



**Impuls aan kennisgedreven
onderwijsontwikkeling in het
mbo: de treinmetafoor als
kijk- en ontwikkelkader**



-- whitepaper --

Colofon

Titel	Impuls aan kennisgedreven onderwijsontwikkeling in het mbo: de treinmetafoor als kijk- en ontwikkelkader
Auteurs	Pieter Baay, Anje Ros (Fontys) & Sandra Wagemakers
Versie	Whitepaper versie 1.0
Datum	6-1-2021

ECBO is het expertisecentrum voor onderzoek en kennisvraagstukken rondom bijvoorbeeld professionalisering van docenten, aansluiting van onderwijs op de arbeidsmarkt, basisvaardigheden en in-, door- en uitstroom van studenten. ECBO doet wetenschappelijk verantwoord beleids- en praktijkgericht onderzoek in het onderwijs en op het snijvlak van onderwijs en arbeidsmarkt, en verspreidt deze kennis. Onze expertise: onderzoek met impact.



ECBO
Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch
Tel: 073-6872500
www.ecbo.nl

© ECBO 2021

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, op welke andere wijze dan ook, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inleiding

Dit whitepaper is bedoeld voor iedereen die in het mbo een impuls wil geven aan kennisgedreven onderwijsontwikkeling: het gebruiken en benutten van onderzoek. We beschrijven het belang van kennisgedreven onderwijsontwikkeling voor het mbo en laten zien hoe kennisgedreven onderwijsontwikkeling concreet kan plaatsvinden. Vervolgens formuleren we, aan de hand van de metafoor van onderwijsontwikkeling als rijdende trein, vragen die teams (MT) zichzelf kunnen stellen om de mate en manier te verkennen waarop kennisgedreven onderwijsontwikkeling in opleidingen plaatsvindt. Dit whitepaper beoogt niet voorschrijvend te zijn, maar aan te zetten tot reflectieve dialoog in opleidingen, om de volgende stap naar kennisgedreven onderwijsontwikkeling te kunnen zetten.

Wat is het belang van kennisgedreven onderwijsontwikkeling? Bij kennisgedreven onderwijsontwikkeling wordt expertise van docenten, van het bedrijfsleven en kennis uit onderzoek optimaal benut om onderwijskwaliteit te verbeteren. In het mbo wordt continu gewerkt aan onderwijsontwikkeling. Het mbo bereidt studenten voor op een toekomst in een dynamische beroepsomgeving. Bedrijven innoveren in een context van technologische en demografische ontwikkelingen, die inzet van (toekomstige) medewerkers minder voorspelbaar maakt. Mede hierdoor intensiveert de afstemming tussen onderwijs en bedrijfsleven, ook in het gezamenlijk ontwikkelen van kennis. Ook maatschappelijke ontwikkelingen, zoals de toenemende diversiteit en maatschappelijke tweedeling, werken in mbo-scholen door. Samen vragen deze ontwikkelingen om snelle schakeling, het verweven en benutten van alle beschikbare kennis en expertise. Van docenten vraagt dit onderzoekend, lerend en reflectief vermogen. En een onderzoekscultuur in teams.

Met het groeiend aantal masteropgeleide en gepromoveerde professionals nemen (praktijk) onderzoek en het zoeken naar kennisantwoorden in het mbo toe. Onderzoek in het mbo kenmerkt zich door de nauwe verbondenheid en directe implicatie van het onderzoek in de praktijk. Kennisgedreven onderwijsontwikkeling zorgt niet alleen voor doordachte en onderbouwde (onderwijs)innovaties en kwaliteitsverbeteringen, maar voorkomt ook dat iedere praktijk zijn eigen wiel aan het uitvinden is.

Bij kennisgedreven onderwijsontwikkeling is niet alleen een docententeam aan zet. Het bevorderen van de kennisinfrastructuur in het mbo betekent het werken in een ecosysteem. Dat wil zeggen dat op alle niveaus ieder een verantwoordelijkheid heeft: van docent en teamleider tot bestuurder, van MBO Raad en onderzoeksinstellingen tot het NRO, van ondersteunende instellingen en lerarenopleidingen tot de overheid. De onderlinge afhankelijkheid en verschillende ontwikkelfasen en behoeften van scholen maken dit uitdagend.

In dit stuk wordt een treinmetafoor als kijk- en ontwikkelkader voor kennisgedreven onderwijsontwikkeling gebruikt om zo inzicht te bieden in bevorderende en belemmerende factoren bij kennisgedreven onderwijsontwikkeling. Dit kijk- en ontwikkelkader helpt alle actoren inzicht te geven in eigen rollen in het grotere perspectief en hierop reflecterend verantwoordelijkheid te nemen in interactie met andere spelers. Met de treinmetafoor in het achterhoofd, helpen de gestelde vragen in dit kijk- en ontwikkelkader om richting te geven aan de invulling van kennisgedreven onderwijsontwikkeling in de eigen praktijk.

Impuls aan kennisgedreven onderwijsontwikkeling in het mbo: de treinmetafoor als kijk- en ontwikkelkader

1 Fasen van kennisgedreven onderwijsontwikkeling

Hoe ziet kennisgedreven onderwijsontwikkeling er in de praktijk uit? In het mbo vinden onderwijsontwikkelingen continu plaats. Zo wordt gewerkt aan het verbeteren van de lesinhoud, het opzetten van hybride leeromgevingen of het vormgeven van zelfsturende teams. Een onderwijsontwikkeling doorloopt verschillende fasen, waarbij elke fase meer of minder kennisgedreven kan zijn. Gebaseerd op diverse literatuur over onderwijsontwikkeling en kennisbenutting, onderscheiden wij verschillende fasen die je bij kennisgedreven onderwijsontwikkeling zou moeten doorlopen. In de praktijk worden fasen soms overgeslagen:

- **Impuls voor ontwikkeling** ¹⁻⁵

Onderwijsontwikkeling start bij inspiratie voor verbetering of vernieuwing van het onderwijsproces. Deze impuls kan komen uit de organisatie zelf, doordat docenten aanlopen tegen een vraagstuk en mogelijkheden voor verbetering zien. Deze impuls kan ook van buiten komen, bijvoorbeeld in de vorm van inspiratie door nieuwe ontwikkelingen of vanuit andere opleidingen. In deze fase willen onderwijsprofessionals inspiratie vinden voor onderwijsverbetering en innovaties om daarmee hun eigen vraagstuk goed te kunnen definiëren en in een bredere ontwikkeling te kunnen plaatsen. Voor een optimale impact is de impuls nauw gerelateerd aan de praktijk waardoor de onderwijsontwikkeling een hoge mate van praktijkrelevantie heeft. Na deze fase hebben teams een helder beeld van het vraagstuk waarmee ze mee aan de slag gaan.

- **Probleemanalyse en verdieping** ^{1,6,7}

In de volgende fase zoeken onderwijsprofessionals informatie om het vraagstuk goed te kunnen duiden en te analyseren. Dit kan vanuit verschillende perspectieven, met behulp van literatuur, onderzoeksresultaten, modellen, beschouwingen en goede voorbeelden in andere opleidingen over het vraagstuk. Ook observaties en interviews in de eigen organisatie verdiepen het beeld van de stand van zaken en van ervaren knelpunten. Met deze kennis kan een team de probleemanalyse uitdiepen en keuzes en aspecten van de uit te voeren onderwijsontwikkeling onderbouwen.

- **Besluitvorming** ⁸

Op basis van de probleemanalyse en een kritische reflectie daarop maakt het team onderbouwde keuzes voor een onderwijsverbetering of verandering, bijvoorbeeld een andere didactische aanpak om het taalonderwijs te verbeteren, een betere digitale leeromgeving om leerlingen houvast te geven bij het maken van huiswerk, een andere manier van coachend lesgeven of een werkwijze om de feedback aan leerlingen te verbeteren. Informatie over alternatieven, onderzoeksgegevens en ervaringen van andere scholen over de effectiviteit van voorgenomen interventies en over randvoorwaarden waarmee rekening gehouden moet worden draagt bij aan een beter besluit.

- **Implementatie en professionalisering** ^{1,9}

In deze fase wordt de verbetering of vernieuwing in de praktijk gerealiseerd. Soms vraagt dit andere kennis of vaardigheden van docenten en is professionalisering nodig in de vorm van overdracht van kennis en expertise, instrumenten (zoals een observatie-instrument of checklist) en informatie uit monitoren voor bijstelling van het implementatieproces.

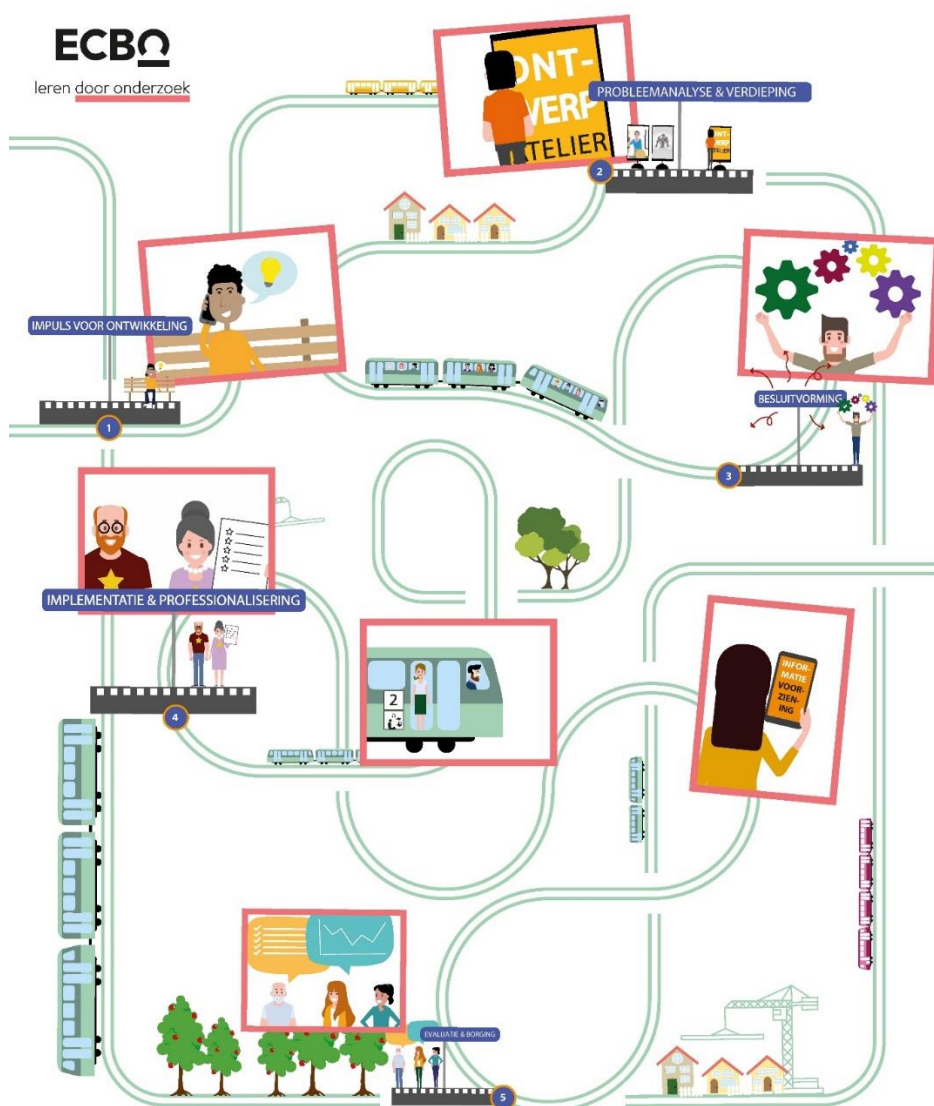
- **Evaluatie en borging** ^{7,10,11}

Doorlopend en in de laatste fase wordt geëvalueerd of de implementatie succesvol is verlopen en of aanvullende maatregelen de nieuwe aanpak beter laten werken. Van belang is dat de nieuwe werkwijze geborgd wordt in structuren en personen om te voorkomen dat onderwijsprofessionals terugvallen op oud gedrag. Daarvoor kan geput worden uit instrumenten en ondersteuning bij de evaluatie en borging, alsook nieuwe ontwikkelingen.

Impuls aan kennisgedreven onderwijsontwikkeling in het mbo: de treinmetafoor als kijk- en ontwikkelkader

2 In gesprek over kennisgedreven onderwijsontwikkeling: De rijdende trein als metafoor

Waar sta je zelf als team en hoe kun je de volgende stap zetten bij het werken aan kennisgedreven onderwijsontwikkeling? Om hier in je team het gesprek over te kunnen voeren, gebruiken we de rijdende trein als metafoor voor een team dat aan kennisgedreven onderwijsontwikkeling werkt (terwijl het onderwijsproces gewoon doorgaat). **De (rijdende) trein** illustreert het proces van onderwijsontwikkeling dat een team van onderwijsprofessionals doorloopt en de condities waaronder dit plaatsvindt. Bij elk van de hierboven genoemde fase van onderwijsontwikkeling kan de trein stoppen om gebruik te maken van beschikbare kennis. De **stations** illustreren de voorzieningen waar kennis kan worden gehaald. Onderwijsprofessionals kunnen in verschillende fasen uitstappen om kennis, contacten en vaardigheden te vergaren die hun onderwijsontwikkeling ondersteunen. **De reisplanner** illustreert de ondersteuning waarover teams van onderwijsprofessionals kunnen beschikken om het proces van kennisgedreven onderwijsontwikkeling goed vorm te geven.



Voor elk onderdeel hebben we een aantal vragen opgesteld, die teams kunnen helpen om gezamenlijk de dialoog te voeren over de wijze waarop onderwijsontwikkeling plaatsvindt in hun team, in welke mate gebruik wordt gemaakt van kennis en wat de volgende stap kan zijn. Per vraag hebben we kort samengevat wat inzichten uit de literatuur hierover zijn.

2.1 De (rijdende) trein

***De (rijdende) trein** illustreert een groep onderwijsprofessionals die gezamenlijk in een onderwijspraktijk werken en deze willen verbeteren of vernieuwen, zoals een opleidingsteam, stafdienst, vakgroep burgerschap, projectgroep hybride leeromgeving. Onderwijsprofessionals zitten dus veelal in meerdere treinen tegelijk en werken binnen deze verschillende contexten op meer of minder kennisgedreven manieren aan onderwijsontwikkeling. Het kennisgedreven werken in de trein heeft verschillende kenmerken, waaraan het team, de direct verantwoordelijke (teamleider, vakgroepvoorzitter) en de bestuurlijk verantwoordelijke (directeur, CvB) impulsen kunnen geven. Vragen die daarbij gesteld kunnen worden, zijn:*

Wordt een systematische aanpak gehanteerd voor onderwijsontwikkeling? - Welke route neemt de trein? ⁷

Het voortdurend werken aan onderbouwde onderwijsontwikkeling leidt tot beter onderwijs. Het kan daarbij bijvoorbeeld gaan om het verbeteren van het pedagogisch of didactisch handelen van docenten, het hanteren van regels, de opbouw van het curriculum of de inzet van leermaterialen. In de praktijk blijkt onderwijsontwikkeling echter niet altijd te leiden tot verbetering, onder andere omdat te ondoordacht voor een nieuwe aanpak wordt gekozen, het team onvoldoende wordt meegenomen en er te weinig systematisch en cyclisch wordt gewerkt en geëvalueerd. Juist die systematische en cyclische aanpak is wat in veel opleidingen ontbreekt. Voor duurzame onderwijsontwikkeling is een systematische of cyclische aanpak van belang (bijvoorbeeld een eenvoudige onderzoekscyclus, zoals hierboven beschreven, of een ontwerpcyclus) waarbij gebruik wordt gemaakt van bestaande kennis en expertise. Hierbij doorloopt een team een aantal fasen, waarbij in elke fase gebruik gemaakt kan worden van kennis en expertise.

Wanneer en welke externe kennisbronnen worden benut? - Bij welke stations stopt de trein en welke voorzieningen worden gebruikt?

Onderwijsontwikkeling heeft meer impact als er sprake is van doordachte, onderbouwde keuzes. Externe kennisbronnen kunnen op verschillende momenten in het proces een rol spelen. Het kan daarbij zowel gaan om onderzoeksresultaten als om kennis, inzichten en ervaringen van andere opleidingen, maar ook om professionele ontwikkeling door deelname aan opleidingen of bijvoorbeeld innovatie of –ontwerpteams. Ook kan het gaan om kennis uit netwerken van docenten en teamleiders.

Wie brengt kennis van buiten in? - Wie stapt uit en wie blijft zitten?

Sommige docenten zijn meer intern gericht, anderen voelen de noodzaak om nieuwe ontwikkelingen te volgen en zich extern te voeden. Welke personen in de school gaan naar conferenties, lezen vakliteratuur en doen mee aan bovenschoolse kennisdeling en projecten? Zijn dat altijd dezelfde docenten of pakt iedereen daarin zijn verantwoordelijkheid? Een mogelijke strategie is om belangrijke thema's in de school te

verdelen over docenten en af te spreken wie welke ontwikkelingen volgt. Practoraten kunnen ook een belangrijke rol vervullen in het binnen brengen van kennis in de organisatie.

Door wie wordt de kennis gebruikt? – Blijft de kennis steken in de hal of wordt deze in de wagons verspreid? ³

Als onderwijsprofessionals uit een conferentie, bijeenkomst, onderzoek of literatuur nieuwe inzichten opdoen of vaardigheden ontwikkelen, is het van belang dat deze kennis wordt gedeeld en gebruikt voor onderwijsontwikkeling. Hier dient ruimte voor te zijn in teamoverleggen, zodat er sprake kan zijn van reflectieve dialoog. De teamleider speelt een belangrijke rol bij het positioneren van docenten met specifieke expertise (gespreid leiderschap). Teamleiders kunnen deze interne experts stimuleren om leiderschap te nemen en hen daarin begeleiden en waarderen, bijvoorbeeld door bepaalde (informele of formele, tijdelijke of meer structurele) rollen in de school te creëren.

In welke mate zijn alle docenten betrokken in het proces van onderwijsontwikkeling? – Is er sprake van een stiltecoupé? ^{3,7}

Om de betrokkenheid van alle onderwijsprofessionals te bevorderen, is het van belang dat zij instemming hebben bij de keuzes voor thema's voor onderwijsontwikkeling, goed op de hoogte worden gehouden en hun inbreng kunnen geven. Dit zorgt voor een breed eigenaarschap. Een belangrijke voorwaarde voor kennisgedreven onderwijsontwikkeling is dat er tijd en ruimte is om gezamenlijk de dialoog te voeren over het onderwijs en samen te reflecteren op wat goed gaat en wat beter kan. Instrumenten, modellen en artikelen kunnen behulpzaam zijn om preciezer te definiëren wat het vraagstuk is en als spiegel dienen bij het reflecteren.

Hoe krijgt de leercultuur en samenwerkingscultuur vorm? - Is er sprake van een 1^e klas coupé? ^{3,9,12,13}

Kennisgedreven onderwijsontwikkeling vraagt om een transparante, ontwikkelingsgerichte cultuur waarin docenten elkaar en de teamleiders vertrouwen en ruimte krijgen om van elkaar te leren en elkaar feedback te geven. Het van elkaar leren op de werkvloer en het gebruik maken van elkaars expertise wordt daarbij vanzelfsprekend. Dit vraagt van docenten een onderzoekende houding en de wens en het vermogen tot samenwerking. Teamleiders spelen een belangrijke rol in het realiseren van een dergelijke onderzoeks-, leer- en samenwerkingscultuur en hebben een voorbeeldrol. Een belangrijk onderdeel van de ontwikkeling van een dergelijke cultuur is gezamenlijke reflectie: het samen terugblikken op de wijze waarop het proces van onderwijsontwikkeling is verlopen en hoe het benutten van kennis en expertise en de samenwerking is verlopen en kan worden verbeterd.

In welke mate wordt er samengewerkt met externe experts en werkveld? - Wie rijdt er mee?

Soms kan het handig zijn om een expert (bijvoorbeeld een onderzoeker) te betrekken bij het proces van onderwijsverbetering. Dit kan in verschillende fasen, bijvoorbeeld bij de analysefase (wat is precies het probleem; wat is de oorzaak?) of tijdens de implementatie (welke ondersteuning hebben docenten nodig?). Ook is het van belang om het werkveld tijdig te betrekken bij onderwijsontwikkeling. Hoe wordt deze stem geborgd?

Wat is de rol van het MT? - Zit het MT in de locomotief of in de wagons? ³

Afhankelijk van de ontwikkelingsfase van het team, is de teamleider meer of minder sturend. Naarmate de expertise van docenten toeneemt, kunnen zij zelf meer verantwoordelijkheid nemen voor het proces van onderwijsontwikkeling. De teamleider is dan meer faciliterend en coachend op het gebied van leiderschapsvaardigheden. De mate waarin de teamleider daadwerkelijk op de hoogte is van ontwikkelingen op de werkvloer en toegankelijk is voor docenten, speelt een belangrijke rol bij de ontwikkeling van een open, leercultuur.

In welke mate is er sprake van samenwerking met andere opleidingen (binnen dezelfde school/domein)? - Waar ontmoeten de treinen (van dezelfde kleur en type) elkaar?

Opleidingen kunnen in het proces van onderwijsontwikkeling veel van elkaar leren. Niet zozeer van de interventies (de meest geschikte aanpak hangt doorgaans af van de context), maar vooral van de wijze waarop samengewerkt wordt aan onderwijsontwikkeling en het gebruik van kennis daarbij. Ook kunnen opleidingen samenwerken met andere opleidingen uit hetzelfde domein, die vaak tegen dezelfde vragen aanlopen.

Welke vaardigheden en houding hebben de betrokken onderwijsprofessionals? - Wie zitten er in de trein? ^{3-5,14,15}

Kennisgedreven onderwijsontwikkeling vindt makkelijker plaats als er in de trein voldoende onderwijsprofessionals zijn die een positieve houding hebben ten opzichte van onderzoek en de vaardigheden hebben om onderzoek te evalueren en resultaten en inzichten uit onderzoek te vertalen naar hun onderwijspraktijk. Masteropgeleide docenten kunnen door hun sterkere onderzoekende houding als ambassadeurs optreden van kennisgedreven werken en hun collega's daarin meenemen en betrekken. Zij dienen hiertoe wel ondersteund te worden vanuit hun school met een faciliterende structuur en cultuur. Naast onderwijsprofessionals met onderzoeksvaardigheden en een onderzoekende houding is het behulpzaam als capaciteit en expertise in het team in school omtrent kennisbenutting en kennisverspreiding goed belegd is zodat teamleiders en docenten anderen beter betrekken bij een kennisgedreven onderwijsontwikkeling. In organisaties waarbij kennisbenutting en kennisverspreiding beter zijn ingericht wordt op organisatieniveau aandacht besteed aan waar, wanneer en hoe kennis en inzichten gedeeld worden binnen teams en met collega's.

Hoeveel tijd wordt gereserveerd voor kennisgedreven onderwijsontwikkeling? - Hoe lang kun je blijven op het station en hoe lang kun je over je treinreis doen?

Een belangrijke voorwaarde voor kennisgedreven onderwijsontwikkeling is dat er tijd en ruimte vrijgespeeld worden voor dit doel en dat de professionals hiervoor erkend en waar mogelijk gecompenseerd worden op andere taken en verantwoordelijkheden dan hun functie.

2.2 De stations

De stations geven aan dat onderwijsprofessionals in de verschillende fasen kunnen uitstappen om kennis, expertise en vaardigheden te vergaren die hun onderwijsontwikkeling ondersteunen. Op de stations kunnen teams de kennis vinden die ze in die fase nodig hebben, zoals inhoudelijke verdieping in de vorm van publicaties over het vraagstuk waaraan ze werken of instrumenten om de eigen situatie te analyseren. Ook kunnen de onderwijsprofessionals er in gesprek gaan met experts zoals onderzoekers en andere onderwijsprofessionals, bijvoorbeeld in bovenschoolse netwerken. In goede stations krijg je snel een overzicht over welke kennis en expertise er beschikbaar is en welke relevant is voor jouw situatie. De opgedane kennis en ervaring kun je vervolgens benutten in de verdere treinreis.

De wijze waarop gebruik wordt gemaakt van kennis en expertise bij kennisgedreven onderwijsontwikkeling is afhankelijk van verschillende factoren. Vragen die daarbij gesteld kunnen worden, zijn:

In welke mate wordt er samengewerkt en uitgewisseld met andere onderwijsinstellingen en onderzoekers? - Wie kom je tegen op een station? ^{9,12,16-18},

Samenwerking tussen onderzoekers en onderwijsprofessionals, in een wederkerige relatie waarbij onderwijs en onderzoek als gelijkwaardige partners worden gezien, draagt bij aan kennisgedreven onderwijsontwikkeling. Onderzoekers werken samen met onderwijsmedewerkers aan het construeren van voor de onderwijspraktijk relevante kennis door generieke (onderzoeks)kennis context specifiek te maken. Het toepassen van beschikbare kennis in een praktische en specifieke context vraagt om een vertaalslag. Om de kloof tussen (wetenschappelijke) kennis en onderwijspraktijk te verkleinen wordt samengewerkt om onderzoekskennis te vertalen naar de praktijk en de kennisvragen toe te spitsen op de praktijk. Zo zijn er op de stations praktijkgerichte samenvattingen van reviewstudies over onderwerpen, praktijkpublicaties, praktijkinstrumenten zoals checklists, scans en scenario's. Ook zijn er onderzoekers (of experts kennisverspreiding) met wie samen nagedacht kan worden over hoe de opgedane onderzoekskennis vertaald kan worden naar een specifieke context (co-constructie) of welke (kennis)vraag ten grondslag ligt aan de praktijksituatie van de onderwijsprofessional. Naast samenwerking met onderzoekers is juist de samenwerking en ontmoeting met andere onderwijsprofessionals en mensen uit het bedrijfsleven van belang om te leren van de valkuilen, knelpunten en successen van andere onderwijsontwikkelingen.

In welke mate is er sprake van een vertrouwensband, serie van ontmoetingen en/of structurele samenwerking? - Kom je op de stations mensen tegen die je al kent en vaker ontmoet? ^{9,12,16},

Om te zorgen dat kennis de transfer naar de onderwijspraktijk maakt is een structurele samenwerking tussen onderwijs en onderzoeksinstellingen behulpzaam. Op de stations vinden series van ontmoetingen plaats, waarbij de eerste ontmoetingen een follow-up krijgen. Dit is niet alleen gunstig voor de doorwerking van de kennis, maar zorgt ook voor een sociale band tussen docenten en onderzoekers. Door onderling een vertrouwensrelatie op te bouwen benutten docenten (persoonlijke of wetenschappelijke) kennis vaker.

In welke mate kunnen verschillende type activiteiten worden ondernomen? – Wat voor verschillende dingen zijn er te doen op de stations? ¹⁹

Door het ondernemen van een variatie aan activiteiten kan op verschillende wijzen worden geleerd en gewerkt. Zo kunnen series van ontmoetingen op een regelmatige basis plaatsvinden. Kennisdeling en -benutting gebeurt op de stations zowel online als offline. Binnen de activiteiten kunnen verschillende rollen worden vervuld zoals een actieve, observerende, of onderzoekende rol. Reflectieve dialoog met andere onderwijsprofessionals of onderzoekers kan inzichten bieden in de eigen praktijk.

Hoe is de toegankelijkheid en kwaliteit van de kennisvoorzieningen? – Wat is de bereikbaarheid van de voorzieningen op de stations? ^{3,4,9,12,16,17,20}

Kennisgedreven onderwijsontwikkeling vraagt om praktijkrelevantie van kennis en opgedane inzichten. Tijdens de reis is er behoefte aan actuele kennis die beschikbaar en toegankelijk is. Onderzoek is, zonder betaalmuur, beschikbaar en op een toegankelijke manier gepubliceerd en geschreven. Beschikbare instrumenten, modellen en artikelen zijn praktijkrelevant. Op de stations wordt een gemeenschappelijke taal gesproken/ontwikkeld. De onderzoeksresultaten zijn begrijpelijk en zonder jargon geschreven. Ze worden, indien gewenst, vertaald naar het Nederlands en de praktijk. Bovendien is er voortdurend nieuwe kennis en expertise beschikbaar, terwijl bepaalde informatie ook snel gedateerd is. Ook kennis over ontwikkelingen in de bedrijven en organisaties waar opleidingen voor opleiden, verandert snel.

Beschikbare kennis en expertise dienen daarom voortdurend geactualiseerd te worden, zodat teams in staat zijn flexibel in te kunnen spelen op nieuwe ontwikkelingen.

2.3 De reisplanner

De reisplanner illustreert de procesondersteuning en informatievoorziening waarover teams van onderwijsprofessionals kunnen beschikken bij kennisgedreven onderwijsontwikkeling. De reisplanner helpt onderwijsprofessionals om te weten hoe ze kennisgedreven onderwijsontwikkeling kunnen aanpakken en hoe ze hierin kunnen samenwerken met andere onderwijsprofessionals en onderzoekers. De reisplanner biedt (teams van) onderwijsprofessionals ondersteuning om zich verder te ontwikkelen in kennisgedreven werken en helpt bij het werken aan knelpunten en belemmeringen die worden ervaren tijdens de reis in de trein.

De geboden ondersteuning bij kennisgedreven onderwijsontwikkeling en de mate waarin hiervan gebruik wordt gemaakt, is afhankelijk van verschillende factoren. Vragen die hierbij gesteld kunnen worden, zijn:

In welke mate is voor teams duidelijk waar ze kennis kunnen halen en hoe ze die kunnen gebruiken? – Hebben ze beschikking over een goede reisplanner? ^{19,21-24}

Er is enorm veel informatie beschikbaar, maar niet alle informatie is relevant, begrijpelijk en bruikbaar voor een team dat werkt aan kennisgedreven onderwijsontwikkeling. Er is daarom behoefte aan overzicht waardoor teams snel inzicht krijgen in de welke kennis, instrumenten en expertise die er voor de verschillende fasen van onderwijsontwikkeling beschikbaar zijn en hoe de vertaalslag kan worden gemaakt naar de eigen situatie. Zowel kennis uit onderzoek als kennis uit vergelijkbare onderwijsvernieuwingen uit praktijken is

makkelijk vindbaar. Zo wordt versplintering tegengegaan en kan beter worden samengewerkt binnen de mbo-instelling en met andere onderwijsprofessionals en onderzoekers. Kennis en advies over kennisgedreven onderwijsontwikkeling zijn goed getimed en komen zowel gevraagd als ongevraagd.

Welke ondersteuning krijgen teams bij kennisgedreven onderwijsontwikkeling? – Welke hulp krijgt de spoorweggebruiker tijdens de reis? ^{4,19}

De meeste teams zijn niet gewend aan kennisgedreven onderwijsontwikkeling. De ontwikkeling naar kennisgedreven onderwijsontwikkeling is complex. Teams hebben vaak behoefte aan ondersteuning bij het proces van duurzaam inrichten van kennisgedreven onderwijsontwikkeling. Het gaat daarbij niet alleen om de werkwijze in verschillende fasen van probleemontwikkeling tot evaluatie en borging, maar ook om vaardigheden gericht op het selecteren en gebruiken van kennis en het vertalen naar de eigen context. Ook gaat het om het ontwikkelen en onderhouden en benutten van netwerken met experts voor de onderwijsontwikkeling in het eigen team.

Hoe vindt kennisdeling plaats? - In welke mate is er sprake van heldere en begrijpelijke berichtgeving?

Naarmate teams hun proces en opbrengsten van kennisgedreven onderwijsontwikkeling inzichtelijk maken voor andere teams, kunnen ze beter van elkaar leren. Systematische kennisdeling binnen en tussen teams is van belang voor de snelheid waarmee de sector zich kan ontwikkelen. Teams kunnen hierbij worden ondersteund.

3 Referenties

1. Munneke, E. L., Andriessen, D., & Schilder, P. (2020). *Naar een herdefiniëring van onderzoekend vermogen*. Artikel in Voorbereiding.
2. Van den Berg, N., & Teurlings, C. (2019). [Van praktijkvraag naar onderzoeksvraag](#). Den Haag: kennisrotonde.
3. Ros, A., & Van den Bergh, L. (2018). [Kennissenbenutting in onderzoekende scholen](#). Tilburg: Fontys.
4. Schenke, W., Van Schaik, P., Heemskerk, I., & Boogaard, M. (2019). [Beter benutten van kennis uit onderzoek en onderwijspraktijk: Kansrijke aanpakken voor docentgroepen](#). Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
5. Kennisrotonde. (2020). [Welke factoren binnen po- en vo-scholen belemmeren of stimuleren onderwijsprofessionals om inzichten uit beschikbaar onderzoek te benutten in hun werkpraktijk? \(KR. 861\)](#). Den Haag: Kennisrotonde.
6. Andriessen, D. (2014). [Praktisch relevant én methodisch grondig?: Dimensies van onderzoek in het hbo](#) (openbare les). Utrecht: Hogeschool Utrecht.
7. Brouwer, P., Doppenberg, J., Boersma, A. & Wagemakers, S. (2021). *Onderzoeks(ver)richtingen in de praktijk van de mbo-docent*. Rapport in voorbereiding.
8. Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). [Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education](#). *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73–85.
9. Nijland, F., van Bruggen, J., & De Laat, M. (2017). [Kennissenbenutting in het onderwijs: Een literatuurstudie](#). Den Bosch: ECBO.
10. Brandsma, H. (2011). [Brugfunctie van onderzoek bij schoolontwikkeling \(Lectorale rede\)](#).
11. Meijer, M.-J., Geijssel, F., Kuijpers, M., Boei, F., & Vrieling, E. (2016). [Exploring teachers' inquiry-based attitude](#). *Teaching in Higher Education*, 21(1), 64–78. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1115970>
12. Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2018). [Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge](#). *International Journal of Educational Research*, 90, 50–63.
13. Brown, C., & Zhang, D. (2017). [How can school leader establish evidence-informed School: an analysis of the effectiveness of potential school policy levers](#). *Educational Management Administration and Leadership*, 45(3), 382–401.
14. Kennisrotonde. (2019). [Welke inzet van masteropgeleide leerkrachten in het primair onderwijs draagt bij aan hun eigen ontwikkeling en aan de kwaliteit van de school? \(KR. 751\)](#). Den Haag: Kennisrotonde.
15. Van der Steen, J., & Peters, M. (2014). [Onderzoekend handelen in de dagelijkse praktijk van leraren en docenten](#). *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 35(1), 71–84.
16. Kennisrotonde. (2020). [Welke kenmerken van ontmoetingen \(fysiek en digitaal\) waarbij kennis uit onderzoek gedeeld wordt, dragen bij aan de transfer van geleerde kennis naar de onderwijspraktijk van de onderwijsprofessional? \(KR.876\)](#). Den Haag: kennisrotonde
17. Castelijns, J., & Vermeulen, M. (2017). [Benutting van kennis uit onderzoek: Een pleidooi voor samenwerking tussen onderzoeker en eindgebruiker](#). *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 38(2), 19–30.
18. Van den Berg, N. (2016). [Grenspraktijken. Opleiders en onderzoekers in ontwikkeling](#) (openbare les). Wageningen: Stoas Wageningen | Vilentum Hogeschool
19. PO-raad, VO-raad, MBO Raad, Vereniging Hogescholen (VH), & Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (VSNU). (2019). [Slimme verbindingen. Naar een sterke kennisinfrastructuur voor het onderwijs](#).
20. Kennisrotonde. (2018). [Welke kenmerken van kenniswerkplaatsen dragen bij aan professionalisering en schoolontwikkeling? \(KR. 614\)](#). Den Haag: Kennisrotonde.

21. Kolster, R., de Boer, H., Westerheijden, D. F., & Vossensteyn, H. (2018). [Een verkenning van de kennisinfrastructuur onderwijsinnovaties in het Nederlandse hoger onderwijs](#). Enschede: Center for HIGher Education Policy Studies (CHEPS).
22. Williams, D., & Coles, L. (2007). [Teachers' approaches to finding and using research evidence: an information literacy perspective](#). *Educational Research*, 49(2), 185–206.
23. Van Urk, F., Broeks, L., van der Mark, E., van den Berg, T., Heuzels, L., & Beerepoot, R. (2020). *De impact van de activiteiten van het NRO*. *Evaluatieonderzoek*. Den Haag: Berenschot & I&O research.
24. Baars, G., De Kool, D., Wolff, R., Tadjman, T. & Seidler, Y. (2019). [Evaluatie Onderwijsraad 2013-2018](#). Rotterdam: Risbo BV / Erasmus Universiteit Rotterdam.