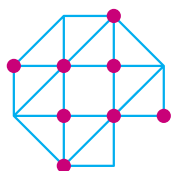


Experts over evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT

Rapport 2

Een inventarisatie van de huidige praktijk van evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT in Nederlandse hogeronderwijsinstellingen



Versnellingsplan
Onderwijsinnovatie
met ICT

 evidence-informed



Experts over evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT

Rapport 2

Een inventarisatie van de huidige praktijk van evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT in Nederlandse hogeronderwijsinstellingen

Versnellingsplan Onderwijsinnovatie met ICT -
Zone Evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT



Versnellingsplan
Onderwijsinnovatie
met ICT

Door:

Vera de Vries, MSc. (Hanzehogeschool Groningen)
Bea Edlinger, drs. (Radboud Universiteit Nijmegen)
Willemijn de Jong, MSc. (Hanzehogeschool Groningen)
Haye Jukema, drs. (Hanzehogeschool Groningen)
Nico Boot, drs. (Universiteit Leiden)

Met dank aan:

Hans Hummel
Kristin Vanlommel
Esther van der Stappen
Charlotte Meijer



Op deze uitgave is een Creative Commons Naamvermelding 4.0-licentie van toepassing. Maak bij gebruik van dit werk vermelding van de volgende referentie: de Vries, V., Edlinger, B., de Jong, W., Jukema, H., Boot, N. (2022). Experts over evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT. Rapport 2. Utrecht: Versnellingsplan Onderwijsinnovatie met ICT

Inhoud

Samenvatting	5
Inleiding	11
Theoretisch kader	13
Methode	23
Resultaten	27
Conclusies	67
Discussie	75
Aanbevelingen	81
Literatuurlijst	87
Bijlagen	94
Bijlage 1. Aandachtspunten/(kritische) vragen bij de fasen van het ADDIE-model	95
Bijlage 2. Interviewleidraad	97
Bijlage 3. Codeboek	100
Bijlage 4. Overzicht categorieën, subcategorieën en codes	124
Bijlage 5. Beslisregels	131

1 Samenvatting

Evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie is een van de thema's van het vierjarig landelijke Versnellingsplan Onderwijsinnovatie met ICT. De zone Evidence-informed Onderwijsinnovatie met ICT van het Versnellingsplan streeft ernaar samenwerking en kennisuitwisseling op het gebied van Evidence-Informed Onderwijsinnovatie met ICT (hierna: EIOI) te bevorderen en te vergemakkelijken. Nederlandse hogeronderwijsinstellingen verkeren in verschillende fasen van adoptie van evidence-informed werken bij onderwijsinnovatie met ICT. Bovendien verschillen instellingen als het gaat om cultuur, organisatie en aanpak (Forgie et al., 2018). Er is in Nederland nog geen onderzoek gedaan naar de manier waarop hogeronderwijsinstellingen evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie. In dit rapport staat de volgende vraag dan ook centraal: "Welke factoren zijn van invloed op het ontwikkelen van een evidence-informed werkwijze bij onderwijsinnovatie met ICT binnen hogeronderwijsinstellingen?"

Opvallend is dat de toevoeging 'met ICT' in de interviews minder uit de verf kwam. Ondanks de komst van steeds meer ICT-toepassingen in het onderwijs en de noodzaak deze te faciliteren, bleek tijdens de interviews dat evidence-informed innoveren met ICT een smalle 'niche' is en (nog) niet zoveel gespreksstof oplevert. Over evidence-informed onderwijsinnovatie in het algemeen hadden de respondenten juist wel veel te melden. Voor de leesbaarheid van dit rapport is in de resultatensectie dan ook gekozen voor de algemene formulering *evidence-informed onderwijsinnovatie* in plaats van de specifieke formulering *evidence-informed onderwijsinnovatie al dan niet met ICT*. In het rapport constateren we dat evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT voortbouwt op de werkwijze bij evidence-informed onderwijsinnovatie in het algemeen. Veel zaken die gelden voor evidence-informed onderwijsinnovatie in het algemeen zijn ook van toepassing op evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT. Vanzelfsprekend richten de aanbevelingen zich wel specifiek op evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT, omdat dit overeenkomt met de opdracht aan de zone EIOI.

De onderzoeksvraag is onderverdeeld in vijf deelvragen, die zijn gericht op: 1. De omschrijving van evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties, 2. De visie op evidence-informed onderwijsinnovatie, 3. De middelen en voorwaarden voor evidence-informed onderwijsinnovaties, 4. Het evidence-informed onderwijsinnovatieproces, en 5. De samenwerking en kennisuitwisseling met betrekking tot evidence-informed onderwijsinnovatie. Met deze inventarisatie wil de zone meer inzicht krijgen in de praktijk van evidence-informed werken bij onderwijsinnovatie met ICT binnen hogeronderwijsinstellingen en welke factoren bijdragen aan een versnelling ervan.

1.1 Aanbevelingen

Op basis van de resultaten zijn negen aanbevelingen geformuleerd aan hogeronderwijsinstellingen over evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie met ICT. We lichten deze aanbevelingen verderop in dit rapport nader toe.

1. *Formuleer als instelling wat je verstaat onder evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie.*
2. *Stel een formele visie over evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT op en draag die uit.*
3. *Geef vorm aan het evidence-informed onderwijsinnovatieproces met ICT door een top-down benadering te combineren met een bottom-up benadering.*
4. *Geef vorm aan het evidence-informed onderwijsinnovatieproces door gebruik te maken van een gevalideerd procesmodel (bijvoorbeeld het ADDIE-model of het EDR-model).*
5. *Toon leiderschap en fungeer als rolmodel voor evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie met ICT.*
6. *Zorg voor voldoende tijd en middelen om evidence-informed onderwijsinnovaties met ICT uit te kunnen voeren.*
7. *Vergroot de zichtbaarheid van informatie en faciliteiten die ondersteuning bieden voor docenten als het gaat om evidence-informed onderwijsinnovaties met ICT.*
8. *Versterk evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT door zoveel mogelijk interne samenwerkingsverbanden aan te gaan.*
9. *Focus in eerste instantie op interne samenwerking en kennisuitwisseling omtrent evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT; externe initiatieven volgen op basis van de behoeften en ontwikkeling.*

1.2 Samenvatting per deelvraag

Wat is evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties?

Tijdens de gesprekken is gebleken dat vier van de vijf instellingen onderscheid maken tussen evidence-based en evidence-informed werken. Alle instellingen gaven aan dat zij het belangrijk vinden wetenschappelijke literatuur te raadplegen, praktijkkennis en praktijkexpertise op de juiste wijze in te zetten en kennisdeling te bevorderen. Drie van de vijf instellingen noemden ook de aanpak vanuit een gevalideerd procesmodel en de inzet van (studie)data. Doorgaans maken de deelnemende instellingen gebruik van enkele (en niet alle) bronnen bij evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties. Daarbij benadrukten alle instellingen ook het belang van de eigen onderwijscontext als randvoorwaarde. Verder noemden alle instellingen de begrippen transparantie, controleerbaarheid en herhaal-

baarheid als waarborgen bij evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties. Niet alle instellingen hanteren een instellingsbrede omschrijving van evidence-informed onderwijsinnovatie: dit geldt voor twee van de vijf instellingen. Bij de overige drie instellingen is dit beperkt tot enkele domeinen.

Wat is de visie op evidence-informed onderwijsinnovatie?

De instellingen hanteren diverse visies op evidence-informed onderwijsinnovatie dan wel praktijkonderzoek, met de erbij horende uitdagingen. Die visies zijn te vinden in beleidsdocumenten, ontwerpprincipes, het instellingsplan, het strategisch plan en binnen het innovatiecentrum van de instelling. Twee van de vijf instellingen hebben al een formele, instellingsbrede visie op evidence-informed onderwijsinnovatie. Beide instellingen hebben hun visie aan de hand van ontwerpprincipes ingericht, waarbij handvatten worden aangereikt maar ook veel ruimte is voor eigen invulling. De overige drie instellingen hebben nog geen formele, instellingsbrede visie op evidence-informed onderwijsinnovatie. Bij deze instellingen wordt de visie binnen onderdelen van de instellingen (domeingebonden) gehanteerd. Eén van deze instellingen gaf aan dat hun (domeingebonden) visie op evidence-informed onderwijsinnovatie momenteel aan verandering onderhevig is: men wil binnen de nieuwe visie top-down innovaties met bottom-up innovaties combineren, zodat er ook meer ruimte is voor eigen invulling. Deze instelling heeft als enige de ICT-component opgenomen binnen deze visie. De andere twee instellingen gaven aan dat zij de ambitie hebben om een formele, instellingsbrede visie op evidence-informed onderwijsinnovatie te realiseren, maar dat hier nog geen concrete plannen voor zijn.

Welke middelen en voorwaarden worden aangeboden?

Alle instellingen hebben een budget voor evidence-informed onderwijsinnovatie; één van de instellingen geeft aan dat dit budget niet voldoende is. De budgetten verschillen binnen de vijf instellingen. De faciliteiten die zich richten op evidence-informed onderwijsinnovaties zijn bij de meeste instellingen gefinancierd vanuit centraal budget. Eén van de vijf instellingen gaf aan dat het niveau van onderwijsinnovatie invloed had op de hoogte van het budget: hoe centraler, hoe hoger. Eén andere instelling gaf aan dat de beschikbaarheid van budget voor evidence-informed onderwijsinnovaties verschilt per faculteit. Ook gaf deze instelling aan dat er vrij weinig budget is voor docenten om deze onderwijsinnovaties uit te voeren. De vijf instellingen beschikken verder in meer of mindere mate over faciliteiten voor ondersteuning bij evidence-informed onderwijsinnovaties. Alle instellingen noemden het belang van voldoende ondersteuning van docenten vanuit de instelling. Meerdere instellingen noemden het gebrek aan zichtbaarheid van faciliteiten voor docenten als knelpunt. Binnen alle vijf de instellingen zijn er projecten en programma's ontwikkeld die hebben bijgedragen aan het ontwikkelen van evidence-informed onderwijsinnovaties, al dan niet met ICT.

Hoe verloopt het onderwijsinnovatieproces?

Instellingen verschillen in hoe zij het evidence-informed onderwijsinnovatieproces aanpakken. De meest voorkomende manier is het raadplegen van wetenschappelijk onderzoek. Ook onderzoeken de meeste instellingen het eigen onderwijs aan de hand van onder andere (uitgebreidere) evaluaties. Twee van de vijf instellingen gaven echter nadrukkelijk aan dat zij het belangrijk vinden om meer te doen. Docenten worden soms als onderzoeker betrokken bij onderzoek naar hun onderwijs. Alle vijf de instellingen gebruiken zowel kwalitatieve als kwantitatieve methoden. Ze maken echter nog (te) weinig gebruik van gevalideerde methoden en instrumenten bij onderwijsonderzoek. Hier is geen verklaring voor gegeven. Alle vijf de instellingen benoemden tot slot diverse knelpunten (zoals tijd en middelen) en ontwikkelpunten (zoals een gedeelde taal en visie, en de aanwezigheid van een onderzoekscultuur) voor het vormgeven van het evidence-informed onderwijsinnovatieproces.

Hoe verloopt de samenwerking en kennisuitwisseling?

Alle instellingen gaven aan intern goed samen te werken en kennis uit te wisselen, zij zijn bezig de samenwerking verder vorm te geven. De behoefte aan deze interne samenwerking kan volgens **één van de instellingen worden verklaard door de corona-pandemie**. Volgens één van de respondenten werkt het bevorderlijk als ze voldoende en efficiënt samenwerken met de ICT-afdeling. Alle instellingen zijn aangesloten bij externe samenwerkingsverbanden, maar in verschillende mate. Drie van de vijf instellingen gaven aan behoefte te hebben aan externe samenwerking en kennisuitwisseling. Eén van de vijf instellingen gaf aan dat de waarde van externe kennisuitwisseling mede wordt bepaald door het niveau waarop die samenwerking plaatsvindt. Eén instelling gaf ten slotte aan géén behoefte te hebben aan externe samenwerking en kennisuitwisseling. Alle instellingen stelden een aantal (rand)voorwaarden: de samenwerking moet aansluiten op huidige vraagstukken of problemen binnen de instelling, het moet goed toegankelijk zijn (met name voor docenten) en er moet voldoende tijd en ruimte beschikbaar zijn.

1.3 Aanleiding en onderzoeksvraag

Onderwijsinnovaties

worden nog veelal op basis van onderbuikgevoel ingevoerd in plaats van op basis van onderzoek (Bakker, 2021). Dat is jammer, omdat een onderwijsinnovatie die evidence-informed is opgezet objectiever en doelmatiger is en bijdraagt aan kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Bovendien hoeven studenten bij zo'n opzet niet onderworpen te worden aan experimenten die weinig kans van slagen hebben (Galan Groep, 2021; Pellegrini & Vivanet, 2021). Evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie is momenteel in Nederland echter niet vanzelfsprekend: onderzoek van onder andere de Galan Groep

(2021) laat zien dat in iedere onderwijssector de randvoorwaarden om evidence-informed te werken een knelpunt vormen.

1.4 Methode

Dit onderzoek is een vervolg op een eerste inventarisatie met zes hogeronderwijsinstellingen, namelijk: Hogeschool Rotterdam, Radboud Universiteit, Radboudumc, Hanzehogeschool Groningen, Hogeschool Utrecht, Open Universiteit en Vrije Universiteit.

Voor dit tweede deelrapport zijn aanvullend stakeholders van vijf andere instellingen geïnterviewd. Wederom is de onderzoeksvraag beantwoord aan de hand van kwalitatieve data, op basis van semigestructureerde interviews. Aan deze tweede ronde interviews namen in totaal negen respondenten deel, afkomstig van vijf hogeronderwijsinstellingen: de Hogeschool Arnhem en Nijmegen, de Hogeschool Leiden, de Hogeschool van Amsterdam, de Rijksuniversiteit Groningen en de Universiteit Maastricht. De data zijn geanalyseerd met een vorm van kwalitatieve inhoudsanalyse, de *constant comparison* methode (o.a. Mills et al., 2006).

2 Inleiding

In dit tweede deelrapport is met behulp van interviews de stand van zaken binnen vijf hogeronderwijsinstellingen in kaart gebracht op het gebied van (het versnellen van) evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT. Nederlandse hogeronderwijsinstellingen verkeren in verschillende fasen van adoptie van evidence-informed werken bij onderwijsinnovatie met ICT. Bovendien verschillen de instellingen als het gaat om definitie, cultuur, organisatie en aanpak (Forgie et al., 2018). Wat bij de ene instelling succesvol is, werkt bij de andere instelling wellicht anders. Dit wil echter niet zeggen dat instellingen niet kunnen leren van elkaars aanpakken, ervaringen, successen en valkuilen.

In Nederland is nog geen onderzoek gedaan naar de manier waarop hogeronderwijsinstellingen evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie met ICT. Bovendien geeft een inventarisatie inzicht in good practices en knelpunten op het gebied van (het versnellen van) evidence-informed werken bij onderwijsinnovatie. Het delen van deze inzichten, knelpunten en good practices kan instellingen helpen bij hun onderwijsinnovatie.

Dit deelrapport bouwt voort op het vorige deelrapport. Het eerste deelrapport gaf een eerste inzicht in de stand van zaken en de aanpak van evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT, binnen het Nederlandse hoger onderwijs, aan de hand van gesprekken met stakeholders van zes hogeronderwijsinstellingen. Dit deelrapport betreft een vergelijkbare opzet en biedt daarmee een vervolg met aanvullende inzichten. Binnen dit rapport staan dezelfde vragen centraal als in het vorige en is een nieuwe vraag toegevoegd: Wat wordt er (binnen de instellingen) verstaan onder evidence-informed onderwijsinnovatie? De leidraad met het interviewschema is weergegeven in bijlage 2.

Als vervolg op beide deelrapporten gaat de zone EIOI de opbrengsten uit beide deelrapporten delen in de vorm van handvatten, zoals tips en suggesties, om een succesvolle cyclus te realiseren voor evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie. In dit rapport ligt de focus op de **informatie afkomstig uit vijf aanvullende interviews**. De volgende vraag staat centraal: “Welke factoren zijn van invloed op het ontwikkelen van een evidence-informed werkwijze bij onderwijsinnovatie met ICT, binnen hogeronderwijsinstellingen?”

Deelvragen hierbij zijn:

1. Wat verstaan de instellingen onder evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie? **(nieuwe vraag)**
2. In hoeverre en op welke wijze speelt visie een rol binnen de instellingen bij het vormgeven van evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT?

3. Welke middelen en voorwaarden zijn er binnen instellingen om evidence-informed onderwijsinnovaties met ICT te faciliteren?
4. Op welke wijze geven instellingen vorm aan het evidence-informed onderwijsinnovatieproces met ICT?
5. In hoeverre en op welke wijze wordt er kennis uitgewisseld en wordt er samengewerkt op het gebied van evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT, zowel intern als extern?

De vijf deelvragen sluiten aan op de verschillende rubrieken in de interviewleidraad.

De rubrieken zijn voortgekomen uit werksessies met stakeholders uit de hogeronderwijsinstellingen (Prinsen, 2020) en zoneleden (zone EIOI) én uit literatuuronderzoek.

In het theoretisch kader dat volgt op deze inleiding staat evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties centraal. Het methodehoofdstuk beschrijft de onderzoeksprocedure en maakt duidelijk hoe de kwalitatieve inhoudsanalyse van de interviews is uitgevoerd. De resultatensectie laat per deelvraag de belangrijkste uitkomsten van de analyse zien: dit is een uitgebreid hoofdstuk en de lezer kan eventueel uitwijken naar de samenvatting. Na de resultaten volgen de conclusie en de discussie en tot slot de aanbevelingen.

3 Theoretisch kader

Dit theoretisch kader behandelt evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties, aan de hand van de zeven onderwerpen. Deze onderwerpen komen overeen met de thema's die genoemd zijn door de respondenten in de interviews:

1. Van evidence-based naar evidence-informed onderwijsinnovatie;
2. Procesmatige/gestructureerde modellen voor evidence-informed onderwijsinnovatie;
3. Transparantie, controleerbaarheid en herhaalbaarheid;
4. Het belang van evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie;
5. Randvoorwaarden voor evidence-informed onderwijsinnovatie;
6. Kennisinfrastructuur voor evidence-informed onderwijsinnovatie;
7. Knelpunten bij evidence-informed onderwijsinnovatie.

Van evidence-based naar evidence-informed onderwijsinnovatie

Evidence-informed werken bij onderwijsinnovatie omvat het gebruik van vele soorten bronnen. Schildkamp (2019) maakt in haar paper over onderzoek naar het gebruik van data in het onderwijs onderscheid tussen formele en informele data, onderzoek en big data. Formele data betreft systematisch verzamelende data, zoals beoordelingsresultaten, enquêtes en systematische klasobservaties. Data kan echter ook op een minder geformaliseerde manier worden verzameld, bijvoorbeeld via observaties van onderwijsprofessionals en hun discussies en/of reflecties daarover (informele data). Een derde bron van gegevens is bewijsmateriaal uit onderwijskundig onderzoek (bijvoorbeeld Bruin, 2015). Tot slot suggereren recente ontwikkelingen op het gebied van big data dat dit mogelijk ook een vruchtbare databron is om de besluitvorming in het onderwijs op te baseren (o.a. Veldkamp et al., 2017). Van Lommel geeft een treffende omschrijving van evidence-informed werken in haar openbare rede bij het aanvaarden van het lectoraat 'Organiseren van Verandering in Onderwijs' (2021): "Evidence-informed werken gaat over het integreren en combineren van verschillende informatiebronnen: onderzoek, data en expertise in de verschillende stappen van het besluitvormingsproces" en "Monitoring en evaluatie, systematische analyse, onderzoek en kritisch reflecteren met collega's zijn ook belangrijk voor de gepassioneerde onderwijsprofessional."

We onderscheiden evidence-informed en evidence-based werken. De term 'evidence-based' is afgeleid van Evidence Based Practice (EBP, 1996): David Sackett – *"Het gewetensvol, expliciet en oordeelkundig gebruik van het huidige beste externe bewijs bij het nemen van beslissingen over de zorg voor individuele patiënten, rekening houdend met de ervaring en het inzicht van de beroepsbeoefenaar en de wensen, voorkeuren en verwachtingen van*

patiënten. Met “het huidige beste externe bewijs” wordt vooral wetenschappelijk onderzoek bedoeld dat peer review heeft ondergaan en gepubliceerd is. Maar in de omschrijving van Sackett valt op dat het professionele oordeel van de arts ook een belangrijke rol speelt bij het nemen van beslissingen. Ook in het onderwijs worden beslissingen niet louter en alleen genomen om basis van harde evidentie. We zien dan ook een verschuiving van een evidence-based benadering naar een evidence-informed benadering in het onderwijs (Brown, Schildkamp & Hubers, 2017). Denk bijvoorbeeld aan een nieuwe toepassing van onderwijstechnologie in het onderwijs: wanneer je zo’n technologie alleen evidence-based onderzoekt, levert dat de docent geen zekerheid op dat deze technologie succesvol in zijn of haar praktijk kan worden ingezet (zie o.a. Froyd et al., 2017). De impact van onderzoek op onderwijs is namelijk beperkt (Vanderlinde & Van Braak, 2007).

Het is van belang dat we wetenschappelijke kennis niet als enige of belangrijkste verantwoording zien voor het onderwijskundig handelen, maar als een motief naast andere motieven. Zo hebben bijvoorbeeld de eigen praktijkkennis en vaardigheden (context-specifieke kenmerken) ook een sterke invloed op het handelen in het onderwijs. De context – de eigen onderwijspraktijk – kan ervoor zorgen dat een interventie die effectief was in een onderzoek, in de praktijk een ander effect heeft, ook als deze op exact dezelfde manier wordt toegepast (Van Rossum et al., 2020). Dit betekent dat een evidence-based werkwijze nooit de gehele onderwijspraktijk zal kunnen omvatten (Maes et al., 2012; Malin et al., 2020). Deze werkwijze kan de docent simpelweg geen zekerheid verschaffen dat een bepaalde onderwijstechnologie succesvol in zijn of haar praktijk kan worden toegepast (o.a. Froyd et al., 2017).

Ondanks het bovengenoemde onderscheid zijn theoretische discussies over wat evidence-informed werken nou precies is en welke stappen daarbij kunnen worden doorlopen nog gaande. De zone EIOI heeft ervoor gekozen de oorspronkelijke naam van de zone, Evidence-based onderwijsinnovatie met ICT, te veranderen in Evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT. Dit om recht te doen aan de praktijk van onderwijsonderzoek dat fundamenteel of toepassingsgericht kan zijn, maar ook onderzoek van de praktijk kan omvatten en waarbij expertkennis een belangrijke rol vervult (zie bijvoorbeeld het Nationaal Programma Onderwijs). Bij evidence-informed onderzoek is altijd sprake van een onderbouwde aanpak bij onderwijsvernieuwing, waarbij grondig wordt geëvalueerd en opgedane kennis en inzichten worden gedeeld (Unck, 2021). Hiermee sluiten we aan bij de opvatting dat onderwijsinnovaties over het algemeen beter op een evidence-informed wijze kunnen worden aangepakt dan op een evidence-based wijze (o.a. Froyd et al., 2017; Prinsen, 2019).

Gevalideerd procesmodel bij evidence-informed onderwijsinnovatie

Onderzoek wijst uit dat de belangstelling enorm groeit bij hogeronderwijsinstellingen om evidence-informed onderwijsinnovaties uit te voeren, al dan niet met ICT. Hiermee groeit ook automatisch de interesse voor modellen om evidence-informed onderwijsinnovaties te ontwerpen en te ontwikkelen. De zone EIOI is voorstander van een gestructureerde werkwijze met behulp van een gevalideerd procesmodel. Twee bekende gevalideerde procesmodellen zijn het ADDIE-model (Branch, 2009; Handelzats, 2009), ontwikkeld door Albert Bandura en het meer recent ontwikkelde Educational Design Research model (EDR-model) van McKenney & Reeves (2019). De inzet van zo’n model draagt bij aan het onderbouwd innoveren van onderwijs.

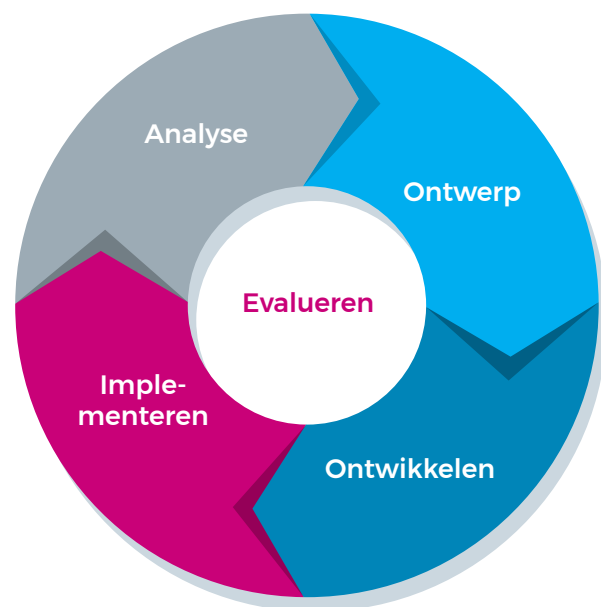
Het ADDIE-model

Het ADDIE-model is een gevalideerde ontwerpaanpak voor het ontwerpen van evidence-informed onderwijsinnovaties. Het is een van de bekendste modellen bij het ontwerpen van onderwijs. Dit model bestaat al sinds 1975 en heeft verschillende varianten en nieuwere versies. Alle varianten hebben dezelfde kern: de modellen passen in een omgeving waarin veel variabelen vaststaan, en waarin het mogelijk is om bijna alles van tevoren te plannen. Het proces van analyse tot aan evaluatie wordt op basis van een vaste heuristiek uitgewerkt. ADDIE staat voor vijf fasen die men iteratief kan doorlopen: 1) Analyseren, 2) Ontwerpen, 3) Ontwikkelen, 4) Implementeren en 5) Evalueren (Branch, 2009; Handelzats, 2009).

Tijdens de analysefase worden de doelgroep, context, doelen, inhoud, het instructiemodel en de vorm van de onderwijsinnovatie geanalyseerd. In de ontwerpfase worden vervolgens ideeën en ontwerpprincipes geformuleerd en omgezet naar ontwerpisen. In de ontwikkel-fase wordt het onderwijsmateriaal ontwikkeld, getest en aangepast. Vervolgens wordt in de implementatiefase het onderwijsmateriaal geïmplementeerd in het onderwijs. In de evaluatiefase wordt tot slot nagegaan of de beoogde doelen zijn behaald en welke kennis is opgedaan over de onderwijsinnovatie. Deze evaluatie vindt plaats met de opdrachtgevers, experts en de doelgroep.

Volgens Thijs en van den Akker (2009) bestaat de analyse uit een behoeften-, gebruikers-, context en kennisanalyse met het doel om inzicht te krijgen in de bestaande situatie en de mogelijkheden voor vernieuwing, in de ontwerpcriteria waar het beoogde programma aan moet voldoen en in de procedure. Op basis van de ontwerpcriteria wordt een programma ontworpen, in praktijk uitgetest en geëvalueerd. Dit proces wordt cyclisch herhaald met het doel om de ontwikkelde onderwijsinnovatie verder aan te scherpen en te verbeteren (Thijs & Van den Akker, 2009). Hierbij hoeven de activiteiten niet altijd opeenvolgend te worden uitgevoerd, maar ze kunnen elkaar ook overlappen (o.a. Verstegen, Pilot & Barnard,

2006). Zo zou de evaluatiestap uit het ADDIE-model niet alleen na de implementatiestap centraal moeten staan, maar ook tijdens het ontwikkelen en uitvoeren van onderwijs. Evalueren vindt constant plaats en is dus niet een aparte fase (Thijs & Van den Akker, 2009). Deze meest recente versie van het ADDIE-model is weergegeven in Figuur 1.



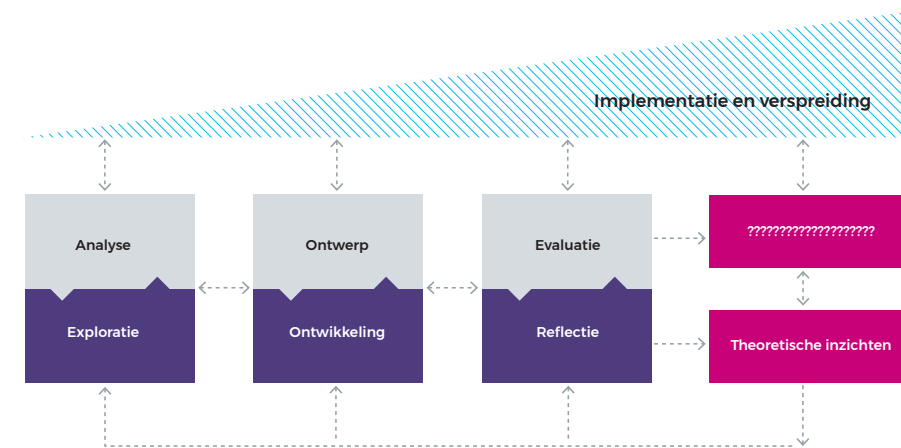
Figuur 1. Het ADDIE-model (Branch, 2009; Handelzalts, 2009).

Het EDR-model

Een andere bekende ontwerpaanpak bij het ontwerpen van evidence-informed onderwijsinnovaties is het EDR-model, weergegeven in figuur 2. Het EDR-model is een relatief nieuw model vergeleken met het ADDIE-model. Het betreft een ontwerpgerichte onderzoeksaanpak waarbij interventies samen met de praktijk worden ontwikkeld en onderzocht (McKenney & Reeves, 2019). Binnen het model wordt een duidelijk onderscheid gemaakt tussen een analytische manier van werken (de witte blokken) en een creatieve manier van werken (de grijze blokken). Tussen deze werkvormen (zowel analytisch als creatief) vindt uitwisseling plaats. Daarnaast is de doelgroep bij het hele ontwerpproces betrokken. Op deze manier wordt voorkomen dat men tot oplossingen komt waar men in de praktijk weinig aan heeft. Dit is zichtbaar in het EDR-model doordat de implementatie een doorlopend onderdeel vormt. Geleidelijk gaat de implementatie een steeds grotere rol spelen. Verder is het ontwerpen niet per definitie een lineair proces: soms kunnen fases tegelijker-

tijd plaatsvinden of opnieuw doorlopen worden. Het toepassen van het EDR-model bij het ontwerpen van onderwijsinnovaties leidt uiteindelijk tot twee soorten opbrengsten: (1) een interventie en (2) theoretische inzichten.

De eerste fase van het EDR-model is de analyse/exploratiefase. In deze fase wordt het probleem, de behoefte en de context geanalyseerd. Ook wordt er onderzocht in hoeverre anderen soortgelijke problemen hebben aangepakt, zodat de onderzoekers niet opnieuw het wiel hoeven uit te vinden. Tot slot staan de volgende elementen in deze fase centraal: de (SMART)doelen, inhoudelijke verantwoording, kenmerken van de doelgroep(en) en randvoorwaarden. De ontwerp/ontwikkelfase is de tweede stap uit het EDR-model. In deze fase worden de leerdoelen, succescriteria, aanpak, inhoud en vorm van de onderwijsinnovatie verder uitgewerkt. Ook worden de onderzoeksvragen geïnventariseerd. In de evaluatie/reflectiefase worden de effecten van de onderwijsinnovatie vervolgens geëvalueerd en wordt er op de uitkomsten gereflecteerd. De evaluatie kan op verschillende manieren plaatsvinden. Het wordt aangeraden om hierbij het model van Kirkpatrick (1994) te gebruiken (vier niveaus: reactie, leren, gedrag en resultaten). Deze informatie wordt verzameld met onderzoeksinstrumenten, waaronder vragenlijsten, interviews, analyse van bestaande data en observaties.



Figuur 2. Het EDR-model (McKenney & Reeves, 2019).

Transparantie, controleerbaarheid en herhaalbaarheid

Transparantie, controleerbaarheid en herhaalbaarheid zijn essentieel voor goed onderzoek (Baarda, 2014; Brinkman & Oldenhuis, 2011; Fischer & Julsing, 2015) en dus ook voor evidence-informed onderwijsinnovatie. Hoewel de evidence-informed werkwijze niet zuiver weten-

schappelijk van aard is, is het wel van belang om een wetenschappelijk verantwoord pad te bewandelen. Hierdoor kan met tot ware uitspraken komen (Brinkman & Oldenhuis, 2011). *Transparantie* houdt in dat de resultaten van een onderwijsinnovatie ter discussie worden gesteld. Ook houdt het in dat men open is over de redeneringen die men volgt, de manier waarop het onderzoek verloopt en de uitkomsten die men vindt (Brinkman & Oldenhuis, 2011). Wie volledig transparant te werk gaat voldoet ook automatisch aan de eis van *controleerbaarheid* (Brinkman, 2011). Het moet controleerbaar zijn hoe de onderzoeker tot zijn conclusies komt (Baarda, 2014). Dit betekent dat alle uitspraken die in het onderzoek worden gedaan, moeten worden onderbouwd (Fischer & Julsing, 2015). In het verlengde van de eis van controleerbaarheid ligt die van *herhaalbaarheid*. Herhaalbaarheid houdt in dat een onderzoek zo is opgezet dat anderen het in principe op dezelfde manier kunnen overdoen (Brinkman & Oldenhuis, 2011). Het moet hierbij onder andere duidelijk zijn hoe men aan respondenten kwam en welke onderzoeksinstrumenten zijn gebruikt (Baarda, 2014). Hiermee kan worden nagegaan of de resultaten hetzelfde zijn (Brinkman & Oldenhuis, 2011).

Het belang van evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie

“Docenten laten zich in hun dagelijkse onderwijspraktijk te vaak leiden door hun onderbuikgevoel. Onderwijs is een wetenschap, maar omdat onze dagelijkse onderwijspraktijk dat buiten beschouwing laat, doen we van alles en nog wat zonder te weten of het echt werkt” (Bakker, 2021). Deze duidelijke, kritische uitspraak is van Jean-Marie Molina, hoofd-docent studentsucces bij de Hogeschool Rotterdam (Bakker, 2021). Molina is er dan ook voorstander van dat docenten in het (hoger) onderwijs evidence-informed te werk gaan, om op die manier de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. De vraag wat studenten écht helpt, zou volgens Molina en haar collega-onderzoeker altijd centraal moeten staan (Bakker, 2021).

De (wetenschappelijke) aandacht voor evidence-informed onderwijsinnovatie is niet nieuw, constateerden Nelson en Campbell (2017). Onder andere Weiss (1979), Hargreaves (1996) en Davies (1999) schreven reeds over het belang van evidence-informed of ‘research-based’ onderwijs. Het achterliggende idee van evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie is dat het de onderwijskwaliteit verbetert en dat docenten doelmatiger (efficiënter) kunnen werken, zonder dat studenten hoeven mee te doen aan experimenten die door giswerk weinig kans van slagen hebben (Galan Groep, 2021; Pellegrini & Vivanet, 2021).

Het onderbuikgevoel waarover Molina sprak, is ook andere wetenschappers niet ontgaan. Uit enkele Europese landen verschenen namelijk voorbeelden van doorgevoerde onderwijsinnovaties die niet vooraf zijn onderzocht op effectiviteit (Pellegrini & Vivanet, 2021).

Zo werd in Italië besloten dat er meer ICT in de klaslokalen zou moeten zijn en dat elk klaslokaal over een interactief whiteboard moest beschikken. Ook moest elke docent getraind worden in het gebruik van deze interactieve whiteboards. Deze onderwijsvernieuwing kostte meer dan 93 miljoen euro (Pellegrini & Vivanet, 2021). Na doorvoering werd de effectiviteit van de interactieve whiteboards op grote schaal onderzocht. Daaruit bleek dat na twee jaar gebruik het effect op de leerresultaten en betrokkenheid van de leerlingen nul was (Kyriakou & Higgins, 2016). Als men eerst de onderwijsliteratuur had geraadpleegd, had men al kunnen weten dat uit Brits onderzoek is gebleken dat het effect van de interactieve whiteboards verwaarloosbaar klein is (Higgins et al., 2005). Dit voorbeeld laat op pijnlijke wijze het belang van evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie zien, ook wanneer er met ICT gewerkt wordt.

Evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie kan een instelling, opleiding en de docent dus veel positiefs opleveren. Zoals bewustwording, efficiëntie, succesvolle onderwijsinnovaties en een samenwerkingscultuur (Unck, 2021). Allereerst leidt het tot **bewustwording**. Wanneer docenten onderwijsinnovaties op een evidence-informed wijze vormgeven, hebben zij aandacht voor het ontwikkelen van gestructureerd en onderbouwd onderwijs. Ten tweede leidt evidence-informed werken tot **efficiëntie**. Zo draagt evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie bij aan slimmere samenwerking en kennisbenutting (o.a. Snijlsteveit et al., 2021). Voortbouwen op bestaande inzichten zorgt er namelijk voor dat er een structurele opbouw van kennis en ervaringen plaatsvindt.

Naast bewustwording en efficiëntie leidt evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties ook tot **succes**. De kans op een succesvolle onderwijsinnovatie is namelijk een stuk groter wanneer deze is gebaseerd op een bewezen en effectieve aanpak. Een goede implementatiestructuur en monitoring zorgt voor verbeteringen en doorontwikkeling. Tot slot draagt evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie bij aan het ontwikkelen van een (onderzoeks- dan wel lerende) **cultuur** binnen een instelling. Onderbouwd samenwerken aan onderwijsontwikkelingen bevordert de professionele samenwerkingscultuur. Ook geeft het richting en zorgt het voor verbinding binnen de organisatie.

Randvoorwaarden voor evidence-informed onderwijsinnovatie

Evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie is echter niet vanzelfsprekend. Succesvolle onderwijsinnovaties moeten aan een aantal voorwaarden voldoen (Zhao et al., 2002). Dat geldt ook voor onderwijsinnovatie met ICT. Deze voorwaarden gaan bijvoorbeeld over de visie en missie van een instelling, de manier waarop een instelling is georganiseerd en de aansluiting bij de overtuigingen van docenten, door hen te betrekken bij het evidence-informed innovatieproces (Brand-Gruwel, Bos & Van der Graaf, 2019; Hopkins, 2003; Zhao

et al., 2002). Ook is het van belang dat er binnen instellingen voldoende ondersteuning is voor docenten om op een evidence-informed manier te werken aan onderwijsinnovatie (zie o.a. Seel, Lehmann, Blumschein & Podolskiy, 2017). Dit zou meer aandacht moeten krijgen in het professionaliseringsaanbod voor docenten (Greany & Maxwell, 2017).

Kennisinfrastructuur voor evidence-informed onderwijsinnovatie

Hoewel evidence-informed werken niet zomaar gerealiseerd is binnen instellingen, wil het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie in het hoger onderwijs stimuleren. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de Hogeronderwijspremie 2021, waarin evidence-informed werken één van de beoordelingscriteria is (OCW, 2020). Al in 2018 verscheen een eindrapportage over de verkenning van een online platform voor evidence-informed vernieuwing in het hoger onderwijs, uitgevoerd in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (Knol & Schoutsen, 2018). Aanleiding voor deze rapportage was een verkenning naar de bestaande kennisinfrastructuur voor onderwijsinnovatie in het Nederlandse hoger onderwijs (Kolster, De Boer, Westerheijden & Vossensteyn, 2018). Wij hanteren in dit rapport de volgende definitie van kennisinfrastructuur, gebaseerd op het rapport van Kolster et al., (2018):

Definitie kennisinfrastructuur:

“Een kennisinfrastructuur definiëren wij als de actoren en de middelen (kanalen) voor samenwerking tussen actoren, gericht op ontwikkeling, borging, overdracht en toegang tot kennis van een bepaald terrein, waarbij er interactie plaatsvindt tussen onderzoek, beleid en praktijk. In onze verkenning betreft ze het geheel van betrokkenen (vakgroepen, lectoraten, onderzoekers, ontwikkelaars, onderwijskundige centra, docenten en studenten), communicatiekanalen (tijdschriften, conferenties, websites, netwerken, enzovoorts) en voorzieningen (ondersteunende organisaties, financieringsmiddelen, enzovoorts) die worden gebruikt om (kennis over) onderwijsinnovaties in het hoger onderwijs te onderzoeken, te ontwikkelen en te verspreiden (Kolster et al., 2018).”

Uit de verkenning bleek dat bestaande kennis en ervaringen uit onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek onvoldoende benut worden en dat uitwisseling van kennis en ervaring op het gebied van onderwijsinnovatie gering is. Een platform zou moeten bijdragen aan een betere landelijke kennisinfrastructuur, waardoor evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie bevorderd wordt (Knol & Schoutsen, 2018).

Meer recent heeft de Galan Groep in opdracht van OCW een onderzoek uitgevoerd naar de mogelijkheden om de kennisinfrastructuur in het Nederlandse onderwijs te versterken (2021). Dit moet bijdragen aan evidence-informed werken om zo de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, aldus Galan Groep (2021). De onderzoekers hebben vooral de huidige kennisinfrastructuur in het onderwijs in kaart gebracht, maar trekken ook enkele conclusies over de stand van zaken op het gebied van evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie.

De huidige interne kennisinfrastructuur in het hoger onderwijs wordt ingevuld door lectoren, kenniscentra, onderzoekers, ondersteuners en docenten. Op het gebied van externe kennisinfrastructuur nemen instellingen deel aan landelijke netwerken zoals SURF en het Versnellingsplan, maar ook aan congressen en researchdagen. Wat het evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties betreft worden docenten gedeeltelijk betrokken bij onderwijsonderzoek. Er is aandacht voor onderwijskundig leiderschap. Daarnaast is een toename van Teaching and Learning Centres (TLC's) te zien. Wat financiering betreft wordt er naast budget vanuit de instelling ook gebruik gemaakt van beurzen zoals de Comenius-beurs.

Knelpunten bij evidence-informed onderwijsinnovatie

De onderzoekers van de Galan Groep (2021) en Kolster et al. (2018) constateren een aantal belangrijke knelpunten bij evidence-informed onderwijsinnovatie. Een grote belemmering is het gebrek aan tijd en middelen. De werkdruk van (voornamelijk) docenten is dermate hoog dat er voor een evidence-informed werkwijze bij onderwijsinnovaties geen tijd is. Een onderzoekscultuur ontbreekt bij veel instellingen, evenals onderzoekscompetenties bij betrokkenen. Bij universiteiten is die onderzoekscultuur vaak gericht op vakinhoud en niet op onderwijsonderzoek. Daarnaast worden onderwijsinnovaties veelal slechts beperkt geëvalueerd. De kennis over wat werkt in het onderwijs wordt volgens Galan Groep (2021) te weinig gebundeld en vertaald naar de praktijk, waardoor methodieken en instrumenten achterblijven. De onderzoekers concluderen dat in iedere onderwijssector de randvoorwaarden om evidence-informed te werken aan onderwijsinnovatie een knelpunt vormen. Zij raden dan ook aan om de kennisinfrastructuur te verbeteren, voldoende tijd en middelen beschikbaar te stellen om evidence-informed te kunnen werken en ook bij lerarenopleidingen meer aandacht aan onderzoek te besteden. Daarnaast is versterking van ondersteuning op het gebied van evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie wenselijk.

4 Methode

Steekproef en procedure

De onderzoeksvraag is beantwoord aan de hand van kwalitatieve data, afkomstig uit semi-gestructureerde interviews. In totaal namen negen respondenten deel aan de interviews, afkomstig van vijf hogeronderwijsinstellingen: de Hogeschool Arnhem en Nijmegen, de Hogeschool Leiden, de Hogeschool van Amsterdam, de Rijksuniversiteit Groningen en de Universiteit Maastricht. De respondenten zijn geworven door leden van de zone te vragen naar sleutelpersonen op het gebied van evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT binnen hun instelling. Deze personen zijn vervolgens via e-mail benaderd. De respondenten zijn werkzaam als (strategisch) adviseur, lector, teamleider, innovatiepartner, beleidsmedewerker of universitair docent op het gebied van onderwijsinnovatie of bekleedden een vergelijkbare functie. De meeste respondenten zijn betrokken bij een organisatie-onderdeel binnen de instelling die ondersteuning en/of advies biedt op het gebied van (evidence-informed) onderwijsinnovatie, al dan niet met ICT.

De respondenten van de Hogeschool Leiden zijn specifiek betrokken bij het leernetwerk VOED (**V**ersterken, **O**nderbouwen, **E**xperimenteren en **D**elen). Dit is een leernetwerk waarin ondersteuning wordt geboden aan docenten die hun onderwijs evidence-informed willen innoveren. Dit netwerk is primair gericht op docenten die onderzoek doen naar hun eigen onderwijsvraagstukken. Door het oprichten van een onderzoeksnetwerk kunnen docenten ook van elkaar leren. Het uiteindelijke doel van de onderzoeksnetwerken is te leren en versterken van wat werkt in hun onderwijs. Het netwerk leert dus van onderzoek van anderen, door zelf onderzoek te doen en deelnemers aan het netwerk delen hun leeropbrengsten met anderen binnen en buiten Hogeschool Leiden.

De interviews zijn in verband met de coronapandemie online afgenomen via Microsoft Teams van maart tot en met mei 2021. Respondenten gaven toestemming voor audio-opname van het interview. De interviews hadden een duur van gemiddeld 66 minuten. Tijdens het interview zijn niet altijd alle vragen uit de leidraad gesteld, omdat de respondenten vaak aansluitend een vervolgspraak hadden en/of het interview uitliep. In tabel 1 is een overzicht van de respondenten te vinden, met daarbij de in de resultaten gehanteerde afkorting per instelling.

De leidraad voor de interviews is opgesteld door enkele zoneleden en is gebaseerd op input uit de praktijk en de theorie (o.a. Forgie et al., 2018; Gibbs, 2013; Sorcinelli, 2002). De input uit de praktijk is verzameld met stakeholders op een werkconferentie van de zone in de zomer van 2019 (Prinsen, 2020), tijdens sessies op de SURF Onderwijsdagen en tijdens

een 24-uurs sessie van het Versnellingsplan. Ook hebben opvallende resultaten uit de interviews van de eerste ronde ertoe geleid dat de huidige interviewleidraad gedeeltelijk is aangepast. Hierover valt meer te lezen in de *discussie*. De geraadpleegde theorie besloeg onderzoek naar Teaching and Learning Centers (TLC's) en voor de totstandkoming van de leidraad lag hierbij de nadruk op docent- en onderwijsontwikkeling en onderwijsinnovatie. Tijdens een bijeenkomst van de zone is de leidraad inhoudelijk becommentarieerd en verbeterd.

De leidraad bestaat uit negen categorieën. Per categorie zijn vier of vijf vragen geformuleerd, afhankelijk van het aantal thema's of aandachtspunten dat naar voren kwam uit de consultaties en de literatuurstudie. De vragen zijn geformuleerd als vraag naar de stand van zaken, naar werkwijze of voorbeelden. De vragen dienden als houvast tijdens het semigestructureerde interview om ervoor te zorgen dat de relevante onderwerpen aan bod kwamen. Vaak gaf de interviewer al antwoord op een vraag verderop in de leidraad, omdat het paste in de lijn van het gesprek.

Tijdens de interviews hebben de onderzoekers doorgevraagd naar aanleiding van de antwoorden van de respondent. De leidraad is nieuw ontwikkeld en geen getest instrument. Omdat het onderzoek verkennend van aard is, is dit geen probleem. Hoewel het Versnellingsplan zich richt op ICT, is de nadruk tijdens de interviews gelegd op evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie. De ICT-component werd in enkele gevallen bij wijze van voorbeeld genoemd. Het lijkt dat de respondenten nauwelijks onderscheid maken tussen evidence-informed onderwijsinnovatie met of zonder ICT. Daarom hebben de onderzoekers ervoor gekozen om de ICT-component tijdens het interviewen los te laten (zie ook de *discussie*).

Bij kwalitatief onderzoek is het gebruikelijk om de validiteit en betrouwbaarheid te bewaken; bij kwalitatief onderzoek noemen onderzoekers zoals Auerbach en Silverstein (2003) de termen (*transparency*), overdraagbaarheid/reproduceerbaarheid (*communicability*) en samenhang (*coherence*). De transparantie en overdraagbaarheid zijn in dit rapport gewaarborgd door het analyseproces nauwkeurig te beschrijven (zie analyseparagraaf). Bovendien is tijdens het codeerproces een codeboek bijgehouden (bijlage 3). Om transparant te zijn over de uitkomsten van het open- en axiaal coderen is een compleet overzicht van de subcategorieën en codes opgenomen in bijlage 3 (zie de analyseparagraaf voor toelichting hierop). Verder zijn er steeds citaten uit de interviews toegevoegd om de navolgbaarheid van het onderzoek te versterken (Elo & Kyngäs, 2008). De samenhang van het rapport is gewaarborgd doordat de in het theoretisch kader aangehaalde theorie past bij de onderzoeksvraag en de analyse.

Tabel 1 Overzicht respondenten

Respondent (nummer)	Instelling	Afkorting instelling
Respondent 1 en 2	Hogeschool Arnhem en Nijmegen	HAN
Respondent 3 en 4	Hogeschool Leiden	HL
Respondent 5 en 6	Hogeschool van Amsterdam	HVA
Respondent 7 en 8	Rijksuniversiteit Groningen	RUG
Respondent 9	Universiteit Maastricht	UM

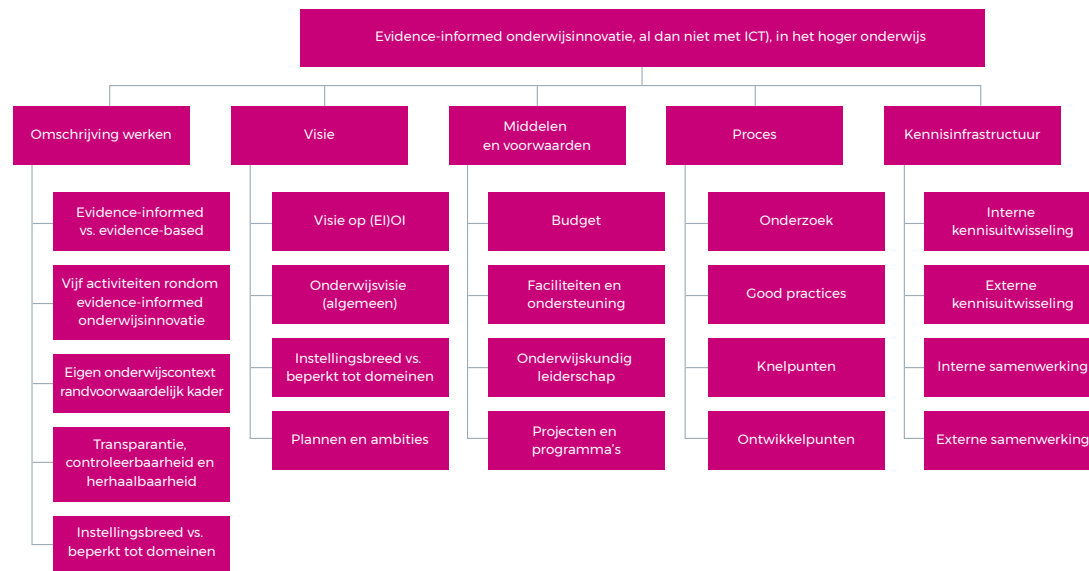
Analyse

De data zijn geanalyseerd met behulp van een kwalitatieve inhoudsanalyse. Deze vorm van analyse is zeer geschikt voor onderzoek waarbij de betekenis van data door interpretatie gezocht moet worden en is toepasbaar op verschillende typen kwalitatieve data (Schreier, 2012; Wester, 2006). Na het anonimiseren en letterlijk transcriberen van de vijf interviews zijn de transcripten gecategoriseerd en gecodeerd. Volgens Pleijter (2006) zijn zowel het categoriseren als het coderen van data gangbare procedures bij kwalitatieve inhoudsanalyses. Het codeerproces was hybride van aard, omdat het proces zowel deductieve stappen bevatte (het opstellen van enkele codes vanuit de interviewleidraad) als inductieve (het coderen vanuit de ruwe data). Deze combinatie komt vaker voor bij kwalitatieve inhoudsanalyses (Fereday & Muir-Cochrane, 2006; Graneheim et al., 2017; Saldaña, 2013).

Tijdens het coderen en analyseren van de data is gebruik gemaakt van ATLAS.ti (versie 8). Om het codeerproces inzichtelijk en overzichtelijk te houden, is er gewerkt volgens de Constant Comparative Method (Boeije, 2002; Flick, 2009). Nadat aan de hand van de interviewleidraad categorieën zijn opgesteld, is er open gecodeerd. Tijdens dit codeerproces zijn passende codes toegewezen aan de vooraf opgestelde categorieën (Boeije, 2002; Flick, 2009). Hiervoor zijn codes uit het rapport uit de eerste ronde ter inspiratie gebruikt, aangezien beide interviewleiden grotendeels overeenkomen. In bijlage 5 is een overzicht van deze beslisregels te vinden, waarbij per categorie aangegeven is wanneer uitspraken hierin vallen.

Alle transcripten zijn op deze open wijze gecodeerd tot er geen nieuwe codes meer gevonden zijn. Vervolgens zijn de transcripten axiaal gecodeerd, waarbij de gevonden codes per categorie met elkaar vergeleken zijn. Op basis van overeenkomen tussen codes zijn er subcategorieën ontwikkeld (Flick, 2009; Saldaña, 2013). Tot slot is op basis van het

overzicht van subcategorieën en codes uit bijlage 3 een codeboom gemaakt (zie figuur 3). Aan de hand van de geordende subcategorieën en codes zijn vergelijkingen gemaakt om in de resultatensectie per deelvraag tot een antwoord te komen.



Figuur 3. Codeboom 'Evidence-informed onderwijsinnovatie (al dan niet met ICT) in het hoger onderwijs'.

5 Resultaten

Dit hoofdstuk geeft de belangrijkste resultaten voor deelvragen 1 tot en met 5 weer. Per deelvraag is doorgaans de volgorde van de gevonden subcategorieën gehanteerd. Deze zijn weergegeven in de codeboom (figuur 3).

Deelvraag 1: Wat wordt er binnen de instellingen verstaan onder evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie?

Verschil tussen evidence-informed en evidence-based onderwijsinnovatie

Onderwijsinnovaties, al dan niet met ICT, worden tegenwoordig steeds meer op een evidence-informed manier aangepakt in plaats van op een evidence-based manier. De HAN, HVA, RUG en UM hanteren allemaal een evidence-informed werkwijze bij onderwijsinnovaties en maken een duidelijk onderscheid tussen evidence-based en evidence-informed werken. Respondent 9 (UM) gaf aan dat de term evidence-informed lastig is om te duiden, met name vanwege het verschil tussen evidence-informed en evidence-based werken:



"Ik vind evidence-informed werken een vrij lastige term om te duiden. Met name wegens het verschil tussen evidence-informed en evidence-based. In onze visie wordt er meer uitgegaan van evidence-based werken, maar volgens mij wordt het onder één paraplu geschaard of het evidence-informed of evidence-based is. In ieder geval is dat wat wij er onder verstaan, is dat we ons laten informeren door de wetenschap. Dus door bewijs wat er al behaald is, om te kijken of er al dan niet nut is om een bepaalde innovatie wel of niet te doen. Dus aan het begin, voordat er een project daadwerkelijk wordt gestart, is het de bedoeling dat we gaan kijken wat er al bekend is. We laten ons informeren door bewijs wat al bestaat. Maar ook tijdens het proces van innovatieprocessen wordt er steeds bewijs verzameld en geanalyseerd."

De HVA gaf aan dat zij binnen hun instelling eerst de term evidence-based hanteerden. Zij merkten echter al gauw dat deze term te veel afkomstig is uit de onderzoekswereld: "... waar gewerkt kan worden met trials en double-blind experimenten, wat niet mogelijk is binnen de onderwijswereld." Om deze reden is de HVA overgestapt naar de term evidence-informed: "Dat betekent dat je dus zoveel mogelijk kennisneemt van bewezen praktijken elders, het liefst wel met een onderzoeksmatige component."

De respondenten van de RUG gaven aan dat zij om dezelfde reden zijn overgestapt naar de term evidence-informed werken. Binnen hun instelling is altijd over evidence-based onderwijsinnovaties gesproken, maar ze merkten in de onderwijspraktijk op dat ze toch veel te maken hadden met vaak veranderende variabelen:

"Soms zie je verschillende effecten over verschillende studentenpopulaties, verschillende docenten en ook lokaal verschillende expertises in de onderwijsondersteuning. Wij kijken zelf ook veel naar onderzoek en wilden weten hoe we dat nou goed verweven met de onderwijspraktijk. Dan kom je eigenlijk uit bij evidence-informed werken, omdat wij iedere keer weer een inschatting moeten maken van wat er aan kennis aanwezig is en welke ervaringen men heeft bij die faculteit/opleiding. We vragen ons steeds af wat de omstandigheid is waarin we waren en hoe we wat wij weten uit leidend onderzoek, daarbinnen kunnen toepassen. Van daaruit hebben wij besloten om als team meer evidence-informed te werk te gaan bij het innoveren van onderwijs."

Respondent 2 (HAN) benadrukte het belang om een duidelijk onderscheid te maken tussen evidence-based en evidence-informed onderwijsinnovatie:

"Het verschil tussen evidence-based en evidence-informed is natuurlijk ook erg interessant. Als er alleen maar evidence-based aan onderwijsinnovaties zou worden gewerkt, is er eigenlijk veel te weinig kennis. Veel kennis is namelijk contextspecifiek. Evidence-informed werken houdt volgens onze instelling in dat men zo goed mogelijk gebruik maakt van de kennis die er is en daar in het ontwerpen van onderwijs rekening mee houdt en onzekerheden mee ontwerpt. Dat is eigenlijk wat wij als instelling onder evidence-informed werken verstaan."

Activiteiten rondom evidence-informed onderwijsinnovatie

Wetenschappelijke literatuur als basis voor onderwijsvernieuwing

Alle respondenten vinden het gebruik van empirisch bewijs uit (wetenschappelijk) onderzoek een belangrijk onderdeel van evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie. Respondent 2 (HAN) verwoordde dit als volgt:

"Evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties betekent eigenlijk dat je voortbouwt op empirische kennis die er al is en dat je vervolgens onderwijsinnovaties ontwerpt die zo goed mogelijk voortbouwen op de kennis die er al is."

Respondent 9 (UM) benoemde een aantal voordelen van het gebruik van wetenschappelijke literatuur bij onderwijsinnovaties. Bijvoorbeeld het voordeel dat er geen overbodig onderzoek wordt uitgevoerd binnen de instelling. Dat is zowel bij het opstarten van een innovatie als tijdens het innovatieproces van belang. De reden om wetenschappelijke literatuur te gebruiken voordat een onderwijsinnovatie wordt uitgevoerd, is om te kijken of het al dan niet nuttig is om die innovatie uit te voeren. Men laat zich informeren door bestaand (empirisch) bewijs. De redenen om wetenschappelijke literatuur tijdens het innovatieproces te gebruiken, is om te blijven toetsen hoe de innovatie voort te zetten. Respondent 9 (UM) zei hierover:

"Door empirisch bewijs te vinden van wat er al behaald is, weet men of het al dan niet nuttig is om een bepaalde onderwijsinnovatie wel of niet te doen. Dus aan het begin voordat een onderwijsinnovatie daadwerkelijk wordt gestart, is het de bedoeling dat we ons laten informeren door bewijs dat al bestaat. Ook tijdens het innovatieproces is het van belang dat er bewijs wordt verzameld en geanalyseerd."

Respondent 3 (HL) gaf een vergelijkbare uitleg over het gebruik van wetenschappelijke literatuur als basis voor onderwijsvernieuwing. Hij voegde hier aan toe dat de cultuur om wetenschappelijke literatuur als basis voor onderwijsvernieuwing te hanteren, de laatste jaren steeds sterker aanwezig is binnen de instelling. Volgens respondent 3 (HL) kijkt de HL nu veel beter en systematischer naar wat men al weet vanuit de literatuur:

"Wat weten we nou dat werkt? Daar gaan we nu met meer aandacht naar kijken dan dat we eerder deden. Dat zit er nu best wel aardig in binnen onze instelling."

Ook respondent 5 (HVA) benoemde nadrukkelijk dat de cultuur om wetenschappelijke literatuur als basis voor onderwijsvernieuwing te hanteren, de afgelopen jaren is versterkt:

"Vroeger werden onderwijsinnovaties gebaseerd op wat mensen vonden en wat ze dachten dat werkt. Ik zie dat er sinds de afgelopen jaren ook echt wordt gekeken of er daadwerkelijk empirisch bewijs voor is. Men vaart tegenwoordig minder op ideeën over een bepaald onderwijsconcept, waarvan je niet weet waar het op is gebaseerd en of er wel wetenschappelijke bewijzen voor zijn. Daar zie ik wel een verschuiving in bij onderwijsinnovaties."

Gebruik maken van (studie)data

De HL en UM vinden het belangrijk om (studie)data te gebruiken bij evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie. Respondent 4 (HL) gaf aan dat een aantal keren data-analisten uitgenodigd zijn om iets te vertellen over hun werk en over de databases die docenten in het onderzoeksnetwerk kunnen gebruiken:

"Data-analisten kunnen ook helpen bij data-analyse. Het is ook een mooie wisselwerking tussen institutional research en een docententeam. Dus die hebben we daarbij betrokken."

Ook respondent 9 (UM) gaf aan gebruik te maken van (studie)data binnen de instelling, met de opmerking dat dit verschilt per project. De UM maakt op verschillende manieren gebruik van (studie)data bij onderwijsinnovaties. Vaak worden er bij bepaalde projecten 'work packages' aangemaakt of beschreven. De dataverzameling kan dan bijvoorbeeld als work package gelden. Data worden vooral verzameld met vragenlijsten, focusgroepen en interviews. Dat is altijd een belangrijk onderdeel van de onderwijsinnovatie binnen de UM. De UM verzamelt vooral veel kwantitatieve en kwalitatieve data over het eigen onderwijsproces.

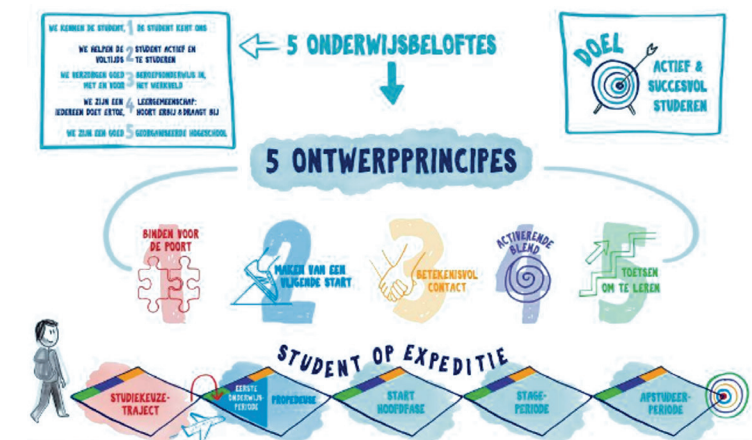
Praktijkkennis en praktijkexperts juist inzetten (good practices)

Een andere belangrijk activiteit bij evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie is het op de juiste manier inzetten van praktijkkennis en praktijkexperts. Instellingen kunnen zich laten inspireren door *good practices* en succesfactoren benutten. Alle instellingen gaven aan dat het gebruik van praktijkkennis een belangrijke rol speelt bij hun evidence-informed werkwijze bij onderwijsinnovatie. Respondent 2 (HAN) gaf aan dat het hierbij van belang is na te gaan wat er al bekend is uit zowel de wetenschappelijke literatuur als uit praktijkvoorbeelden. De HVA gaf nadrukkelijk aan dat zij de inzet van praktijkkennis hebben opgenomen in hun definitie van evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties.

Ook de HL maakt gebruik van praktijkkennis. Zo heeft deze hogeschool in januari 2018 een aantal ontwerpprincipes vastgesteld voor de gehele instelling. Deze ontwerpprincipes

bevatten een combinatie van eigen waarden en een effectieve aanpak; evidence-informed en toegesneden op de context van de HL. Deze ontwerpprincipes zijn tot stand gekomen door alle medewerkers en studenten te bevragen met de onderzoeksmethodiek *Group content mapping*. De vraag daarbij was wat volgens hen ingezet moet worden om het studiesucces van studenten te vergroten en wat hiervan het meest haalbaar is. Deze input is vervolgens vergeleken met beschikbaar wetenschappelijk bewijs. Zo zijn ontwerpprincipes ontwikkeld die gebaseerd zijn op evidentie maar ook passen bij de HL(-context). Het betreffen de volgende vijf ontwerpprincipes: (1) Een bewuste studiekeuze en binding voor de poort; (2) Een vliegende start in het hbo, (3) Betekenisvol contact tijdens transitie in de opleiding; (4) Een activerende blend in het curriculum en (5) Toetsing om studenten te stimuleren continu te leren (zie figuur 4).¹ Het gebruik van deze ontwerpprincipes is een belangrijk onderdeel van evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie binnen de HL.

Respondent 9 (UM) benadrukte tot slot dat het van belang is dat instellingen voldoende op de hoogte zijn van andere instellingen/faculteiten/onderzoekers die met dezelfde onderwerpen bezig zijn geweest. Ze kunnen hier dan inspiratie en informatie uithalen voor eigen evidence-informed onderwijsinnovaties. De UM heeft echter nog stappen te zetten om ervoor te zorgen dat men op de hoogte is van deze evidence-informed onderwijsinnovaties, binnen en buiten de eigen instelling. Bij de beantwoording van *deelvraag 5* gaan we hier in meer detail op in.



Figuur 4. Principes voor het ontwerpen van het onderwijs binnen de Hogeschool Leiden (bron: Hogeschool Leiden).

¹ www.hsleiden.nl/binaries/content/assets/hsl/onderwijs/visie/ontwerpprincipes-hogeschool-leiden.pdf

Een gevalideerd procesmodel/onderzoekscyclus hanteren

Bij de implementatie van evidence-informed onderwijsinnovaties speelt de inzet van een gevalideerd procesmodel of de onderzoekscyclus ook een belangrijke rol. Zo'n model of cyclus kan helpen om onderwijsinnovaties vorm te geven, te monitoren en te valideren. Wanneer er op een gestructureerde en/of cyclische wijze wordt gewerkt aan de juiste stappen, op het juiste moment, kan de gewenste ontwikkeling goed en duurzaam worden geïmplementeerd. De respondenten van de HAN, HL en de UM noemden dit element bij hun beschrijving van evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties. Respondent 2 (HAN) gaf aan dat docenten binnen hun instelling evidence-informed onderwijsinnovaties vormgeven aan de hand van de onderzoekscyclus.

De respondenten van de HL benoemden dat er binnen deze hogeschool expliciet wordt gewerkt volgens het ADDIE-model in het leernetwerk VOED waarin docenten onderzoek doen naar hun eigen onderwijs. In dit leernetwerk leren docenten expliciet deze cyclus te doorlopen. Ook maken zij binnen het onderzoeksnetwerk gebruik van het SoTL (Scholarschip of Teaching and Learning) framework van de Universiteit Utrecht. Dit is een stappenplan onderzoek in het onderwijs.²

Respondent 9 (UM) gaf aan dat het ADDIE-model binnen hun instelling gebruikt wordt om evidence-informed werken vorm te geven. Respondent 9 (UM) voegde hieraan toe dat er (bij EDLAB) verder weinig gebruik wordt gemaakt van gevalideerde dan wel gestandaardiseerde modellen bij evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties.

Kenniscreatie

Kenniscreatie speelt ook een belangrijke rol bij evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties. Kenniscreatie stelt betrokkenen in staat om de effecten van de onderwijsinnovatie te volgen en meten. Hiermee kan men inzichten ontwikkelen die bijdragen aan een duurzame implementatie en die kennis opleveren voor anderen om zelf ook succesvol te innoveren. Activiteiten die behoren tot kenniscreatie zijn onder andere monitoring, toetsing en praktijkonderzoek van de eigen onderwijsinnovatie en kennisdisseminatie. Uit de interviews blijkt dat alle respondenten vinden dat kenniscreatie behoort tot evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties. Zo gaf respondent 9 (UM) hierover het volgende aan:

"... we laten ons informeren door de wetenschap – vooraf en tijdens de onderwijsinnovatie bewijs verzamelen en ook analyseren. Dus ook als instelling zelf onderzoek doen naar het eigen onderwijs."

² uu.nl/onderwijs/centre-for-academic-teaching-0/sotl-grants

Ook respondent 2 (HAN) benoemde nadrukkelijk dat onderzoek doen naar het eigen onderwijs een belangrijk onderdeel van evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties is:

"Wij dragen als instelling ook zelf bij aan kennisontwikkeling. Dus onderzoeksmatig werken en dus zorgen dat men als instelling de onderwijsinnovatie ook onderzoekt. Wat waren onze verwachtingen? Welke kennis hebben we meegenomen? Wat hiervan werkt wel en wat niet? Hoe stellen we onze verwachtingen bij? We werken steeds met werkhypothesen. En welke nieuwe kennis levert dat op?"

Binnen de instellingen wordt op nog meer manieren kennis gecreëerd. Bij de beantwoording van *deelvraag 4* wordt hier in meer detail op ingegaan.

Al met al kunnen we stellen dat er aan de hand van onder andere analyses op onderwijs-evaluaties en (studie)data, onderwijsonderzoek dan wel praktijkonderzoek en monitoring kennis wordt gecreëerd binnen de instellingen. Naast deze elementen kan het intern en extern delen van kennis ook worden beschouwd als kenniscreatie. Bij de beantwoording van *deelvraag 5* wordt hier in meer detail op ingegaan.

Eigen onderwijscontext inzetten als kader voor randvoorwaarden

Bij de vraag wat evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties inhoudt, gaven de respondenten nadrukkelijk aan dat de eigen onderwijscontext hierbij randvoorwaardelijk is. Respondent 7 (RUG) noemde ook expliciet het belang de lokale context te betrekken als het gaat om de vertaling van onderzoek naar de eigen praktijk. Binnen het team van deze respondent wordt er ook veel gekeken naar onderzoek en is er onderzocht hoe dit goed kan worden verweven met de onderwijspraktijk:

"Wij maken dan iedere keer weer een inschatting van wat er aan kennis aanwezig is, welke ervaringen men heeft bij een specifieke faculteit/opleiding. Wat is de omstandigheid waarin we waren en hoe kunnen we wat bij ons bekend is uit leidend onderzoek, daarbinnen toepassen?"

Het team werkt met een 'golden triangle':

"Als je evidence-informed wilt werken, dan zijn de contextvariabelen heel erg belangrijk. Wie kent de lokale context beter dan een lokale onderwijsadviseur of onderwijsprofessional? Die heb je nodig om onderwijsinnovatie teweeg te brengen in de opleiding of een vak. Daarnaast heb je natuurlijk docentteams nodig. De derde poot zijn wij: de centrale onderwijsprofessionals en onderwijskundigen. Deze drie samen vormen de 'golden triangle' en die heb je nodig om je onderwijsinnovatie binnen een specifieke onderwijscontext goed te implementeren."

Respondent 5 (HVA) meldde over het inzetten van de eigen onderwijscontext het volgende:

"Wat je natuurlijk altijd hebt is dat de context ook heel belangrijk is. Dat moet je altijd wel bekijken. Past mijn context bij de context waar dit eerder is gebeurd en waar het toen werkte? Dat is wel altijd een belangrijke disclaimer. Je kan bijna niks zomaar kopiëren. Je kan echter wel zien of iets ergens heeft gewerkt, wat de condities waren en of het bij jou dan ook zou kunnen werken."

Transparantie, controleerbaarheid en herhaalbaarheid

Tot slot zijn transparantie, controleerbaarheid en herhaalbaarheid belangrijke kenmerken bij de onderzoeksmatige aanpak die hoort bij evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties. Binnen alle instellingen wordt er op ongeveer dezelfde manier aandacht besteed aan deze drie begrippen. Transparantie wordt gewaarborgd door alle stappen van het onderwijsinnovatieproces vast te leggen. Op deze manier heeft iedereen binnen de instelling goed zicht op het onderwijsinnovatieproces. Daarnaast zorgt het publiceren binnen de instelling van een onderwijsinnovatie/onderwijsonderzoek ook voor transparantie. Dit gebeurt binnen alle instellingen. Bij *deelvraag 5* wordt uitgebreid ingegaan op het delen van kennis en informatie op het gebied van evidence-informed onderwijsinnovatie.

Deze transparante werkwijze draagt ook bij aan de controleerbaarheid. Controleerbaarheid wordt gewaarborgd door tussentijds te evalueren hoe het proces verloopt, wat het heeft opgeleverd en wat er nog moet worden uitgevoerd. Om de controleerbaarheid te waarborgen, dienen externen hierbij steeds geïnformeerd te worden. Tot slot wordt herhaalbaarheid gewaarborgd door een standaardprocedure bij evidence-informed onderwijsinnovaties te hanteren binnen de instelling. Deze innovaties worden zo opgezet dat anderen ze in principe kunnen overdoen op exact dezelfde manier. Het is steeds duidelijk hoe men aan respondenten kwam en welke onderzoeksinstrumenten zijn gebruikt. De HAN gaf aan dat dit vanzelfsprekend is:

"Maar het proces is wel herhaalbaar want we hebben gewoon een standaardprocedure ontwikkeld. Hierbij zetten wij in alle stappen van het proces een onderzoeker in. We verwachten niet dat dat alleen maar actieonderzoek is."

Instellingsbreed versus domeinenspecifiek

Uit de interviews blijkt dat niet alle instellingen beschikken over een instellingsbrede omschrijving van evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie. Dit is niet verwonderlijk omdat consensus over een dergelijke omschrijving niet voorhanden is. Zowel de HL³ als de HVA⁴ gaven aan dat zij hun instellingsbrede onderwijsvisie en ontwerpprincipes op evidence-informed wijze hebben ontwikkeld. Bij evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties hanteren ze nu een aantal standaard ontwerpprincipes. Beide instellingen benadrukten dat een positief gevolg hiervan is dat er een *gemeenschappelijke taal* is ontstaan, wat de onderlinge communicatie en uitwisseling binnen de instelling vergemakkelijkt. De HAN gaf aan dat er nog te weinig ervaring is opgedaan voor een instellingsbrede consensus over de aanpak van evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie. Respondent 7 (RUG) benoemde dat de beschrijving van evidence-informed onderwijsinnovatie is beperkt tot enkele domeinen binnen hun instelling. De RUG heeft echter wel de ambitie om meer evidence-informed te gaan werken aan onderwijsinnovaties en ook instellingsbreed tot een gemeenschappelijke werkwijze te komen. Het plan om tot een instellingsbrede omschrijving te komen, zal volgens respondent 7 (RUG) worden opgenomen in het nieuwe strategisch plan, binnen het hoofdstuk onderwijs. Uit het interview met de UM blijkt dat er deze instelling geen instellingsbrede omschrijving van evidence-informed onderwijsinnovatie hanteert.

Deelvraag 2: In hoeverre en op welke wijze speelt visie een rol binnen de instellingen bij het vormgeven van evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT?

Visie op evidence-informed onderwijsinnovatie, al dan niet met ICT

De instellingen van de respondenten hanteren diverse visies op evidence-informed werken dan wel praktijkonderzoek (HAN) of onderwijsinnovatie met de erbij horende uitdagingen.

³ docplayer.nl/125138944-Ontwerpprincipes-voor-het-onderwijs-van-hogeschool-leiden-ontwerpprincipes-voor-actief-en-succesvol-studeren.html

⁴ onderwijslab.techniek.hva.nl/onderwijs/ons-onderwijs-ontwerpen/het-blended-onderwijsontwerp

Visies op evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties zijn te vinden in: beleidsdocumenten, ontwerpprincipes, het instellingsplan, het strategisch plan en binnen het innovatiecentrum (UM).

Bij de HL bevat het strategisch plan de ambitie om een onderzoeksprogramma te ontwikkelen gericht op effectieve aanpakken van studiesucces. Bij de RUG staat meer evidence-informed aan onderwijsinnovatie werken nu voor het eerst in het nieuwe strategisch plan. De RUG gaf hierbij aan dat veel van hun onderwijsinnovaties momenteel al op een evidence-informed wijze tot stand komen. Bij de HVA is een nieuw instellingsplan voor 2021-2026 gepubliceerd waarin staat vermeldt waar ze naartoe willen met het onderwijs.⁵ Dit plan vermeldt niet *hoe* een opleiding hier invulling aan moet geven. Wel geeft het plan een paar goede voorbeelden (*good practices*) die dienen als inspiratiebronnen. Ook hierbij vult de instelling dit niet in detail in, het biedt ruimte voor eigen inbreng van bijvoorbeeld docenten. Op de vraag of er op het gebied van evidence-informed onderwijsinnovatie een formeel doel vanuit de instelling is, antwoordde respondent 5 (HVA) het volgende:

 *"Nou, wel waar we naartoe willen. Maar niet hoe een opleiding dat dan moet doen. Want daar geven we ze ruimte in. We hebben een nieuw instellingsplan en daarin is beschreven wat we ambiëren en waar we naartoe willen. Maar we hebben hierbij niet gezegd op welke manier ze dit moeten doen. We zijn wel bezig met op hoofdlijn een onderwijs- en toetsvisie. Dan haal je geen professionaliteit bij de mensen die het moeten uitvoeren weg. Zij moeten ook invloed kunnen hebben over hoe ze het aansluiten op hun doelgroepen en op hun beroepspraktijk. Dus dan blijven we altijd op hoofdlijnen."*

Respondent 5 (HVA) liet weten dat evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties binnen de HVA al een langere geschiedenis kent. Zo draaide er bij de HVA in 2013 een groot project over studeerbaar en robuust onderwijs, terwijl de instelling tegelijkertijd de ambitie had om zich te profileren als kennisinstelling. Vanaf die periode is er bij onderwijsinnovatie zo veel mogelijk gewerkt op basis van bewezen inzichten. Kennis over studeerbaar en robuust onderwijs is verzameld in een boekje dat bij veel opleidingen binnen de HVA gebruikt is om het onderwijs studeerbaarder en robuuster te maken. Op basis van onderzoek zijn ontwerpcriteria opgesteld die de opleidingen gebruiken bij onderwijsinnovaties.⁶ Deze ontwerpcriteria worden momenteel geactualiseerd.

⁵ www.hva.nl/binaries/content/assets/hva/over-de-hva/plannen-feiten-en-verslagen/hva-instellingsplan-2021-2026.pdf?1610023609174

⁶ www.hva.nl/binaries/content/assets/hva/nieuws/20141208_programma_slim_bijlage-3.1_osro_sb_leidraad-studeerbaar-en-robuust-onderwijs.pdf?1418659363535

De HL heeft een instellingsbrede onderwijsvisie op evidence-informed wijze ontwikkeld. Een aanleiding was het streven van vijf faculteiten met 26 opleidingen om het onderwijs te verbeteren. Ze merkten echter al gauw dat er ondanks alle inspanningen amper verbetering geboekt werd. De instelling wilde aan de hand van een gedeelde visie de krachten bundelen, waarbij men wilde uitgaan van bewezen kennis. Vervolgens is er een projectgroep evidence-informed onderwijsinnovatie aan de slag gegaan. Op basis van hun bevindingen heeft de HL vijf ontwerpprincipes ontwikkeld die ertoe moeten leiden dat studenten voltijd en actief kunnen studeren. Die onderwijsvisie is vervolgens breed gedeeld binnen de instelling. Hier ontstond geen discussie over, juist vanwege de evidence-informed aanpak. Dit zorgde voor het benodigde draagvlak binnen de instelling. De ontwerpprincipes bieden handvatten bij evidence-informed onderwijsinnovaties, maar er is tegelijk ook veel ruimte voor eigen invulling.

Bij de RUG werken de centrale onderwijsprofessionals (onderwijskundigen) al geruime tijd evidence-informed. Zij ondersteunen veel onderwijsinnovatieprojecten binnen de faculteiten. Binnen het team is gesproken over evidence-informed ondersteunen van onderwijsinnovaties, waarbij onderzoek het beste kan worden verweven met de onderwijspraktijk. De RUG heeft dus expliciet gekozen om vanuit het ondersteuningsteam evidence-informed te werken. Respondent 8 (RUG) gaf aan dat evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties nu voor het eerst in het strategisch plan komt. Daartoe heeft de RUG onder andere de 'Teaching Academie Groningen' oftewel TAG opgericht, een netwerkorganisatie van docenten en onderwijsprofessionals. Zij komen hierin samen om over verschillende onderwerpen, bijvoorbeeld Blended Learning, onderzoek en ervaringen uit te wisselen. Binnen het strategisch plan wordt het belang van onderwijsinnovaties benoemd, juist ook om te kunnen omgaan met de uitdagingen waar de instelling voor staat.

Voor de andere instellingen geldt dat de visie op evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties gehanteerd wordt binnen onderdelen (domeingebonden - HAN, EDLAB - UM). De HAN gaf aan dat men de ambitie heeft om een instellingsbrede visie te ontwikkelen, maar dat er nog geen concrete plannen voor zijn. De lectoraten en het center of expertise 'Leren met ICT'⁷ hanteren een visie op evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties, maar de respondent gaf aan niet zeker te weten of dit bij alle sectoren hetzelfde is. Een verklaring hiervoor kan zijn dat er niet overal hetzelfde type onderzoek wordt uitgevoerd, wat het realiseren van een instellingsbrede visie lastig maakt. Wel worden er standaarden gehanteerd. Respondent 9 (UM) gaf aan dat het innovatiecentrum EDLAB een visie op evidence-informed onderwijsinnovatie hanteert (zie hieronder).⁸ Deze visie bevat ook een ICT-component:

⁷ www.han.nl/onderzoek/lectoraten/lectoraat-leren-met-ict

⁸ edlab.nl/wp-content/uploads/2021/09/EDLAB20202025.pdf

Visie EDLAB op evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT:

"We define innovation as the process of creating new ideas and practices to address educational needs – to do different things, and doing things differently. Innovation is not necessarily radical or disruptive, but also exists in improving what is there and repairing what is broken. Innovation can be about educational methods and processes, about technology, or about spaces. It requires critical review of issues and potential solutions; it is an incremental process and a means to an end. EDLAB is well-connected to the faculties and other internal and external stakeholders in the educational process. As such, it is uniquely positioned to recognise trends and needs as they may emerge in one part of the university community, and relate and relay them to other stakeholders. It offers a conduit for ideas and connects individuals who are seeking inspiration from colleagues they may otherwise not encounter. Through its events and projects EDLAB accumulates a body of 2 knowledge and experience that allows it to be proactive and take initiative, taking into account the needs and ambitions of UM's community of learners and teaching staff, UM's strategic programme 'Collaborative Open Research Education' (CORE), and global trends. EDLAB plays a vital role in ensuring momentum in education innovation for UM. Great ideas may come up in isolation, but they grow and prosper through collaboration, and they generate impact through sustainable implementation."

De visie van EDLAB wordt momenteel nog aangescherpt. Daarin ligt de nadruk op het belang van *bewijs* bij onderwijsinnovaties. Vanuit de instelling is er hier kritiek op, aangezien hiermee een duidelijke keuze wordt gemaakt over de manier van innoveren. Hoewel deze keuze niet expliciet in de visie stond, werd het wel vaak geduid als een top-down innovatie. Momenteel is deze visie dan ook aan verandering onderhevig. Binnen de nieuwe wil men visie top-down onderwijsinnovaties met bottom-up onderwijsinnovaties combineren. Hierdoor ontstaat er ook meer ruimte voor kleinschalige onderwijsinnovaties. Indien een kleinschalige onderwijsinnovatie relevant blijkt te zijn voor meerdere faculteiten, kan deze worden opgeschaald.

Plannen en ambities met betrekking tot evidence-informed onderwijsinnovatie, al dan niet met ICT

Uit de interviews blijkt dat alle vijf de instellingen plannen en ambities hebben met betrekking tot evidence-informed onderwijsinnovatie. Allereerst heeft respondent 2 (HAN) aangegeven dat de instelling nog niet beschikt over een instellingsbrede visie op evidence-informed onderwijsinnovatie. Ze gaf aan dat er binnen de instelling meerdere kenniscentra en lectoraten aanwezig zijn, ieder met eigen visies. De instelling heeft de ambitie om deze instellingsbreed uit te rollen.

Zoals eerder vermeldt heeft de HL de visie op evidence-informed onderwijsinnovatie vormgegeven aan de hand van ontwerpprincipes, waarbij veel ruimte is voor een eigen invulling die past bij de context van de opleiding. De instelling heeft de ambitie om dit voort te zetten en hierbij *het samen leren* daarin beter te gaan faciliteren. Een thema dat binnen het onderzoeksnetwerk aandacht krijgt is het goed geven van feedback. Respondent 2 (HL) gaf hierover het volgende aan:



"Opleidingen zien de meerwaarde van feedback geven maar zijn nog zoekende naar de meest effectieve manieren van feedback geven en vooral hoe je dit vormgeeft in onderwijs. Het leernetwerk VOED biedt de mogelijkheid om hier onderzoek naar te doen binnen de context van de eigen opleiding, maar wel binnen een netwerk waardoor kennisdelen en kenniscreatie ook vorm krijgt."

De HVA heeft recent een nieuw instellingsplan ontwikkeld waarin staat waar de instelling naartoe wil met het onderwijs. Respondent 5 (HVA) gaf aan dat ze het domein 'Onderwijs en Toetsing' nog verder willen invullen, maar dat men zich daarbij beperkt tot een soort 'richting'. Ook hier moet de professionaliteit van de uitvoerders nog steeds worden gewaarborgd.

Ook de RUG heeft duidelijke plannen en ambities wat betreft evidence-informed onderwijsinnovatie. Vanaf september 2021 is de RUG een nieuwe strategische periode ingegaan, wat heeft geresulteerd in een nieuw strategisch plan met een hoofdstuk onderwijs. Binnen het nieuwe strategische plan zal er een formele en instellingsbrede visie op evidence-informed onderwijsinnovatie worden vastgelegd. Hier heeft de RUG een organisatie voor opgericht, namelijk de 'Teaching Academie Groningen'. Hierin komen docenten en onderwijsprofessionals samen om onderzoek en ervaringen uit te wisselen. De ambitie is om deze organisatie verder vorm te geven.

Tot slot heeft ook de UM duidelijke plannen en ambities wat betreft evidence-informed onderwijsinnovatie. De UM hanteert al een formele visie op evidence-informed onderwijsinnovatie (binnen EDLAB). Respondent 9 (UM) gaf aan dat deze visie nog wordt aangescherpt. De visie werd eerst voornamelijk beschouwd als een 'top-down onderwijsinnovatie'. Hier was vaak discussie over. Momenteel wordt er een nieuwe visie geschreven waarbij een *combinatie* van zowel top-down onderwijsinnovatie als bottom-up onderwijsinnovatie centraal staat. Volgens de respondent blijven top-down onderwijsinnovaties noodzakelijk voor brede projecten die voor iedereen relevant zijn. Dit is echter niet altijd het geval. Door beide benaderingen te combineren, gaat er in de toekomst ook meer ruimte ontstaan

voor kleinschalige onderwijsinnovaties. Een of twee faculteiten kunnen bijvoorbeeld ook met een klein bedrag of een beurs innoveren en daarna kijken of deze innovatie opschaalbaar is of relevant is voor meerdere faculteiten.

Deelvraag 3: Welke middelen en voorwaarden zijn er binnen instellingen om evidence-informed onderwijsinnovaties met ICT te faciliteren?

Budget

Bij alle instellingen is er budget voor (evidence-informed) onderwijsinnovaties. Bij de meeste instellingen worden de faciliteiten voor onderwijsinnovaties (zie volgende paragraaf: *faciliteiten en ondersteuning*) gefinancierd vanuit een centraal budget. Bij het interview met de HAN is alleen de bekostiging vanuit een centraal budget ter sprake gekomen. De HL geeft aan dat faciliteiten die zich richten op onderwijsinnovaties bij het leernetwerk VOED vanuit verschillende budgetten worden gefinancierd. Respondent 4 (HL) gaf aan dat bij het leernetwerk VOED een 50/50 bekostiging geldt:

"Deelname aan het leernetwerk VOED wordt met een 50/50 verdeling bekostigd, waarbij docenten een halve tot een hele dag per week voor minimaal 1 studiejaar bekostigd worden. Opleidingen geven daarnaast ook zelf vorm aan evidence-informed onderwijs ontwikkelen, maar hier is geen centraal overzicht van om hoeveel tijd en geld dit gaat."

Naast een centraal budget en overige budgetten binnen de instelling, noemde respondent 4 (HL) ook de Comeniusgelden. Docenten die het interessant vinden om onderzoek te doen, worden binnen de HL gestimuleerd om een Comeniusbeurs aan te vragen. Adviseurs van de HL ondersteunen docenten bij deze procedure.

De RUG laat weten dat zij de financiering voor onderwijsinnovaties vaak centraal aanvragen bij het College van Bestuur. Respondent 7 (RUG) merkt hierbij op dat dit ook afhankelijk is van het niveau van de onderwijsinnovatie:

"Dit komt uit centraal budget, maar het ligt ook een beetje aan het niveau van de onderwijsinnovatie. Die stromen zijn soms heel verschillend. We krijgen wel eens vragen binnen van individuele docenten, dan ben je heel erg op micro-niveau bezig. Dat kun je soms zelf faciliteren als onderwijskundige. En soms ook niet. Ook zijn er hele grote programma's vanuit de kwaliteitsafspraken, deze

worden altijd vanuit centraal budget gefinancierd. Dan ben je heel erg op macroniveau bezig. Dus dat ligt ook heel erg aan het niveau van de onderwijsinnovatie."

Ook binnen de UM zijn er verschillende budgetten voor onderwijsinnovaties. Zo kunnen docenten binnen de UM een Comeniusbeurs aanvragen als zij willen innoveren binnen het onderwijs. Daarnaast heeft het innovatiecentrum EDLAB een budget voor onderwijsinnovaties. Dit centrum heeft de mogelijkheid om één à twee grote projecten per jaar te initiëren. Verder zijn er facultaire budgetten voor onderwijsinnovatie, maar niet bij elke faculteit. Als een faculteit geen budget heeft, wordt er gekeken of er centraal budget beschikbaar is. Al met al is er volgens respondent 9 (UM) vrij weinig budget om zelf te innoveren.

De HVA gaf tot slot aan dat er budget voor onderwijsinnovaties aanwezig is binnen de instelling. Zo hebben zij onder andere een instellingsbreed programma voor de versnelling van blended learning.

Faciliteiten en ondersteuning

Alle vijf instellingen hebben in meer of mindere mate faciliteiten waarbinnen ondersteuning bij evidence-informed onderwijsinnovaties geboden wordt. Binnen de HAN zijn er verschillende vormen van faciliteiten en ondersteuning aanwezig. Allereerst zijn er binnen de lectoraten van de HAN onderzoekers die docenten begeleiden en ondersteunen bij evidence-informed onderwijsinnovaties. Tegenwoordig laat de HAN docenten ook steeds meer zelf hun vraag bij de Kennisrotonde (Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek) inbrengen. Respondent 2 (HAN) gaf aan dat de meeste docenten nauwelijks op de hoogte zijn van nieuwe ontwikkelingen op het gebied van evidence-informed onderwijsinnovatie en deze ook moeilijk kunnen vinden. Onderzoekers vanuit het lectoraat helpen docenten hierbij. Zij ondersteunen de docenten met input om kwaliteit te kunnen waarborgen, tegelijkertijd krijgt de docent ook veel vrijheid. De onderzoekers begeleiden de docenten vervolgens bij het onderwijsinnovatieproces.

Het iXperium/Centre of Expertise Leren met ICT (van de HAN) ontwikkelde samen met de samenwerkingspartners professionaliseringstrajecten op het gebied van onderwijsinnovatie met ICT voor leidinggevers, verbinders en procesbegeleiders en onderzoekers in iXperium designteams. In deze trajecten staat evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties centraal.⁹ Ook hier zijn mensen aanwezig die docenten kunnen ondersteunen

⁹ www.ixperium.nl/onderzoeken-en-ontwikkelen/publicaties/leidinggeven-aan-onderwijsinnovatie-met-ict

bij onderwijsinnovatie. Zij zijn hier speciaal voor opgeleid. Verder is er (steeds meer) informatie beschikbaar over de onderzoekstools die binnen de instelling beschikbaar zijn. Voor docenten en docentonderzoekers wordt inzichtelijk gemaakt welke tools handig zijn en welke niet. Daar zijn volgens respondent 1 (HAN) de afgelopen jaren grote verbeteringen gerealiseerd. De huidige systemen zijn namelijk nog heel erg ingericht op onderwijs en nog te weinig op onderzoek en samenwerking met externen. Dit is een knelpunt. Het is volgens de HAN dan ook van belang docenten hierbij voldoende te ondersteunen. Verder gaf respondent (1) aan dat de HAN nog druk bezig is met het verder en concreter ontwikkelen van faciliteiten:

“Dat is een vraagstuk op zichzelf. Zeker als het gaat om ICT. We zijn nu druk bezig om dat beter ingericht te krijgen. Daar zitten een aantal aspecten. Aan de ene kant heb je ermee te maken dat je eigenlijk transparanter zou moeten zijn in de informatievoorziening; dus van wat er überhaupt allemaal kan. Je moet ook transparant zijn in je informatievoorziening van waar je moet zijn. Ook moet je transparant zijn in je processing van die vraagarticulatie. Dus als iemand dan met een vraag komt, dat die ook kan zien dat het wordt opgepakt en wat de volgende stappen zijn. Dat is die hele slag die op dit moment geprofessionaliseerd wordt. En die experimenten zijn daar dan ook een klein puzzelstukje in. Er zijn natuurlijk ook nog andere routes die je kunt bewandelen op het moment dat iemand met een vraag komt. Het kan zijn dat het een vraag is waar al meteen antwoord op is of waar al tools voor zijn. Op dit moment is dat een punt van aandacht en dat is iets wat vooral ligt bij ons, bij de staf, het informatiemanagement.”

De HL heeft sinds twee jaar een onderzoeksnetwerk opgericht voor ondersteuning aan docenten die hun onderwijs evidence-informed willen innoveren. In het onderzoeksnetwerk worden docenten gesteund door tijd en ruimte te maken om kritisch naar het eigen onderwijs te kijken, onderzoek van anderen toe te passen op het onderwijsvraagstuk en zelf onderzoek te doen naar de eigen onderwijspraktijk. Docenten vormen een netwerk op basis van een gemeenschappelijk thema en delen de inzichten en opbrengsten uit de onderzoeken met collega's binnen en buiten de hogeschool. Inmiddels hebben ruim 35 docenten van alle faculteiten deelgenomen aan het onderzoeksnetwerk. Hierbij zorgt de HL ook voor verbinding met collega's van Institutional Research. De HL werkt ook samen met onderwijsonderzoekers van de Universiteit Utrecht en Open Universiteit die docenten trainen en coachen. Daarnaast betreft de HL waar mogelijk lectoren bij specifieke vraagstukken. Niet alle docenten zijn dus onderzoeker. Eén van de doelen is juist om ook docenten met weinig (actuele) onderzoekservaring hierin te professionaliseren.

Door een onderzoeksnetwerk op te richten kunnen docenten dus tegelijkertijd ook van elkaar leren. Respondent 3 (HL) gaf aan dat dit past bij een van de beloften van de instelling: “Wij zijn een leergemeenschap”. Dit willen zij ook in deze manier van werken tot uiting brengen. Docenten binnen de HL krijgen minimaal een halve dag per week tot hun beschikking om (betaald) deel te nemen aan dit onderzoeksnetwerk. Respondent 3 (HL) gaf aan dat vrijdagochtend hun standaard VOED-ochtend is (**V**ersterken, **O**nderbouwen, **E**xperimenteren en **D**elen):

“Vrijdagochtend is onze VOED-ochtend. We hebben dan ook gezorgd dat alle docenten dan uitgeroosterd zijn, zodat ze dan ook echt aan dat onderzoek kunnen werken. We willen echt de tijd en ruimte creëren. We organiseren ook netwerkactiviteiten. Dat kan zijn dat we mensen vragen om te presenteren over een onderzoek of over literatuur die zij gelezen hebben. Maar we organiseren ook workshops met externen over de onderzoekscyclus van onderwijs. Hoe ziet die eruit, welke stappen heb je erin, hoe kom je tot een goede vraag. En ook over hoe presenteert je je onderzoek, voor welke doelgroep doe je dat dan en hoe schrijf je dat kort en bondig op. Dus op die manier zijn we heel erg bezig met die groep. Om ze te faciliteren om enerzijds onderzoek te doen naar dat vraagstuk en dat goed te doen, maar ook hoe ze dat binnen hun team en de instelling kunnen delen.”

Bij de HVA bieden de HVA-academie, onderwijskundigen, ICT-ers en externen ondersteuning en facilitering bij evidence-informed onderwijsinnovaties. De instelling heeft een fijnmazige ondersteuning in de opleidingen en faculteiten georganiseerd en momenteel staat er een programmatische/tijdelijke ondersteuning centraal. De instelling heeft de ambitie om de ondersteuning uiteindelijk in de lijn te beleggen, bijvoorbeeld in een TLC. Respondent 5 (HVA) gaf aan dat het binnen hun instelling niet erg gangbaar is om als individuele docent onderwijs te gaan innoveren: “Het heeft namelijk niet zo veel zin om je eigen onderwijs alleen maar te vernieuwen. Dan ben je een soort eilandje in een groot geheel.” De respondenten adviseren om onderwijsinnovaties als teamactiviteit te ondernemen en niet als individuele activiteit. Wanneer een docent mogelijkheden ziet om het onderwijs anders in te richten, is het eerste aanspreekingspunt hiervoor de opleidingsmanager. De opleidingsmanager kijkt of de docent het plan eventueel breder kan aanpakken.

Bij de Rijksuniversiteit Groningen is sinds twee à drie jaar de Teaching Academy Groningen (TAG) actief, ook wel de ‘docenten-netwerkorganisatie’ genoemd. De TAG biedt ondersteuning en advies bij evidence-informed onderwijsinnovaties. Het team bestaat uit lokale onderwijsadviseurs, onderwijsprofessionals, docententeams en centrale onderwijsprofes-

sionals en/of onderwijskundigen. Deze drie samen vormen de 'golden triangle' en die heb je volgens respondent 8 (RUG) nodig om evidence-informed onderwijsinnovaties succesvol uit te voeren. Wanneer een docent individueel innoveert kost dit vaak extra tijd, waardoor de werkdruk nog meer toeneemt. Door innovatie te organiseren in zo'n golden triangle is het eerder een investering dan een last. Daarmee is de onderwijsinnovatie ook meteen duurzaam. Het team van de onderwijskundigen voert ook zelf onderzoek uit om docenten te helpen bij het ontwerpen van evidence-informed onderwijsinnovaties en daarmee ontsluiten ze voor de docent veel literatuur en kennis.

Binnen de UM is sinds 2015 het innovatiecentrum EDLAB opgericht. Docenten kunnen bij EDLAB bepaalde projecten indienen. Binnen EDLAB bestaat het kernteam op dit moment uit een directeur, een coördinator innovatie, een projectcoördinator innovatie, een projectmanager en een medewerker gericht op onderwijsdiensten. Volgens respondent 9 (UM) is EDLAB nog niet sterk zichtbaar binnen de instelling. Hij gaf aan dat het vooral de 'usual suspects' zijn die weten dat EDLAB bestaat en wat er mogelijk is met EDLAB. Dit kunnen bijvoorbeeld docenten zijn die onderzoek naar onderwijs doen en dat verder willen brengen. Idealiter kan iedere docent een aanvraag insturen, maar er zijn volgens respondent 9 (UM) maar weinig docenten die daar daadwerkelijk gebruik van maken, interesse in hebben of weet van hebben. Respondent 9 (UM) gaf verder aan dat er meestal een of twee EDLAB medewerkers betrokken zijn bij een evidence-informed onderwijsinnovatie. Wat EDLAB dan voornamelijk doet is het proces van onderwijsinnovatie faciliteren en het onderwijsplatform informeren. Ook is EDLAB er verantwoordelijk voor de juiste mensen binnen de faculteiten te vinden. Sinds EDLAB er is, worden er volgens respondent 9 (UM) ook 'Teach-Meets'¹⁰ georganiseerd:

 *"Er is sinds EDLAB een bepaalde hub of plek ontstaan waar docenten of onderwijskundigen van verschillende faculteiten met elkaar in gesprek kunnen raken en geïnspireerd kunnen raken. Zo organiseren zij 'Teach-Meets' waar docenten bij elkaar kunnen komen."*

Naast de bovengenoemde faciliteiten beschikken de meeste instellingen over lectoraten, kenniscentra of onderzoeksinstituten die betrokken zijn bij het evidence-informed onderwijsinnovatieproces. Bij de deelnemende hogescholen zijn dit voornamelijk lectoraten en kenniscentra, bij de universiteiten gaat dit om onderzoeksinstituten of onderzoeksgroepen.

¹⁰ edlab.nl/teachmeet/#:~:text=The%20EDLAB%20Teach%2DMeets%20bring,pick%20up%20the%20microp-hone%20yourself

Onderwijskundig leiderschap

Alle respondenten benoemden onderwijskundig leiderschap als het gaat om middelen en voorwaarden voor evidence-informed onderwijsinnovatie. Dit onderwijskundig leiderschap is soms meer hiërarchisch georganiseerd, bijvoorbeeld vanuit het College van Bestuur (RUG, UM) of een lector (HAN, HVA, HL). In andere gevallen is het bottom-up georganiseerd door docenten die reeds een onderwijsinnovatieproces hebben doorlopen of daarmee bezig zijn en hun ervaringen en kennis overbrengen aan andere docenten.

Projecten en programma's die hebben bijgedragen aan het evidence-informed onderwijsinnovatieproces met ICT

In aanvulling op de eerder beschreven faciliteiten en ondersteuning noemden enkele respondenten lopende of afgeronde projecten of programma's die bijdragen of hebben bijgedragen aan het evidence-informed onderwijsinnovatieproces. Uit het interview met de HAN bleek dat er meerdere projecten zijn die daaraan hebben bijgedragen. Respondent 2 (HAN) gaf aan dat hun instelling evidence-informed werken nogal breed ziet, met allerlei varianten aan onderzoek, zowel grootschalig onderzoek als ontwerponderzoek binnen de praktijk. Zo is binnen de HAN onder andere een grootschalig project gericht op de verbetering van de digitale leer-, werk- en onderzoeksomgeving belangrijk geweest voor het onderwijsinnovatieproces.¹¹ Dit instellingsbrede project heeft gelopen van 2017 tot eind 2020. Bij dit project heeft de instelling er heel bewust voor gekozen om zich niet langer te richten op één one-size-fits-all oplossing. Men heeft onderzocht welke vraagstukken er spelen in de praktijk en hoe je een omgeving kunt bouwen die gebaseerd is op de specifieke, functionele behoeftes vanuit het onderwijs. Daarbij is gekozen om om te werken met experimenten, waarmee dan ook een start is gemaakt met evidence-informed werken. Bij dit project was ook een lector betrokken van de Academie Educatie. Zij heeft bij de afronding van het project een document geschreven waarin de methode van experimenteren kritisch is geanalyseerd en is afgezet tegen bestaande methoden. Dit document is op aanvraag beschikbaar.¹² Volgens respondent 1 (HAN) is er nog een lange weg te gaan, maar zijn door dit project de eerste stappen wel gezet.

Naast dit grootschalige project loopt er momenteel ook nog een ander meerjarenplanproject, namelijk HAN Open Digital Horizons.¹³ De doelstellingen van dit project zijn weer gegeven in figuur 5.

¹¹ library.educase.edu/resources/2020/3/2020-educase-horizon-report-teaching-and-learning-edition

¹² blog3.han.nl/paramedisch/resultaten-project-dlwo2021

¹³ www.han.nl/onderwijsondersteuning/leren-werken-met-ict/open-digital-horizons

75% docenten heeft in 2024 aantoonbaar competenties voor leren en lesgeven met ict ontwikkeld	alle leidinggevers zijn in 2022 in staat zijn om leiding te geven aan onderwijsinnovatie met ict	alle ondersteuners zijn in 2022 aantoonbaar voldoende toegevoegd om docenten te ondersteunen bij de inzet van ict in onderwijs, toetsing en begeleiding (onderwijskundigen bij academies en (decentraal) beheerders)	alle academies hebben in 2022 op basis van de beginmeting concrete voortgangdoelstellingen geformuleerd voor de mate waarin studenten in 2024 positief oordelen over het opgeleid zijn in ict-geletterdheid voor leven, leren en werken	alle academies hebben in 2022 op basis van de beginmeting concrete voortgangdoelstellingen geformuleerd voor de mate waarin studenten in 2024 tevreden zijn over de inzet van ict in hun opleiding
--	---	---	--	---

Figuur 5. Doelstellingen HAN Open Digital Horizons (bron: HAN Open Digital Horizons).

De doelstelling van HAN Open Digital Horizons is dus onder andere dat in 2024 75% van de docenten binnen de instelling aantoonbaar en gecertificeerd competent zijn om les te geven met ICT en om studenten op te leiden in digitale geletterdheid. Het project heeft de ambitie om het een evidence-informed professionaliserings- en ontwikkelingstraject te worden. Het project is gebaseerd op acht bouwstenen voor evidence-informed werken. Respondent 2 (HAN) gaf hierover het volgende aan:

“Dat begint met die onderbouwde competentie Profile. Die hebben we voor docenten, leidinggevers, ondersteuners en we zijn bezig met studenten. De tweede bouwsteen is monitoring. Het ontwikkelen van instrumenten om de voortgang te kunnen volgen. De derde bouwsteen is natuurlijk professionalisering. Het volgende ingrediënt wat wij overal inzetten zijn experient design teams. Dat is een methodiek waarin docenten en studenten eventueel met het werkveld, een onderzoeker, een procesbegeleider en een procesontwerper aan de slag gaan met het ontwerpen van hun eigen onderwijs aan de hand van hun eigen vraagstukken. Daar kijken we natuurlijk weer overheen van: wat levert het op. Dan hebben we nog een ingrediënt en dat is het doen van overkoepelend en flankerend onderzoek. Dat je soms ook gewoon eigen literatuurstudies doet of vraagstukken die passen bij het onderzoeken. Het traject: werkt het? En voor wel en wie niet? Hoe kunnen we het verbeteren? En de laatste is community vorming, wat kennis delen betreft. Dat hebben we ook sectoroverstijgend. Dan heb je het hele plaatje. En dit zijn we nu ook binnen onze instelling aan het doen. En bij bepaalde faculteiten werkte dit natuurlijk al langer. Een mooi voorbeeld van hoe onze instelling dit hele traject evidence-informed gaat vormen.”

Respondent 8 (RUG) noemt een project over het gebruik van Active Learning Classrooms¹⁴ dat in alle faculteiten loopt en erg belangrijk is voor het evidence-informed onderwijsinnovatieproces. Het opzetten van Active Learning Classrooms laat zien hoe een standaard evidence-informed onderwijsinnovatieproces binnen de RUG loopt:

“Bij het opzetten van Active Learning Classrooms hebben we een promovendus en een promotor die meedraaien in de onderwijsinnovatie. We hebben financiering aangevraagd centraal bij het College van Bestuur. Dat hebben we ook gekregen en dat staat nu ook in het strategisch plan. Als je Active Learning wilt hebben, dat is een uitgangspunt binnen de onderwijsstrategie van de RUG, moet je ook je onderwijsruimtes daarvoor inrichten. We hebben een aantal ruimtes gekregen waarin we die Active Learning Classrooms konden vormgeven samen met docenten, onderwijsdeskundigen en IT-experts. Dus dat is heel multidisciplinair. Dat zijn de twee belangrijke onderdelen bij die onderwijsinnovatie. We hebben allereerst gezorgd voor de onderwijsondersteuning. Dus vanuit de TAG gaat men direct naar de docenten toe en begeleidt men hen bij het herontwerpen van hun vak, zodat ze optimaal gebruik kunnen maken van zo'n onderwijsruimte. En de tweede poot is de onderzoekspoot. De onderzoeker volgt de docenten in zijn onderzoek om te kijken wat nou een effective teaching strategy is in zo'n omgeving. Hoe kun je nou effectief gebruik maken van zo'n omgeving.”

Deelvraag 4: Op welke wijze geven instellingen vorm aan het evidence-informed onderwijsinnovatieproces met ICT?

Onderzoek

De instellingen verzamelen en analyseren informatie die gepaard gaat met evidence-informed onderwijsinnovaties op verschillende manieren en in wisselende mate. Zo gaven de HAN en de UM aan dat zij het als instelling belangrijk vinden om meer te doen dan alleen maar onderwijs evalueren.

De HAN benadert evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties breed, met allerlei varianten aan onderzoek. Respondent 1 (HAN) gaf aan dat dit instellingsbreed vaak gebeurt aan de hand van onderwijsbeoordelingen. Dit is een redelijk gestandaardiseerd proces waaraan allerlei cycli en accreditaties zijn opgehangen. Respondent 2 (HAN) voegde hieraan toe dat

¹⁴ www.rug.nl/let/onze-faculteit/organisatie/diensten-en-voorzieningen/cliq/inspiratie/20210527-als-esi.pdf

de lectoraten evidence-informed onderwijs ontwikkelen en onderzoeken aan de hand van literatuurstudies, bronnenstudies, expertraadpleging en werkveldraadplegingen. Dit is echter vooral incidenteel en zit nog niet verankerd in het beleid van de instelling. Daarnaast werken binnen de lectoraten aan monitoring, flankerend onderzoek en experimenten. Momenteel wordt dit ook instellingsbreed toegepast.

Alle instellingen hanteren zowel kwalitatieve als kwantitatieve onderzoeksmethoden. Gebruikte instrumenten zijn onder andere (student)enquêtes, interviews, focusgroepen en observaties. Respondent 9 (UM) gaf aan dat er binnen hun instelling vaak wordt gewerkt met het ADDIE-model. Respondent 3 (HL) gaf aan dat zij in twee onderzoeken die momenteel in het VOED-netwerk lopen gebruik maken van gevalideerde vragenlijsten, bijvoorbeeld de BRIEF-2 Vragenlijst (Gioia, Isguith, Guy & Kenworthy, 2020). De respondenten stimuleren het gebruik van gevalideerde instrumenten als dat meerwaarde heeft, maar het is voor hen geen voorwaarde voor onderzoek. Alle respondenten benadrukten tijdens het interview het belang van het gebruik van zowel kwalitatieve als kwantitatieve onderzoeksmethoden. Ze bestuderen hierbij steeds zorgvuldig wat passend is bij de onderzoeksvraag.

Binnen de instellingen doen studenten regelmatig onderzoek in het kader van een stage of scriptie. Studenten zijn soms ook betrokken bij onderzoek als werkstudent, waarbij zij bijvoorbeeld literatuur aanreiken en evaluaties uitvoeren. Daarnaast doen binnen de meeste instellingen promovendi, hoogleraren, onderwijskundigen, lectoren en andere (docent) onderzoekers (wetenschappelijk) onderzoek naar het onderwijs. Zo gaf onder andere respondent 8 (RUG) aan dat zij gebruikt maken van docentonderzoekers in een landelijk consortium (NRO) over docentprofessionalisering in de context van onderwijsinnovaties. Deze respondent gaf verder aan dat het onderzoeksteam van de TAG en centrale onderwijskundigen onderzoek uitvoeren, zodat zij docenten zo goed mogelijk kunnen ondersteunen bij hun onderzoek. Respondent 7 (RUG) onderbouwde het belang hiervan als volgt:

 *"Ik denk wel dat het feit dat wij ook onderzoek op zo'n project doen, wel heel belangrijk is voor onze docenten. Het zijn ook vrijwel allemaal wetenschappers. Die kijken ook altijd vrij kritisch naar onderwijsinnovaties. Het feit dat er een onderzoeksvraag aan gekoppeld is geeft in mijn ogen voor docenten een meerwaarde."*

Alle instellingen raadplegen verder eerder verricht onderzoek en maken gebruik van resultaten uit onderzoek naar het eigen onderwijs. Respondent 1 (HAN) gaf aan dat evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties inhoudt dat men zo goed mogelijk gebruik maakt van bestaande kennis en daarmee rekening houdt bij het ontwerpen van

onderwijsinnovaties. Respondent 2 (HL) benadrukte dat het bij evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties heel belangrijk is dat je gebruik maakt van resultaten uit onderzoek naar het eigen onderwijs, aangezien je dan rekening houdt met contextvariabelen. Respondent 9 (UM) benoemde twee voorbeelden van het gebruik maken van resultaten uit onderzoek. Zo loopt er binnen de UM momenteel een EDvance-project¹⁵ waarbij twee onderzoekers nagaan wat de instelling tot nu toe heeft geleerd van de coronapandemie, en hoe ze die lessen willen toepassen binnen de instelling. Een ander voorbeeld is 'EDview'¹⁶, waarbij onderzoek is gedaan naar de huidige staat van het PBL-onderwijs.

Tijdens de gesprekken kwam ook de rol van docenten bij het onderzoek ter sprake. Deze rol bleek wisselend van aard te zijn. Docenten zijn niet altijd in dezelfde mate betrokken bij onderzoek. Zo vertelde respondent 9 (UM) dat hun visie momenteel aan verandering onderhevig is, waarbij in de toekomst meer een bottom-up benadering in plaats van een top-down benadering zal komen. Dit geeft docenten de mogelijkheid om een grotere rol bij het onderzoek te spelen, omdat zij dan zelfstandig een evidence-informed onderwijsinnovatie kunnen opstarten. Hoewel binnen bijna alle instellingen een individuele docent de mogelijkheid heeft om een onderwijsinnovatie te starten, valt op dat bijna alle instellingen aangeven dat docenten nog geen volledig onafhankelijke onderzoekersrol hebben. Vaak worden zij ondersteund door bijvoorbeeld een onderwijskundige of een onderzoeker. Respondent 4 (HL) gaf verder aan dat docenten zich heel erg bewust zijn van hun *dubbele rol*: onderwijs geven naast onderwijs ontwerpen. Volgens haar komt hier, met name als het gaat om professionalisering, echt een ontwikkeling in gang. Respondent 9 (UM) gaf echter aan dat niet alle docenten interesse hebben om te innoveren. Volgens respondent 8 (RUG) heeft deze interesse te maken met de manier van werken en is het van belang dat onderzoekers de taal van de docenten spreken.

Good practices

Tijdens de gesprekken is de respondenten gevraagd naar goede voorbeelden (*good practices*) op het gebied van evidence-informed onderwijsinnovaties. De meest concrete voorbeelden kwamen van de HAN, HL, RUG en UM. Respondent 2 (HAN) vertelde over een masteropleiding die vanuit haar lectoraat is ontstaan, die op een evidence-informed wijze tot stand is gekomen. Het werkveld (po, vo, mbo) had behoefte aan rolmodellen op het gebied van gepersonaliseerd leren met ICT. Niet zozeer adviseurs en kartrekkers maar docenten die op een masterniveau met dit thema aan de slag kunnen. De onderzoeksinstrumenten waarover respondent 2 (HAN) vertelde zijn gevalideerd en het gaat steeds

¹⁵ edlab.nl/edvance

¹⁶ edlab.nl/edview

om een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksinstrumenten. Verder maakte respondent 2 (HAN) duidelijk dat de HAN heel veel gevalideerde onderzoeksinstrumenten op verschillende niveaus heeft: instrumenten voor vraagarticulatie, instrumenten en methoden om een werkhypothese op te stellen en evaluatie-instrumenten.

Respondent 3 (HL) gaf aan dat er meerdere goede voorbeelden zijn waarin evidence-informed gewerkt wordt aan onderwijsinnovaties. Zo wordt er binnen hun onderzoeksnetwerk onderzoek gedaan naar vraagstukken die voortkomen uit een opleiding. Bij de pabo wordt onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van de executieve functies van studenten en de invloed daarvan op de studievoortgang.¹⁷ Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt namelijk dat deze twee factoren sterk samenhangen. Hoe verder leerlingen hun executieve functies hebben ontwikkeld, hoe beter zij presteren. Aan de hand van deze wetenschappelijke inzichten heeft het team de begeleidingslijn van die studenten aangepast. Het plan is om eerstejaars pabostudenten straks eerst een gevalideerde BRIEF-test te laten doen; op basis van de resultaten van die test krijgen ze gedifferentieerd onderwijs aangeboden. Docenten professionaliseren zich momenteel in de wijze waarop ze studenten daarin beter kunnen ondersteunen. Vervolgens zal worden onderzocht of de executieve functies en studievoortgang onder deze studenten ook daadwerkelijk zijn verbeterd. Verder noemde respondent 3 (HL) een onderzoek naar Engelse leesvaardigheid. In een promotieonderzoek is gekeken welke leerstrategieën het aanleren van Engelse leesvaardigheid bevorderen. Tijdens de coronapandemie is dit onderwijs online gegeven. Het bleek dat de effectieve leerstrategie juist voor wat zwakkere studenten in een online situatie minder effectief was. Vervolgonderzoek richt zich nu op het ontwikkelen van effectieve leerstrategieën bij online onderwijs.

Respondent 8 (RUG) gaf een concreet voorbeeld over Active Learning Classrooms¹⁸. Vanuit de RUG participeren een promovendus en een promotor in deze evidence-informed onderwijsinnovatie. Hierbij wordt gebruik gemaakt van gevalideerde onderzoeksmethoden. De elementen die in deze good practice voorkomen, namelijk onderwijsondersteuning en onderzoekondersteuning, worden steeds doorgevoerd bij andere evidence-informed onderwijsinnovaties. Respondent 8 (RUG) vertelde hierover het volgende:

"We hebben financiering aangevraagd centraal bij het College van Bestuur. Dat hebben we ook gekregen en dat staat nu ook in het strategisch plan. Als je Active Learning wilt hebben, dat is een uitgangspunt binnen de onderwijsstrategie van de RUG, moet je ook je onderwijsruimtes daarvoor inrichten. We hebben een aantal ruimtes gekregen waarin we die Active

Learning Classrooms konden vormgeven samen met docenten, onderwijsdeskundigen en IT-experts. Dus dat is heel multidisciplinair. Er zijn twee belangrijke onderdelen bij een onderwijsinnovatie. Allereerst het zorgen voor onderwijsondersteuning. Dus vanuit de TAG gaat men direct naar de docenten toe en begeleidt men hen bij het herontwerpen van hun vak, zodat ze optimaal gebruik kunnen maken van zo'n onderwijsruimte. En de tweede poot is de onderzoekspoot. De onderzoeker volgt de docenten in zijn onderzoek om te kijken wat nou een effective teaching strategy is in zo'n omgeving. Hoe kun je nou effectief gebruik maken van zo'n omgeving?"

De UM gaf meerdere voorbeelden van evidence-informed onderwijsinnovaties, onder andere 'Study Smart'¹⁹. Vanuit de literatuur over zelfregulatie is onderzocht wat effectieve leerstrategieën zijn. Studenten zijn hier vervolgens in getraind om de best mogelijke leerstrategieën te gebruiken en succesvol hun studie te doorlopen. Respondent 9 (UM) noemde daarnaast 'Information Wise' als een goed voorbeeld. Dit was een project om in kaart te brengen wat de uitdagingen zijn waar studenten tegenaan lopen bij het omgaan met informatie. Dit is in kaart gebracht en aan de hand daarvan heeft de UM online modules ontwikkeld in afstemming met faculteiten, die nu worden geïmplementeerd in de curricula. Tot slot noemde respondent 9 (UM) nog twee projecten over 'Blended Learning' en 'Virtual Reality':

"Een ander voorbeeld, ik weet niet of het een onderwijsinnovatie genoemd kan worden, is dat door studenten en docenten de huidige staat van online onderwijs in kaart is gebracht. Er is in ieder geval wel veel bewijs verzameld van wat nou de positieve en negatieve punten van het online onderwijs zijn. Aan de hand daarvan is er bijvoorbeeld ook een positiepaper rondom Blended Learning geschreven. Maar dat is niet geheel gericht op EDLAB of de innovatie. Verder loopt er momenteel een project rondom het gebruik van Virtual Reality om groepsdynamica te optimaliseren in ons PGO-onderwijs. Er gaat data verzameld worden om te kijken of Virtual Reality als een tool gebruikt kan worden om tutoren en docenten beter te trainen in het faciliteren van kleinschalig onderwijs in groepen van maximaal 15 studenten."

¹⁷ www.hsleiden.nl/binaries/content/assets/hsl/over-hl/hl-canon-hoe-leren-studenten.pdf blz. 167-177.

¹⁸ www.rug.nl/let/onze-faculteit/organisatie/diensten-en-voorzieningen/cliq/inspiratie/20210527-als-esi.pdf

¹⁹ www.studysmartpbl.com

De instellingen delen de good practices op het gebied van (evidence-informed) onderwijsinnovatie veelal via de eigen website. Bij *deel/vraag 5* gaan we verder in op het delen van kennis en informatie op het gebied van evidence-informed onderwijsinnovatie.

Knelpunten

Tijdens de interviews is aan de respondenten gevraagd welke knelpunten zij ervaren op het gebied van evidence-informed onderwijsinnovatie. Alle vijf de instellingen noemen tijd als belangrijk knelpunt. Respondent 2 (HAN) benadrukte dat zij tijd als het belangrijkste knelpunt ziet:

"En de beperkte tijd die er is voor onderwijsontwikkeling. Daar loop je continu tegenaan. Onderwijsinnovaties kosten nou eenmaal veel tijd. In heel Nederland in het onderwijs, en dat geldt voor alle sectoren, is gewoon de verhouding tussen uitvoeren van onderwijs en tijd voor reflectie en ontwikkelen van onderwijs scheef. Dat is denk ik het belangrijkste knelpunt als het gaat om meer evidence-informed werken."

Uit het interview bleek dat het hierbij vooral gaan om een gebrek aan tijd onder *docenten*. De meeste respondenten lieten weten dat zij merken dat docenten vaak wel de motivatie hebben om met evidence-informed onderwijsinnovaties aan de slag te gaan, maar dat het gebrek aan tijd hen hierin belemmert. Docenten hebben namelijk een dubbele rol: de rol als onderwijzer én de rol als onderzoeker. Respondent 4 (HL) gaf aan dat zij hier een oplossing voor hebben bedacht, namelijk het organiseren van een VOED-ochtend (het versterken, onderbouwen, experimenteren en delen van je onderwijs). Dit traject loopt nu bijna twee jaar. Volgens respondent 4 (HL) waarderen docenten het dat er voor hen tijd en ruimte wordt gecreëerd om evidence-informed onderwijsinnovaties uit te voeren.

Naast tijd zijn ook middelen een veelvoorkomend knelpunt bij evidence-informed onderwijsinnovatie. Zo benadrukte respondent 8 (RUG) dat je niet alleen tijd moet hebben, maar óók budget. Dit is een belangrijk knelpunt, omdat dit het evidence-informed onderwijsinnovatieproces op meerdere manieren kan belemmeren: of er is te weinig budget om een evidence-informed aanpak te hanteren, of er is bijvoorbeeld geen budget om innovaties succesvol door te ontwikkelen. Respondent 1 (HAN) gaf aan dat je evidence-informed onderwijsinnovaties niet alleen met subsidies kunt financieren, waardoor deze innovaties een enorme financiële inspanning zijn. De HL en UM gaven aan dat Comenius-beurzen vaak dienen als (gedeeltelijke) oplossing. Verder gaf de UM aan dat het verschilt per faculteit of er budget voor evidence-informed onderwijsinnovaties aanwezig is. Indien

er op facultair niveau geen budget aanwezig is, wordt er centraal gekeken of er budget is. Volgens respondent 9 (UM) is er vanuit de instelling weinig budget om zelf te innoveren.

De respondenten noemden verder de volgende knelpunten:

- het ontbreken van een instellingsbrede visie;
- te veel een top-down benadering;
- een gebrek aan competentie en/of kennis onder docenten om onderwijsinnovaties succesvol en/of op een evidence-informed wijze uit te kunnen voeren;
- het feit dat er vaak dezelfde medewerkers bij evidence-informed onderwijsinnovaties zijn betrokken;
- onvoldoende onderwijskundig leiderschap;
- een gebrek aan ICT-ondersteuning;
- focus op onderzoek en niet op onderwijs;
- de vindbaarheid van informatie;
- het ontbreken van een contextvariabele;
- werken met een multidisciplinair team bemoeilijkt de samenwerking.

Respondent 1 (HAN) gaf aan dat het een gemiste kans is dat de instelling nog geen instellingsbrede visie heeft ontwikkeld:

"Wij hebben vanuit onze onderwijsvisie geen visie op evidence-informed onderwijsinnovatie. Dus dan wordt het ook heel erg lastig om dus ook instellingsbreed na te denken over dit soort dingen. Want dat kan dan eigenlijk niet. Er zijn wel wat ideeën. Op dit moment moeten we weer een nieuw instellingsplan gaan schrijven. Ik denk dat als je iets met elkaar zou proberen af te spreken over wat je nou precies verstaat onder dit onderwerp, je op dit punt ook best wat meer met elkaar zou kunnen doen. Dus dat is een gemiste kans."

Respondent 9 (UM) lichtte het knelpunt toe dat de instelling te veel een top-down benadering hanteert: veel mensen binnen de instelling vinden EDLAB te beperkt qua visie. Volgens respondent 9 (UM) heeft dit grotendeels te maken met het feit dat de visie gebaseerd is op top-down onderwijsinnovaties en moet er binnen de visie dan ook meer een bottom-up benadering worden opgenomen:

"Dus als bijvoorbeeld een enkele docent in vak x een bepaalde innovatie wilt toepassen op onderwijsactiviteit y, is daar eigenlijk op dit moment heel weinig ruimte voor bij EDLAB omdat het niet past en strookt bij de visie. Je hebt dan

eigenlijk een hele bottom-up innovatie die wegvalt. Gelukkig is dit momenteel aan het veranderen, aangezien nu ook microgrants aangevraagd kunnen worden door docenten."

De HAN gaf aan dat een gebrek aan competentie en/of kennis onder docenten een veelvoorkomend knelpunt bij evidence-informed onderwijsinnovatie is. Respondent 2 (HAN) gaf aan dat hun instelling druk bezig is om dit knelpunt op te lossen. Zo is er binnen de instelling een professionaliseringstraject voor alle docenten gericht op evidence-informed werken. Ook gaat de HAN volgens respondent 2 werken met designteams²⁰:

"De eis is dat een docent die in een designteam meedoet, in ieder geval 80 uur daarvoor heeft in een jaar. En het kost nog wel meer tijd. Als je dat niet hebt wordt dat lastig. Daar gaat ook nog eens de 40 uur professionaliseringstijd boven. Dat doen we expres want anders is het een sigaar uit eigen doos voor mensen dat ze hieraan deel kunnen nemen. En het is ook nodig, hoor."

Wel benadrukte respondent 1 (HAN) dat hierbij ook weer het knelpunt *tijd* komt kijken, aangezien het veel tijd kost om als docent te professionaliseren en deel te nemen aan een designteam.

De UM gaf aan dat bij evidence-informed onderwijsinnovaties vaak dezelfde mensen betrokken zijn, wat als een knelpunt kan worden beschouwd. Respondent 9 (UM) vertelde hierover het volgende:

"Meestal wanneer we een bepaald innovatieproces hebben, zijn er een of twee EDLAB medewerkers betrokken bij het project. Wat zij dan voornamelijk doen is het proces van innovatie faciliteren, dus ook het informeren van het onderwijsplatform. Ook zijn zij bijvoorbeeld verantwoordelijk voor het vinden van de juiste mensen binnen de faculteiten. En daar zit dan vervolgens ook soms weer de kritiek; het zijn toch wel vaak dezelfde mensen die aansluiten bij innovatieprojecten. EDLAB benadert vaak mensen die ze kennen en waarvan ze weten dat ze met onderwijsinnovatie bezig zijn. Ze hebben momenteel niet de middelen en de prioriteit om de gehele community mee te nemen."

²⁰ www.ixperium.nl/wp-content/uploads/2021/10/IXP-005-9_broch_Designteams_v5web.pdf

De HL noemde het knelpunt van onderwijskundig leiderschap bij onder andere onderwijsmanagers. Onderwijsvernieuwing vergt een goede gesprekspartner die de juiste vragen stelt en ruimte geeft voor vernieuwing en experimenteren. Zowel docenten als onderwijsmanagers hebben hier professionalisering en ondersteuning bij nodig.

De HVA kaartte verder het gebrek aan ICT-ondersteuning bij evidence-informed onderwijsinnovaties aan, wat volgens hen een belangrijk knelpunt is. Respondent 5 (HVA) zei hierover het volgende:

"Ik denk wel wat meespeelt, en dat heeft ook een ICT-component, is dat we er al heel lang er over nadenken om in bepaalde onderdelen van onze opleidingen veel meer gemeenschappelijk te doen. Een voorbeeld is wanneer het gaat om basiskennis zoals wiskunde, statistiek, marketing of communicatie. Deze onderdelen zitten in verschillende opleidingen maar lijken veel op elkaar. Met het gebruik van goede ICT-ondersteuning zou kunnen worden ingespeeld op deze overlap, zodat iedereen hier gebruik van kan maken. Hier zie ik veel mogelijkheden waar we op dit moment nog maar weinig gebruik van maken. Dat vind ik een gemiste kans waar ICT zeker een rol in kan spelen."

Een ander knelpunt is het ontbreken van een contextvariabele. Respondent 1 (HAN) gaf aan dat het bij evidence-informed onderwijsinnovaties van belang is dat er altijd een contextvariabele wordt meegenomen:

"Ik hoor nog wel dat mensen denken dat het bij hen niet gaat werken. Dus ook het idee van onderwijsinnovatie elders is belangrijk, en het ontbreken hiervan is zeker een knelpunt. Dus dan moet je eigenlijk ook heel goed de contextvariabele erbij geven. Dus wat was de beginsituatie, waarom hebben we het gedaan, wat voor populatie hebben we. Zodat je ook kunt kijken of de contextvariabelen bij je passen."

Tot slot noemde de RUG een multidisciplinair team, wat samenwerking bemoeilijkt, als knelpunt bij evidence-informed onderwijsinnovaties. Respondent 8 (RUG) gaf aan dat dit een knelpunt is dat de instelling probeert te voorkomen. Wanneer een evidence-informed onderwijsinnovatie met een IT-tool wordt ingezet, komen hier veel verschillende aspecten bij kijken. Het is dan van belang de verschillende disciplines bij elkaar worden gebracht. Dit betreft onder andere de technische kant, de juridische kant en de onderwijskundige kant. Volgens respondent 8 (RUG) lukt dit niet altijd. Dat kan komen door gebrek aan tijd, maar ook door de cultuur binnen de organisatie.

Ook de HVA gaf aan dat samenwerking bij evidence-informed onderwijsinnovaties vaak wordt bemoeijkt door de cultuur van de instelling of van de faculteiten. Vergelijkbare opleidingen of faculteiten kunnen gemakkelijker samenwerken, maar hebben tegelijkertijd ook weer elk een eigen historie. Deze cultuur is weer van invloed op het evidence-informed onderwijsinnovatieproces. Respondent 8 (RUG) benadrukt dat een succesvolle samenwerking binnen een multidisciplinair team heel belangrijk is bij het evidence-informed innovatieproces. Daarom moet er veel aandacht worden besteed aan het voorkomen van dit soort problemen.

Verschillende respondenten (onder andere de HVA) noemden verder het delen van kennis rondom evidence-informed onderwijsinnovatie (zowel intern als extern) als knelpunt genoemd. Meer daarover is te lezen bij deelvraag vijf.

Ontwikkelpunten

Uit het voorgaande vloeit voort dat meer tijd en middelen het evidence-informed onderwijsinnovatieproces zou kunnen bevorderen. Vooral voor docenten is meer tijd gewenst. Respondent 1 en 2 (HAN) gaven daarnaast aan dat een gedeelde taal en visie binnen de instelling dit proces zou verbeteren. De manier waarop men het evidence-informed onderwijsinnovatieproces opvat is namelijk heel erg bepalend voor hoe men daar vervolgens mee aan de slag gaat. Het is volgens deze respondenten erg belangrijk dat iedereen begrippen op eenzelfde manier definieert, wil je daar succesvol mee aan de slag gaan. Ook respondent 3 (HL) benadrukte het belang van een gemeenschappelijke taal en visie. Het vertrek vanuit een visie is volgens de HL zinvol: de belofte van de instelling en de ontwerpprincipes zijn een stevig fundament. De respondenten van de HAN zien zij het versterken van de informatievoorziening ook als een belangrijk ontwikkelpunt. Zo moet er voldoende en duidelijke informatie beschikbaar zijn over welke onderzoekstools er beschikbaar zijn. Respondent 2 (HAN) gaf aan dat hierin grote verbeteringen zijn behaald, maar dat ze er nog lang niet zijn.

Een ander belangrijk ontwikkelpunt is de ontwikkeling van de onderzoekscultuur. De instellingen moeten het belang van evidence-informed onderwijsinnovaties erkennen. Zowel de HAN als de HL gaven aan dat docenten de kans moeten krijgen hun onderzoeksvaardigheden te ontwikkelen. Door de *dubbele rol* van de docent (zowel onderwijzen als onderzoeken) schiet dit nog wel eens te kort. Beide instellingen gaven aan dat het van belang is dat docenten over de competentie beschikken om het evidence-informed onderwijsinnovatieproces succesvol uit te voeren. Zowel de HAN als de HL zijn bezig met professionaliseringstrajecten voor docenten, wat een onderzoekscultuur kan bevorderen, maar gaven aan dat dit nog zeker een ontwikkelpunt is. Respondent 5 (HVA) zag in de

afgelopen jaren steeds meer een evidence-informed onderzoekscultuur binnen de instelling ontstaan:



"Ik heb het idee dat dat wel steeds meer gebeurt. Maar het is voor sommige mensen ook lastig om hun overtuigingen achter te laten. Als je ergens heel erg in gelooft terwijl de evidentie het tegensprekt, is er altijd wel weer een reden om onderzoek ter discussie te stellen. Het loslaten van je individuele ideeën is soms lastig. Ik zie wel een tendens naar geloven in evidence-informed werken."

Respondenten van de RUG en de UM noemden tot slot het verminderen van de controle van bovenaf (een top-down benadering) als mogelijk ontwikkelpunt. Innovatie kan vanuit verschillende benaderingen worden aangepakt. De top-down benadering houdt in dat er van bovenaf, door middel van beleid en toezicht, richting en stimulans wordt geboden (Hoogenboom & Breen, 2018). De bottom-up benadering houdt volgens Hoogenboom & Vreen (2018) in dat leerkrachten ruimte hebben om initiatief te nemen. Volgens respondent 8 (RUG) zorgt een bottom-up benadering ervoor dat er onder docenten meer motivatie ontstaat om evidence-informed onderwijsinnovaties uit te voeren. Bovendien schept een bottom-up benadering ook meer mogelijkheden om nieuwe initiatieven te starten. Wel geeft deze respondent aan dat hierdoor niet opeens de hoge werkdruk (knelpunt *tijd*) verdwijnt:



"Je moet die top-down combineren met de bottom-up. En dan zie je dus dat het knelpunt 'tijd' dan voor een deel verdwijnt en dat komt ook omdat ze dan zien dat het fantastisch is. Dan wordt het ook gewoon leuk. Dan is die motivatie er en dan doen ze het wel. Deze manier van werken is natuurlijk fantastisch, maar dat is geen recept voor de vele werkdruk die er nu is door het vele online onderwijs."

Deelvraag 5: In hoeverre en op welke wijze wordt er kennis uitgewisseld en samengewerkt op het gebied van evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT, zowel intern als extern?

Interne samenwerking en kennisuitwisseling

De respondenten geven aan dat de samenwerking en kennisuitwisseling binnen de instelling op bepaalde punten erg goed gaat en steeds meer vorm krijgt. Binnen de HAN vindt interne samenwerking en kennisuitwisseling plaats op verschillende niveaus en zijn er diverse samenwerkings- en kennisuitwisselingsverbanden aanwezig:



"Multidisciplinaire onderzoeksprojecten, vraagstukken oppakken... daarin krijgen wij ook steeds meer kennis en uitwisseling over wat het evidence-informed werken in andere domeinen inhoudt. Dat ontstaat nu steeds meer."

Ook bij de HL vindt er steeds meer interne samenwerking en kennisuitwisseling plaats. Respondent 3 (HL) gaf aan dat sommigen dit vanzelfsprekend oppakken terwijl anderen dit juist weer minder doen. Iedereen zoekt zijn eigen vorm. Zo is er binnen de HL een website op het intranet ingericht waarin alle onderzoeken worden genoemd, toegelicht en eventueel aangevuld met artikelen of filmpjes. Verder wordt er intern kennis uitgewisseld met behulp van posters in de lerarenkamer, workshops die passen bij de resultaten van een onderzoek en een jaarlijks (intern) onderwijsfestival. Er zijn dus verschillende podia om onderzoeken en de resultaten ervan intern uit te wisselen. De interne samenwerking en kennisuitwisseling van docenten krijgt vooral vorm binnen het onderzoeksnetwerk. Respondent 3 (HL) vertelde hierover het volgende:



"We wilden bewust een onderzoeksnetwerk omdat we niet wilden dat mensen individueel per opleiding onderzoek doen, maar dat er ook van elkaar geleerd werd. Dat is ook een van de beloftes van onze instelling: we zijn een leergemeenschap. Dat willen we eigenlijk in deze manier van werken ook naar voren laten komen. Intern lukt dat steeds beter."

Ook binnen de RUG krijgt de interne samenwerking en kennisuitwisseling steeds meer vorm. Respondent 8 (RUG) gaf aan dat de samenwerking met de beleidsafdeling erg belangrijk is:

Je moet beleid maken dat uitvoerbaar is en je moet uitvoeren wat past binnen het beleid van de instelling. Dat staat ook in ons jaarplan, het visiedocument van ons team.

Respondent 7 (RUG) gaf aan dat de interne samenwerking en kennisuitwisseling ook plaatsvindt via een onderwijsinnovatienetwerk, een intern onderwijsfestival²¹ (voor docenten en door docenten) en een website. Op de website van de TAG²² en het centrale onderwijsteam²³ worden daarnaast ook *good practices* gedeeld. Respondent 7 (RUG) benadrukte dat deze website sterk gericht is op de docent: er wordt alles aan gedaan om de website zo helder

²¹ www.rug.nl/about-ug/latest-news/events/education-festival

²² www.rug.nl/about-ug/organization/service-departments/teaching-academy-groningen

²³ edusupport.rug.nl

mogelijk te maken voor de docent. Zo is er informatie te vinden over online colleges, samenwerken, leren of het voorbereiden van colleges. De website geeft duidelijk aan waar de docent terecht kan voor hulp. De website bestaat volgens respondent 7 (RUG) uit technische informatie, praktische informatie en didactische tips:



"Het is een vrij uitgebreide website waarop zowel veel technische informatie staat (over de leeromgeving en allerlei didactische tips met een sterke focus op de docent) als delen die voor studenten specifiek bedoeld zijn, maar het meeste is voor de docenten bedoeld. Daar is ook wel bewust voor gekozen destijds. Anders krijg je een hele onduidelijke website waar eigenlijk heel weinig richting in zit en het voor docenten ook niet duidelijk is dat het echt voor hen bedoeld is."

Respondent 7 (RUG) benadrukte dat de coronapandemie ertoe heeft geleid dat de interne kennisuitwisseling binnen de instelling is verbeterd. Door de toename van online onderwijs, is het namelijk nóg belangrijker geworden dat de informatie voor docenten duidelijk georganiseerd is. Hoe krijg je de informatie snel bij de docent? Volgens respondent 7 (RUG) is het heel effectief als je de juiste informatie op één plek hebt staan. Het is inefficiënt als er binnen de instelling een website is voor de technologische kant en daarnaast ook nog een website voor de onderwijskundige kant:



"Als je effectief onderwijs wilt innoveren en goede informatie wilt ontsluiten voor de docent, dan moet je alles bij elkaar brengen op één website. En dat is gelukt. Dat is heel belangrijk. Je kunt fantastische websites bouwen, maar hoe krijg je al die informatie goed bij de docent? Hoe organiseer je dat? Hoe organiseer je binnen de instelling die communicatie? Daar zijn wij heel erg in gegroeid."

Binnen de UM vindt de interne samenwerking en kennisuitwisseling met name plaats via een website. Respondent 9 (UM) gaf aan dat er op deze website bijvoorbeeld mijlpalen, projectuitkomsten of *good practices* worden gepubliceerd. Soms worden er voor bepaalde projecten ook aparte websites ontwikkeld, om zowel docenten als studenten te informeren. De uitkomsten van onderzoeken worden daarnaast ook intern gedeeld met het onderwijsplatform, zodat alle vicedecanen op de hoogte zijn van de projectuitkomsten. Het onderwijsplatform is gericht op de rector, een aantal beleidsbepalers en vicedecanen van het onderwijs. Hierbij wordt dus meer tussen het management en bestuur kennis uitgewisseld. De interne samenwerking en kennisuitwisseling onder docenten vindt volgens respondent 9 (UM) met name plaats binnen EDLAB, Teach Meets (een keer per twee maanden aan de hand van een bepaald onderwerp) en projectgroepen: "Dit zijn echt plekken om samen te

komen als docenten en over bepaalde evidence-informed onderwijsinnovaties te praten.” Ook gaf respondent 9 (UM) aan dat er momenteel een pilot loopt om de Teach Meets aan te vullen met Research Meets:

 *“Je wilt het eigenlijk niet splitsen, maar samenvoegen. Maar we denken door ook Research Meets over onderwijs of leren te innoveren te organiseren, er ook meer aan de wetenschappelijke kant wat meer kennis wordt gedeeld.”*

Volgens respondent 6 (HVA) wordt er binnen deze instelling steeds meer samengewerkt en kennis uitgewisseld, onder andere via netwerkbijeenkomsten. Eerder deden zij dit met sessies op de campus, maar momenteel gebeurt dit ook online. Bij sommige netwerkbijeenkomsten is er, indien relevant, aandacht voor evidence-informed onderwijsinnovaties. Daarnaast wordt er intern kennis gedeeld via de digitale leer- en werkomgeving. Respondent 6 (HVA) gaf aan dat zij een centrale website hebben ontwikkeld met allerlei ondersteuningsmateriaal. Ook hebben de faculteiten zulke websites ontwikkeld. Er worden steeds meer podia ontwikkeld om intern kennis uit te wisselen.

Randvoorwaarden interne kennisuitwisseling en samenwerking

Hoewel er dus voorbeelden zijn van goede interne samenwerking op het gebied van evidence-informed onderwijsinnovatie, is er ook ruimte voor verbetering. Respondent 9 (UM) stipte een aantal randvoorwaarden voor kennisdeling aan. Zoals voldoende ruimte creëren binnen de instelling om andere mensen te leren kennen die vergelijkbare posities hebben of met dezelfde onderwijsinnovaties bezig zijn. Andere randvoorwaarden die deze respondent noemde zijn het delen van meer good practices, meer inspiratiesessies organiseren en aansluiten bij wat er al bestaat – bijvoorbeeld bestaande netwerken.

Respondent 3 (HL) stipte verder aan dat de vindbaarheid van informatie een belangrijke randvoorwaarde voor interne samenwerking en kennisdeling is. Ook respondent 8 (RUG) stipte het belang van de vindbaarheid aan: hoe krijg je de informatie snel bij de docent? Hoe organiseer je binnen de instelling de communicatie? Respondent 3 en 4 (beide HL) gaven aan dat de vindbaarheid kan worden verbeterd om de interne kennisuitwisseling te versterken. Er zijn veel communicatiekanalen en elke opleiding heeft zijn eigen kanaal. Hoe zorg je ervoor dat de informatie op de goede manier bij de juiste personen komt? Hier is de instelling momenteel druk mee bezig.

Respondent 5 (HVA) benoemde als randvoorwaarde voor interne samenwerking en kennisdeling dat er voldoende en efficiënt wordt samengewerkt met de ICT-afdeling, bijvoorbeeld waar het gaat om overeenkomstige onderdelen in verschillende opleidingen:

 *“Daar zie ik wel heel veel mogelijkheden in en daar maken we momenteel nog maar heel erg weinig gebruik van. Dat komt ook omdat als mensen met onderwijs gaan innoveren, zij heel erg in hun eigen opleiding blijven zitten en niet kijken naar buiten. Of ze denken niet hoe ze op facultair- of opleidingsniveau gezamenlijk iets kunnen doen aan een bepaald kennisgebied of een bepaalde kennislijn. Dus dat vind ik wel een gemiste kans. Daar kan ICT ook gewoon een rol in spelen.”*

Respondent 9 (UM) liet weten dat de kennisuitwisseling binnen de instelling beter moet worden georganiseerd. Door de coronapandemie komt kennis vaak van te veel verschillende kanten. Er is dan sprake van een ‘information overload’. De betrokken partijen werken wel samen, maar niet zo effectief. Dit zou moeten verbeteren. Respondent 6 (HVA) gaf dit ook aan. Een randvoorwaarde voor externe samenwerking en kennisuitwisseling is volgens deze respondent dat de communicatie tussen de verschillende instellingen goed wordt gefaciliteerd.

Externe samenwerking en kennisuitwisseling

De externe samenwerking en kennisuitwisseling krijgt vorm in de deelname aan landelijke platforms of netwerken zoals het Versnellingsplan of SURF. Ook (internationale en/of wetenschappelijke) congressen en landelijke onderwijsdagen worden genoemd. Opvallend is dat zowel de HAN, HL als de HVA benadrukken dat zij het een lastige opgave vinden om externe samenwerking en kennisuitwisseling te faciliteren. Daarom richten zij zich vooral op de interne samenwerking en kennisuitwisseling.

Binnen de HAN vindt de externe samenwerking en kennisuitwisseling plaats op verschillende manieren. Respondent 2 (HAN) gaf aan dat de HAN deelneemt aan landelijke platformen/netwerken, het Versnellingsplan en SURF. Daarnaast heeft de HAN samen met een aantal andere instellingen een informeel netwerk opgericht waarvan vertegenwoordigers periodiek bij elkaar komen en op een informele wijze kennis delen over onderwijsinnovaties. De deelnemers geven tijdens deze bijeenkomsten aan waar ze tegenaan lopen bij (evidence-informed) onderwijsinnovaties. Respondent 2 (HAN) gaf aan dat dit binnen de instelling als een waardevolle manier van externe samenwerking en kennisuitwisseling wordt beschouwd. Wel voegde respondent 1 (HAN) hieraan toe dat binnen de instelling prioriteit gegeven wordt aan interne samenwerking en kennisuitwisseling:



"We proberen wel zo veel mogelijk extern samen te werken en kennis uit te wisselen. Maar ik geef toch eerder prioriteit aan het intern stimuleren en delen dan ook nog extern. En extern samenwerken vind ik al helemaal ver. Ik vind het al heel wat dat we het faculteitoverstijgend voor elkaar hebben weten te krijgen."

Binnen de HL vindt de externe samenwerking en kennisuitwisseling plaats via onder andere deelname aan landelijke onderwijsdagen en deelname aan een landelijk netwerk. Respondent 3 (HL) stelde, net zoals de respondenten van de HAN, dat zij het als instelling al een hele klus vinden om interne samenwerking en kennisuitwisseling succesvol tot stand te laten komen, laat staan extern. De HL verwacht dat iedere deelnemer aan onderwijsinnovatie de opbrengsten intern deelt, binnen het eigen team en binnen de HL. Delen buiten de instellingen door bijdragen aan congressen en publicaties juicht de instelling toe en ondersteunt ze ook, maar het is niet het primaire doel.

Binnen de HVA vindt de externe samenwerking en kennisuitwisseling met name plaats via deelname aan landelijke netwerken. Verder neemt de HVA ook deel aan SURF en een Eureka-netwerk. Hoewel de HVA al op verschillende manieren invulling geeft aan externe samenwerking en kennisuitwisseling, legt ook de HVA de nadruk op interne samenwerking en kennisuitwisseling. Respondent 6 (HVA) vertelde hierover het volgende:



"De instelling vindt het al lastig om voldoende gericht te zijn op elkaar en van elkaar te kunnen leren en delen, dus over instellingen heen is dat nog veel lastiger."

Binnen de RUG vindt de externe samenwerking en kennisuitwisseling onder andere plaats via (internationale) congressen, deelname aan het Versnellingsplan, SIG's en verschillende landelijke en Europese subsidieaanvragen. Ook is de RUG actief in ENLIGHT, een van de nieuwe European University Alliances. Een voorbeeld hiervan is het opzetten van een online 'Teaching and Learning Lab', waarbij de RUG is begonnen te onderzoeken hoe alle partneruniversiteiten dit hebben georganiseerd. Verder streeft de RUG ernaar om gedurende elke strategische periode een grote studiereis te maken, om kennis op te halen en ideeën te toetsen bij andere instellingen. Dit is naar aanleiding van whitepapers ontstaan op basis van wat er bekend is in de literatuur.

De externe samenwerking en kennisuitwisseling binnen de UM vindt plaats via onder andere de Educatieve Agenda Limburg, waaraan zowel de instelling als hogescholen en

de provincie deelnemen. Respondent 9 (UM) stelde dat hier echt vanuit evidence-based of evidence-informed perspectief wordt gewerkt. Een ander voorbeeld is een samenwerking met York University over probleemgestuurd onderwijs. Hierover wordt elk jaar een conferentie georganiseerd. Verder zijn er ook facultaire initiatieven om kennis te delen en samen te werken, bijvoorbeeld met de Universiteit van Leeds. Respondent 9 (UM) gaf verder aan dat er een samenwerking met de Radboud Universiteit is. Tot slot zei deze respondent dat de UM ook veel aansluiting zoekt bij SURF-initiatieven, (internationale) congressen, landelijke onderwijsdagen en/of onderzoeksdagen.

Randvoorwaarden externe samenwerking en kennisuitwisseling

De respondenten reageren wisselend op de vraag of er behoefte is aan (meer) instelling-overstijgende samenwerking en kennisuitwisseling op het gebied van evidence-informed onderwijsinnovatie. Hoewel het merendeel van de respondenten hier niet per se behoefte aan heeft, werden er wel een aantal randvoorwaarden voor een dergelijke landelijke kennisinfrastructuur benoemd. Volgens de HL en HVA zou moeten worden aangesloten op huidige vraagstukken of problemen die zich binnen instellingen afspelen, niet alleen maar op onderzoeksresultaten. Respondent 6 (HVA) vertelde hierover het volgende:



"Ja, het lastigste is denk ik van hoe bruikbaar is het en hoe vindbaar is het voor onze specifieke situatie. Dus wat we dan heel graag willen is weten in hoeverre wat je vindt ook daadwerkelijk geldig is voor ons. Dus een indicatie daarvan is wel heel erg nuttig."

Een andere randvoorwaarde is de toegankelijkheid: een goede toegang, voor met name docenten. Respondent 5 (HVA) zei hierover:



"Het is echt de kunst om het goed toegankelijk te maken. Dus ik denk dat het probleem niet de evidence op zich is, die is er wel. Maar die moet je naar je toe zien te halen op een goede manier en dan moet je hem ook weer kunnen verspreiden op een goede manier."

Naast toegankelijkheid is ook tijd een belangrijke randvoorwaarde volgens respondent 5 (HVA). Men moet voldoende tijd hebben om extern te kunnen uitwisselen en samen te kunnen werken. Ook respondent 9 (UM) benoemde tijd als een belangrijke randvoorwaarde: mensen moeten beschikken over voldoende ruimte om andere mensen te leren kennen die vergelijkbare posities hebben of met dezelfde evidence-informed onderwijsinnovaties bezig zijn.

Een randvoorwaarde voor externe samenwerking en kennisuitwisseling die de RUG benoemde, is dat instellingen bij het delen van good practices ook de waarom-vraag moeten beantwoorden. Respondent 7 (RUG) gaf aan dat zij nog maar weinig voorbeelden van evidence-informed onderwijsinnovaties hebben gezien van andere instellingen, ze zien vooral de 'buitenkant'. Respondent 7 (RUG) is benieuwd hoe andere instellingen dit organiseren. Met name de organisatie erachter en de vraag waarom een instelling een evidence-informed onderwijsinnovatie op een bepaalde wijze heeft opgezet, is interessant en momenteel nog niet altijd helder.

Verder moet er voldoende worden aangesloten op bestaande kennis, ook bij bestaande netwerken. Respondent 9 (UM) gaf aan dat dit erg complex is aangezien instellingen het vaak al lastig vinden om voldoende aan te sluiten op intern beschikbare kennis, laat staan extern. Wel wordt dit als een belangrijke randvoorwaarde voor externe samenwerking en kennisuitwisseling beschouwd.

Behoefte aan externe samenwerking en kennisuitwisseling

Zoals eerder vermeld reageerden de respondenten wisselend op de vraag of er vanuit de instelling behoefte is aan (meer) instelling-overstijgende kennisuitwisseling op het gebied van evidence-informed onderwijsinnovatie. Zo stelden de respondenten van de HAN dat zij geen behoefte hebben aan externe samenwerking en kennisuitwisseling. De HL gaf aan dat externe kennisuitwisseling belangrijk is, maar het eraan ligt op welk niveau die samenwerking plaatsvindt. De overige instellingen hebben daarentegen wel behoefte aan externe samenwerking en kennisuitwisseling.

Respondent 1 en 2 (HAN) gaven aan dat samenwerking en kennisuitwisseling iets is wat vanzelf tot stand moet komen, zonder tussenkomst van een speciale instantie. De HL gaf aan dat externe kennisuitwisseling belangrijk is, maar dat het eraan ligt op welk niveau die plaatsvindt. De context van een opleiding is cruciaal voor de onderwijsvernieuwing en de impact op het leren van studenten. Uitwisseling of samenwerking zoals die nu plaatsvindt, via netwerken, congressen en online platforms, is zinvol en kan mogelijk uitgebouwd worden. Voor docenten is intern samenwerken op het gebied van onderwijsvernieuwing binnen het netwerk haalbaar en van grote waarde.

De HVA heeft als ideaal dat instellingen gebruik maken van elkaars kennis over evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT. Respondent 5 (HVA) twijfelt echter of deze externe samenwerking en kennisuitwisseling daadwerkelijk haalbaar zijn, omdat instellingen vaak hun eigen oplossingen willen bedenken of er zelf hun stempel op willen drukken. Wel zou het efficiënt zijn om meer gebruik te maken van elkaars kennis: meer naar elkaar verwijzen

of oplossingen van elkaar gebruiken. Zo is er binnen de HVA momenteel een digitale leer- en werkomgeving waarop filmpjes worden gemaakt die uitleggen hoe iemand op een evidence-informed wijze onderwijsinnovaties kan uitvoeren. Respondent 5 (HVA) gaf aan dat deze filmpjes ook extern beschikbaar kunnen worden gemaakt:



"Ik weet niet of er behoefte aan is maar ik zou het zelf wel efficiënt vinden. Die website wordt door heel veel andere instellingen gebruikt. Ook in hun eigen trainingen en ze gebruiken het ook gewoon als kennisbron. We hebben er links opgezet de dan wel weer naar informatie verwijzen. Niet alles maar veel is algemene informatie die iedereen kan gebruiken. Ik zou er wel voorstander van zijn maar ik weet niet of het haalbaar is. Ik merk toch dat hogescholen dan toch hun eigen dingen willen doen. Maar je zou wel méér gebruik van elkaars kennis kunnen maken. Meer naar elkaar kunnen verwijzen of dingen van elkaar gebruiken. Wij gebruiken nu een digitale leer- en werkomgeving en wij maken daar nu filmpjes hoe je bepaalde dingen kunt doen. Die filmpjes kunnen natuurlijk ook extern worden gebruikt. Dus je kunt wel gezamenlijk dingen ontwikkelen, meer dan dat je dat nu doet."

Respondent 8 (RUG) gaf aan dat er binnen de RUG behoefte is aan externe kennisuitwisseling en samenwerking. Hij gaf aan dat het goed is om te kijken naar de werkwijze van een ander. De RUG ziet de ruimte om ook bij andere instellingen te kijken en van elkaar te leren:



"Je hoeft het dan niet per se meteen te doen op hun manier, maar je kunt je dan ook realiseren dat je het juist goed doet, of dat je bijvoorbeeld een klein onderdeel kunt overgeven. Maar goed, daarvoor moet je dus wel samenwerken en dat zouden we nog beter kunnen doen."

Respondent 9 (UM) gaf aan het lastig te vinden om deze vraag te beantwoorden. Hij achtte het waarschijnlijk dat de instelling wel behoefte heeft om extern kennis uit te wisselen en samen te werken, bijvoorbeeld vanuit EDLAB en de Taskforce Learning & Innovation. Het is interessant om bij andere instellingen kennis op te halen over evidence-informed onderwijsinnovatie en daar ook zelf kennis te delen. Volgens deze respondent heeft de UM al plannen om de externe kennisuitwisseling en samenwerking verder uit te breiden. Deze respondent is van mening dat het waardevol is om te delen hoe instellingen met de coronapandemie en onderwijs omgaan en hoe ze naar toekomstbestendig onderwijs kijken.

6 Conclusies

Door het beantwoorden van vijf deelvragen is in dit deelrapport voortgebouwd op deelrapport 1 om een antwoord te geven op de hoofdvraag: “Welke factoren zijn van invloed op het evidence-informed onderwijsinnovatieproces met ICT, binnen hogeronderwijsinstellingen?” Hieronder volgen, per deelvraag, de conclusies uit dit deelrapport. Daarna volgt de conclusie van de vergelijking van de opbrengsten van dit deelrapport met die van deelrapport 1.

Deelvragen

Deelvraag 1. Wat wordt er binnen instellingen verstaan onder evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie?

Wat evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties inhoudt is zeker niet onbekend voor de instellingen. Men is zich bewust van het belang ervan bij onderwijsinnovatie en geeft er steeds meer vorm aan. Dat geldt zowel op instellings- en beleidsniveau als op de werkvloer. Een gezamenlijke omschrijving vindt men van waarde. Binnen de instellingen zijn deze omschrijvingen in verschillende stadia van ontwikkeling, namelijk: 1. Van evidence-based naar evidence-informed (binnen alle instellingen) 2. Van evidence-informed naar evidence-informed onderwijsinnovatie (bij de meeste instellingen) en 3. Van evidence-informed onderwijsinnovatie naar evidence-informed onderwijsinnovatie mét ICT (nauwelijks en vaak alleen domeingebonden).

- De coronapandemie heeft een grote vraag naar digitale didactiek gecreëerd en de inzet van ICT is een actueel thema. We staan nog in de kinderschoenen als het gaat om evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT. Dit geldt ook voor de betrokken instellingen. Hiermee komt overeen dat men tijdens de interviews gemakkelijk sprak over evidence-informed onderwijsinnovatie, maar minder specifiek te melden had over evidence-informed onderwijsinnovatie mét ICT. Dit sluit aan bij de bevinding dat er (nog) niet overal een instellingsbrede omschrijving van evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties aanwezig is. Als er al een omschrijving aanwezig is, dan is er (nog) niet per se een consensus voorhanden binnen de instelling, laat staan dat dit tussen instellingen gedeeld en/of afgestemd is.
- Van de instellingen gaven vier van de vijf aan dat zij een duidelijk onderscheid maken tussen evidence-based en evidence-informed onderwijsinnovatie. Het is volgens deze respondenten niet haalbaar om op een evidence-based wijze onderwijs te innoveren.
- Naast het onderscheid tussen evidence-based en evidence-informed werken, bleek uit de interviews ook dat iedere instelling (of onderdeel daarvan) op een eigen wijze invulling geeft aan evidence-informed onderwijsinnovaties. Daarbij gebruikt men doorgaans een selectie uit mogelijke (data)bronnen (formele en informele data, onderzoek en big data).

- Twee van de vijf instellingen hanteren momenteel een instellingsbrede omschrijving van evidence-informed onderwijsinnovatie. Bij de overige drie instellingen worden er domein-gebonden evidence-informed werkwijzen gehanteerd.
- Alle instellingen besteden aandacht aan transparantie, controleerbaarheid en herhaalbaarheid bij de onderzoeksmatige aanpak die hoort bij evidence-informed werken bij onderwijsinnovatie. Alle respondenten benadrukken dat de context een voorname rol speelt.

Deelvraag 2. In hoeverre en op welke wijze speelt visie een rol binnen de instellingen bij het vormgeven van evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT?

De aanwezigheid van een formele, instellingsbrede visie op evidence-informed onderwijsinnovatie leidt tot een gemeenschappelijke taal hierover. Dat vergemakkelijkt de onderlinge communicatie en uitwisseling binnen de instelling. Een gedeelde visie op evidence-informed werken bij onderwijsinnovatie is (nog) niet binnen alle instellingen gerealiseerd.

- Van de ondervraagde instellingen hebben twee van de vijf een formele, instellingsbrede visie op evidence-informed onderwijsinnovatie. Deze formele visie is terug te vinden in bijvoorbeeld de ontwerpprincipes of de onderwijsvisie van de instelling, waaruit blijkt dat (evidence-informed) onderzoek naar het onderwijs geprioriteerd en gefaciliteerd wordt. Bij de overige drie van de vijf instellingen is een formele, instellingsbrede visie in ontwikkeling of is er de ambitie om die te ontwikkelen.
- Alle instellingen gaven aan plannen en ambities voor evidence-informed onderwijsinnovatie te hebben, al dan niet aan de hand van ontwerpprincipes of (het aanscherpen van) de huidige visie op evidence-informed onderwijsinnovatie. Denk bijvoorbeeld aan het combineren van top-down innovaties en bottom-up innovaties.

Deelvraag 3. Welke middelen en voorwaarden zijn er binnen instellingen om het evidence-informed onderwijsinnovaties met ICT te faciliteren?

Het budget voor evidence-informed onderwijsinnovatie vanuit centrale en (soms) decentrale middelen (professionaliseringsbudget van opleidingen) of beurzen is niet altijd toereikend. Docenten waarderen de ondersteuning die geboden wordt om het eigen onderwijs te onderzoeken, maar de vindbaarheid van de bijbehorende faciliteiten is nog voor verbetering vatbaar. Onderwijskundig leiderschap wordt herkend binnen de instellingen, vooral in docenten die als rolmodel hun ervaringen delen.

- Bij elk van de instellingen is er budget voor evidence-informed onderwijsinnovatie, maar dit budget is niet altijd toereikend. In de meeste gevallen gaat dit om centraal budget. Er is echter ook sprake van professionaliseringsbudgetten die vanuit opleidingen worden ingezet voor onderwijsinnovatie. Daarnaast is er bij sommige instellingen budget vanuit beurzen voor onderzoek, waaronder Comeniusbeurzen.

- Binnen alle instellingen is een organisatieonderdeel aanwezig dat ondersteuning biedt bij (onderzoek naar) onderwijsinnovaties. Voorbeelden zijn een (docenten) onderzoeksnetwerk, bijvoorbeeld binnen een Teaching and Learning Centre (TLC) of vanuit een lectoraat of organisatieonderdeel voor onderwijsadvies. De docenten ervaren zo'n onderzoeksnetwerk als zeer nuttig. Docenten kunnen hierdoor op een laagdrempelige manier onderzoek doen naar vraagstukken uit hun eigen onderwijs. De vindbaarheid van deze faciliteiten moet echter nog verbeterd worden. Naast deze faciliteiten houden ook lectoraten of onderzoeksinstituten zich bezig met onderwijsonderzoek.
- Alle respondenten gaven aan dat binnen de instelling onderwijskundig leiderschap op het gebied van evidence-informed onderwijsinnovatie aanwezig is, zowel top-down als bottom-up. De bottom-up wijze van onderwijskundig leiderschap komt voornamelijk van docenten die hun ervaringen delen en als rolmodel fungeren. Rolmodellen binnen de instellingen worden ook zoveel mogelijk bij elkaar gebracht, om onderling ervaringen uit te wisselen.

Deelvraag 4. Op welke wijze geven instellingen vorm aan het evidence-informed onderwijsinnovatieproces met ICT?

Onderzoek naar onderwijsinnovaties wordt op wisselende wijze en in wisselende mate aangepakt. De voornaamste knelpunten zijn (gebrek aan) tijd voor docenten en middelen om innovaties evidence-informed aan te pakken. Hier liggen kansen voor verbetering. Dat geldt voor het ontwikkelen van een gemeenschappelijke taal, het bevorderen van een onderzoekscultuur en een goede balans tussen top-down en bottom up innoveren. Deze drie laatstgenoemde punten zijn activiteiten die passen bij het (door)ontwikkelen van een evidence-informed werkwijze bij onderwijsinnovaties. De focus ligt momenteel op evidence-informed werken bij onderwijsinnovaties en niet zozeer op de ICT-component van EIOI.

- Alle instellingen geven hun onderwijsinnovaties op een evidence-informed wijze vorm. Veelal wordt het dit aspect van onderwijsinnovaties ingevuld door resultaten uit eerder onderzoek te raadplegen en door (uitgebreidere) evaluaties te doen. Daarnaast gaven de respondenten aan dat er vaak promovendi, onderzoekers, onderwijskundigen en docenten betrokken zijn bij het onderzoek naar onderwijsinnovaties.
- De onderzoekers hanteren zowel kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksmethoden, waarbij ze gebruik maken van (student)enquêtes, interviews, focusgroepen en observaties. De instrumenten zijn niet in alle gevallen gevalideerd, behalve als promovendi het onderzoek uitvoeren. Een voorbeeld van zo'n instrument is de BRIEF-vragenlijst. Drie instellingen gaven verder aan te werken met een gevalideerd procesmodel, zoals het ADDIE-model. *In Bijlage 1 zijn er aandachtspunten/(kritische) vragen bij de fasen uit het ADDIE-model geformuleerd op basis van de resultaten uit dit rapport.*

- De focus bij het vormgeven van het evidence-informed onderwijsinnovatieproces ligt op het ontwikkelen van een *evidence-informed* werkwijze hierbij.
- De meest genoemde knelpunten bij evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie zijn tijd en middelen. Met name voor docenten is er te weinig tijd om op evidence-informed wijze aan onderwijsinnovatie te werken. De docenten hebben vaak wel de motivatie om met evidence-informed onderwijsinnovatie aan de slag te gaan, maar het gebrek aan tijd belemmert hen hierin. Het gebrek aan tijd heeft ook betrekking op de opschaling en doorontwikkeling van evidence-informed onderwijsinnovaties.
- Ook het gebrek aan middelen werd als veel voorkomend knelpunt genoemd. Dit is een belangrijk knelpunt, omdat het op meerdere manieren het evidence-informed innovatieproces belemmert: of er is in eerste instantie te weinig budget om een evidence-informed aanpak te hanteren, of er is geen budget om een onderwijsinnovatie succesvol door te ontwikkelen.
- De meest genoemde ontwikkelpunten voor evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties zijn (vanzelfsprekend) het beschikbaar stellen van meer tijd en meer middelen. Andere ontwikkelpunten die genoemd werden zijn onder andere een gedeelde taal en visie, het versterken van de informatievoorziening, het bevorderen van een onderzoekscultuur en het verminderen van de hoeveelheid controle van bovenaf (top-down).
- Evidence-informed werkwijzen bij onderwijsinnovaties mét ICT vragen om aanvullende expertises en faciliteiten, en dus werkwijze, ten opzichte van evidence-informed onderwijsinnovaties. Bij een minderheid van de instellingen is dit in meer of mindere mate in ontwikkeling.

Deelvraag 5. In hoeverre en op welke wijze wordt er kennis uitgewisseld en samengewerkt op het gebied van evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT, zowel intern als extern?

Goede interne communicatie en samenwerking tussen de verschillende partijen is van belang om evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties te laten slagen. Aan externe samenwerkingsverbanden is momenteel minder behoefte. De focus ligt vooralsnog op (het ontwikkelen van) de interne processen. Voor externe samenwerking en kennisuitwisseling gelden specifieke randvoorwaarden. Hoewel men de interne samenwerking en kennisuitwisseling als goed ervaart, zijn er wel degelijk knelpunten, zoals vindbaarheid en concentratie van de beschikbare kennis.

- Alle instellingen gaven aan dat de interne samenwerking en kennisuitwisseling goed verloopt en dat zij momenteel bezig zijn de interne communicatie en samenwerking verder vorm te geven.
- De instellingen hebben diverse podia om onderzoeken en de resultaten ervan intern uit te wisselen (onder andere website van de instelling (openbaar en/of intern), artikelen, filmpjes, workshops, trainingen en onderwijsdagen). Meerdere instellingen benadrukten

het belang van de focus op de docent: de intern gedeelde kennis moet vindbaar zijn voor de docent (docentvriendelijk).

- Het blijkt lastig om een centraal punt te vinden om kennis over evidence-informed onderwijsinnovatie te delen zodat deze ook daadwerkelijk gevonden wordt door docenten.
- De mate waarin aan externe samenwerking en kennisuitwisseling wordt deelgenomen wisselt per instelling. Instellingen nemen deel aan landelijke initiatieven zoals SURF en het Versnellingsplan maar ook aan congressen en vergelijkbare activiteiten. Sommige instellingen werken op eigen initiatief samen aan projecten. Externe kennisuitwisseling vindt ook plaats via publicaties, zowel wetenschappelijk als non-wetenschappelijk.
- Interne samenwerking en kennisuitwisseling op het gebied van evidence-informed onderwijsinnovatie ligt meer voor de hand dan externe samenwerking en kennisuitwisseling. Het faciliteren van externe samenwerking en kennisuitwisseling is moeizamer en de behoefte eraan wisselt; de voorkeur gaat uit naar kennisuitwisseling en minder naar samenwerking.
- Randvoorwaarden voor externe samenwerking zijn onder andere:
 - aansluiting op huidige vraagstukken of problemen binnen de instelling;
 - toegankelijkheid (voor docenten);
 - voldoende tijd en ruimte om dit te kunnen realiseren.

Factoren die van invloed zijn op evidence-informed onderwijsinnovatieprocessen met ICT

De hoofdvraag voor dit onderzoek luidde: “Welke factoren zijn van invloed op het evidence-informed onderwijsinnovatieproces met ICT binnen hogeronderwijsinstellingen?” Gebaseerd op de bevindingen uit de twee deelrapporten constateren we dat de volgende factoren direct van invloed zijn op evidence-informed onderwijsinnovatieprocessen:

1. Een **visie** op evidence-informed onderwijsinnovatie die binnen de organisatie wordt gedeeld, waarin ook vermeld staat hoe dit binnen de instelling georganiseerd wordt.
2. **Tijd en middelen** om evidence-informed aan onderwijsinnovatie te werken. Het gaat vooral om tijd voor docenten en middelen voor de betrokken organisatieonderdelen.
3. Een **werkwijze/werkwijzen** die men met elkaar deelt, ontwikkelt en doorontwikkelt.
4. **Interne samenwerkingsverbanden**, onder andere docententeams, waarin de deelnemers kennis uitwisselen en samenwerken aan onderwijsinnovatie.
5. Een **kennisinfrastructuur** waarin de diverse betrokkenen bij evidence-informed onderwijsinnovatie hun plek hebben en elkaar weten te vinden. De kennisinfrastructuur kan gevonden worden door de onderzoekende docenten.
6. Een **centraal aanspreekpunt en plek voor docenten en andere betrokkenen** waar zij voor informatie, ondersteuning en faciliteiten terecht kunnen.
7. Een **cultuur** van onderzoek doen en een lerende houding binnen de instelling.

Deze factoren komen grotendeels overeen met die uit de literatuur, onder andere het rapport van de Galan Groep (2021) en Kolster et al. (2018). Ook komen deze factoren terug in het overzicht van de kennisinfrastructuur zoals de zone EIOI die in 2019²⁴ presenteerde (zie ook de discussie). Door met de respondenten na te gaan welke factoren allemaal spelen, is meer inzicht verkregen in hoe deze factoren binnen de hogeronderwijsinstellingen spelen, worden vormgegeven en zich verder ontwikkelen. Met deze opbrengsten kunnen de instellingen hun voordeel doen door van elkaars ervaringen en expertise te leren en hier inspiratie uit te putten.

Vergelijking met deelrapport 1: aanvullende inzichten

Dit tweede deelrapport heeft aanvullende inzichten opgeleverd ten opzichte van het eerste deelrapport. Zo is er een nieuwe deelvraag toegevoegd. Deze vraag gaat over de omschrijving van evidence-informed werken bij onderwijsinnovatie. Tijdens de interviews is aan de respondenten gevraagd wat zij binnen hun instelling verstaan onder evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie, waarom dit te typeren is als evidence-informed, op welke manier transparantie, controleerbaarheid en herhaalbaarheid worden gewaarborgd binnen deze opvatting en hoe dit is terug te zien in de werkwijze. Ook is gevraagd welke activiteiten rondom evidence-informed onderwijsinnovatie plaatsvinden binnen de instelling. Deze vragen hebben een concreter beeld opgeleverd over evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie binnen de instellingen en leveren dan ook een waardevolle inhoudelijke toevoeging aan dit deelrapport ten opzichte van het eerste deelrapport.

Daarnaast is in dit tweede deelrapport een theoretisch kader over evidence-informed onderwijsinnovatie toegevoegd. Dit bouwt voort op de inleiding van het eerste deelrapport. Dit kader biedt een theoretische onderbouwing hoe de overgang van evidence-based naar evidence-informed heeft plaatsgevonden en wat de voordelen zijn van evidence-informed werken. Verder is er uitgebreid toegelicht hoe instellingen procesmatig aan evidence-informed onderwijsinnovaties kunnen werken (het ADDIE-model en het EDR-model) en hoe transparantie, controleerbaarheid en herhaalbaarheid een rol spelen bij goed onderzoek. Al deze nieuwe informatie sluit goed aan bij de nieuwe deelvraag en versterkt hiermee de inhoud van het tweede deelrapport.

Verder zijn de aanbevelingen uit het eerste deelrapport aangevuld. De helft van de aanbevelingen komt (grotendeels) overeen, namelijk: (1) het opstellen van een formele visie over evidence-informed onderwijsinnovatie die moet worden uitgedragen binnen de

instelling, (2) het belang van het tonen van leiderschap en fungeren als een rolmodel voor evidence-informed onderwijsinnovatie, (3) het zorgen voor voldoende tijd en middelen om evidence-informed onderwijsinnovaties uit te kunnen voeren en (4) het investeren in een goede samenwerking. Deze aanbevelingen zijn nu echter meer genuanceerd. In dit tweede deelrapport zijn 5 aanbevelingen toegevoegd, namelijk over (1) het formuleren van een instellingsbrede omschrijving van evidence-informed onderwijsinnovatie, (2) vormgeven aan het evidence-informed onderwijsinnovatieproces door een top-down benadering te combineren met een bottom-up benadering, (3) vormgeven aan het evidence-informed onderwijsinnovatieproces door een gevalideerd procesmodel te hanteren, (4) de zichtbaarheid van informatie en faciliteiten die ondersteuning bieden aan docenten als het gaat om evidence-informed onderwijsinnovatie te vergroten binnen de instelling en (5) eerst focussen op interne samenwerking en kennisuitwisseling over evidence-informed onderwijsinnovatie en daarna pas op extern gebied.

Een ander verschil met het eerste deelrapport is dat er in dit deelrapport concrete voorbeelden zijn toegevoegd over evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties. In die gevallen is er een voetnoot of afbeelding toegevoegd met een verwijzing naar het concrete voorbeeld. Concrete voorbeelden helpen betrokken van elkaar te leren bij het ontwikkelen van evidence-informed werken bij onderwijsinnovatie. Een ander verschil ten opzichte van het eerste deelrapport is tot slot dat er aan de discussie een inhoudelijk deel is toegevoegd. Daarin wordt onder andere ingegaan op de toegevoegde waarde van de gepresenteerde factoren, hoe evidence-informed onderwijsinnovaties **mét ICT** voortbouwen op evidence-informed onderwijsinnovaties in het algemeen en de rol van structuur en cultuur bij het versnellen van evidence-informed onderwijsinnovaties met ICT. Omdat het tweede deelrapport qua ingebrachte thema's zo veel overlap vertoont met het eerste deelrapport is een derde deelrapport over een nieuwe interviewronde nu niet aan de orde.

²⁴ www.versnellingsplan.nl/Kennisbank/praatplaat-kennisinfrastructuur

7 Discussie

Kwaliteit van de interviews

Het onderzoek kent een aantal sterke punten. Zo is er allereerst sprake van een hoge *trustworthiness* (betrouwbaarheid). Dit is een belangrijk concept bij zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek. Bij kwalitatief onderzoek is betrouwbaarheid gebaseerd op geloofwaardigheid, overdraagbaarheid, afhankelijkheid en overtuigingskracht (Shenton, 2004). Geloofwaardigheid betreft eerlijkheid over het onderzoek naar de participanten toe (Shenton, 2004). Tijdens dit onderzoek is er sprake van geloofwaardigheid: voorafgaand aan het interview is duidelijk gemaakt wat het doel van het onderzoek is, wat er van de participanten wordt verwacht en heeft de onderzoeker onder andere instemming van de participanten gevraagd. De geloofwaardigheid van de onderzoeker voor de respondent was lastiger te controleren. Wel heeft er een member-check plaatsgevonden: hierbij is geverifieerd of de respondenten vinden dat de data, de analyseerde categorieën, interpretaties en/of conclusies correct zijn en is hun feedback verwerkt.

Overdraagbaarheid houdt in dat de data kan worden gegeneraliseerd naar andere situaties, personen en perioden (Shenton, 2004). Binnen dit onderzoek is sprake van overdraagbaarheid omdat gedetailleerd is beschreven waarover de resultaten gaan en hoe men tot bepaalde inzichten is gekomen. Afhankelijkheid komt terug in het duidelijk en gedetailleerd beschrijven van de processen in het onderzoek. Dit zorgt ervoor dat dezelfde resultaten ontstaan wanneer het onderzoek nog een keer wordt uitgevoerd (Shenton, 2004). Binnen dit onderzoek is voldaan aan de eisen van afhankelijkheid door een analyseplan te te voegen: hierin staat gedetailleerd beschreven welke stappen er zijn uitgevoerd, waardoor het onderzoek op exact dezelfde manier kan worden herhaald. Overtuigingskracht heeft te maken met het belang dat het onderzoek objectief wordt uitgevoerd (Shenton, 2004). Dit is relatief lastig te realiseren bij kwalitatief onderzoek, aangezien een onderzoeker in dit geval dicht bij de participanten staat dan bij een kwantitatief onderzoek. Dit brengt het risico met zich mee dat de onderzoeker de mening van de participanten beïnvloedt, bewust of onbewust. Binnen dit onderzoek is sprake van overtuigingskracht omdat de onderzoeker tijdens de interviews steeds duidelijk reflecteerde op haar rol als *objectieve* onderzoeker: ze probeerde niet de antwoorden van de respondenten te beïnvloeden (Hennink, Hutter & Bailey, 2011; p. 19).

Een ander sterk punt van het onderzoek is dat er een hoge mate is van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Tijdens de eerste interviewronde waren de verschillende interviews door één onderzoeker gecodeerd, waardoor er geen interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend kon worden. Tijdens deze tweede interviewronde is gepoogd dit probleem op

te lossen door de interviews door twee onderzoekers te laten coderen en vervolgens de mate van overeenstemming tussen de verschillende beoordelaars te beoordelen. Hieruit bleek dat beide onderzoekers dezelfde thema's en subthema's hadden gevonden. Hoewel het in kwalitatief onderzoek niet noodzakelijk is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te berekenen, is het wel gewenst om de transparantie en genuanceerdheid van de analyse te vergroten (zie Gagestein, 2015). Naast al deze sterke punten zijn er echter ook een aantal punten van dit onderzoek die bij herhaling of vervolgonderzoek kunnen worden verbeterd (*methodologisch en inhoudelijk*).

Methodologisch

Methodologisch gezien kent het onderzoek een aantal beperkingen. Zo is er allereerst sprake van een kleine steekproef, namelijk vijf instellingen. Bij kwalitatief onderzoek moet er echter sprake zijn van saturatie (verzadiging). Saturatie is het moment waarop men geen nieuwe informatie meer krijgt bij een nieuw interview (Hennink, Hutter & Bailey, 2011; p. 88-89). Omdat er geen sprake is van volledige saturatie (n = 36), is het lastig om met zekerheid te concluderen welke factoren van invloed zijn op het evidence-informed onderwijsinnovatieproces binnen hogeronderwijsinstellingen. Wel moet hierbij in acht worden genomen dat er, in combinatie met de eerste interviewronde, tot nu toe in totaal elf hogeronderwijsinstellingen zijn geïnterviewd. De resultaten uit beide interviewrondes leveren vergelijkbare resultaten op. We kunnen daar dan ook voorzichtig de conclusie uit trekken dat er sprake is van gedeeltelijke saturatie. Bovendien biedt het rapport een duidelijk zicht op de thema's die spelen, behoeften en ambities die men heeft en ontwikkelingen binnen instellingen over het bevorderen van evidence-informed onderwijsinnovaties (al dan niet met ICT) en samenwerking.

Een andere beperking betreft het selectieve aantal medewerkers dat per instelling is geïnterviewd. Er is bewust gekozen om sleutelpersonen te interviewen omdat zij kennis hebben van de huidige stand van zaken van evidence-informed onderwijsinnovaties met ICT binnen de (gehele) instelling. Tijdens de interviews gaven de respondenten echter regelmatig aan dat andere collega's binnen hun instelling over bepaalde onderwerpen meer/aanvullende kennis van zaken hebben. Om een nog beter beeld te kunnen schetsen van de situatie, hadden er meer (sleutel)personen per instelling kunnen worden geïnterviewd. Dit is in verband met de beschikbare tijd helaas niet gerealiseerd. Desondanks is het grotendeels gelukt om een concreet beeld per instelling te schetsen.

Tot slot is dit tweede rapport door een andere onderzoeker samengesteld dan het eerste rapport. Dit brengt het risico met zich mee dat bepaalde bevindingen op een andere manier worden geïnterpreteerd dan voorheen. Dit nadeel brengt echter gelijktijdig ook

een voordeel met zich mee: het kan namelijk ook leiden tot een verruimde blik. Beide onderzoekers hebben tussentijds veel contact met elkaar gehad om er zeker van te zijn dat beide rapporten goed op elkaar zijn afgestemd. Ook heeft de meeleesgroep dezelfde samenstelling behouden.

Interviewschema

Ook de inhoud van het interviewschema kende een aantal beperkingen. Zo was het niet altijd mogelijk om antwoorden tussen respondenten op een systematische wijze te vergelijken, aangezien niet in elk interview alle (sub)vragen aan bod kwamen. Dit kwam vooral door de lengte van de interviewleidraad. Ook is het voorafgaand aan een interview niet goed te voorspellen hoe lang respondenten doorgaan over een specifiek onderwerp, waardoor andere onderwerpen al gauw minder uitgebreid aan bod komen. Ten opzichte van de eerste interviewronde is hier rekening mee gehouden door de interviewleidraad gedeeltelijk aan te passen. In de bijgestelde leidraad ligt de nadruk op de vormgeving van het evidence-informed onderwijsinnovatieproces binnen de instellingen. Binnen de tweede interviewronde is er bovendien een extra onderwerp toegevoegd, namelijk de omschrijving van evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie. Tijdens de eerste interviewronde bleek namelijk dat dit onderwerp wel degelijk van belang is. De aangepaste interviewleidraad heeft geleid tot een betere focus tijdens de interviews.

Onderbouwd versnellen van evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT Evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT

De opdracht aan de zone EIOI is om bij te dragen aan het versnellen van evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT. Maar de hoofdvraag van dit onderzoek richt zich op het onderwijsinnovatieproces, waarbij de ICT-component niet altijd expliciet benoemd werd. Wel heeft de coronapandemie de digitalisering van het onderwijs versneld, waardoor onderwijsinnovaties vaak een ICT-component hebben. Maar ondanks dat is evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT niet vanzelfsprekend (o.a. Van der Spek & Klaassen, 2018). Hogeronderwijsinstellingen borduren voort op hun bestaande praktijken rondom onderwijsinnovatie en zoeken naar manieren om daarbij meer evidence-informed aan de slag te gaan, waarbij ze gebruik maken van de steeds talrijkere ICT-toepassingen. Dit bleek ook in de interviews: evidence-informed innoveren met ICT is een smalle 'niche' waarover respondenten niet altijd iets bijzonders meldten.

Vergelijking resultaten met eerder onderzoek

Resultaten van dit onderzoek komen overeen met die uit eerder onderzoek. Zo blijkt allereerst ook uit de literatuur dat onderwijsinnovaties beter evidence-informed dan

evidence-based kunnen worden aangepakt; evidence-based werken is voor onderwijsgevendenden in de praktijk namelijk geen haalbare kaart is (o.a. Froyd et al., 2017; Prinsen, 2019). Daarnaast bevestigt de literatuur ook dat transparantie, controleerbaarheid en herhaalbaarheid belangrijke kenmerken van goed onderzoek zijn (Baarda, 2014; Brinkman & Oldenhuis, 2011; Fischer & Julsing, 2015). Wat betreft visie benadrukt ook de literatuur het belang van een instellingsbrede visie op evidence-informed onderwijsinnovatie. Zo stelt onder andere Kolster et al. (2018) dat onderwijsinnovaties een kleinere kans van slagen kennen als ze niet bij de instellingsbrede onderwijsvisie aansluiten. De literatuur bevestigt ook dat het belangrijk is een top-down benadering te combineren met een bottom-up benadering. Kuiper & Berkvens (2013) komen op basis van internationaal onderzoek tot de conclusie dat een *combinatie* van beide benaderingen de meest effectieve en duurzame aanpak voor onderwijsinnovaties oplevert.

De literatuur constateert verder dat de middelen vaak tekortschieten en dat meer budget voor het ontwikkelen, uitvoeren en doorgeven van evidence-informed onderwijsinnovatie wenselijk is (o.a. Galan groep, 2021; Kolster et al., 2018). Verder bevestigt de literatuur dat faciliteiten die ondersteuning bieden bij (onderzoek naar) evidence-informed onderwijsinnovaties vaak te weinig zichtbaar zijn: met name docenten zijn minder op de hoogte van faciliteiten binnen de eigen instelling (o.a. Kolster et al., 2018). Zowel de resultaten als de literatuur geven verder aan dat er een toenemende aandacht is voor onderwijskundig leiderschap in het hoger onderwijs (o.a. Galan Groep, 2021).

Wat betreft de vormgeving van het evidence-informed onderwijsinnovatieproces bevestigen zowel de resultaten als de literatuur dat onderwijsinnovaties vaak beperkt geëvalueerd worden. Beide bronnen geven aan dat promovendi, onderzoekers, onderwijskundigen en docenten vaak betrokken zijn bij het onderzoek naar onderwijsinnovaties (o.a. Galan Groep, 2021). De gehanteerde instrumenten bij het evidence-informed onderwijsinnovatieproces zijn bovendien niet in alle gevallen gevalideerd. Kennis die aanwezig is over wat werkt in het onderwijs wordt vaak te weinig gebundeld en vertaald naar de praktijk, wat verklaart waarom methodieken en instrumenten achterblijven (o.a. Galan Groep, 2021). Zowel de resultaten als de literatuur bevestigen dat tijd en middelen de grootste knelpunten vormen bij het evidence-informed onderwijsinnovatieproces (o.a. Galan Groep, 2021; Kolster et al., 2018). Tot slot blijkt ook uit de literatuur dat het vaak lastig is om zowel de interne als de externe samenwerking en kennisuitwisseling succesvol tot stand te brengen (o.a. Kolster et al., 2018; OCW/NRO, 2017).

Work in progress

Al met al kan er worden gesteld dat de gerepresenteerde factoren overeenkomen met hetgeen in de literatuur wordt vermeld (o.a. Brand-Gruwel et al., 2019; Galan Groep,

2021; Hopkins, 2003; Kuiper & Berkvens, 2013; Van der Spek & Klaassen, 2018). *Liggen de opbrengsten van de hoofdvraag in dit deelrapport niet bij voorbaat al voor de hand?* Oppervlakkig gezien is dat misschien zo. Maar de interviews hebben wél laten zien hoe evidence-informed onderwijsinnovatie, al dan niet met ICT, zich ontwikkelt. Bovendien maken ze duidelijk dat het denken over evidence-informed onderwijsinnovaties mét ICT en de implementatie ervan *work in progress* is, dat voortbouwt op evidence-informed werken zoals dat bij onderwijsinnovaties steeds meer de standaard is. Bovendien geven de respondenten in de gesprekken een inkijk in (de stand van zaken van) de processen, werkwijzen, voorbeelden, knelpunten en succesfactoren binnen hun instellingen. Door hiervan kennis te nemen, kunnen betrokkenen hun voordeel doen bij het optimaliseren en versnellen van evidence-informed werken binnen de eigen instelling. De zone EIOI gaat de opbrengsten van de beide deelrapporten 1 en 2 beschikbaar maken in de vorm van handvatten, zoals tips en suggesties. Dit draagt bij aan een succesvolle cyclus waarbij evidence-informed gewerkt wordt bij onderwijsinnovaties met ICT.

De benodigde cultuurverandering

Naast deskundigheid over de inhoud en de didactiek vragen evidence-informed onderwijsinnovaties mét ICT om aanvullende expertises op het gebied van onderwijsonderzoek, e-learning, ICT, educatieve technologie, functioneel beheer, AVG, design, et cetera. De uitdaging is om de verschillende expertises, vaak al aanwezig binnen hogeronderwijsinstellingen, elkaar tijdig te laten vinden. Er is dan ook veel aandacht voor (verkenningen naar) het versterken van de interne kennisinfrastructuur voor innovatief, toekomstbestendig onderwijs (o.a. Galan Groep, 2021; Kolster et al., 2018). Maar een al te tactisch-operationele of strategisch-tactische benadering gaat voorbij aan de benodigde cultuurverandering. Bijvoorbeeld als het gaat om (het ontwikkelen van) de benodigde onderzoekende en lerende houding of de omgang met ICT ten gevolge van de toenemende digitalisering van de samenleving. De zone EIOI gaat op dit vlak van cultuur een proeftuin aanbieden als steun in de rug voor betrokkenen binnen de hogeronderwijsinstellingen bij het versnellen van evidence-informed onderwijsinnovaties, al dan niet met ICT.

Het versnellen van evidence-informed onderwijsinnovaties met ICT binnen (hoger) onderwijsinstellingen is een complexe zaak die raakt aan veel aspecten van de onderwijsorganisatie, inclusief de cultuur. De instelling kan veel faciliteren (top-down), maar het zijn de docenten die EIOI op de werkvloer realiseren (bottom-up). Eén aanspreekpunt waar docenten terecht kunnen voor inspiratie, informatie en ondersteuning is daarbij cruciaal. Bijvoorbeeld bij een Teaching and Learning Centre of -Lab, Werkplaats Onderwijsleertechologie en dergelijke. Dit rapport heeft laten zien dat de vindbaarheid van deze ondersteuning nog te wensen overlaat en dat docenten ondersteuning bij onderwijsinnovatie zeer op prijs stellen. Zonder voldoende budget voor evidence-informed onderwijsinnovatie

(al dan niet met ICT) voor het ontwikkelen van beleid en faciliteiten maar ook voor docenten zodat zij daadwerkelijk de tijd krijgen om zich daarvoor in te zetten, zal de versnelling beperkt blijven tot de kleine groep van enthousiaste voorlopers. Met dit rapport hebben we inzichtelijk gemaakt waar de kansen wel liggen om in gezamenlijkheid een versnelling te realiseren.

8 Aanbevelingen

Op basis van de resultaten uit de tweede interviewronde zijn negen aanbevelingen geformuleerd over evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie met ICT.

1. *Formuleer als instelling wat je verstaat onder evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie.*

Met een duidelijke omschrijving laat de instelling zien wat zij onder evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties verstaat. Indien er op *instellingsniveau* één gemeenschappelijke omschrijving van evidence-informed onderwijsinnovatie is, weet iedereen binnen de instelling wat belangrijke elementen zijn en waar men naartoe wil werken (o.a. Meijer, 2020). Bovendien ontstaat er zo een gemeenschappelijke taal binnen de instelling, wat de onderlinge communicatie en uitwisseling vergemakkelijkt. De zes bouwstenen van de zone EIOI voor evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT bieden hiervoor ook een handvat: wetenschappelijke literatuur als basis voor onderwijsvernieuwing, gebruik maken van (studie)data, praktijkkennis en praktijkexperts juist inzetten, gebruik maken van een gevalideerd instrumentarium, zorgvuldige interpretatie van data en informatie en kennis delen.²⁵ Deze bouwstenen bieden tevens aanknopingspunten in het gesprek met collega's om te werken volgens een gevalideerd procesmodel.

2. *Stel een formele visie op over evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT en draag die uit.*

Een onderwijsvisie is vaak de basis van het herontwerp van onderwijs. Vaak is een onderwijsvisie een uitwerking van het strategisch plan, gericht op onderwijs (SURF, 2018). Met een visie laat de instelling zien wat zij belangrijk vindt, wat de doelen zijn waar men naartoe wil werken, wat prioriteit heeft en wat er van het personeel verwacht wordt. Als evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT hierin is opgenomen, weet iedereen dat hier waarde aan gehecht wordt en dat hieraan tijd en middelen besteed mogen worden (Frantz et al., 2005; Schroeder, 2015). Deze visie moet echter ook duidelijk weergeven wat de instelling verstaat onder evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT, dat het streven is dat alle onderwijspraktijken evidence-informed zijn (en waarom), zodat alle betrokken een goed beeld hebben waar ze naartoe moeten werken.

²⁵ www.versnellingsplan.nl/onderbouw-je-onderwijsinnovaties

3. Geef vorm aan het evidence-informed onderwijsinnovatieproces met ICT door een top-down benadering te combineren met een bottom-up benadering.

Onderwijsinnovaties kunnen vanuit verschillende benaderingen worden aangepakt. Vaak maken instellingen gebruik van een top-down benadering. Dit is een benadering waarbij er veel controle is van bovenaf; door middel van beleid en toezicht wordt er richting en stimulans geboden bij het evidence-informed onderwijsinnovatieproces (Hoogenboom & Breen, 2018). Het grootste nadeel van deze benadering is een lage betrokkenheid (of zelfs weerstand) onder docenten (Van der Velpen, 1994). De bottom-up benadering biedt daarentegen betrokkenen ruimte om initiatief te nemen bij dit proces (Hoogenboom & Breen, 2018). Hierdoor sluiten onderwijsinnovaties eerder aan bij de behoeften van docenten, waardoor zij zich automatisch ook meer met evidence-informed onderwijsinnovaties zullen bezighouden (Cook & Kaplan, 2011). Een ander voordeel is dat onderwijsinnovatieprogramma's vaak effectiever zijn wanneer docenten sterk eigenaarschap voelen (o.a. Baan et al., 2020; SURF, 2018). Een gevoel van eigenaarschap onder docenten leidt er namelijk toe dat docenten zich eerder betrokken en verantwoordelijk voelen (Meijer, 2020). Een nadeel van de bottom-up benadering is dat er binnen een instelling vaak verschillende opvattingen, plannen en aanpakken ontstaan (Van Wieringen, 1993).

Veel instellingen geven vaak vorm aan onderwijsinnovatie door óf een top-down benadering óf een bottom-up benadering te hanteren. Onderzoek van Kuiper en Berkvens (2013) wijst echter uit dat de meest effectieve en duurzame benadering een *combinatie* is van een top-down en bottom-up benadering. We adviseren daarom om vorm te geven aan het evidence-informed onderwijsinnovatieproces met ICT door een top-down benadering te combineren met een bottom-up benadering.

4. Geef vorm aan het evidence-informed onderwijsinnovatieproces met ICT door gebruik te maken van een gevalideerd procesmodel (bijvoorbeeld het ADDIE-model of het EDR-model).

Volgens onderzoek en uit de praktijk blijkt dat de belangstelling bij hogeronderwijsinstellingen om evidence-informed onderwijsinnovaties uit te voeren enorm groeit. Hiermee groeit ook automatisch de interesse voor modellen om evidence-informed onderwijsinnovaties te ontwerpen en te ontwikkelen. Wij als zone EIOI zijn voorstander van een gestructureerde werkwijze met behulp van een gevalideerd procesmodel. Gevalideerde procesmodellen kunnen worden ingezet om onderwijsinnovaties vorm te geven, te monitoren en te valideren. Een gestructureerde aanpak met de juiste stappen op het juiste moment maakt het mogelijk om de gewenste ontwikkeling goed en duurzaam te implementeren. Twee bekende gevalideerde procesmodellen zijn het ADDIE-model (Branch, 2009; Handelzats, 2009), ontwikkeld door Albert Bandura en

het Educational Design Research model (EDR-model) van McKenney & Reeves (2019). De inzet van zo'n model draagt bij aan het onderbouwd innoveren van onderwijs.

5. Toon leiderschap en fungeer als rolmodel voor evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie met ICT.

Leidinggevend hebben veel invloed op het functioneren van hun docenten. Evidence-informed onderwijsinnovaties met ICT zijn waarschijnlijk minder succesvol wanneer de leidinggevenden het belang ervan niet uitdragen (Forgie et al., 2018; Manca & Ranieri, 2017). Als leidinggevenden het belang van deze onderwijsinnovaties uitdragen, inspireert dit de docenten. Door een hoge standaard te verwachten, een evidence-informed aanpak te waarderen en een positieve houding hierover uit te dragen, zullen docenten meer betrokken zijn en deze onderwijsinnovaties doorvoeren in hun eigen onderwijspraktijk (Frantz et al., 2005; Huber & Hutchings, 2006; Sorcinelli et al., 2006; Sorcinelli & Aitken, 1995). Ook kunnen leidinggevenden het belang van evidence-informed onderwijsinnovaties met ICT uitdragen door hier voldoende tijd en middelen voor beschikbaar te stellen (zie aanbeveling 6, hieronder).

6. Zorg voor voldoende tijd en middelen om evidence-informed onderwijsinnovaties met ICT uit te kunnen voeren.

Uiteraard is aanmoediging om evidence-informed onderwijs te innoveren alleen niet voldoende. Docenten moeten ook de tijd en middelen krijgen om daadwerkelijk een verandering te kunnen doorvoeren in hun onderwijspraktijken (o.a. Galan Groep, 2021). Docenten ervaren vaak een enorme werkdruk waardoor zij geen tijd hebben om evidence-informed onderwijsinnovaties uit te voeren (o.a. Galan Groep, 2021). Hier voor moet de instelling dan ook voldoende tijd en middelen voor beschikbaar stellen. Onder 'tijd' vallen bijvoorbeeld tijd voor het lezen van onderzoek, voor het deelnemen aan een expertgroep of professionele leergemeenschap en tijd voor een vergadering of studiedag (van Rossum et al., 2020). Dit kan bijvoorbeeld door vanuit de instelling een VOED-ochtend (het verbeteren, onderbouwen, experimenteren en delen van je onderwijs) voor docenten te organiseren. Ook kan er in het professionaliseringsaanbod meer ondersteuning worden aangeboden voor onderwijsprofessionals om op een evidence-informed manier te werken aan onderwijsontwerp (Greany & Maxwell, 2017; SURF, 2018). Het uitvoeren van evidence-informed onderwijsinnovaties, ook die met ICT, vraagt namelijk heel wat competenties waar onderwijsprofessionals niet altijd over beschikken (Leithwood et al., 2020).

7. *Vergroot de zichtbaarheid van informatie en faciliteiten die ondersteuning bieden voor docenten als het gaat om evidence-informed onderwijsinnovaties met ICT.*

Uit de interviews blijkt dat de informatie en faciliteiten die instellingen aanbieden ter ondersteuning bij evidence-informed onderwijsinnovaties met ICT, vaak niet (goed) vindbaar zijn voor docenten. Ook de literatuur geeft dit aan: informatie en faciliteiten worden vaak beschreven als nuttig, maar afstandelijk, onbekend, moeilijk te vinden en gelegen aan de uiteinden van een instelling (Sorcinelli, 2002). Als docenten niet weten wat voor faciliteiten en ondersteuning hun instelling heeft, kunnen ze er geen gebruik van maken, ongeacht de kwaliteit van de producten en services (Cook & Kaplan, 2011). Zichtbaarheid is dan ook een belangrijke succesfactor voor evidence-informed onderwijsinnovatie. Deze faciliteiten moeten worden erkend als integraal onderdeel van de identiteit van de instelling (Brown et al., 2015; Cook & Kaplan, 2011). Instellingen kunnen bijvoorbeeld de ondersteuning dicht(er) bij docenten organiseren. Docenten die de ondersteuners dagelijks tegenkomen in hun werk, ervaren namelijk minder drempels om te innoveren. Met name in grote instellingen is het fijn als de ondersteuning vervlochten is in de organisatie (SURF, 2018). Instellingen kunnen de zichtbaarheid ook vergroten door veel samenwerkingsverbanden binnen de instelling aan te gaan. Hoe meer samenwerkingsverbanden, hoe eerder betrokkenen zicht krijgen op informatie over en faciliteiten ter ondersteuning van evidence-informed werken met onderwijsinnovatie met ICT (Chism, 1998). *Dit hangt samen met aanbeveling 8.* De zichtbaarheid kan verder worden vergroot door gebruik te maken van docenten binnen instellingen. Elke instelling bevat een kern van gedreven, excellente docenten die op bottom-up niveau hard werken om zaken omtrent effectief leren en lesgeven op de agenda te zetten (Sorcinelli, 2002). Als instelling doe je er slim aan om juist deze gerespecteerde groep docenten op te speuren en te verbinden aan faciliteiten die ondersteuning bieden (Sorcinelli, 2002).

8. *Versterk evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT door zoveel mogelijk interne samenwerkingsverbanden aan te gaan.*

Het aangaan van samenwerkingsverbanden binnen de eigen instelling is een succesfactor voor het implementeren en uitbouwen van evidence-informed werken bij onderwijsinnovatie met ICT. Uit de afgelegde interviews blijkt ook dat men de voorkeur geeft aan evidence-informed innovaties met ICT in *teamverband* (randvoorwaarde) in plaats van door de individuele docent.

Binnen een instelling zijn vaak verschillende eenheden die zich bezighouden met het innoveren van het onderwijs en het ondersteunen van docenten hierbij. Vaak is er veel overleg tussen deze eenheden: ze houden zich veelal met overlappende zaken bezig (o.a. Calderwood & Klas, 2015; Cambridge, 2000), bijvoorbeeld bij digitalisering van het onderwijs. Het is efficiënt indien deze verschillende eenheden samenwerken zonder te

moeten inleveren op hun eigen kerndoelen en missie. Samenwerken zorgt ervoor dat de afdelingen die zich bezighouden met evidence-informed onderwijsinnovaties met ICT beter werk afleveren dan wanneer zij zelfstandig te werk gaan (Cook & Kaplan, 2011; Delohery, 2006; Sorcinelli, 2002). Ook zorgen interne samenwerkingsverbanden ervoor dat er een strategisch plan kan worden opgesteld, waardoor er meer focus en cohesie ontstaat en impact gemaximaliseerd kan worden (Truong et al., 2016). Hoe meer samenwerkingsverbanden, hoe eerder informatie en faciliteiten ter ondersteuning bekendheid krijgen (Chism, 1998). *Dit hangt samen met aanbeveling 7.* Een ander voordeel is dat een goede interne samenwerking ervoor zorgt dat de werkdruk en kosten worden verlaagd (o.a. Calderwood & Klaf, 2015; Cook & Kaplan, 2011; Sorcinelli, 2002). We raden dan ook aan om zoveel mogelijk interne samenwerkingsverbanden over evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT aan te gaan.

9. *Focus in eerste instantie op interne samenwerking en kennisuitwisseling over evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT, externe initiatieven volgen op basis van de behoeften en ontwikkeling.*

Onderzoek wijst uit dat docenten een grote werkdruk ervaren (o.a. Galan Groep, 2021). Evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie heeft vanwege deze werkdruk vaak geen prioriteit en/of docenten komen er nauwelijks aan toe. Dit maakt het lastig voor hen om intern samen te werken en kennis uit te wisselen. Externe samenwerking of kennisuitwisseling hebben voor docenten doorgaans geen prioriteit. Lectoren, adviseurs, ondersteuners, sleutelpersonen en dergelijke geven eerder aan voor zulke activiteiten open te staan, maar dan wel op basis van specifieke behoeften. Bovendien geven sleutelpersonen vaak aan dat de interne communicatie over evidence-informed werken nog niet naar tevredenheid is geregeld. Daarom raden we aan om te investeren in de interne samenwerking en kennisuitwisseling. Afhankelijk van de ontwikkelingen kan het daarnaast zinvol te zijn om meer te gaan werken aan externe samenwerking en kennisuitwisseling, voor zover dit nog niet door individuele personen is opgepakt.

Michael Fullan (2015) beschrijft in zijn boek *The Meaning of Educational Change* dat iedere verandering gepaard gaat met een gevoel van onzekerheid. Voordat een verandering volledig is doorgevoerd, moeten mensen hun gewoontes aanpassen, hun vertrouwde omgeving veranderen en hun idealen aanpassen. Dit verklaart dat verandering vaak tot veel onzekerheid leidt en soms zelfs tot onvrede. We adviseren daarom om de interne samenwerking en kennisuitwisseling stapsgewijs te ontwikkelen, zoals Robert Maurer (2013) beschrijft in zijn boek *De Kunst van Kaizen*: grote veranderingen komen tot stand door kleine stapjes te nemen in de richting van het doel. Daarnaast adviseert de literatuur om je te richten op de 'usual suspects': de mensen die al enthousiast zijn over evidence-informed onderwijsinnovaties. Elke instelling bevat een kern

van gedreven, excellente docenten die op bottom-up niveau hard werken om zaken rondom effectief leren en lesgeven op de agenda te zetten (Sorcinelli, 2002). Als instelling doe je er goed aan om je op deze groep te richten: dit biedt ondersteuning bij het vergroten van de interne samenwerking en kennisuitwisseling over evidence-informed onderwijsinnovatie (Sorcinelli, 2002).

9 Literatuurlijst

Auerbach, C. F., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: an introduction to coding and analysis* (Series Qualitative studies in psychology). New York: University Press. Verkregen op 16 november 2021 van psycnet.apa.org/record/2003-88052-000

Baan, J., Gaikhorst, L., & Volman, M. L. L. (2020). The involvement of academically educated Dutch teachers in inquiry-based working. *Professional Development in Education*, 46(1), 21-34. doi.org/10.1080/19415257.2018.1550103

Baarda, B. (2015). *Dit is onderzoek!: hand-leiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek* (Tweede druk, derde oplage). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Bakker, M. (2021). *Ziekte van het onderwijs is dat docenten vertrouwen op onderbuikgevoel*. Verkregen op 9 juni 2021 van www.scienceguide.nl/2021/06/ziekte-van-het-onderwijs-is-dat-docenten-vertrouwen-op-onderbuikgevoel/

Boeije, H. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality and Quantity: International Journal of Methodology*, 36(4), 391-409. doi.org/10.1023/A:1020909529486

Braak, J. van, Vanderlinde, R., & Aelterman, A. (2008). De wisselwerking tussen onderwijs-onderzoek en onderwijspraktijk: de rol van de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Leraren-opleiders*, 29(4), 5-12.

Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. Amsterdam, Nederland: Springer Science & Business Media. doi.org/10.1007/978-0-387-09506-6

Brand-Gruwel, S., Van der Graaf, A., & Bos, N. (2019). Het vergroten van studiesucces in het hoger onderwijs: belang van overtuigingen van docenten. *Pedagogische Studiën*, 96(1), 1-14.

Brinkman, J., & Oldenhuis, H. (2016). *Cijfers spreken: overtuigen met onderzoek en statistiek* (Zesde druk). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Brown, C. (Ed.). (2015). *Leading the use of research and evidence in schools*. London, UK: Institute of Education Press. Verkregen op 5 oktober 2021 van www.worldcat.org/title/leading-the-use-of-research-and-evidence-in-schools/oclc/913077446

Brown, C., Daly, A., & Liou, Y.-H. (2016). Improving trust, improving schools: findings from a social network analysis of 43 primary schools in England. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 69-91. doi.org/10.1108/JPCC-09-2015-0004

Brown, C., Schildkamp, K., & Hubers, M. D. (2017). Combining the best of two worlds: a conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational Research*, 59(2), 154-172. doi.org/10.1080/00131881.2017.1304327

Brown, M. K., Baumgartner, K. B., & Schreck, M. A. (2015). Creating a Supportive Teaching Culture in the Research University Context: Strategic Partnering and Interdisciplinary Collaboration Between a Teaching Center and Academic Units. *To Improve the Academy*, 34(1-2). doi.org/10.3998/tia.17063888.0034.102

Cain, T. (2015). Teachers' engagement with published research: addressing the knowledge problem. *Curriculum Journal*, 26(3), 488-509. doi.org/10.1080/09585176.2015.1020820

- Calderwood, P. E., & Klaf, S. (2015). Mentoring within a community of practice for faculty development: adding value to a CTL role. *To Improve the Academy*, 34(1-2), 290-318. doi.org/10.3998/tia.17063888.0034.106
- Cambridge, B. L. (2000). 4: The scholarship of teaching and learning: A national initiative. *To Improve the Academy*, 18(1), 55-68. doi.org/10.3998/tia.17063888.0018.006
- Chism, N. (1998). The role of educational developers in institutional change: from the basement office to the front office. *To Improve the Academy*, 17(1), 141-153. doi.org/10.3998/tia.17063888.0017.013
- Cook, C. E., & Kaplan, M. (2011). Advancing the culture of teaching on campus: how a teaching center can make a difference (1^{ste} editie). Sterling, VA: Stylus Publication. Verkregen op 12 oktober 2021 van eric.ed.gov/?id=ED525984
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121. doi.org/10.1111/1467-8527.00106
- Delohery, A.W. (2006). Learning center collaborations in the academic community. *The Learning Curve*, 3(1), 1-3.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: a hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92. doi.org/10.1177/160940690600500107
- Fischer, T. & Julsing, M. (2015). *Onderzoeks-vaardigheden*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers. Verkregen op 8 december 2021 van www.boekhandelkrings.nl/images/boeken/90/018/5/5/9789001855895.pdf
- Flick, U. (2009). An introduction to qualitative research. *European Journal of Information Systems*, 9(1), 127-127. doi.org/10.13140/RG.2.2.11809.22887
- Froyd, J. E., Henderson, C., Cole, R. S., Friedrichsen, D., Khatri, R., & Stanford, C. (2017). From dissemination to propagation: A new paradigm for education developers. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 49(4), 35-42. doi.org/10.1080/00091383.2017.1357098
- Forgie, S.E., Yonge, O., & Luth, R. (2018). Centres for teaching and learning across Canada: what's going on? *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), 1-18. doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.1.9
- Frantz, A.C., Beebe, S.A., Horvath, V.S., Canales, J., & Swee, D.E. (2005). The role of teaching and learning centers. *To improve the Academy*, 23(1), 72-90. doi-org.vu-nl.idm.oclc.org/10.1002/j.2334-4822.2004.tb00427.x
- Fullan, M. G. (2015). *The meaning of educational change*. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Gagestein, S. (2015). Kwalitatief framing-onderzoek als middel voor vergroting van de overtuigingskracht in publieksvoorlichting en reclame. *Kwalon*, 20(1), 53-58. doi.org/10.5117/2015.020.001.053
- Galan Groep (2021). *Omwillen van goed onderwijs. Verkenning scenario's kennisinfrastructuur hoger onderwijs*. Baarn: Galan Groep.
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 4-14. doi.org/10.1080/1360144X.2013.751691
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., Kenworthy, L., Huizinga, M., & Smidts, D. (2020). *Brief-2: vragenlijst executieve functies voor 5- tot en met 18-jarigen*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Graneheim, U. H., Lindgren, B.-M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: a discussion paper. *Nurse Education Today*, 56(1), 29-34. doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002
- Greany, T., & Maxwell, B. (2017). Evidence-informed innovation in schools: aligning collaborative research and development with high-quality professional learning for teachers. *International Journal of Innovation in Education*, 4(2-3), 147-147. doi.org/10.1504/IJIE.2017.10009078
- Handelzalts A. (2019) Collaborative Curriculum Development in Teacher Design Teams. In Pieters J., Voogt J., Pareja Roblin N. (pp. 159-173). *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning*. New York, NY: Springer Publishing. doi.org/10.1007/978-3-030-20062-6_9
- Hargreaves, D. (1996). *Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and Prospects*. [Paperpresentatie]. Verkregen op 12 januari 2021 van eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/TTA%20Hargreaves%20lecture.pdf
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2011). *Qualitative Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Higgins, S., Falzon, C., Hall, I., Moseley, D., Smith, F., Smith, H., & Wall, K. (2005). *Embedding ICT in the literacy and numeracy strategies: Final report*. Newcastle, UK: Newcastle University.
- Hoogenboom, A., & Breen, J. (2018). *Duurzaam veranderen, hoe doe je dat?* Verkregen op 24 november 2021 van <https://scholennet-werk-wte.nl>.
- Hopkins, D. (2003). Understanding Networks for Innovation in Policy and Practice. In OECD (Ed.), *Networks of Innovation Towards New Models for Managing Schools and Systems*. Paris, FR: OECD Publishing.
- Huizinga, M., & Smidts, D. P. (2012). BRIEF Vragenlijst executieve functies voor 5-tot 18-jarigen: Handleiding. Verkregen op 12 januari 2021 van www.hogrefe.com/nl/shop/brief-vragenlijst-executieve-functies-voor-5-tot-18-jarigen.html
- Jong, de, W., Meijer, C., Edlinger, B., Prinsen, F., Jukema, H., & De Vries, J. (2021). Experts over evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT. Utrecht: Versnellingsplan Onderwijsinnovatie met ICT.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Knol, M.H. & Schoutsen, M. (2018). *Online platform voor evidence-informed vernieuwing in het hoger onderwijs: Verkenning, Ontwerpen Strategie*. Verkregen op 12 januari 2021 van www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Eindrappor-tage-Verkenning-online-platform-voor-onderwijsvernieuwing-in-het-HO.pdf
- Kolster, R., Boer, H. de, Westerheijden, D.F. & Vossensteyn, H. (2018). *Een verkenning van de kennisinfrastructuur onderwijsinnovaties in het Nederlandse hoger onderwijs*. Verkregen

op 12 januari 2021 van ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/28629456/Verkenning_kennisinfrastructuur_onderwijsinnovaties_1.0_April_2018.pdf

Kuiper, W. & Berkvens, J. (Eds.) (2013). *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe: CIDREE Yearbook 2013*. Enschede: SLO.

Kyriakou, A., & Higgins, S. (2016). Systematic review of the studies examining the impact of the interactive whiteboard on teaching and learning: What we do learn and what we do not. *Preschool and Primary Education*, 4(2), 254-275. doi.org/10.12681/ppej.9873

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.

Maes, F., Clarebout, G., & De Fraine, B. (2012). *Evidence-based Education: over onderzoek en/in onderwijs in Vlaanderen*. Verkregen op 18 januari 2022 van associatie.kuleuven.be/schoolofeducation/bijlagen/maes-ea-2012.pdf.

Malin, J. R., Brown, C., Ion, G., van Ackeren, I., Bremm, N., Luzmore, R., ... & Rind, G. M. (2020). World-wide barriers and enablers to achieving evidence-informed practice in education: what can be learnt from Spain, England, the United States, and Germany?. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(1), 1-14.

Manca, S. & Ranieri, M. (2017). Implications of social network sites for teaching and learning: Where we are and where we want to go. *Education Information Technology*, 22(2), 605-622. doi.org/10.1007/s10639-015-9429-x

Maurer, R. (2017). *De kunst van kaizen: met kleine stappen naar grote doelen*. Utrecht: de Kern.

McKenney, S. E., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research (Second)*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group. Verkregen op 22 maart 2022 van www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315105642/conducting-educational-design-research-susan-mckenney-thomas-reeves.

Meijer, C.C.C. (2020). *Centers for Teaching and Learning op Nederlandse universiteiten: Wat gebeurt er?* [Masterscriptie Vrije Universiteit van Amsterdam]. Verkregen op 23 november 2021 van ehon.nl/wp-content/uploads/2021/03/Meijer-2020-Centers-for-teaching-and-learning-op-Nederlandse-universiteiten-wat-gebeurt-er.pdf.

Mills, M., van de Bunt, G. G., & de Bruijn, J. G. M. (2006). Comparative research - Persistent problems and promising solutions. *International Sociology*, 21(5), 619-631. doi.org/10.1177/0268580906067833

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2020). *De Nederlandse Hogeronderwijspremie 2021. Brochure: Erkenning en waardering voor het hoger onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Nelson, J., & Campbell, C. (2017). Evidence-informed practice in education: meanings and applications. *Educational Research*, 59(2), 127-135. doi.org/10.1080/00131881.2017.1314115

Nutley, S., Walter, I., & Davies, I. (2003). From knowing to doing: a framework for understanding the evidence-into-practice agenda. *Evaluation*, 9(2), 125-148. doi.org/10.1177/1356389003009002002

OCW / NRO (2017). *Concept-verslag: Brainstorm Onderwijsinnovatie structuur 2025*, EDOC #1153279-v2-Onderwijsraad. (2006). Naar meer evidence based onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad.

Versnellingsplan (z.d.). *Over Versnellingsplan*. Verkregen op 28 mei 2021 van versnellingsplan.nl/over-versnellingsplan/

Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2021). Evidence-Based Policies in Education: Initiatives and Challenges in Europe. *ECNU Review of Education*, 4(1), 25-45. doi.org/10.1177/2096531120924670

Pleijter, A.R.J. (2006). *Typen en logica van kwalitatieve inhoudsanalyse in de communicatiewetenschap* [Proefschrift, Radboud Universiteit Nijmegen]. repository.ubn.ru.nl/handle/2066/56967

Prinsen, F. (2020). Evidence-informed onderwijs. Werken aan Evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT. Uitkomsten Evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties met ICT. *Onderwijsinnovatie* 23(1). Verkregen op 28 mei 2021 van onderwijsinnovatie.ou.nl/oi-maart-20/werken-aan-evidence-informed-onderwijsinnovatie-met-ict/

Prinsen, F. (2019). *Laat onderwijsinnovatie met ICT op een evidence-informed manier plaatsvinden*. Verkregen op 28 mei 2021 van www.versnellingsplan.nl/evidence-informed-onderwijsinnovatie/

Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. (2e ed). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Schroeder, C. M. (2011). Coming in from the margins: faculty development's emerging

organizational development role in institutional change (1st ed.). Sterling, VA: Stylus Publishing. Verkregen op 12 oktober 2021 van eric.ed.gov/?id=ED515055

Seel N.M., Lehmann T., Blumschein P., Podolskiy O.A. (2017). Research-Based Instructional Design. In N. M. Seel, T. Lehmann, P. Blumschein, O. A. Podolskiy (Eds.), *Instructional Design for Learning*. Rotterdam: SensePublishers.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. doi.org/10.3233/EFI-2004-22201

Snilstveit, B., Vojtkova, M., Bhavsar, A., Stevenson, J., & Gaarder, M. O. L. (2016). Evidence & gap maps: a tool for promoting evidence informed policy and strategic research agendas. *Journal of Clinical Epidemiology*, 79(1), 120-129. doi.org/10.1016/j.jclinepi.2016.05.015

Sorcinelli, M. D. (2002). Ten principles of good practice in creating and sustaining teaching and learning centers. In K.J. Gillespie, L.R. Hilsen & E.C. Wadsworth (Eds.), *A guide to faculty development* (pp. 9-23). Bolton, MA: Anker.

Sorcinelli, M.D. & Aitken, N. (1995). Improving teaching: Academic leaders and faculty developers as partners. In W. A. Wright & Associates (Eds.), *Teaching improvement practices: Successful strategies for higher education* (pp. 311-323). Bolton: Anker.

Sorcinelli, M.D., Austin, A.E., Eddy, P.L. & Beach, A.L. (2006). *Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present*. Bolton, MA: Anker.

Stoll, L. (2015). Using Evidence, Learning and the Role of Professional Learning Communities. In C. Brown (Ed.), *Evidence Use in Schools* (pp. 54-65). London, UK: IOE Press.

Stoll, L., Earl, L., Anderson, S., & Schildkamp, K. (2014). Changing Teachers and Teaching: The Relationship between Educational Effectiveness Research and Practice. In C. Chapman, D. Muijs, P. Sammon, C. Teddlie (Eds.), *Routledge International Handbook of Educational Effectiveness* (pp. 348–364). London, UK: Routledge.

SURF. (2018). *Keuzehulp voor het ondersteunen van onderwijsinnovatie met ICT: Inzicht in de organisatie van docentondersteuning*. Utrecht: SURF Verkregen op 11 januari 2022 van www.surf.nl/files/2020-07/keuzehulp-ondersteunen-van-onderwijsinnovatie-met-ict.pdf

Thijs, A., & Akker, J. van den (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.

Truong, M.H., Juillerat, S., & Gin, D.H.C. (2016). Good, Fast, Cheap: How Centers of Teaching and Learning Can Capitalize in Today's Resource-Constrained Context. *To Improve the Academy*, 35(1), 180-195. doi-org.vu-nl.idm.oclc.org/10.1002/tia2.20032

Unck, S. (2021). *Onderbouw je onderwijsinnovaties*. Verkregen op 12 oktober 2021 van www.versnellingsplan.nl/onderbouw-je-onderwijsinnovaties/

Vanheule, S. (2008). Gedragsstoornissen en hun behandeling: een methodologische inleiding. In N. Lateur, & Y. Vanderveken (Eds.), *Troubles de conduites* [Gedragsstoornis] (pp. 23-26). Tubize: Quarto/ iNWIT.

Rossum, B. van., Ellenbroek, L., & de Vente, P. (2020). *Sleutels voor evidence-informed werken: een verkenning naar mechanismen die bijdragen aan duurzame onderwijsverbetering*. Uitgave PO-Raad, NRO en Platform Samen Onderzoeken. Verkregen op 18 januari 2022 van www.platformsamemonderzoeken.nl/wp-content/uploads/2020/11/Startnotitie-Sleutels-voor-evidence-informed-werken.pdf.

Veldkamp, B. P., K. Schildkamp, M. Keijzers, A. J. Visscher, and A. J. M. De Jong. 2017. "Rapport: Verkenning Data-Gedreven Onderwijsonderzoek in Nederland." In *[Report: Exploration of Big Data in Education in the Netherlands]*. Enschede: Published by Universiteit Twente.

Velpen, P. van der (1994). *Oog voor strategie: Van gesubsidieerde en gepremieerde organisaties*. Houten/Zaventem: Bohn Stafleu van Loghum.

Verstegen, D.M.L, Pilot, A. & Barnard, Y.F. (2006). Iteratie tijdens het ontwerpen van onderwijs: een empirische studie. *Pedagogische Studiën*, 83(1), 208-225.

Walder, A. M. (2017). Pedagogical Innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning. *Studies in Educational Evaluation*, 54(1), 71-82.

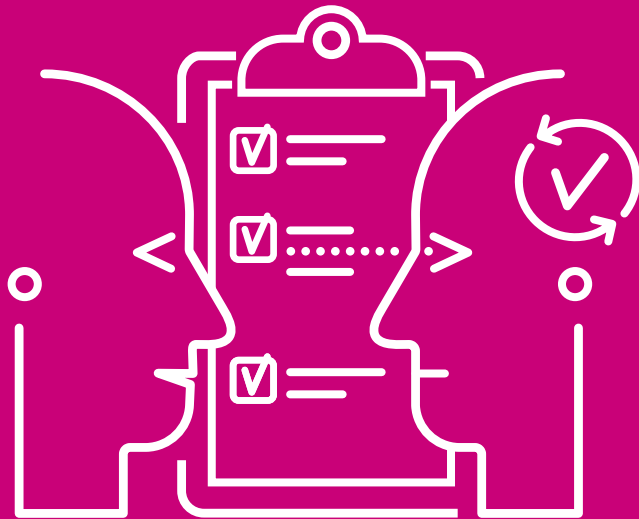
Westera, W. (2014). ICT in het onderwijs: middel of doel? *Onderwijsinnovatie*, 16(4).

Weiss, C. H. (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, 39(5), 426–431. doi.org/10.2307/3109916

Wubbels, T., & Tartwijk, T. J. (2017). Evidence informed innovation of education in the Netherlands: learning from reforms. *Educational Governance Research*, 6(1), 125–142. doi.org/10.1007/978-3-319-58850-6_7

Wieringen, A.M.L. van (1993). Strategisch Management. In P. J. J. Stijnen e.a. (Eds.), *Transformatie van Schoolorganisaties* (pp. 33–53). Alphen aan den Rijn: Samsom Tjeenk Willink.

Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S., & Byers, J. L. (2002). Conditions for Classroom Technology Innovations. *Teachers College Record*, 104(1), 482–515. doi.org/10.1111/1467-9620.00170



Bijlage 1

Aandachtspunten/(kritische) vragen bij de fasen van het ADDIE-model

Al met al leveren de resultaten uit dit rapport de volgende aandachtspunten en kritische vragen op bij de vijf fasen van het ADDIE-model (gericht op betrokkenen bij het onderwijsinnovatieproces) en voor het geheel (gericht op bestuur en management):

Analyseren

- Zijn de relevante bronnen/data die betrekking hebben op de onderwijsinnovatie vindbaar?
- Is er een onderzoeksnetwerk actief binnen onze instelling?
- Zijn de bronnen/data juist ingezet?
- Wat van de informatie uit de geraadpleegde bronnen is bruikbaar in de eigen context?
- Zijn betrokkenen in staat de vraag m.b.t. het onderzoek van de onderwijsinnovatie voldoende scherp te articuleren?

Ontwerpen

- Zijn betrokkenen voldoende expert om onderwijskundig onderzoek over de onderwijsinnovatie te ontwerpen?
- Dan wel hebben betrokkenen toegang tot de benodigde onderzoeksexpertise?
- Zijn transparantie, controleerbaarheid en herhaalbaarheid van het onderzoek voldoende geborgd?
- Is het zaak de ethische commissie te betrekken bij het onderzoek over de onderwijsinnovatie?
- Wat zijn de regels m.b.t. het (ver)werken met/van studentgegevens?

Ontwikkelen

- Waar vind ik, liefst gevalideerd, instrumentarium om het onderzoek uit te voeren?
- Wie kan mij helpen om de onderzoeksopzet over de onderwijsinnovatie uit te werken?
- Is het instrument(arium) zoals vragenlijst, studente enquête, etc. wel valide?

Implementeren

- Is het prototype of een nieuwere versie van het prototype bij de doelgroep (meerdere keren) getest en geëvalueerd?
- Zijn er relevante ervaringen m.b.t. de implementatie geraadpleegd/gevonden?
- Wie kan mij helpen om het onderzoek over de onderwijsinnovatie uit te voeren?

Evalueren

- Is de monitoring en verzameling van data correct uitgevoerd?
- Worden de opgedane kennis en inzichten over de onderwijsinnovatie gedocumenteerd?
- Is er een plek voorhanden binnen de instelling waar de opgedane kennis en inzichten gedeeld kunnen worden?

Overkoepelend

- Is er overeenstemming over wat betrokkenen verstaan onder evidence-informed onderwijsinnovatie en welke werkwijze men daarbij hanteert?
- Is er een instellings- dan wel domeinbrede visie op evidence-informed onderwijsinnovatie aanwezig?
- Is in die visie sprake van balans tussen top-down en bottom-up implementatie/werkwijze?
- Is de visie opgenomen in het instellingsplan dan wel strategische plan?
- Is de interne kennisinfrastructuur (wie, wat, waar) aanwezig en op orde en voldoende zichtbaar om te kunnen bijdragen aan evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie?
- Is er sprake van verschillende faciliteiten en ondersteuningsmogelijkheden voor diegenen die aan de slag willen met evidence-informed onderwijsinnovatie?
- Heeft de instelling een TLC, innovatielab of werkplaats o.i.d. waar evidence-informed onderwijsinnovatie een centrale plek inneemt?
- Wordt onderwijskundig leiderschap actief vormgegeven binnen de instelling?
- Is/zijn er (een) programma ('s)/experiment(en) die bijdragen aan het versnellen van evidence-informed onderwijsinnovatie(s)?
- Zijn betrokkenen voldoende toegerust om hun bijdrage te leveren aan evidence-informed werken bij onderwijsinnovaties?
- Zijn betrokkenen voldoende gefaciliteerd (tijd en middelen) om hun bijdrage te leveren aan evidence-informed werken bij onderwijsinnovaties?
- Is de data-infrastructuur van de instelling voldoende toegerust om bij te dragen aan evidence-informed werken aan onderwijsinnovaties?
- Is de informatievoorziening m.b.t. evidence-informed onderwijsinnovatie op orde (vindbaar, de juiste info op één plek) binnen de instelling?
- Is er sprake van een cultuur van onderzoek doen, een lerende houding en samenwerken binnen de instelling?
- Zit er schot in het erkennen en waarderen van de onderwijstaak van een universitaire docent, dan wel van de onderzoekende rol van de hbo-docent?
- Zijn er voldoende samenwerkingsverbanden binnen de instelling waar betrokkenen ervaringen, kennis en inzichten delen m.b.t. evidence-informed onderwijsinnovaties?
- Zijn betrokkenen voldoende vertrouwd met het werken met een gevalideerd proces-model (bijvoorbeeld het ADDIE-model of het EDR-model).

Bijlage 2

Interviewleidraad

Interviewleidraad Versnellingsplan Zone Evidence-informed onderwijsinnovatie met ICT (EIOI)

Geachte respondent,

Hartelijk dank voor uw bereidheid deel te nemen aan dit interview. Het interview wordt afgenomen voor de zone Evidence-informed onderwijsinnovatie (met ICT) van het Versnellingsplan. Het interview heeft tot doel inzicht te verkrijgen in de verschillende organisatievormen omtrent evidence-informed onderwijsinnovaties met ICT (hierna: EIOI) die hoger-onderwijsinstellingen hanteren en wat deze vormen opleveren voor onderwijsinnovaties binnen de instelling. Uiteindelijk willen we door middel van de interviews komen tot meer inzicht in- en een betere uitwisseling van kennis uit onderzoek met betrekking tot onderwijsinnovatieprocessen en de inzet van digitale middelen in het onderwijs. Om hier een beeld van te verkrijgen, is onderstaande topiclijst opgesteld. De vraag: *“Op welke wijze wordt er binnen de instelling evidence-informed gewerkt aan onderwijsinnovatie (met ICT)?”* staat tijdens het interview centraal, waarbij we verschillende aspecten van dit evidence-informed onderwijsinnovatieproces (EIOI-proces) in kaart willen brengen. Om deze reden is er gekozen voor een topiclijst, waarbij bij elk topic een beginvraag is geformuleerd. Bij het voorbereiden van het interview kunt u alvast nadenken over hoe deze aspecten in uw instelling terug te zien zijn en wellicht een eerste antwoord formuleren op de vragen.

- U kunt te allen tijde stoppen met het interview
- U bent niet verplicht te antwoorden op vragen
- Interview wordt anoniem verwerkt (transcript)
- Geluidsopname wordt vernietigd na uitwerking interview (u had hiervoor reeds akkoord gegeven via mail)

Categorie 1. Beschrijving evidence-informed werken

1. Wat wordt er binnen jullie instelling verstaan onder evidence-informed werken?
 - a. Evt. vragen: waarom wordt dit onder evidence-informed werken verstaan/waarom is dit te typeren als evidence-informed?
 - b. Op welke manier worden transparantie, controleerbaarheid en herhaalbaarheid gewaarborgd binnen deze opvatting? Hoe is dit terug te zien in de werkwijze?
 - c. Elementen van E-I:

- i. Empirisch bewijs uit ander onderzoek gebruiken over hoe men leert
- ii. (Studie)data gebruiken om keuzes op te baseren
- iii. Praktijkkennis gebruiken, bijv. inspireren door 'good practices' en zo succesfactoren kopiëren
- iv. Een gevalideerd procesmodel/onderzoekscyclus hanteren om innovaties met ICT vorm te geven te monitoren en te valideren

Categorie 2. Visie instelling

1. Is er binnen de instelling een formeel doel (missie en visie) of strategisch plan met betrekking tot evidence-informed onderwijsinnovaties (al dan niet met ICT)?
 - a. Wat houdt dit doel of deze visie in? En is dit formeel vastgelegd (zo ja, waar)?
 - b. Hoe is deze visie terug te zien in de dagelijkse praktijk van de instelling?
2. Wat zijn vanuit de instelling plannen en ambities met betrekking tot EIOI?

Categorie 3. Onderzoeksproces

1. In hoeverre en op welke wijze wordt er binnen de instelling onderzoek gedaan naar het eigen onderwijs?
 - a. Wat voor onderzoek vindt er plaats?
 - b. Wie zijn hierbij betrokken? Wat is hun rol?
 - c. Hoe worden docenten betrokken bij dit proces?
 - d. Welke stappen worden er doorlopen tijdens dit proces? Hoe zijn deze stappen ontstaan? Worden altijd deze stappen doorlopen?
 - e. Welke instrumenten (aanpakken, modellen, ontwikkelplatforms, evaluatie-instrumenten) worden er gebruikt? In hoeverre worden deze instrumenten ondersteund vanuit eerder onderzoek of vanuit theorie? In hoeverre en op welke manier zijn deze instrumenten op validiteit en betrouwbaarheid onderzocht?
 - f. Welke faciliteiten zijn er om het EIOI-proces vorm te geven? Welke ondersteuning wordt er geboden? Vanuit welk budget worden deze faciliteiten en ondersteuning gefinancierd?
 - g. Wat wordt er met (onderzoeks-)resultaten gedaan (binnen en buiten de instelling)?
 - h. Sinds wanneer wordt er op deze wijze gewerkt aan onderwijsinnovatie?
 - i. Wordt er altijd op deze manier gewerkt aan of onderzoek gedaan naar onderwijs-innovatie?

Categorie 4. Good practices

1. Welke goede voorbeelden (good practices) van reeds door de instelling uitgevoerde initiatieven op het gebied van EIOI zijn er?
 - a. Worden deze good practices al ergens gedeeld, intern of extern?
Zo ja, hoe en waar worden deze gedeeld? Door wie?

Categorie 5. Succesfactoren

1. Wat zijn succesfactoren in het EIOI-proces binnen jullie instelling?
 - a. Waarom zijn dit succesfactoren? Is dit altijd al zo geweest?

Categorie 6. Knelpunten

1. Welke knelpunten ervaren jullie in het EIOI-proces?
 - a. Waarom deze knelpunten?
 - b. Hoe zouden deze knelpunten verholpen kunnen worden?

Categorie 7. Gangbaarheid

1. In hoeverre is evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie gangbaar in jullie instelling? (inbedding cultuur)
 - a. Waaruit blijkt deze gangbaarheid?
 - b. In hoeverre is er binnen de instelling de ambitie om EIOI gangbaar te maken?

Categorie 8. Kennisuitwisseling

1. Kunt u iets vertellen over de interne kennisuitwisseling op het gebied van EIOI?
 - a. Wat voor kennis wordt er uitgewisseld?
 - b. Hoe vindt deze uitwisseling plaats? Door wie wordt dat gedaan?
 - c. Wat gaat hierin goed en wat kan beter?
2. Kunt u iets vertellen over de externe kennisuitwisseling op het gebied van EIOI?
 - a. Wat voor kennis wordt er uitgewisseld?
 - b. Hoe vindt deze uitwisseling plaats? Door wie wordt dat gedaan?
 - c. Wat gaat hierin goed en wat kan beter?
 - d. In hoeverre is er nog behoefte aan externe kennisuitwisseling op het gebied van EIOI?
 - e. Wat zouden de randvoorwaarden zijn voor dergelijke kennisuitwisseling?
Wat zou de meerwaarde zijn?

Categorie 9. Samenwerking

1. Kunt u iets vertellen over de interne samenwerking op het gebied van EIOI?
 - a. Hoe ziet deze interne samenwerking eruit?
 - b. Wat gaat hierin goed en wat kan beter?
2. Kunt u iets vertellen over de externe samenwerking op het gebied van EIOI?
 - a. Hoe ziet deze externe samenwerking eruit?
 - b. Wat gaat hierin goed en wat kan beter?
 - c. In hoeverre is er nog behoefte aan externe samenwerking op het gebied van EIOI?
 - d. Wat zouden de randvoorwaarden zijn voor dergelijke samenwerking zijn?
Wat zou de meerwaarde zijn?

Bijlage 3

Codeboek

Tijdens het codeerproces zijn de volgende afkortingen gehanteerd:

Midvwd = middelen en voorwaarden

Kennis = kennisinfrastructuur

Kennis_internkd = interne kennisdeling

Kennis_externkd = externe kennisdeling

Kennis_internsmw = interne samenwerking

Kennis_externsmw = externe samenwerking

Rvwd = randvoorwaarde

Categorie	Code	Inductief/ deductief	Betekenis code
Omschrijving	omschrijving_EI_controleerbaarheid	Deductief	Respondent geeft aan op wat voor manier controleerbaarheid wordt gewaarborgd binnen hun omschrijving van evidence-informed werken
	omschrijving_EI_domeingebonden	Inductief	Respondent geeft aan dat er niet instellingsbreed maar wel domein gebonden een duidelijke omschrijving van evidence-informed werken aanwezig is
	omschrijving_EI_eigendefinitie	Inductief	Respondent geeft aan wat hij of zij persoonlijk onder evidence-informed werken verstaat
	omschrijving_EI_eigenonderwijscontext	Deductief	Respondent geeft aan dat een belangrijk element van hun gehanteerde omschrijving van evidence-informed werken het inzetten van de eigen onderwijscontext als randvoorwaardelijk kader betreft
	omschrijving_EI_elementen_gevalprocesmodel	Deductief	Respondent geeft aan dat een belangrijk element van hun gehanteerde omschrijving van evidence-informed werken het hanteren van een gevalideerd procesmodel/onderzoek cyclus betreft, om innovaties met ICT vorm te geven, te monitoren en te valideren
	omschrijving_EI_elementen_praktijkkennis	Deductief	Respondent geeft aan dat een belangrijk element van hun gehanteerde omschrijving van evidence-informed werken het gebruik maken praktijkkennis is

Categorie	Code	Inductief/ deductief	Betekenis code
	omschrijving_EI_elementen_studiedata	Deductief	Respondent geeft aan dat een belangrijk element van hun gehanteerde omschrijving van evidence-informed werken het gebruiken van studiedata betreft
	omschrijving_EI_elementen_wetlit	Deductief	Respondent geeft aan dat een belangrijk element van hun gehanteerde omschrijving van evidence-informed werken het gebruik maken wetenschappelijke literatuur is
	omschrijving_EI_gebaseerdopvisie	Inductief	Respondent geeft aan dat de omschrijving die ze binnen de instelling voor evidence-informed werken hanteren, gebaseerd is op hun visie die evidence-informed tot stand is gekomen
	omschrijving_EI_gemeenschappelijke taal	Inductief	Respondent geeft aan dat de omschrijving van evidence-informed die zij binnen de instelling kennen, een gemeenschappelijke taal betreft
	omschrijving_EI_herhaalbaarheid	Deductief	Respondent geeft aan op wat voor manier herhaalbaarheid wordt gewaarborgd binnen hun omschrijving van evidence-informed werken
	omschrijving_EI_informedVS-based	Inductief	Respondent geeft aan dat er een verschil is tussen evidence-informed en evidence-based werken
	omschrijving_EI_inontwikkeling	Inductief	Respondent geeft aan dat er instellingsbreed een omschrijving van evidence-informed werken in ontwikkeling is
	omschrijving_EI_instellingsbreed	Inductief	Respondent geeft aan dat er instellingsbreed een duidelijke omschrijving van evidence-informed werken aanwezig is
	omschrijving_EI_kenniscreatie	Deductief	Respondent geeft aan dat een belangrijk element van hun gehanteerde omschrijving van evidence-informed werken kenniscreatie is
	omschrijving_EI_nietaanwezig	Inductief	Respondent geeft aan dat er instellingsbreed geen duidelijke omschrijving van evidence-informed werken aanwezig is
	omschrijving_EI_transparantie	Deductief	Respondent geeft aan op wat voor manier transparantie wordt gewaarborgd binnen hun omschrijving van evidence-informed werken

Categorie	Code	Inductief/ deductief	Betekenis code
VisieB	visie_domein-gebonden	Inductief	Respondent geeft aan dat er niet instellingsbreed maar domeingebonden een visie op (evidence-informed) onderwijsinnovatie aanwezig is
	visie_instellingsbreed	Inductief	Respondent geeft aan dat er instellingsbreed een visie op (evidence-informed) onderwijsinnovatie aanwezig is
	visie_dagelijksepraktijk	Deductief	Respondent geeft aan hoe de visie is terug te zien in de dagelijkse praktijk van de instelling
	visie_definitieElcentraal	Inductief	Respondent geeft aan dat hun onderwijsvisie is gebaseerd op de definitie van evidence-informed onderwijsinnovatie die zij hanteren
	visie_doel	Inductief	Respondent geeft aan wat het doel van de visie is
	visie_EIOI_aangescherpt	Inductief	Respondent geeft aan dat de huidige visie EIOI op dit moment wordt aangescherpt
	visie_EIOI_aanleiding	Inductief	Respondent geeft aan wat de aanleiding voor de instelling hun visie op EIOI was
	visie_EIOI_ambities	Deductief	Respondent geeft aan wat vanuit de instelling ambities zijn met betrekking tot EIOI
	visie_EIOI_beleid	Inductief	Respondent geeft aan dat hun visie op EIOI binnen de instelling gekoppeld is aan beleid
	visie_EIOI_beleidsdocumenten	Inductief	Respondent geeft aan dat de visie op EIOI binnen de instelling terug te vinden is in de beleidsdocumenten
	visie_EIOI_bewezenzichten	Inductief	Respondent geeft aan dat de visie op EIOI binnen de instelling zoveel mogelijk is gebaseerd op basis van bewezen inzichten
	visie_EIOI_bewijs_geeneigengeloof	Inductief	Respondent geeft aan dat de visie op EIOI binnen de instelling is gebaseerd op bewijs in plaats van op basis van wat mensen geloven
	visie_EIOI_Communityof-practice	Inductief	Respondent geeft aan dat de community of practice (docentennetwerk met de Hanze) een evidence-informed aanpak voor het opzetten van de visie heeft uitgevoerd

Categorie	Code	Inductief/ deductief	Betekenis code
	visie_EIOI_dealenuitdagingen	Inductief	Respondent geeft aan dat de visie op EIOI binnen de instelling gaat over het belang van onderwijsinnovaties om met uitdagingen waar de instelling voor staat te dealen
	visie_EIOI_enthousiast	Inductief	Respondent geeft aan dat sommigen binnen de instellingen enthousiast zijn over de gehanteerde visie op EIOI
	visie_EIOI_geenexacte-richtlijnen	Inductief	Respondent geeft aan dat hun visie op EIOI geen exacte richtlijnen heeft
	visie_EIOI_gemeenschappeljketaal	Inductief	Respondent geeft aan dat er door de instellingsbrede visie op EIOI een gemeenschappelijke taal binnen de instelling is ontstaan
	visie_EIOI_goodpractices	Inductief	Respondent geeft aan dat ze binnen hun visie op evidence-informed onderwijsinnovaties een aantal 'good practices' geven ter inspiratie
	visie_EIOI_kritiek	Inductief	Respondent geeft aan dat er vrij veel kritiek is vanuit de instelling op hun gehanteerde visie op EIOI
	visie_EIOI_onderzoekscyclus	Inductief	Respondent geeft aan dat ze binnen hun visie op EIOI aan de hand van een onderzoekscyclus werken
	visie_EIOI_plannen	Deductief	Respondent geeft aan wat vanuit de instelling plannen zijn met betrekking tot EIOI
	visie_EIOI_plannenambities	Deductief	Respondent geeft aan wat vanuit de instelling plannen en ambities zijn met betrekking tot EIOI
	visie_EIOI_professionaliteituitvoerders	Inductief	Respondent geeft aan dat er binnen hun visie op EIOI weinig sturing is, zodat de professionaliteit van de uitvoerders blijft gewaarborgd
	visie_EIOI_professionaliteituitvoerders	Inductief	Respondent geeft aan dat binnen hun visie op EIOI ook de professionaliteit van de uitvoerders centraal staat

Categorie	Code	Inductief/ deductief	Betekenis code
	visie_EIOI_ruimtedocent	Inductief	Respondent geeft aan dat er binnen de visie op EIOI ruimte voor de docent aanwezig is
	visie_EIOI_strategischplan	Inductief	Respondent geeft aan dat hun visie op EIOI wordt weergegeven binnen het strategisch plan
	visie_EIOI_studentenhelpen	Inductief	Respondent geeft aan dat binnen hun visie op EIOI staat dat zij studenten helpen actief en succesvol te studeren op evidence-informed wijze
	visie_EIOI_TAG	Inductief	Respondent geeft aan dat de TAG (Teaching Academie Groningen) EI werkt, wat aansluit bij de visie
	visie_EIOI_top-down_bottom-up	Inductief	Respondent geeft aan dat hun visie op evidence-informed onderwijsinnovatie zowel een top-down als een bottom-up benadering heeft
	visie_EIOI_veeldraagvlak	Inductief	Respondent geeft aan dat de visie op EIOI veel draagvlak heeft binnen de instelling
	visie_EIOI_veelruimte	Inductief	Respondent geeft aan dat er binnen hun visie op EIOI veel ruimte is voor eigen invulling
	visie_EIOI_verandering	Inductief	Respondent geeft aan dat de visie op EIOI binnen de instelling de afgelopen jaren is veranderd
	visie_EIOI_vijf-regels	Inductief	Respondent geeft aan dat hun visie op EIOI gebaseerd is op vijf regels
	visie_EIOI_weinigsturing	Inductief	Respondent geeft aan dat er binnen hun visie op evidence-informed onderwijsinnovatie weinig sturing is
	visie_EIOIvisie-inwording	Inductief	Respondent geeft aan dat de instelling bezig is met het formuleren van een visie op EIOI
	visie_EIOI_dagelijksepraktijk	Deductief	Respondent geeft aan hoe de visie op EIOI is terug te zien in de dagelijkse praktijk
	visie_evidence	Inductief	Respondent geeft aan dat ze binnen hun visie aansluiten op evidence

Categorie	Code	Inductief/ deductief	Betekenis code
	visie_flexibelonderwijs	Inductief	Respondent geeft aan dat flexibel onderwijs een belangrijk speerpunt van de instelling is
	visie_geenvisieopeioi	Deductief	Respondent geeft aan dat de instelling geen (formele) visie heeft op EIOI
	visie_innovatiedoelstelling	Inductief	Respondent geeft aan dat de instelling een innovatiedoelstelling heeft
	visie_kennisinstelling	Inductief	Respondent geeft aan dat in hun visie staat dat zij een kennisinstelling zijn
	visie_onderwijsinnovaties	Inductief	Respondent geeft aan dat binnen hun visie veel belang wordt gehecht aan onderwijsinnovaties
	visie_onderwijsvisiealgemeen	Inductief	Respondent spreekt zich uit over de algemene onderwijsvisie van de instelling
	visie_onderzoeksgroep	Inductief	Respondent geeft aan dat er binnen de instelling een onderzoeksgroep is die het eigen onderwijs onderzoekt
	visie_ontwerpprincipes_instellingsbreed	Inductief	Respondent geeft aan dat hun visie instellingsbreed is en is gebaseerd op ontwerpprincipes om evidence-informed te werken
	visie_praktijkgerichtonderzoek	Inductief	Respondent geeft aan dat er in brede zin een visie is op evidence-informed onderwijsinnovatie, maar dan gericht op praktijkonderzoek
	visie_programmatischtoetsen	Inductief	Respondent geeft aan dat binnen hun visie programmatisch toetsen een belangrijk thema is
Middelen en voorwaarden	midvdw_budget_instituut	Inductief	Respondent geeft aan dat er vanuit instituten of faculteiten budget is voor (evidence-informed) onderwijsinnovatie
	midvdw_budget_profuren	Inductief	Respondent geeft aan dat professionaliseringsuren ingezet worden voor EIOI
	midvdw_budget_subsidiesOCW	Inductief	Respondent geeft aan dat er vanuit subsidies vanuit het OCW budget is voor EIOI

Categorie	Code	Inductief/ deductief	Betekenis code
	midvdw_lectoraatonderzoekers	Inductief	Respondent geeft aan dat er binnen het lectoraat onderzoekers aanwezig zijn die leerkrachten ondersteunen bij EIOI binnen de instelling
	midvwd_budget_centraal	Inductief	Respondent geeft aan dat er centraal budget beschikbaar is voor (evidence-informed) onderwijsinnovatie
	midvwd_budget_comenius	Inductief	Respondent geeft aan dat er EIOI-projecten betaald worden middels comeniusgeld
	midvwd_budget_facultair	Inductief	Respondent geeft aan dat er facultaire budgetten zijn voor onderwijsinnovatie
	midvwd_designteam	Inductief	Respondent geeft aan dat er een designteam is binnen de instelling
	midvwd_ED-LAB	Inductief	Respondent geeft aan dat (onder andere) docenten die EIOI willen uitvoeren terecht kunnen bij EDLAB
	midvwd_ixperi-umtraject	Inductief	Respondent geeft aan dat docenten die EIOI willen uitvoeren onder andere terecht kunnen bij medewerkers van het Experium traject
	midvwd_externen	Inductief	Respondent geeft aan dat er vaak externen worden ingeschakeld voor het ondersteunen van EIOI
	midvwd_HVAacademie	Inductief	Respondent geeft aan dat er binnen de instelling de HVA-academie is om EIOI bij docenten te ondersteunen
	midvwd_ICT-coach	Inductief	Respondent geeft aan dat er een ICT-coach is die ondersteuning biedt bij EIOI binnen de instelling
	midvwd_inontwikkeling	Inductief	Respondent geeft aan dat de instelling druk bezig is om goede middelen en voorwaarden te creëren voor docenten die EIOI willen uitvoeren
	midvwd_inontwikkeling_toolbox	Inductief	Respondent geeft aan dat de instelling druk bezig is om goede middelen en voorwaarden te creëren voor docenten die EIOI willen uitvoeren, waarbij men bezig is met het maken van een toolbox

Categorie	Code	Inductief/ deductief	Betekenis code
	midvwd_in-ontwikkeling_transparantie	Inductief	Respondent geeft aan dat de instelling druk bezig is om goede middelen en voorwaarden te creëren voor docenten die EIOI willen uitvoeren, waarbij de focus ligt op het creëren van meer transparantie
	midvwd_MKT	Inductief	Respondent geeft aan dat er docenten die EIOI willen uitvoeren onder andere terecht kunnen bij het MKT
	midvwd_onderwijskundigen	Inductief	Respondent geeft aan dat er onderwijskundige ondersteuning is voor EIOI binnen de instelling
	midvwd_onderzoeksnetwerk	Inductief	Respondent geeft aan dat docenten die EIOI willen uitvoeren terecht kunnen bij het onderzoeksnetwerk van de instelling
	midvwd_onderzoeksnetwerk_dataanalisten	Inductief	Respondent geeft aan dat er binnen hun onderzoeksnetwerk data-analisten aanwezig zijn die docenten ondersteunen bij EIOI
	midvwd_onderzoeksnetwerk_onderwijskundigen	Inductief	Respondent geeft aan dat er binnen hun onderzoeksnetwerk onderwijskundigen aanwezig zijn die docenten ondersteunen bij EIOI
	midvwd_opleidingsmanager	Inductief	Respondent geeft aan dat de opleidingsmanager het aanspreekpunt is voor EIOI
	midvwd_proALS	Inductief	Respondent geeft aan dat er een programma active learning Classrooms is binnen de instelling
	midvwd_proDLWO	Inductief	Respondent geeft aan dat er een programma digitale leer- en werkomgevingen is (geweest) binnen de instelling
	midvwd_proHODH	Inductief	Respondent geeft aan dat er een programma HAN Open Digital Horizons is binnen de instelling
	midvwd_proStudySmart	Inductief	Respondent geeft aan dat er een programma Study Smart is binnen de instelling

Categorie	Code	Inductief/ deductief	Betekenis code
	midvwd_TAG	Inductief	Respondent geeft aan dat er binnen de instelling een TAG is EIOI bij docenten te ondersteunen
	midvwd_VOE-Dochtend	Inductief	Respondent geeft aan dat er binnen de instelling een VOEDochtend is om EIOI bij docenten te ondersteunen
Proces	proces_(werk) student	Inductief	Respondent geeft aan dat er (werk)studenten worden ingezet bij het EIOI-proces
	proces_ADDIE-model	Inductief	Respondent geeft aan dat onder andere het ADDIE-model onderdeel uitmaakt van het EIOI-proces
	proces_afstemmenopleerlijnen	Inductief	Respondent geeft aan de resultaten uit EIOI worden afgestemd op de leerlijnen
	proces_analyses	Inductief	Respondent geeft aan dat ze binnen hun instelling analyses doen op de data die opgehaald worden uit de evaluatie van onderwijs
	proces_BRIEF-test	Inductief	Respondent geeft aan dat onder andere het gebruik maken van een gevalideerde BRIEF-test onderdeel uitmaakt van het EIOI-proces
	proces_communityofpractice	Inductief	Respondent geeft aan dat de community of practice onderdeel uitmaakt van het EIOI-proces
	proces_docenten	Inductief	Respondent geeft aan dat docenten ook een belangrijke rol spelen binnen het EIOI-proces
	proces_docentonderzoekers	Inductief	Respondent geeft aan dat er bij het EIOI-proces docentonderzoekers betrokken zijn
	proces_duurzaaminnoveren	Inductief	Respondent geeft aan dat ze binnen het EIOI-proces de component 'duurzaam innoveren' hebben toegevoegd
	proces_EDLA-Baanspreekpunt	Inductief	Respondent geeft aan dat EDLAB binnen de instelling het eerste aanspreekpunt is voor EIOI
	proces_eigenvragenlijsten	Inductief	Respondent geeft aan dat het maken van eigen vragenlijsten deel uitmaakt van het EIOI-proces

Categorie	Code	Inductief/ deductief	Betekenis code
	proces_eioi_promovendi	Inductief	Respondent geeft aan dat er promovendi zijn die onderzoek doen naar het onderwijs binnen de instelling
	proces_enquetes	Inductief	Respondent geeft aan dat het afnemen van enquêtes deel uitmaakt van het EIOI-proces
	proces_evalueren	Inductief	Respondent geeft aan dat ze binnen het EIOI-proces onderwijsvernieuwingen altijd evalueren
	proces_flankerendonderzoek	Inductief	Respondent geeft aan dat er flankerend onderzoek wordt gedaan naar onderwijsinnovaties binnen de instelling
	proces_focusgroepen	Inductief	Respondent geeft aan dat bij het EIOI-proces focusgroepen zijn betrokken
	proces_gezamenlijketaal	Inductief	Respondent geeft aan dat de instelling binnen het EIOI-proces een gezamenlijke taal kent
	proces_GION	Inductief	Respondent geeft aan dat er binnen het instituut GION wetenschappelijk onderzoek wordt verricht naar onderwijs
	proces_golden-triangle	Inductief	Respondent geeft aan dat ze binnen het EIOI-proces gebruik maken van een 'golden triangle'
	proces_HERI	Inductief	Respondent geeft aan dat er binnen het lectoraat HERI (Higher Education Research and Innovation) onderzoek wordt gedaan naar het eigen onderwijs
	proces_interviews	Inductief	Respondent geeft aan dat het afnemen van interviews onderdeel kan zijn van het EIOI-proces
	proces_interviews	Inductief	Respondent geeft aan dat het afnemen van interviews deel uitmaakt van het EIOI-proces
	proces_knelpunt_aantalopleidingen	Inductief	Respondent geeft aan dat het aantal opleidingen dat een faculteit heeft van invloed is op het EIOI proces
	proces_knelpunt_beperkendevisie	Inductief	Respondent geeft aan dat het hebben van een beperkende visie een belemmering is voor het EIOI-proces binnen de instelling

Categorie	Code	Inductief/ deductief	Betekenis code
	proces_knel-punt_competentie	Inductief	Respondent geeft aan dat een gesprek aan competentie van docenten om evidence-informed te innoveren een knelpunt is
	proces_knel-punt_complexeinnovatie	Inductief	Respondent geeft aan dat het uitvoeren van een complexe innovatie een knelpunt is
	proces_knel-punt_cultuurinstelling	Inductief	Respondent geeft aan dat de cultuur van de instelling een knelpunt is bij EIOI
	proces_knel-punt_dubbele-rol docent	Inductief	Respondent geeft aan dat een knelpunt bij EIOI is dat de docent een dubbele rol geeft (zowel onderwijzen als onderzoeken)
	proces_knel-punt_financieel	Inductief	Respondent geeft aan dat de financiële inspanning om evidence-informed te innoveren een knelpunt is
	proces_knel-punt_focusdocent	Inductief	Respondent geeft aan dat een knelpunt van het EIOI-proces is dat er een enorme focus op de docent ligt
	proces_knel-punt_geencontextvariabele	Inductief	Respondent geeft aan dat het ontbreken van een contextvariabele een knelpunt is bij EIOI
	proces_knel-punt_geenonderwijsvisie	Inductief	Respondent geeft aan dat een knelpunt van het EIOI-proces is dat er instellingsbreed hier eerst geen onderwijsvisie op was
	proces_knel-punt_geenonderwijsvisie_instellingsbreed	Inductief	Respondent geeft aan dat de afwezigheid van een instellingsbrede onderwijsvisie een belemmering is voor het EIOI-proces binnen de instelling
	proces_knel-punt_geenteamproces	Inductief	Respondent geeft aan dat een knelpunt bij EIOI is als er niet gezamenlijk als team het hele denkproces wordt doorlopen
	proces_knel-punt_internkennisdelen	Inductief	Respondent geeft aan dat het te weinig intern delen van delen een knelpunt is bij EIOI

Categorie	Code	Inductief/ deductief	Betekenis code
	proces_knel-punt_kennis	Inductief	Respondent geeft aan dat een te laag kennis-niveau van docenten en/of studenten een belemmering is voor het EIOI-proces binnen de instelling
	proces_knel-punt_middelen	Inductief	Respondent geeft aan dat de hoeveelheid beschikbare middelen van invloed is op het succes van het EIOI proces
	proces_knel-punt_multidisciplinariteit	Inductief	Respondent geeft aan dat de multidisciplinariteit van het team een knelpunt is bij het EIOI-proces
	proces_knel-punt_ondersteuningICT	Inductief	Respondent geeft aan dat te weinig ondersteuning vanuit de ICT een knelpunt is bij EIOI
	proces_knel-punt_onvoldoendeOL	Inductief	Respondent geeft aan dat onvoldoende onderwijskundig leiderschap een knelpunt is bij het EIOI-proces
	proces_knel-punt_samenwerken	Inductief	Respondent geeft aan dat het samenwerking een belemmering is voor het EIOI-proces binnen de instelling
	proces_knel-punt_systemen	Inductief	Respondent geeft aan dat dat de systemen nog heel erg ingericht zijn op onderwijs en nog te weinig op onderzoek en samenwerking met externen
	proces_knel-punt_tewenig-delen	Inductief	Respondent is van mening dat er te weinig instellingsoverstijgend data en resultaten gedeeld worden als het gaat om EIOI
	proces_knel-punt_tijd	Inductief	Respondent geeft aan dat (het gebrek aan tijd) een knelpunt is bij onderwijsinnovatie binnen de instelling
	proces_knel-punt_vaakdezelfdemedewerkers	Inductief	Respondent geeft aan dat een knelpunt bij EIOI is dat vaak dezelfde medewerkers erbij zijn betrokken
	proces_knel-punt_vindbaarheidinfo	Inductief	Respondent geeft aan dat een gebrek aan vindbaarheid van informatie een belemmering is bij het intern en extern delen van EIOI

Categorie	Code	Inductief/ deductief	Betekenis code
	proces_knelpunt_weinig-bottomup	Inductief	Respondent geeft aan dat een belemmering voor het EIOI-proces binnen de instelling is dat er te weinig bottom-up wordt gewerkt
	proces_knelpunt_weinigsamenwerking	Inductief	Respondent geeft aan dat weinig samenwerking een knelpunt is bij EIOI
	proces_knelpunt_werkdruk-onlineonderwijs	Inductief	Respondent geeft aan dat de vele werkdruk die er nu is door het online onderwijs een belemmering is voor het EIOI-proces binnen de instelling
	proces_kwali_kwanti	Inductief	Respondent geeft aan dat het EIOI-proces zowel kwantitatief als kwalitatief wordt vormgegeven
	proces_lectoraat	Inductief	Respondent geeft aan dat er binnen het lectoraat onderzoek wordt gedaan naar het EIOI-proces
	proces_literatuuraanreiken	Inductief	Respondent geeft aan dat de de lectoraten binnen de instelling wetenschappelijke literatuur aanreiken waarop het curriculum gebaseerd wordt
	proces_meerdere niveaus	Inductief	Respondent geeft aan dat het EIOI-proces op meerdere niveaus plaatsvindt, zowel op instellingsniveau als op facultair niveau
	proces_monitor	Inductief	Respondent geeft aan dat ze binnen hun instelling een monitor hebben ontwikkeld om onderzoek mee te doen binnen EIOI
	proces_multidisciplinair	Inductief	Respondent geeft aan dat het EIOI-proces heel multidisciplinair wordt aangepakt
	proces_multidisciplinair	Inductief	Respondent geeft aan dat het EIOI-proces multidisciplinair wordt vormgegeven
	proces_niet-zichtbaar	Inductief	Respondent geeft aan dat het EIOI-proces binnen de instelling niet erg zichtbaar is
	proces_ondersteuners	Inductief	Respondent geeft aan dat ondersteuners bij het EIOI-proces zijn betrokken doordat zij zelf ook onderzoek uitvoeren

Categorie	Code	Inductief/ deductief	Betekenis code
	proces_ontwerpprincipes	Inductief	Respondent geeft aan dat het EIOI-proces wordt vormgegeven aan de hand van instellingsbrede ontwerpprincipes
	proces_organisatieonderdeel	Inductief	Respondent geeft aan dat het EIOI-proces binnen een bepaald organisatieonderdeel (bijvoorbeeld Edlab) plaatsvindt
	proces_PhD	Inductief	Respondent geeft aan dat er ook PhD-studenten zijn betrokken bij het EIOI-proces
	proces_pilots	Inductief	Respondent geeft aan dat het uitvoeren van pilots deel uitmaakt van het EIOI-proces
	proces_postdoc	Inductief	Respondent geeft aan dat er postdocs zijn die onderzoek doen naar het onderwijs binnen de instelling
	proces_professionaliserings-traject	Inductief	Respondent geeft aan dat hun team een professionaliseringstraject heeft gevolgd
	proces_projectmatigeaanpak	Inductief	Respondent geeft aan dat binnen het EIOI-proces een projectmatige aanpak wordt gehanteerd
	proces_promovendus	Inductief	Respondent geeft aan dat er een promovendus is die betrokken is bij het EIOI-proces
	proces_rol docenten	Inductief	Respondent geeft aan dat docenten een rol hebben in het EIOI-proces
	proces_standartinstrument	Inductief	Respondent geeft aan dat bij het EIOI-proces een standaard instrument wordt gehanteerd
	proces_strategieenbeleid	Inductief	Respondent geeft aan dat strategie en beleid bij het EIOI-proces worden betrokken
	proces_studentonderzoek	Inductief	Respondent geeft aan dat studenten ook deelnemen aan het EIOI-proces door middel van studentonderzoek
	proces_succesfactor_wetenschapachtergrond	Inductief	Respondent geeft aan dat een succesfactor bij het EIOI-proces is dat er veel docenten binnen de instelling zijn die een wetenschappelijke achtergrond hebben

Categorie	Code	Inductief/ deductief	Betekenis code
	proces_TAG	Inductief	Respondent geeft aan dat de TAG onderdeel uitmaakt van het EIOI-proces
	proces_teams-docenten	Inductief	Respondent geeft aan dat het EIOI-proces onder andere door een team van docenten wordt uitgevoerd
	proces_vak-evaluaties	Inductief	Respondent geeft aan dat de vakevaluaties een onderdeel zijn van het EIOI-proces
	proces_verbe-tering_budget	Inductief	Respondent geeft aan dat het EIOI-proces wordt verbeterd indien er meer budget beschikbaar is voor docenten
	proces_verbe-tering_externkd	Inductief	Respondent geeft aan dat een betere externe kennisdeling het EIOI-proces binnen de instelling zou verbeteren, aangezien je leert van goede voorbeelden
	proces_verbe-tering_facili-teiten	Inductief	Respondent geeft aan dat het EIOI-proces kan worden verbeterd indien er voldoende faciliteiten zijn
	proces_verbe-tering_gedeel-detaal	Inductief	Respondent geeft aan dat het hebben van een gedeelde taal binnen de instelling het EIOI-proces zou verbeteren
	proces_verbe-tering_gedeel-detaal	Inductief	Respondent geeft aan dat een gedeelde taal binnen de instelling het EIOI-proces kan verbeteren
	proces_verbe-tering_gedeel-devisie	Inductief	Respondent geeft aan dat een gedeelde visie binnen de instelling het EIOI-proces kan verbeteren
	proces_verbe-tering_informa-tievoorziening	Inductief	Respondent geeft aan dat een meer transparantie informatievoorziening binnen de instelling het EIOI-proces zou verbeteren
	proces_verbe-tering_interns-mw	Inductief	Respondent geeft aan dat een betere interne samenwerking het EIOI-proces binnen de instelling zou verbeteren

Categorie	Code	Inductief/ deductief	Betekenis code
	proces_verbe-tering_meer-bottomup	Inductief	Respondent geeft aan dat een meer bottom-up benadering zorgt voor meer motivatie onder leerkrachten waardoor het EIOI-proces wordt verbeterd
	proces_verbe-tering_middel-len	Inductief	Respondent geeft aan dat het beschikken over meer middelen (budget) het EIOI-proces zou verbeteren
	proces_verbe-tering_onder-wijscultuur	Inductief	Respondent geeft aan dat wanneer er meer een onderwijscultuur i.p.v. onderzoekscultuur ontstaat, dit het EIOI zou verbeteren
	proces_verbe-tering_onder-zoekscultuur	Inductief	Respondent geeft aan dat het EIOI-proces wordt verbeterd indien er meer een onder-zoekscultuur ontstaat binnen de instelling
	proces_verbe-tering_platform	Inductief	Respondent geeft aan dat door het ontwikkelen van een platform het EIOI-proces kan worden verbeterd
	proces_verbe-tering_profes-sionaliserendo-cent	Inductief	Respondent geeft aan dat het professionaliseren van docenten het EIOI-proces zou verbeteren
	proces_verbe-tering_student-centraal	Inductief	Respondent geeft aan dat defocus bij onderwijsinnovatie niet op de instelling zelf moet liggen, maar op de student en haar leerproces
	proces_verbe-tering_syste-men	Inductief	Respondent geeft aan dat het EIOI-proces wordt verbeterd indien de systemen meer gericht zijn om samenwerken met externen
	proces_verbe-tering_taalon-derzoeker	Inductief	Respondent geeft aan dat het EIOI-proces binnen de instelling kan worden verbeterd door in de taal van de onderzoeker te spreken
	proces_verbe-tering_tijdvoor-docent	Inductief	Respondent geeft aan dat meer tijd voor docenten het evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie op de instelling zou verbeteren

Categorie	Code	Inductief/ deductief	Betekenis code
	proces_verbe- tering_verklei- nenkloof	Inductief	Respondent geeft aan dat het verkleinen van de kloof tussen onderzoek en onderzoek een succesfactor voor het EIOI-proces is
	proces_vragen- lijst	Inductief	Respondent geeft aan dat het afnemen van vragenlijsten (enquêtes) onderdeel kan zijn van het EIOI-proces
	proces_weinig- gevali_instru- menten	Inductief	Respondent geeft aan dat er binnen het EIOI-proces weinig gebruik wordt gemaakt van gevalideerde instrumenten
Kennis- infra- structuur	kennis_exter- nekd_behoef- teCA	Inductief	Respondent geeft aan dat de behoefte aan externe kennisdeling m.b.t. EIOI context afhankelijk is
	kennis_exter- nekd_geenbe- hoefte	Inductief	Respondent geeft aan dat er geen behoefte is aan externe kennisdeling m.b.t. EIOI
	kennis_exter- nekd_infor- meelnetwerk	Inductief	Respondent geeft aan dat er externe samenwerking plaatsvindt met een informeel netwerk
	kennis_exter- nekd_lande- lijknetwerk	Inductief	Respondent geeft aan dat er externe kennisuitwisseling plaatsvindt doordat zij deelnemen aan een landelijk netwerk
	kennis_ex- ternkd_aan- wezig	Inductief	Respondent geeft aan dat eraan externe kennisdeling gedaan wordt
	kennis_ex- ternkd_beperkt	Inductief	Respondent geeft aan dat de externe kennisuitwisseling rondom EIOI nog beperkt is
	kennis_ex- ternkd_con- gressen	Inductief	Respondent geeft aan dat ervanuit de instelling deelname is aan (internationale) congressen
	kennis_ex- ternkd_educa- tieveagenda- Limburg	Inductief	Respondent geeft aan dat externe kennisuitwisseling omtrent EIOI onder andere plaatsvindt via de educatieve agenda Limburg

Categorie	Code	Inductief/ deductief	Betekenis code
	kennis_ex- ternkd_good- practice	Inductief	Respondent geeft een goedvoorbeeld van externe kennisuitwisseling
	kennis_ex- ternkd_landelij- keplatforms	Inductief	Respondent geeft aan dat deinstelling deelneemt aan meerdere landelijke onderwijsplatforms
	kennis_ex- ternkd_onder- wijsdagen	Inductief	Respondent geeft aan dat er externe kennisuitwisseling plaatsvindt tijdens de landelijke onderwijsdagen
	kennis_ex- ternkd_partne- runiversiteiten	Inductief	Respondent geeft dat dat de externe kennisdeling rondom EIOI plaatsvindt met partner universiteiten
	kennis_ex- ternkd_rvwd_ aansluitenpro- blematiek	Inductief	Respondent geeft aan dat het aansluiten bij de huidige problematiek binnen een instelling een randvoorwaarde is voor externe kennisdeling
	kennis_ex- ternkd_rvwd_ tijd	Inductief	Respondent geeft aan dat een belangrijke voorwaarde voor externe kennisuitwisseling het hebben van voldoende tijd betreft
	kennis_ex- ternkd_rvwd_ transparantie- proces	Inductief	Respondent geeft aan dat transparantie over het EIOI-proces een belangrijke randvoorwaarde voor externe kennisdeling betreft
	kennis_ex- ternkd_SIP	Inductief	Respondent geeft aan dat de externe kennisuitwisseling rondom EIOI plaatsvindt aan de hand van onder andere special interests groups (SIPS)
	kennis_ex- ternkd_SUR- Fowd	Inductief	Respondent geeft aan dat ervanuit de instelling deelname is aan de SURF onderwijsdagen
	kennis_ex- ternkd_verbe- tering	Inductief	Respondent geeft aan hoe de externe kennisdeling omtrent EIOI kan worden verbeterd

Categorie	Code	Inductief/ deductief	Betekenis code
	kennis_ex-ternkd_website	Inductief	Respondent geeft aan dat er verschillende openbaar toegankelijke websites zijn waarop vanuit de instelling kennis en good practices gedeeld worden
	kennis_ex-ternkd_welbehoefte	Inductief	Respondent geeft aan dat er wel behoefte is aan instellingsoverstijgende kennisuitwisseling omtrent EIOI
	kennis_ex-ternkd_wetenschappelijkecongressen	Inductief	Respondent geeft aan dat er vanuit de instelling deelname is aan wetenschappelijke congressen
	kennis_externs-mw_aanwezig	Inductief	Respondent geeft aan dat er sprake is van externe kennisdeling omtrent EIOI
	kennis_externs-mw_ambitieuitbreiden	Inductief	Respondent geeft aan dat ze binnen de instelling de ambitie hebben om het aantal externe samenwerkingen uit te breiden
	kennis_externs-mw_inontwikkeling	Inductief	Respondent geeft aan dat het verbeteren van externe samenwerking momenteel in ontwikkeling is
	kennis_externs-mw_internationaal	Inductief	Respondent geeft aan dat er internationale samenwerkingsverbanden zijn (met andere universiteiten)
	kennis_externs-mw_landelijknetwerk	Inductief	Respondent geeft aan dat er externe samenwerking plaatsvindt doordat zij deelnemen aan een landelijk netwerk
	kennis_externs-mw_lectoraten	Inductief	Respondent geeft aan dat er externe samenwerking plaatsvindt met lectoraten van andere instellingen
	kennis_externs-mw_nietaanwezig	Inductief	Respondent geeft aan dat er geen sprake is van instellingsoverstijgende samenwerking op het gebied van EIOI
	kennis_externs-mw_OWD	Inductief	Respondent geeft aan dat er externe samenwerking plaatsvindt doordat zij deelnemen aan de onderwijsdagen

Categorie	Code	Inductief/ deductief	Betekenis code
	kennis_externs-mw_OWD	Inductief	Respondent geeft aan dat er externe samenwerking plaatsvindt doordat zij deelnemen aan de onderwijsdagen
	kennis_externs-mw_partneruniversiteiten	Inductief	Respondent geeft aan dat de externe samenwerking rondom EIOI plaatsvindt met partner universiteiten
	kennis_externs-mw_rvwd_communicatie	Inductief	Respondent geeft aan goede communicatie als randvoorwaarde voor instellingsoverstijgende samenwerking te zien
	kennis_externs-mw_rvwd_faciliteren	Inductief	Respondent geeft aan dat bijdeelname aan landelijke netwerken het faciliteren van dit netwerk en activiteiten daaromheen van belang is
	kennis_externs-mw_rvwd_gezamenlijke-doelen	Inductief	Respondent geeft aan dat bijinstellingsoverstijgende kennisuitwisseling gezamenlijke, concrete doelen gesteld moeten worden
	kennis_externs-mw_rvwd_herkenbaarheid	Inductief	Respondent geeft aan dat de instellingsoverstijgende kennisuitwisseling gebaseerd moet zijn op herkenbare vraagstukken
	kennis_externs-mw_rvwd_tijd	Inductief	Respondent geeft aan dat een belangrijke randvoorwaarde voor externe samenwerking het hebben van voldoende tijd betreft
	kennis_externs-mw_rvwd_toegankelijk	Inductief	Respondent geeft aan dat instellingsoverstijgend gedeelde informatie toegankelijk en vindbaar moet zijn
	kennis_externs-mw_SIP	Inductief	Respondent geeft aan dat de externe samenwerking rondom EIOI plaatsvindt aan de hand van onder andere special interests groups (SIPS)
	kennis_externs-mw_SURFplatform	Inductief	Respondent geeft aan dat de instelling actief deelneemt aan het SURF platform
	kennis_externs-mw_versnellingsplan	Inductief	Respondent geeft aan dat er externe samenwerking plaatsvindt middels deelname aan het Versnellingsplan

Categorie	Code	Inductief/ deductief	Betekenis code
	kennis_externs- mw_welbe- hoefte	Inductief	Respondent geeft aan dat er wel behoefte aan instellingsoverstijgende samenwerking is m.b.t. EIOI is.
	kennis_inten- rkd_EDLAB	Inductief	Respondent geeft aan dat interne kennisdeling omtrent EIOI onder andere plaatsvindt via EDLAB
	kennis_in- ternkd_aan- wezig	Inductief	Respondent geeft aan dat er sprake is van interne kennisdeling omtrent EIOI
	kennis_in- ternkd_artike- len	Inductief	Respondent geeft aan dat er intern kennis wordt uitgewisseld aan de hand van het uitwisselen van artikelen
	kennis_in- ternkd_behoef- teaanverbete- ring	Inductief	Respondent geeft aan dat er behoefte is aan een betere kennisuitwisseling rondom EIOI binnen de instelling
	kennis_in- ternkd_beperkt	Inductief	Respondent geeft aan dat de interne kennisdeling omtrent EIOI beperkt is
	kennis_in- ternkd_BKO- coördinato- renoverleg	Inductief	Respondent geeft aan dat interne kennisuitwisseling omtrent EIOI plaatsvindt via onder andere het BKO coördinatoren overleg
	kennis_in- ternkd_blogs	Inductief	Respondent geeft aan dat er blogs geschreven worden over (opbrengsten van) onderwijsinnovatie binnen de instelling
	kennis_in- ternkd_festival	Inductief	Respondent geeft aan dat er interne kennisdeling omtrent EIOI plaatsvindt via een festival binnen de instelling
	kennis_in- ternkd_filmpjes	Inductief	Respondent geeft aan dat er intern kennis op het gebied van EIOI wordt uitgewisseld aan de hand van filmpjes die op een website worden gepubliceerd
	kennis_in- ternkd_inspira- tiesessies	Inductief	Respondent geeft aan dat er inspiratiesessies georganiseerd worden in het kader van (E)IOI binnen de instelling

Categorie	Code	Inductief/ deductief	Betekenis code
	kennis_in- ternkd_intranet	Inductief	Respondent geeft aan dat interne kennisuitwisseling omtrent EIOI plaatsvindt via Intranet
	kennis_in- ternkd_journal- club	Inductief	Respondent geeft aan dat interne kennisuitwisseling omtrent EIOI plaatsvindt via onder andere een journal club
	kennis_in- ternkd_onder- wijsdag	Inductief	Respondent geeft aan dat er jaarlijks een interne onderwijsdag gehouden wordt, toegankelijk voor alle studenten en al het personeel
	kennis_in- ternkd_onder- wijsfestival	Inductief	Respondent geeft aan dat er intern kennis wordt uitgewisseld omtrent EIOI binnen het jaarlijkse onderwijsfestival van de instelling
	kennis_in- ternkd_onder- wijsinnovatie- netwerk	Inductief	Respondent geeft aan dat er interne kennisdeling omtrent EIOI plaatsvindt via het onderwijsinnovatienetwerk
	kennis_in- ternkd_onder- wijsonderzoeks- festival	Inductief	Respondent geeft aan dat er een jaarlijks onderwijsonderzoeksfestival plaatsvindt binnen de instelling
	kennis_in- ternkd_onder- wijsplatform	Inductief	Respondent geeft aan dat interne kennisuitwisseling omtrent EIOI plaatsvindt via onder andere het onderwijsplatform
	kennis_in- ternkd_onder- zoeksnetwerk	Inductief	Respondent geeft aan dat er interne kennisdeling m.b.t. EIOI plaatsvindt aan de hand van een onderzoeksnetwerk
	kennis_in- ternkd_poster	Inductief	Respondent geeft aan dat er intern kennis in het gebied van EIOI wordt uitgewisseld aan de hand van posters die worden opgehangen (o.a. in de lerarenkamer)
	kennis_in- ternkd_prio- riteit	Inductief	Respondent geeft aan dat zij prioriteit geven aan interne kennisdeling (vergeleken met externe kennisdeling)
	kennis_in- ternkd_resear- chmeets	Inductief	Respondent geeft aan dat interne kennisuitwisseling omtrent EIOI in de toekomst ook gaat plaatsvinden aan de hand van research meets

Categorie	Code	Inductief/ deductief	Betekenis code
	kennis_in-ternkd_rwwd_aansluiten	Inductief	Respondent geeft aan dat een belangrijke randvoorwaarde voor interne kennisdeling is dat er wordt aangesloten bij wat er al bestaat – bestaande netwerken
	kennis_in-ternkd_rwwd_goodpractices-delen	Inductief	Respondent geeft aan dat een belangrijke randvoorwaarde voor kennisdeling is dat er meer best practices worden gedeeld binnen de instelling
	kennis_in-ternkd_rwwd_meerinspiratiesessies	Inductief	Respondent geeft aan dat een belangrijke randvoorwaarde voor interne kennisdeling is dat er meer inspiratiesessies plaatsvinden binnen de instelling
	kennis_in-ternkd_rwwd_ruimte	Inductief	Respondent geeft aan dat een belangrijke randvoorwaarde voor kennisdeling is dat er voldoende ruimte is om andere mensen te leren kennis die vergelijkbare posities hebben binnen de instelling
	kennis_in-ternkd_rwwd_toevoeging	Inductief	Respondent geeft aan dat een belangrijke randvoorwaarde voor interne kennisdeling is dat het een toevoeging is van wat er al een kennis aanwezig is binnen de instelling
	kennis_in-ternkd_sessies	Inductief	Respondent geeft aan dat interne kennisuitwisseling omtrent EIOI plaatsvindt via onder andere sessies met iedere coördinator van elke faculteit
	kennis_in-ternkd_teach-meets	Inductief	Respondent geeft aan dat interne kennisuitwisseling omtrent EIOI plaatsvindt via onder andere teach meets
	kennis_in-ternkd_toolbox	Inductief	Respondent geeft aan dat er een toolbox aanwezig is waarmee intern kennis kan worden uitgewisseld
	kennis_in-ternkd_website	Inductief	Respondent geeft aan dat good practices via een website gedeeld worden
	kennis_in-ternkd_workshop	Inductief	Respondent geeft aan dat er workshops gegeven worden omtrent (E)IOI

Categorie	Code	Inductief/ deductief	Betekenis code
	kennis_interns-mw_aanwezig	Inductief	Respondent geeft aan dat ersprake is van interne samenwerking rondom EIOI
	kennis_interns-mw_belang-communicatie	Inductief	Respondent geeft aan dat de onderlinge communicatie erg van belang is voor het EIOI-proces
	kennis_interns-mw_beleidsafdeling	Inductief	Respondent geeft aan dat er interne samenwerking plaatsvindt met de beleidsafdeling
	kennis_interns-mw_beperkt	Inductief	Respondent geeft aan dat de interne samenwerking rondom EIOI beperkt is
	kennis_interns-mw_EDLAB	Inductief	Respondent geeft aan dat interne samenwerking omtrent EIOI onder andere plaatsvindt via EDLAB
	kennis_interns-mw_goodpractice	Inductief	Respondent geeft een voorbeeld van samenwerking met betrekking tot (E)IOI binnen de instelling
	kennis_interns-mw_lectoraten	Inductief	Respondent geeft aan dat er tussen de lectoraten interne samenwerking rondom EIOI is
	kennis_interns-mw_onderwijs-innovatienetwerk	Inductief	Respondent geeft aan dat er interne samenwerking omtrent EIOI plaatsvindt via het onderwijsinnovatienetwerk
	kennis_interns-mw_onderzoek-netwerk	Inductief	Respondent geeft aan dat er interne samenwerking m.b.t. EIOI plaatsvindt aan de hand van een onderzoeksnetwerk
	kennis_interns-mw_prioriteit	Inductief	Respondent geeft aan dat zij prioriteit geven aan interne samenwerking (vergeleken met externe samenwerking)
	kennis_interns-mw_taakgroepen	Inductief	Respondent geeft aan dat interne samenwerking omtrent EIOI onder andere plaatsvindt via taakgroepen
	kennis_interns-mw_verbetering	Inductief	Respondent geeft aan hoe de interne samenwerking omtrent EIOI verbeterd kan worden

Bijlage 4. Overzicht categorieën, subcategorieën en codes

Overzicht subcategorieën en codes

Categorie	Subcategorie	Codes die onder subcategorie vallen
Omschrijving	Algemeen	omschrijving_EI_eigendefinitie omschrijving_EI_gemeenschappelijketaal omschrijving_EI_inontwikkeling omschrijving_EI_nietaanwezig
	Evidence-informed vs. evidence-based	omschrijving_EI_informedVSbased
	Vijf elementen van evidence-informed werken	omschrijving_EI_elementen_kenniscreatie omschrijving_EI_elementen_praktijkkennis omschrijving_EI_elementen_studiedata omschrijving_EI_elementen_validprocesmodel omschrijving_EI_elementen_wetlit
	Eigen onderwijs-context randvoorwaardelijk kader	omschrijving_EI_eigenonderwijscontext
	Transparantie, controleerbaarheid en herhaalbaarheid	omschrijving_EI_controleerbaarheid omschrijving_EI_herhaalbaarheid omschrijving_EI_transparantie
	Instellingsbreed vs. beperkt tot domeinen	omschrijving_EI_domeingebonden omschrijving_EI_instellingsbreed
Visie op EIOI	Visie op (EI)OI	visie_EIOI_aangescherpt visie_EIOI_aanleiding visie_EIOI_ambities visie_EIOI_beleid visie_EIOI_beleidsdocumenten visie_EIOI_bewezeninzichten visie_EIOI_bewijs_geeneigengeloof visie_EIOI_communityofpractice visie_EIOI_dagelijksepraktijk visie_EIOI_dealuitdagingen

Categorie	Subcategorie	Codes die onder subcategorie vallen
		visie_EIOI_enthousiast visie_EIOI_geenexacterichtlijnen visie_EIOI_gemeenschappelijketaal visie_EIOI_goodpractices visie_EIOI_kritiek visie_EIOI_onderzoekscyclus visie_EIOI_plannen visie_EIOI_plannenambities visie_EIOI_professionaliteituitvoerders visie_EIOI_professionaliteituitvoerders visie_EIOI_ruimtedocent visie_EIOI_strategischplan visie_EIOI_studentenhelpen visie_EIOI_TAG visie_EIOI_topdown_bottomup visie_EIOI_veeldraagvlak visie_EIOI_veelruimte visie_EIOI_verandering visie_EIOI_vijfregels visie_EIOI_visieinwording visie_EIOI_weinigsturing
	Onderwijsvisie (algemeen)	visie_dagelijksepraktijk visie_definitieElcentraal visie_doel visie_domeingebonden visie_evidence visie_flexibelonderwijs visie_geenvisieopeioi visie_innovatiedoelstelling visie_instellingsbreed visie_onderwijsinnovaties visie_onderwijsvisiealgemeen visie_onderzoeksgroep visie_ontwerpprincipes_instellingsbreed visie_praktijkgerichtonderzoek visie_programmatischtoetsen visie_standaarden

Categorie	Subcategorie	Codes die onder subcategorie vallen
Middelen en voorwaarden	Budget	midvwd_budget_centraal midvwd_budget_comenius midvwd_budget_facultair midvwd_budget_instituut midvwd_budget_profuren midvwd_budget_subsidiesOCW
	Faciliteiten en ondersteuning	midvwd_EDLAB midvwd_designteam midvwd_ixperiumtraject midvwd_onderzoeksnetwerk midvwd_externen midvwd_HVAacademie midvwd_ICTcoach midvwd_inontwikkeling midvwd_inontwikkeling_transparantie midvwd_inontwikkeling_toolbox midvwd_lectoraatonderzoekers midvwd_MKT midvwd_onderwijskundigen midvwd_onderzoeksnetwerk_dataanalisten midvwd_onderzoeksnetwerk_onderwijskundigen midvwd_opleidingsmanager midvwd_TAG midvwd_VOEDochtend
	Projecten en programma's	midvwd_proALS midvwd_proDLWO midvwd_proHODH midvwd_proStudySmart
Proces	Onderzoek	proces_(werk)student proces_ADDIEmodel proces_afstemmenopleerlijnen proces_analyses proces_BRIEFtest proces_communityofpractice proces_docenten proces_docentonderzoekers proces_duurzaaminnoveren proces_EDLABaanspreekpunt proces_eigenvragenlijsten

Categorie	Subcategorie	Codes die onder subcategorie vallen
		proces_eioi_promovendi proces_enquetes proces_evalueren proces_flankerendonderzoek proces_focusgroepen proces_gezamenlijketaal proces_GION proces_goldentriangle proces_HERI proces_interviews proces_kwali_kwanti proces_lectoraat proces_literatuuraanreiken proces_meerderenniveaus proces_monitor proces_multidisciplinair proces_multidisciplinair proces_nietzichtbaar proces_ondersteuners proces_ontwerpprincipes proces_organisatieonderdeel Proces_PhD proces_pilots proces_postdoc proces_professionaliseringstraject proces_projectmatigeaanpak proces_projectmatigeaanpak proces_promovendus proces_roldocenten proces_standaardinstrument proces_strategieenbeleid proces_studentonderzoek proces_succesfactor_wetenschapachtergrond proces_TAG proces_teamdocenten proces_vakevaluaties proces_vragenlijst proces_weiniggevali_instrumenten
	Good practices	proces_goodpractices

Categorie	Subcategorie	Codes die onder subcategorie vallen
	Knelpunten	proces_knelpunt_aantalopleidingen proces_knelpunt_beperkendevisie proces_knelpunt_competentie proces_knelpunt_complexeinnovatie proces_knelpunt_cultuurinstelling proces_knelpunt_dubbeleroldocent proces_knelpunt_financieel proces_knelpunt_focusdocent proces_knelpunt_geencontextvariabele proces_knelpunt_geenonderwijsvisie proces_knelpunt_geenonderwijsvisie_instellings- breedProces_knelpunt_geenteamproces proces_knelpunt_internkennisdelen proces_knelpunt_kennis proces_knelpunt_middelen proces_knelpunt_multidisciplinariteit proces_knelpunt_ondersteuningICT proces_knelpunt_onvoldoendeOL proces_knelpunt_samenwerken proces_knelpunt_systemen proces_knelpunt_tweinigdelen proces_knelpunt_tijd proces_knelpunt_vaakdezelfdemedewerkers proces_knelpunt_vindbaarheidinfo proces_knelpunt_weinigbottomup proces_knelpunt_weinigsamenwerking proces_knelpunt_werkdrukonlineonderwijs
	Verbetering	proces_verbetering_budget proces_verbetering_externkd proces_verbetering_faciliteiten proces_verbetering_gedeeldetaal proces_verbetering_gedeeldetaal proces_verbetering_gedeeldevisie proces_verbetering_informatievoorziening proces_verbetering_internsmw proces_verbetering_meerbottomup proces_verbetering_middelen proces_verbetering_onderwijscultuur proces_verbetering_onderzoekscultuur proces_verbetering_platform proces_verbetering_professionaliserendocent proces_verbetering_studentcentraal proces_verbetering_systemen

Categorie	Subcategorie	Codes die onder subcategorie vallen
		proces_verbetering_taalonderzoeker proces_verbetering_tijdvoordocent proces_verbetering_verkleinenkloof
Kennis- infrastructuur	Interne kennissuitwisseling	kennis_internkd_aanwezig kennis_internkd_artikelen kennis_internkd_behoeftaanverbeterig kennis_internkd_beperkt kennis_internkd_BKOcoördinatorenoverleg kennis_internkd_blogs kennis_internkd_EDLAB kennis_internkd_festival kennis_internkd_filmpjes kennis_internkd_inspiratiesessies kennis_internkd_intranet kennis_internkd_journalclub kennis_internkd_onderwijsdag kennis_internkd_onderwijsfestval kennis_internkd_onderwijsinnovatienetwerk kennis_internkd_onderwijsonderzoeksfestival kennis_internkd_onderwijsplatform kennis_internkd_onderzoeksnetwerk kennis_internkd_poster kennis_internkd_prioriteit kennis_internkd_researchmeets kennis_internkd_rvwd_aansluiten kennis_internkd_rvwd_goodpracticesdelen kennis_internkd_rvwd_meerinspiratiesessies kennis_internkd_rvwd_ruimte kennis_internkd_rvwd_toevoeging kennis_internkd_sessies kennis_internkd_teachmeets kennis_internkd_toolbox kennis_internkd_website kennis_internkd_workshop
	Externe kennissuitwisseling	kennis_externkd_aanwezig kennis_externkd_behoeftCA kennis_externkd_beperkt kennis_externkd_congressen kennis_externkd_SIP kennis_externkd_educatieveagendaLimburg kennis_externkd_geenbehoefte kennis_externkd_goodpractice proces_verbetering_systemen

Categorie	Subcategorie	Codes die onder subcategorie vallen
		xkennis_externkd_landelijkeplatforms kennis_externkd_landelijknetwerk kennis_externkd_onderwijsdagen kennis_externkd_prtneruniversiteiten kennis_externkd_rvwd_aansluitenproblematiek kennis_externkd_rvwd_tijd kennis_externkd_rvwd_transparantieproces kennis_externkd_verbetering kennis_externkd_website kennis_externkd_welbehoefte kennis_externkd_wetenschappelijkecongressen
	Interne samenwerking	kennis_internsmw_aanwezig kennis_internsmw_belangcommunicatie kennis_internsmw_beleidsafdeling kennis_internsmw_beperkt kennis_internsmw_EDLAB kennis_internsmw_goodpractice kennis_internsmw_lectoraten kennis_internsmw_onderwijsinnovatienetwerk kennis_internsmw_onderzoeksnetwerk kennis_internsmw_prioriteit kennis_internsmw_taakgroepen kennis_internsmw_verbetering
	Externe samenwerking	kennis_externsmw_internationaal kennis_externsmw_aanwezig kennis_externsmw_ambitieuitbreiden kennis_externsmw_faciliteren kennis_externsmw_inontwikkeling kennis_externsmw_landelijknetwerk kennis_externsmw_lectoraten kennis_externsmw_nietaanwezig kennis_externsmw_OWD kennis_externsmw_OWD kennis_externsmw_partneruniversiteiten kennis_externsmw_rvwd_communicatie kennis_externsmw_rvwd_faciliteren kennis_externsmw_rvwd_gezamenlijkdoelen kennis_externsmw_rvwd_herkenbaarheid kennis_externsmw_rvwd_tijd kennis_externsmw_rvwd_toegankelijk kennis_externsmw_SIP kennis_externsmw_SURFplatform kennis_externsmw_versnellingsplan kennis_externsmw_welbehoefte

Bijlage 5. Beslisregels

Categorie	Welke uitspraken in deze categorie
Omschrijving	Uitspraken over verschillen tussen evidence-based en evidence-informed werken maar ook uitspraken over belangrijke elementen van evidence-informed werken vallen binnen deze categorie. Ook de begrippen transparantie, controleerbaarheid en herhaalbaarheid vallen onder deze categorie. Deze uitspraken zijn gericht op instellingsniveau.
Visie	Uitspraken over zaken als missie en visie maar ook uitspraken die gerelateerd zijn aan de cultuur van de instelling vallen binnen deze categorie. Deze uitspraken zijn veelal gericht op het macroniveau en daarmee gelinkt aan het beleid (al dan niet formeel vastgelegd) van de instelling.
Middelen en voorwaarden	Uitspraken over faciliteiten, budget en ondersteuning vallen onder deze categorie. Deze zaken zijn gelinkt aan het mogelijk maken van evidence-informed werken aan onderwijsinnovatie binnen de instelling.
Proces	Uitspraken direct gerelateerd aan het proces rondom evidence-informed onderwijsinnovatie vallen onder deze categorie. Het gaat hierbij om uitspraken over werkwijzen. Hieronder vallen ook zaken als knelpunten en ontwikkelpunten.
Kennis-infrastructuur	Uitspraken gerelateerd aan het uitwisselen en ontvangen van kennis (zowel binnen de instelling als instellingsoverstijgend) vallen onder deze categorie. Ook uitspraken over samenwerking, zowel intern als extern, horen daarbij.



Het Versnellingsplan Onderwijsinnovatie met ICT is een vierjarig programma van SURF, Vereniging Hogescholen en de VSNU dat inzet op het samenbrengen van initiatieven, kennis en ervaringen en snel en concreet aan de slag gaan met kansen voor het hoger onderwijs. Dit gebeurt in acht verschillende 'zones'. De zone Evidence-Informed stimuleert onderwijsprofessionals, zoals docenten, praktijkonderzoekers, ICTO- en onderwijscoaches, om op een evidence-informed manier te werken. Om dat te realiseren werkt de zone onder andere aan een kennisinfrastructuur om het makkelijker te maken bestaande en nieuwe kennis en ervaringen te delen.



Meer informatie en onze publicaties vind je op
www.versnellingsplan.nl