderzoek aan onderwijs als het belangrijkste doel voor de ontwikkeling van onderzoekskwaliteit (Griffioen & De Jong, 2010). Pilot (2011) beschrijft twee richtingen voor het professionaliseren van docenten op het gebied van praktijkgericht onderzoek. Ten eerste is er aandacht nodig voor een beargumenteerde en bij voorkeur empirisch onderbouwde ontwikkeling van het onderwijs in praktijk-

* Drs. Y.E. Beishuizen MBA (yvonne.beishuizen@gmail.com) was ten tijde van deze studie werkzaam bij de Academie voor Verloskunde Amsterdam en Groningen (AVAG). Dr. E.R. Spelten, Afdeling Midwifery Science, AVAG en het EMGO Instituut voor Gezondheid en Zorg, VUmc, Amsterdam. Dr. R.M. van der Rijst, Universiteit Leiden, ICLON, Afdeling Hoger Onderwijs, Leiden.

gericht onderzoek. De ontwikkeling van professionele onderzoeksactiviteiten van docenten en studenten, is een tweede richting die aandacht behoeft.

Verschuren (2011) presenteert een drietal onderzoekscompetenties van docent-onderzoekers in het hbo, namelijk (1) adequaat gebruik van wetenschappelijke literatuur, (2) het zelf verrichten van onderzoek en (3) het verhogen van de eigen professionaliteit, waarbij de nadruk ligt op onderzoeksmethodologie. Ook Griffioen en De Jong (2009) hebben de onderzoeksvaardigheden van medewerkers van hbo-instellingen onderzocht. Zij onderscheiden vaardigheden gerelateerd aan vijf fases van onderzoek: kunnen lezen, vinden en begrijpen van literatuur, toepassen van onderzoeksresultaten, onderzoek ontwerpen, uitvoeren van onderzoek, en interpreteren en rapporteren van resultaten. Zowel in de driedeling van Verschuren (2011) als in het onderzoek van Griffioen en De Jong (2009) worden de houdingsaspecten die verwacht mogen worden van docent-onderzoekers in het hbo en die passen bij een onderzoekende houding, niet geëxpliciteerd. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om 'kritisch denken', 'doorgronden van vraagstukken of fenomenen' en 'innoverend en buiten kaders denkend' (Van der Rijst, 2009).

Daarentegen vraagt Milliken (2004) in een appèl voor hernieuwde aandacht voor docentenprofessionaliteit binnen het hoger onderwijs om expliciete aandacht voor de houdingsaspecten van docenten. Hij stelt dat, na een periode waarin vanuit het management de focus gericht was op controle, effectiviteit en efficiëntie, de autonomie van docenten en daarmee hun eigen professionaliteit weer meer gestalte moet krijgen. Het hervinden van deze professionaliteit doet volgens Milliken een beroep op bepaalde houdingsaspecten van docenten, namelijk kritisch zijn, grensoverschrijdend kunnen en durven kijken, en breder reflecteren dan slechts op eigen praktisch handelen. Ook Van Winkel, Poell, Van der Rijst en Jurriëns (2011) vragen expliciet aandacht voor houdingsaspecten van docenten bij hun professionele ontwikkeling. Zij stellen dat de onderzoeksopdracht aan het hbo impliceert dat ook het takenpakket van de docent verandert en spreken hierbij van een roltransitie van docenten in het hbo, waarbij de docent naast onderwijsrollen ook onderzoeksrollen vervult. Ze benadrukken het belang om aandacht te besteden aan houdingsaspecten die horen bij deze onderzoeksrollen, om te kunnen komen tot een goede roldentificatie.

Het doel van deze studie is om meer inzicht te krijgen in de houdingsaspecten van docenten in het hbo, die passend zijn bij de onderzoeksrol. In deze kwalitatieve exploratieve studie staan deze houdingsaspecten centraal. Gestart wordt met een korte beschrijving van de context waarbinnen deze studie plaatsvond en de motivatie om in deze context te spreken van een 'academische houding'. Nadat het theoretische perspectief is gegeven, wordt beschreven wat de onderzochte groep docenten verstaan onder een academische houding en hoe zij hun eigen competenties percipiëren met betrekking tot een academische houding.

Context

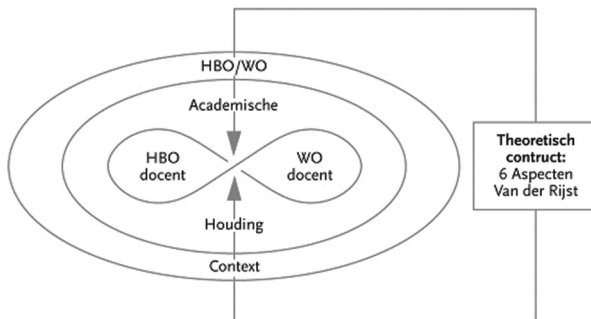
De verloskundeopleidingen in Nederland staan op het moment van deze studie aan de vooravond van een door hen gewenste transitie van het hbo- naar het wo-segment. Een relevant discours bij dit transitieproces gaat over wat men onder een academische houding kan verstaan en in hoeverre deze anders is dan de huidige houding van de docenten.

De Academie Verloskunde Amsterdam en Groningen (AVAG), is een van de drie verloskundeopleidingen in Nederland. Als gevolg van de transitie van de opleiding staat AVAG voor de opgave haar docentencorps kritisch te beschouwen. De context waarbinnen een academische opleiding wordt aangeboden stelt andere eisen aan het docentencorps: kwalificeerbare vereisten zoals het individuele opleidingsniveau en de professionele didactische deskundigheid, maar ook het minder kwantificeerbare begrip 'academische houding'. Daarnaast heeft AVAG de overtuiging dat een academische houding van docenten een noodzakelijke voorwaarde is voor de ontwikkeling van een academische houding van studenten. Ook is AVAG van mening dat actieve participatie en betrokkenheid van het docentencorps van groot belang is bij het academiseringstraject binnen de verloskundeopleiding. Dit alles resulteert voor AVAG in een legitimering van specifieke aandacht voor dit thema.

Academische houding en kerncompetenties

De achtergrond, context en theoretische basis van deze studie zijn weergegeven in figuur 1 (Beishuizen, 2011). De kern wordt gevormd door de hbo- en wo-docenten. Zij beschikken in meerdere of mindere mate over een academische houding, binnen de context van het hogeronderwijssegment waarin zij werkzaam zijn, symbolisch weergegeven door een lemniscaat. De kern van de academische houding wordt in deze studie geoperationaliseerd met de term 'wetenschappelijk onderzoekende houding'. De theoretische basis voor dit theoretische construct wordt gevonden in de beschrijving van zes aspecten van Van der Rijst (2009).

Figuur 1 Conceptueel model voor het begrip 'academische houding' (Beishuizen, 2011).



Van der Rijst (2009) beschrijft het belang van studies naar een onderzoekende houding, omdat een dergelijke houding een potentiële meerwaarde oplevert voor studenten, zowel in het werken in de wetenschap als daarbuiten (Furtak, Seidel, Iverson & Biggs, 2012). De wetenschappelijk onderzoekende houding wordt door Van der Rijst gekarakteriseerd aan de hand van een zestal aspecten. Op basis van toepassingen in de specifieke onderwijspraktijk is door Jacobi en Van der Rijst (2010) een aanpassing van de oorspronkelijke zes aspecten aangebracht. Voor deze studie zijn de aangepaste zes aspecten van een onderzoekende houding gebruikt:

- 1 neiging om kritisch te willen zijn;
- 2 neiging om te willen delen;
- 3 neiging om te willen weten en begrijpen;
- 4 neiging om te willen bereiken;
- 5 neiging om te willen innoveren;
- 6 neiging om verantwoordelijkheid te willen nemen.

Ook stellen Jacobi en Van der Rijst (2010) dat aan het ontwikkelen van een dergelijke onderzoekende houding bij studenten veel waarde wordt gehecht door docenten en opleidingsmanagers, gezien de eindtermen van universitaire opleidingen. Hoewel een onderzoekende houding gezien kan worden als een onderdeel van het bredere begrip academische houding, worden deze begrippen vaak als synoniemen gebruikt. In het vervolg van deze studie zal, in relatie tot de eerder beschreven context, gesproken worden van een academische houding, die gedefinieerd wordt door de bovenstaande zes aspecten. Voor het ontwikkelen van academische curricula hebben Jacobi en Van der Rijst (2010) de zes aspecten van een academische houding geconcretiseerd in kerncompetenties voor studenten. Deze kerncompetenties zijn gerelateerd aan de fase van opleiding, namelijk de propedeutische fase, het tweede en derde jaar van de bachelorfase en de masterfase. Er worden in totaal 64 kerncompetenties beschreven. Een groot deel van de onderzoeksvaardigheden die Griffioen en De Jong (2009) beschrijven, komen in deze kerncompetenties expliciet aan bod.

Vraagstelling

In het licht van de transitie van het hbo- naar het wo-segment rijst de vraag over welke houdingsaspecten docenten zouden moeten beschikken om de onderzoeksrol te kunnen vervullen. Om meer inzicht te krijgen in de opvattingen en percepties van docenten Verloskunde over het begrip academische houding in hun eigen onderwijssituatie, staan in deze studie twee onderzoeksvragen centraal, namelijk (1) welke opvattingen over een 'academische houding' hebben docenten Verloskunde, en (2) hoe percipiëren docenten en docentonderzoekers hun eigen competenties met betrekking tot een 'academische houding'?

Methode

Een kwalitatieve explorerende studie werd uitgevoerd naar opvattingen en percepties van docenten Verloskunde van AVAG en docenten en docent-onderzoekers van twee hogescholen. Deze laatste groep bestaat uit docenten en docent-onderzoekers die ofwel verbonden zijn aan een lectoraat, ofwel als groep een masteropleiding volgen. In de eerste deelstudie wordt met behulp van focusgroepen in kaart gebracht wat de opvattingen van docenten Verloskunde zijn over een academische houding in het hbo. In de tweede deelstudie wordt door middel van een vragenlijst de perceptie van de eigen academische houding van docenten geanalyseerd.

Deelstudie 1: Focusgroepbijeenkomst over academische houding

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden, werd tijdens een professionaliseringsbijeenkomst van AVAG aan de deelnemende docenten ($n = 21$; 53% van de populatie) gevraagd om hun opvatting over het begrip 'academische houding' te omschrijven en met beelden te karakteriseren. De docenten ontvingen, ter voorbereiding, een schriftelijke introductie van het thema, bestaande uit de aanleiding om met de docenten te spreken over een academische houding en de werkwijze tijdens de bijeenkomst. Als voorbereidende opdracht werd gevraagd na te denken over wat zij associëren met een academische houding, hierbij passende beelden te bedenken en de resultaten van hun denkproces mee te nemen naar de professionaliseringsbijeenkomst. De zes aspecten van Van der Rijst werden vooraf niet uitgedeeld.

Tijdens de bijeenkomst werd gewerkt met focusgroepen van vier tot vijf docenten. De verschillende groepen beschreven op flip-overs hun eigen opvattingen en associaties over een academische houding met woorden en beelden. Na deze fase werden de zes aspecten van Van der Rijst uitgedeeld en toegelicht. Tijdens de bijeenkomst was een observant (tweede auteur) aanwezig met de specifieke opdracht om tijdens de bijeenkomst aantekeningen te maken over zowel het proces als over de inhoudelijke aspecten. Een inhoudelijk verslag van de bijeenkomst werd gemaakt door de eerste auteur op basis van de flip-overs, de beschreven observaties van de begeleiders en de observaties van de observant. Het verslag werd geverifieerd door de co-begeleider en in de week aansluitend op de eerste bijeenkomst verspreid onder de deelnemers. Bij deze *member check* werd aan de deelnemers gevraagd om omissies in het verslag van de bijeenkomst door te geven, zodat het verslag een getrouwe beschrijving gaf van de bijeenkomst.

Tijdens de analyse van de door de docenten gegeven associaties, hebben de auteurs onafhankelijk van elkaar een clustering van deze associaties gemaakt. Vervolgens zijn de verschillen en overeenkomsten met elkaar bediscussieerd om zo te komen tot consensus over de meest geschikte clustering.

Deelstudie 2: Vragenlijst over zelfperceptie van academische houding

Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden, werd een vragenlijst uitgezet onder docenten en docent-onderzoekers uit drie verschillende hbo-contexten, namelijk AVAG ($n = 31$; 77% van de totale docentenpopulatie) en twee hogescho-

len ($n = 57$). De totale steekproef bestond derhalve uit 88 docenten. Van deze deelnemers hadden er 57 een hbo-opleiding afgerond, 25 een wo-opleiding en 6 deelnemers waren bezig met een promotie of hadden deze reeds afgerond.

De vragenlijst is gebaseerd op de 64 kerncompetenties beschreven door Jacobi en Van der Rijst (2010). Vier kerncompetenties werden niet meegenomen, omdat zij direct gerelateerd zijn aan een specifieke opleidingsfase van een academische opleiding. De overgebleven 60 kerncompetenties werden in deze vragenlijst met kerncompetenties in willekeurige volgorde geplaatst in een raamwerk op één A4. Aan de docenten werd gevraagd om aan te kruisen welke van deze kerncompetenties aanwezig zijn bij hen zelf.

Analyse van de gegevens

Voor de analyse van de data werd elke competentie gelabeld. Aan de hand van de labels kon worden achterhaald welke competentie gerelateerd was aan (1) welke van de zes aspecten van een academische houding en aan (2) welke opleidingsfase. De vragenlijst die de deelnemers werd voorgelegd was niet gelabeld. Het hoogst genoten opleidingsniveau (hbo, wo en PhD) werd gevraagd. Voor deze indeling werd gekozen omdat de deelnemers opgeleid zijn in de periode dat de bachelor-masterstructuur nog niet actueel was. Voor wat betreft de PhD-groep, werd geen onderscheid gemaakt tussen docenten die zich in een promotietraject bevonden en docenten die dit al hadden afgerond. Indien de kerncompetentie op de vragenlijst door de docent gescoord was, leverde dit in beide categorieën een punt op; zowel bij een van de zes aspecten van een academische houding, als bij een fase van de opleiding. De scores van alle docenten met eenzelfde vooropleidingsniveau werden vervolgens opgeteld en gerelateerd aan de maximaal door de groep te behalen score per aspect 'respectievelijke fase van opleiding'. Het resultaat werd per groep uitgedrukt in een percentage van 0 tot 1. Ter illustratie van deze verwerking een voorbeeld aan de hand van het aspect 'kritisch', waarbij individueel op dit aspect maximaal 12 punten waren te scoren. Een groep bestaande uit 57 personen (alle deelnemers met een hbo-vooropleiding) kon derhalve maximaal 684 (57×12) punten behalen. De daadwerkelijke door de 57 personen behaalde score was gelijk aan 345 punten, wat resulteerde in een percentage van .50 (zie figuur 2). Een dergelijk percentage betekent dus dat de docenten in de betreffende groep aangaven dat 50% van deze competentie uit de vragenlijst aanwezig is. Deze groepspercentages werden in tabellen naast elkaar gezet om de verschillende trends in de data te kunnen ontdekken. Er was sprake van een exploratieve analyse; er werd niet statistisch getoetst. Om een gedetailleerd beeld te krijgen van de zelfperceptie van de docenten, werden zowel de scores van de aspecten van een academische houding geanalyseerd, als de competenties passend bij de verschillende opleidingsfases. Daarnaast werd ter illustratie een subgroep (AVAG-docenten) geanalyseerd voor wat betreft de zes aspecten en de opleidingsfases.

Resultaten

De resultaten komen per deelvraag aan de orde.

Opvattingen over academische houding

Het werken met beelden en woorden initieerde een levendige discussie en gaf vorm aan het begrip ‘academische houding’. De docenten gaven aan het als positief en zinvol te ervaren om met elkaar te discussiëren over het thema academische houding, wat eronder kan worden verstaan en welke opvattingen erover leven. De discussie creëerde zowel op individueel als op organisatieniveau bewustwording over welke houdingsaspecten men in een academische context zou mogen verwachten en hoe men op organisatieniveau dit kan faciliteren.

In tabel 1 wordt een overzicht gegeven van de woorden waarmee de docenten het begrip ‘academische houding’ karakteriseerden, geclusterd volgens de zes aspecten. Ook de beelden die meegebracht of getekend werden, gaven vorm en inhoud aan het minder kwantificeerbare begrip ‘academische houding’. Een gegeven beeld dat men associeerde met een ‘academische houding’ is de Louvre-piramide in Parijs; een glazen structuur, transparant, niet-contextgebonden, waardoor de reikwijdte van het zicht niet wordt belemmerd. Een ander genoemd beeld was een globe, die de mondialiteit van kennis(overdracht) weerspiegelt. De stad New York vertegenwoordigt tenslotte de door nieuwsgierigheid gedreven behoefte om steeds nieuwe dingen te ontdekken.

Tabel 1 *Karakterisering van het begrip academische houding door de AVAG-docenten, geclusterd naar de zes aspecten van academische houding.*

Aspecten academische houding	Voorbeelden van de docenten in woord en beeld
Kritisch willen zijn	In twijfel trekken in plaats van zekerheid – Academisch doen: <i>daarom</i> kan morgen <i>waarom</i> zijn – Academisch denken: kunnen omgaan met onzekerheid en onbekendheid – Kritisch – Reflectie – Kijken/Rust – Abstraheren – Abstractieniveau
Willen delen	Transparant – Mondiale kennisoverdracht – Internationalisering – Beschouwing
Willen weten en begrijpen	Onderzoeken(d) – Breedte/Diepte – Open – De denker van Rodin – Nieuwsgierig (New York) – Zoeken – Theorieën ontwikkelen – Nieuwe kennis genereren
Willen bereiken	Overlap/Tegenwerking – Stimuleren – Bescheidenheid
Willen innoveren	Initiatief – Verbinden disciplines conform wetenschappelijke standaarden – Niet contextgebonden (Louvre-piramide, Parijs) – Grensoverschrijvend (globe) – Systeemdenken – Amorf (Blauwe stad Groningen) – Multifocale Bril – Wijd blik
Verantwoordelijkheid willen nemen	Loslaten waar/niet waar – Ontvankelijkheid – Objectief

De zes door Van der Rijst onderscheiden aspecten van een ‘academische houding’ gaven in dit proces handvatten om de discussie te verdiepen. Gezamenlijk werd geconcludeerd dat AVAG met betrekking tot de verschillende aspecten al de nodige activiteiten ontplooit, maar dat deze wel versterkt en meer zichtbaar kunnen worden gemaakt. Voorbeelden die hierbij werden genoemd, waren het organiseren van (multidisciplinaire) *journal clubs* rondom actuele thema’s voor docen-

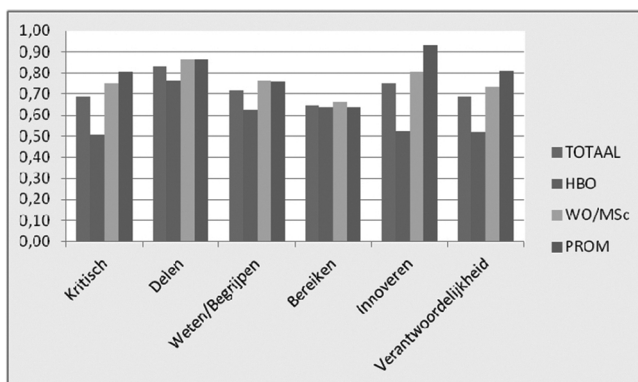
ten, studenten en externen; participeren in onderzoek; en meer fysiek en als randvoorwaarde het creëren van ruimtes waar discussie kan ontstaan. Als de organisatie de ontwikkeling van een academische houding wil faciliteren, zou dat gericht moeten zijn op drie elementen die prominent naar voren kwamen: het zorgen voor een open cultuur waarin men kritisch mag zijn, durft los te laten en van gebaande paden durft af te wijken.

Kerncompetenties in relatie tot zes aspecten

Hierna volgen in een aantal figuren de resultaten die nader exploratief zijn geanalyseerd; er vindt derhalve geen statistische toetsing plaats.

In figuur 2 zijn de resultaten weergegeven van de mate waarin docenten met een bepaald opleidingsniveau (hbo, wo, PhD) kerncompetenties bij zichzelf aanwezig achten in relatie tot de zes aspecten van een academische houding. Het betreft de totale steekproef van deelstudie 2. Alle respondenten scoren gemiddeld op alle zes aspecten hoger dan .60. Alle respondenten met een hoogst genoten opleiding op hbo-niveau, scoren gemiddeld op drie van de zes aspecten lager dan .60, namelijk op de aspecten ‘Kritisch’ (.50), ‘Innoveren’ (.52) en ‘Verantwoordelijkheid’ (.52). Ook de verschillen tussen de door opleidingsniveau te onderscheiden groepen zijn bij deze drie aspecten groter en variëren tussen minimaal .29 bij ‘Verantwoordelijkheid’ en maximaal .41 bij ‘Innoveren’.

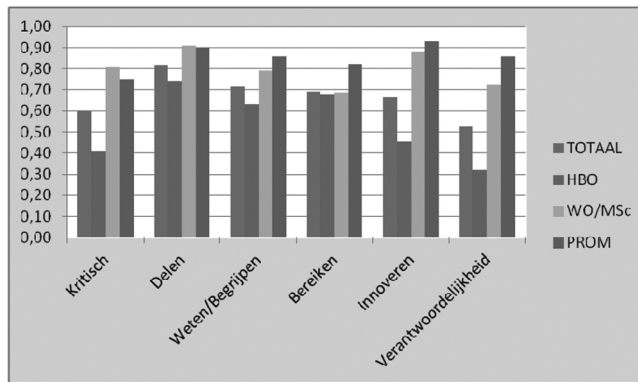
Figuur 2 De mate waarin docenten met een bepaald opleidingsniveau (hbo, wo, PhD) kerncompetenties bij zichzelf aanwezig achten in relatie tot de zes aspecten van een academische houding voor de totale steekproef (n = 88).



Figuur 3 focust voor deze kerncompetenties op de subgroep AVAG. Deze figuur is een weergave van de zelfperceptie van AVAG-docenten (ingedeeld naar opleidingsniveau) over in hoeverre de kerncompetenties behorend bij de zes aspecten van de academische houding aanwezig zijn. Deze subgroep scoort gemiddeld op vier van de zes aspecten hoger dan .60. Alleen het aspect ‘Verantwoordelijkheid’ heeft een lagere score van .53, met een score van .32 voor de docenten met een hbo-vooropleiding. Het aspect ‘Kritisch’ scoort .60, met een score van .41 voor de

docenten met een hbo-vooropleiding. De aspecten 'Delen', 'Weten/Begrijpen' en 'Bereiken' zijn aspecten waarvoor de gehele AVAG-subgroep hoger dan .60 scoort en waarvoor de verschillen tussen docenten met verschillende vooropleidingen het kleinst zijn: minimaal .15 bij 'Bereiken' en maximaal .22 bij 'Weten/Begrijpen'. Bij de aspecten 'Kritisch', 'Innoveren' en 'Verantwoordelijkheid' liggen de verschillen tussen minimaal .40 ('Kritisch') en maximaal .54 ('Verantwoordelijkheid').

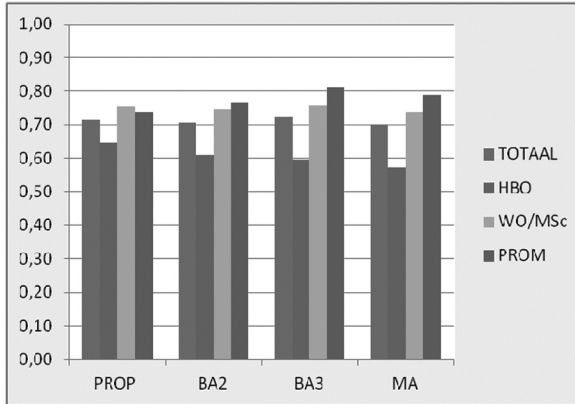
Figuur 3 De mate waarin docenten met een bepaald opleidingsniveau (hbo, wo, PhD) kerncompetenties bij zichzelf aanwezig achten in relatie tot de zes aspecten van een academische houding voor de subgroep AVAG (n = 31).



Kerncompetenties in relatie tot fases opleiding

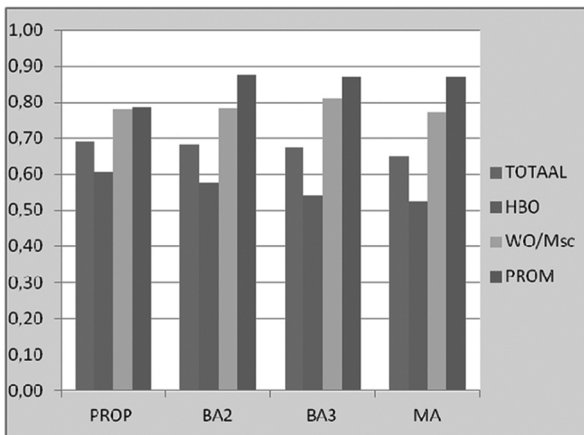
De relatie tussen de kerncompetenties in de vragenlijst en de opleidingsfases werd vastgesteld door de te behalen kerncompetenties van een academische houding te relateren aan de vier fases van de opleiding, namelijk propedeuse, bachelorjaar twee en drie en de masterfase. Figuur 4 geeft de scores weer voor de totale steekproef en betreft opnieuw een weergave van de zelfperceptie van docenten. In deze figuur wordt de mate waarin docenten met een bepaald opleidingsniveau (hbo, wo, PhD) kerncompetenties van een academische houding bij zichzelf aanwezig achten gerelateerd aan de opleidingsfase waarin studenten deze kerncompetenties moeten verwerven. Bij de docenten met een hbo-vooropleiding wordt gemiddeld in de opeenvolgende fases van opleiding een lagere score behaald.

Figuur 4 De mate waarin docenten met een bepaald opleidingsniveau (hbo, wo, PhD) kerncompetenties van een academische houding bij zichzelf aanwezig achten in relatie tot de opleidingsfasen voor de totale steekproef (n = 88).



Met dezelfde focus op de kerncompetenties in relatie tot de opleidingsfase, zijn de resultaten van de subgroep van AVAG-docenten samengevoegd, resulterend in figuur 5. Een vergelijkbare lijn als in de totale steekproef is zichtbaar in de resultaten van deze subgroep. De scores liggen echter lager dan bij de totale steekproef: ligt bij de totale steekproef de score gemiddeld hoger dan .70, bij de AVAG-subgroep is de gemiddelde score hoger dan .65 tot en met het masterniveau. Onderscheid tussen de groepen is richting de masterfase zichtbaar en neemt toe van .18 in de propedeutische fase naar .35 in de masterfase (zie figuur 5).

Figuur 5 De mate waarin docenten met een bepaald opleidingsniveau (hbo, wo, PhD) kerncompetenties van een academische houding bij zichzelf aanwezig achten in relatie tot de opleidingsfasen voor de subgroep AVAG (n = 31).



Conclusie en discussie

In deze studie is onderzocht welke opvattingen en percepties docenten en docent-onderzoekers Verloskunde, die zich ten tijde van het onderzoek in een transitietraject naar een academische opleiding bevonden, hebben over het begrip 'academische houding'. Daarnaast is bij een groep hbo-docenten en docent-onderzoekers onderzocht hoe zij hun aanwezige competenties beoordelen in het kader van het hebben van een academische houding.

Om de opvattingen zichtbaar te maken is door AVAG-docenten associatief gewerkt met het verwoorden en verbeelden van het begrip academische houding. Deze werkwijze initieerde een levendige discussie en leverde wegwijzers op om het begrip 'academische houding' te karakteriseren. Dit verhelderde de opvattingen die docenten hierover hebben. Onder de woorden die werden genoemd, waren er diverse die pasten bij de in een later stadium toegelichte uitwerking van de aspecten van Van der Rijst (2009). Ook de gegeven beelden weerspiegelden kernwoorden uit het theoretisch kader, zoals transparantie, 'mondialiteit' van kennis, exploreren en nieuwsgierigheid. Het impliciete begrip 'academische houding' is daarmee meer expliciet geworden.

De docenten gaven aan het als positief en zinvol te ervaren om met elkaar te discussiëren over het thema 'academische houding' en wat hieronder kan worden verstaan. Door dit gezamenlijk te doen, ontstaat zowel op individueel als op organisatieniveau bewustwording, inzicht in welke houdingsaspecten men in een academische context zou mogen verwachten en in hoe men op organisatieniveau dit kan faciliteren. De zes aspecten die door Van der Rijst (2009) werden onderscheiden voor wat betreft een academische houding, gaven in dit proces handvatten om de discussie te verdiepen.

De wijze waarop hbo-docenten en docent-onderzoekers hun eigen academische houding percipiëren, werd onderzocht met behulp van een vragenlijst. De hierbij gebruikte vragenlijst is gericht op de zelfperceptie van de deelnemende docenten en docent-onderzoekers en zegt daarmee weinig over wat de docenten in de praktijk doen. Toekomstige studies zouden dit aspect nauwkeuriger kunnen bestuderen, evenals de samenhang met een verwant onderwerp als 'self-efficacy of lecturers' (oftewel het zelf ingeschatte onderzoeksvermogen van docenten). Voorafgaande aan het bestuderen van een mogelijke samenhang, is vervolgonderzoek wenselijk over het onderwerp 'houdingsaspecten', dit om de betrouwbaarheid en generaliseerbaarheid van de in dit artikel beschreven studie te vergroten

De uitkomsten van deze studie geven zicht op de door docenten en docent-onderzoekers zelf beoordeelde aanwezigheid van de zes aspecten en de verdeling hiervan over de verschillende fases van de opleiding. Bij onderlinge vergelijking tussen de groepen, waarbij ingezoomd wordt op het vooropleidingsniveau, werd zichtbaar dat de aspecten 'Kritisch', 'Innoveren' en 'Verantwoordelijkheid' minder sterk aanwezig waren bij docenten en docentonderzoekers met een hbo-vooropleidingsniveau. Specifiek voor de subgroep van AVAG-docenten geldt dat drie van deze aspecten alle lager scoorden dan .50. Ook ten aanzien van de aanwezigheid van de kerncompetenties gerelateerd aan de verschillende fases van de oplei-

ding, is er richting de masterfase een toenemend verschil. Docenten en docent-onderzoekers met een hbo-vooropleiding scoorden richting de masterfase minder hoog dan beide andere groepen. Hierbij werd door deze groep lager dan .60 gescoord in het derde jaar van de bachelorfase en de masterfase. Inzoomen op de AVAG-docenten laat eenzelfde tendens zien, waarbij de groep met een hbo-vooropleiding vanaf het tweede jaar van de bachelorfase al lager scoorde dan .60.

Wel moeten de uitkomsten met de nodige restricties worden gelezen. Zowel de vragenlijst als de verwerking ervan zijn, voorafgaande aan de toepassing, niet getoetst op validiteit en betrouwbaarheid. Dit maakt verder onderzoek wenselijk. Door de presentatie van de uitkomsten in tabelvorm zijn wel mogelijke trends in de data van deze exploratieve studie te herkennen. Verder onderzoek moet uitwijzen of de trends die in deze studie herkend werden ook breder herkend kunnen worden in het hbo.

Analyse van de AVAG-docenten als subgroep maakt zichtbaar waar AVAG zich bevindt op de ontwikkellijn naar een academische houding en waar zich de aandachtspunten bevinden. Voor de docenten en docent-onderzoekers ligt dit bij hun verdere professionalisering en roldentificatie in een nieuwe onderzoeksgeoriënteerde en geambieerde wo-context. Voor het management ligt dit bij het faciliteren van deze ontwikkeling. De wijze waarop dit kan gebeuren, heeft centraal gestaan bij vervolgbijeenkomsten, maar valt buiten het kader van deze studie.

Implicaties voor de praktijk

Door de onderzoeksfunctie van hogescholen maken onderzoeksactiviteiten deel uit van de beroepsgerichte curricula. Deze onderzoeksopdracht aan het hbo impliceert een ander takenpakket van de docent. Docenten zijn meer en meer betrokken bij onderzoeksactiviteiten, zowel binnen als buiten de curricula en aandacht voor onderzoekscompetenties is dan ook van belang (Verschuren, 2011; Griffioen & De Jong, 2009). Specifieke aandacht voor houdingsaspecten die verwacht mogen worden van docentonderzoekers in het hbo en die passen bij een academische houding, blijft vooralsnog achterwege, terwijl gerichte aandacht voor deze houdingsaspecten van belang is om te komen tot een goede roldentificatie en docentprofessionaliteit binnen het hoger onderwijs.

Het belang van deze studie ligt in de eerste plaats in het vestigen van de aandacht op academische houdingsaspecten van docenten binnen het hogeronderwijssegment. Professionalisering van docenten lijkt momenteel vooral gericht op voorwaardelijke criteria, zoals het behalen van een masterdiploma of doctorstitel. Aandacht voor of onderzoek naar houdingsaspecten krijgt vooralsnog weinig expliciete aandacht, terwijl de toegevoegde onderzoeksopdracht aan het hbo wel een ander appèl doet op de docent en de rollen die vervuld moeten worden. Een ander gegeven dat het belang van deze studie onderschrijft, is de opdracht van de HBO-raad (2009) om studenten op te leiden die beschikken over een kritische houding.

Deze opdracht stelt eisen aan de eigen houdingsaspecten van docenten in het hbo.

De mogelijke relatie tussen vooropleidingsniveau en academische houdingsaspecten die uit deze studie naar voren komt, vormt een tweede implicatie voor de praktijk. Bij de kleine onderzochte groep docenten en docent-onderzoekers lijkt het vooropleidingsniveau gerelateerd te zijn aan de mate waarin de onderscheiden zes aspecten van Van der Rijst aanwezig zijn. De aspecten 'Kritisch', 'Innoveren' en 'Verantwoordelijkheid' zijn bij docenten met een hbo-vooropleiding in minder sterke mate aanwezig dan bij docenten met een wo-vooropleiding of die beschikken over een doctorstitel. Vervolgonderzoek is noodzakelijk om te verifiëren of deze conclusie gerechtvaardigd is. Voorlopig impliceert deze uitkomst het belang van het bewust zijn van de verschillen, en specifieke aandacht ervoor.

Een laatste implicatie voor de praktijk is dat deze studie aantoont dat docenten en docent-onderzoekers ideeën hebben over wat een academische houding inhoudt en in hoeverre zijzelf hierover beschikken. Uiting van een academische houding in de dagelijkse praktijk in een context die hiertoe uitnodigt en deze faciliteert, is de uitdaging die voor ons ligt. Of anders geformuleerd: het creëren van een omgeving die een appèl doet op academische houdingsaspecten, draagt bij aan de kwaliteit en kwaliteitsontwikkeling van het hbo.

Referenties

- Beishuizen, Y.E. (2011). *AVAG op weg van hbo naar wo: bagage voor een 'academische houding' van docenten verloskunde*. Masterthese Executive Master of Business Administration. Groningen: IBO, Rijksuniversiteit Groningen.
- Furtak, E.M., Seidel, T., Iverson, H. & Biggs, D.C. (2012). Experimental and quasi/experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta analysis. *Review of Educational Research*, 82, 300/329.
- Griffioen, D.M.E. & Jong, U. de (2009). De onderzoeksvaardigheid van medewerkers van Nederlandse instellingen voor HBO. *Onderzoek van Onderwijs*, 38, 49-54.
- Griffioen, D.M.E. & Jong, U. de (2010). Opvattingen van docenten en niet-docenten over onderzoek in het hbo. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 28, 83-95.
- HBO-Raad (2009). *Kwaliteit als opdracht*. Den Haag.
- HBO-Raad (2010). *Naar een duurzaam onderzoeksklimaat: ambities en succesfactoren voor het onderzoek aan hogescholen*. Den Haag.
- Jacobi, R.K. & Rijst, R.M. van der (2010). Ontwerpprincipes voor het versterken van de verwevenheid van onderzoek en onderwijs in universitaire bacheloropleidingen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 17, 4-12.
- Joosten, H. (2011). Studenten opleiden tot kritische professionals: maar hoeveel 'ja, maar' kan het hbo aan? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 29, 108-124.
- Milliken, J. (2004). Postmodernism versus professionalism in higher education: Thematic reflections on higher education. *Higher Education in Europe*, 29, 9-18.
- Pilot, A. (2011). Professionalisering van praktijkgericht onderzoek: wat is de stand van zaken en wat moet nu worden aangepakt? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 29, 131-132.

- Rijst, R.M. van der (2009). *The research-teaching nexus in the science: Scientific research dispositions and teaching practice*. Academisch proefschrift. Leiden: ICLON, Universiteit Leiden.
- Verschuren, P.J.M. (2011). Onderzoek in het hbo-onderwijs: voldoende doordacht, wetenschappelijk, verantwoord? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 29, 133-147.
- Winkel, M.A. van, Poell, R.F., Rijst, R.M. van der & Jurriëns, J.A. (2011). Portfolioverbreding van hbo-docenten: doceren en onderzoeken. In G.J. Schuiling (red.), *Rolgerichte competentieontwikkeling: rollenportfolio in beroepsonderwijs, industrie en dienstverlening* (pp. 79-94). Nijmegen: HAN Press.