

Zoeken, vinden, delen en toepassen van kennis over studievoortgang in het hoger onderwijs

Marianne Boogaard, Esmée Laliatu en Judith Conijn

Samenvatting Er is veel onderzoek gedaan naar het bevorderen van studievoortgang van studenten in het hoger onderwijs, maar docenten en onderwijsinstellingen maken nog niet altijd gebruik van de kennis en inzichten daaruit. Via drie deelstudies (review van 25 publicaties, survey onder 214 docenten, en interviews met 51 docenten) is nagegaan welke factoren hoger-onderwijsdocenten stimuleren of belemmeren om kennis over het bevorderen van studievoortgang te vinden en benutten.

De resultaten laten zien dat op zoek gaan naar kennis over studievoortgang geen hoge prioriteit heeft bij docenten, al zijn er wel praktijkvragen en contexten die hen aanzetten tot het zoeken en delen van kennis, zoals urgente problemen van studenten, of actieve deelname aan een kennisnetwerk of ontwikkelteam. Collega's vormen de meest laagdrempelige en succesvolle kennisbron voor docenten in het hoger onderwijs. Daarnaast maken zij gebruik van een breed scala aan andere kennisbronnen, van handboeken en workshops tot *portals* en sociale media. Docenten vinden het belangrijk dat kennisproducten overzichtelijk en beknopt zijn, maar óók *evidence-informed* en onderbouwd. Kennis die nauw aansluit bij de onderwijspraktijk leidt het vaakst tot toepassing. Kennisnetwerken waarin docenten en onderzoekers gezamenlijk tijd en faciliteiten krijgen voor het vertalen van onderzoekskennis naar hun onderwijspraktijk zijn waardevolle contexten voor kennisbenutting.

Trefwoorden hoger onderwijs, kennisbenutting, docenten, studievoortgang, *evidence-informed* onderwijs

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 2 maart 2025
Geaccepteerd: 31 oktober 2025
Online: 4 december 2025

Contactpersoon

Marianne Boogaard,
m.boogaard@xs4all.nl

Over de auteur(s)

Marianne Boogaard is (gepensioneerd) senior onderzoeker, Kohnstamm Instituut, Amsterdam; Esmée Laliatu is onderzoeker, Kohnstamm Instituut, Amsterdam; Judith Conijn is senior onderzoeker, Kohnstamm Instituut, Amsterdam.

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

Inleiding

We gaan achtereenvolgend in op de context en het probleem. De context is dat het voor docenten in het hoger onderwijs lastig is kennis over studievoortgang te vinden en toe te passen. Gegeven het belang van studievoortgang in het hoger onderwijs zou het wenselijk zijn de bestaande kennis daarover te benutten. Het probleem is evenwel dat er weinig zicht is op kennisbenutting in het hoger onderwijs.

Context: Kennis over studievoortgang is voor docenten lastig vindbaar en toepasbaar

Er is al veel onderzoek gedaan naar studievoortgang in het hoger onderwijs en de factoren die daarin een rol spelen (Schneider & Preckel, 2017; Van Rooij et al., 2018; Tinto, 1993). Schneider en Preckel (2017) bijvoorbeeld analyseerden 38 metastudies over studieprestaties in het hoger onderwijs. Zij zagen met name sterke relaties tussen studieprestaties

enerzijds en sociale interactie anderzijds. Ook een zorgvuldige curriculumopbouw, heldere leerdoelen, betekenisvolle presentatie van de informatie, conceptueel uitdagende opdrachten en de kwaliteit van feedback dragen bij aan goede studieprestaties. De onderzoekers concluderen dat: “By using these findings, teachers, university administrators, and policymakers can increase the effectivity of higher education.” (p. 565).

Het lijkt er echter op dat docenten, opleidingen en onderwijsinstellingen nog lang niet altijd gebruikmaken van de kennis uit onderzoek naar factoren die bijdragen aan goede studieprestaties (Brand-Gruwel et al., 2019; Oolbekkink et al., 2022). Brand-Gruwel en collega's (2019) wijten dat aan discrepanties tussen wat bekend is uit onderzoek over wat werkt, en praktijkervaringen en overtuigingen van docenten in het hoger onderwijs. Oolbekkink en collega's (2022) zien dat kennisbenutting wordt belemmerd wanneer er sprake is van gebrek aan kennis, vaardigheden en (onderzoekende) houding van leraren, of van een zwakke inbedding/facilitering in de organisatie, en geringe transfer van onderzoekskennis naar andere contexten. Hoger-onderwijsprofessionals zelf geven aan dat wetenschappelijke kennis voor hen lastig vindbaar, weinig toegankelijk, en vaak onvolgende praktisch toepasbaar is (Boogaard & Conijn, 2022). Die context belemmert een *evidence-informed* inrichting van opleidingen, waarin zowel inzichten uit wetenschap als onderwijspraktijk worden benut.¹

Onder ‘het stimuleren van de studievoortgang’ verstaan we in deze studie het ruimte bieden aan studenten om zich te ontwikkelen en de studie zonder vertraging of uitval te doorlopen. Opleidingen hebben daarbij niet alles in de hand, ook externe factoren zoals de persoonlijke en maatschappelijke situatie van de studenten beïnvloeden de studievoortgang. Echter Deunk & Korpershoek (2021) laten bijvoorbeeld op basis van een systematische literatuurstudie zien dat er veelbelovende aanpakken zijn die studentenwelzijn bevorderen, én dat die aanpakken positieve effecten hebben op de studievoortgang. Kennis en vaardigheden van docenten(teams) spelen daarin een belangrijke rol.

Probleem: Er is nog weinig zicht op kennisbenutting in het hoger onderwijs

Om de beschikbare kennis over het stimuleren van studievoortgang beter te kunnen ontsluiten en benutten, is eerst goed inzicht nodig in de manier waarop docenten in het (Nederlandse) hoger onderwijs te werk gaan: wanneer, hoe en waar gaan zij op zoek naar kennis over studievoortgang, hoe delen zij kennis en wat maakt kennis praktisch toepasbaar? Daarover was nog (vrijwel) geen onderzoek beschikbaar. Het hoofddoel van het hier gerapporteerde, verkennende onderzoek was daarom een beter beeld te krijgen van kennisbenutting door docenten in het hoger beroepsonderwijs (hbo) en wetenschappelijk onderwijs (wo) in Nederland, met daarbij een focus op kennis over het stimuleren van de studievoortgang van studenten.²

Theoretisch kader

Het hier gerapporteerde onderzoek richt zich op ‘kennisbenutting’ en het belang van ‘kennisinfrastructuren’ in het onderwijs (Galan Groep 2021; NRO & ECBO, 2021; Oolbekink et al. 2022; Voogt et al., 2012). Centraal staat het benutten van opbrengsten uit onderzoek voor onderwijsinnovaties ter verbetering van de studievoortgang. Eerder onderzoek naar kennisbenutting laat zien dat ‘kennis uit onderzoek’ niet automatisch ook toepasbare kennis is voor degenen die werkzaam zijn in de onderwijspraktijk of in een beleidscontext (Van Schaik et al., 2018). Onderzoeksopbrengsten worden voor (onderwijs)professionals pas bruikbare kennis wanneer zij die kunnen verbinden met hun eigen handelings-, ervarings- en omgevingskennis (Vanlommel & Schildkamp, 2019; NRO/ECBO, 2021). Onderwijs-verbetering vraagt om het verbinden van kennis en praktijk. Co-constructie-activiteiten van onderzoekers en docenten zijn dan ook waardevol als werkwijze om de verbinding tussen onderzoek en praktijk tot stand te brengen (Van Schaik & Klein, 2022). Bovengenoemde verwijzingen laten zien dat in het funderend onderwijs al langere tijd aandacht bestaat voor *evidence-informed* onderwijs en kennisbenutting door docenten. Over kennisbenutting in het hoger onderwijs is echter nog weinig bekend.

Onderzoeksvragen

De centrale onderzoeksvragen waren:

- 1) *In hoeverre en op welke manier verwerven professionals in het hoger onderwijs kennis over het faciliteren van studievoortgang?*
- 2) *Wat zorgt ervoor dat zij die kennis ook toepassen in hun onderwijspraktijk?*
- 3) *Hoe kan kennisbenutting door docenten in het hoger onderwijs worden vergroot?*

Er zijn deelvragen geformuleerd voor de eerste twee vragen. Ter beantwoording van de eerste onderzoeksvraag is gekeken naar (1a) de mate waarin docenten op zoek gaan naar kennis, en de aanleidingen daarvoor, en (1b) belangrijke kennisbronnen en kanalen die zij gebruiken en die zij ervaren als laagdrempelig. Ter beantwoording van de tweede onderzoeksvraag is gelet op (2a) kenmerken van kennisproducten die docenten goed toepasbaar vinden voor de onderwijspraktijk, en (2b) voorwaarden in de werksituatie die nodig zijn voor succesvolle toepassing van nieuwe kennis. Samen leveren de inzichten vervolgens aanwijzingen op voor het vergroten van kennisbenutting door docenten in het hoger onderwijs (onderzoeksvraag 3).

Methode

Er zijn drie deelstudies uitgevoerd: een literatuurstudie, een survey, en een verdiepende interviewronde.

Aanpak van de literatuurstudie

Er is ten eerste een literatuurstudie uitgevoerd (Fink, 2005; Okoli, 2015). In ERIC en Web of Science zijn zoekopdrachten aangemaakt op basis van de kernbegrippen uit de onderzoeksvraag, in AND- en OR-combinaties. De kernconcepten voor deze literatuurstudie waren: *higher education, teacher, knowledge utilization, knowledge sharing, educational development* (en de Nederlandse equivalenten). Ook is gezocht in recente uitgaven van Pedagogische Studiën en Tijdschrift voor Hoger Onderwijs. Publicaties van vóór 2009 zijn niet meegenomen.

Vervolgens zijn enkele uitsluitingscriteria toegepast, zoals: de focus ligt bij een andere doelgroep dan docenten (zoals studenten, managers) of op heel specifieke vormen van kennisdeling (zoals *crowd sourcing*), het onderzoek gaat niet over studievoortgang of onderwijsvernieuwing (maar bijvoorbeeld over samenwerking met het bedrijfsleven), het artikel is niet via *open source* beschikbaar, of geschreven in een taal die de onderzoekers onvoldoende beheersen. Studies met een focus op funderend onderwijs zijn alleen meegenomen wanneer ze expliciet betrekking hadden op kennisbenutting door docenten.

Uiteindelijk zijn vijftientwintig onderzoekspublicaties opgenomen in de reviewstudie. De studies zijn door twee onderzoekers kort beschreven. Per studie bevatten die beschrijvingen informatie over: jaar van publicatie, onderwijstype, onderzoeksmethode en omvang van de studie, land waar de studie is uitgevoerd, en resultaten per onderzoeksthema zoals aanleidingen, kennisbronnen, kenmerken van toepasbare kennisproducten, en voorwaarden voor toepassing.

De meerderheid van de geanalyseerde studies ($n = 19$) gaat over het hoger onderwijs. De overige studies hebben een breder perspectief, of zoomen alleen in op het primair of voortgezet onderwijs. De selectie telt elf reviewstudies, zes onderzoeken waarin (onder andere) is gewerkt met een survey onder een grote groep respondenten, en acht onderzoeken die zich baseren op interviews, netwerkanalyse en/of persoonlijke narratieven.

Van de vijftientwintig publicaties hebben er negen expliciet betrekking op het Nederlandse onderwijs, en vijf op zowel de Nederlandse als een meer internationale onderwijscontext. De overige elf onderzoeken gaan over onderwijs in andere landen (in Europa, Azië, Noord- en Zuid-Amerika, Australië en Zuid-Afrika), maar ook de meeste van deze studies hebben een bredere, internationale blik op kennisbenutting.

Aanpak van de empirische studie

De empirische studie bestond uit (a) een brede survey onder docenten vanuit verschillende onderwijsinstellingen, en (b) een reeks verdiepende interviews waarin de achtergronden en aanpak van kennisbenutting door docenten uitgebreider aan bod kwamen.

Brede survey

Voor de survey zijn respondenten benaderd die deelnemen aan het Flitspanel van het Ministerie van Binnenlandse Zaken. Panelleden zijn medewerkers uit de publieke sector die hebben aangegeven dat zij akkoord zijn met deelname aan vragenlijstonderzoek rond beleidsvragen. Er is een selectie gemaakt van panelleden ($n = 529$) die werkzaam zijn als onderwijsprofessional aan een hogeschool of universiteit. We ontvingen een compleet ingevulde vragenlijst retour van 214 respondenten (35 % wo, 65 % hbo).

De survey bevatte concrete vragen, bijvoorbeeld over de mate van gebruik van bepaalde kennisbronnen, waarop de respondenten antwoord konden geven via een 3- of 4-punts-Likertschaal (1 = nooit t/m 4 = vaak). Daarnaast waren er enkele voorkeursvragen, waarbij de respondenten steeds maximaal drie opties konden selecteren uit een langere lijst mogelijkheden (gebaseerd op de uitkomsten van de literatuurstudie), zoals over belangrijke aanleidingen om op zoek te gaan naar kennis. Tot slot zijn enkele achtergrondgegevens verzameld over sector en omvang van de onderwijsinstellingen waar de respondenten werken.

Voor de data-analyse is voornamelijk gebruikgemaakt van beschrijvende statistiek. Via aanvullende toetsende analyses is daarnaast nagegaan of subgroepen van respondenten significant verschilden in hun antwoorden. Om te toetsen of de verschillen tussen hbo- en wo-docenten significant zijn, is de Chi-kwadraattoets gebruikt, waarbij is uitgegaan van tweezijdige toetsing op basis van een significantieniveau van $\alpha = .01$, zonder correctie voor multiple vergelijkingen omdat de steekproefgrootte beperkt was. Het gaat om 13 vergelijkingen. Alle gevonden effecten die significant zijn op 0.01 niveau hebben minimaal een matige effectgrootte (Cramer's $V > .20$). Geen van de effecten is dus verwaarloosbaar klein. (Zie bijlage 1 voor een overzichtstabel)

In de steekproef was 19,6 % van de respondenten jonger dan 50 jaar, terwijl deze leeftijdsgroep in de totale populatie uitkomt op een percentage 61,6 % (peilingen 2022).³ Vanwege deze scheve verdeling, én omdat uit voorbereidende analyses bleek dat de leeftijd van respondenten significant gecorreleerd is met enkele antwoorden op de surveyvragen, is weging toegepast. Alle analyses ter beantwoording van de onderzoeksvragen zijn uitgevoerd met de gewogen dataset.

Verdiepende interviews

Voor de *interviewronde* zijn, via steekproeftrekking op basis van het CROHO-bestand van DUO, onderwijsprofessionals benaderd van zoveel mogelijk verschillende universiteiten en hogescholen uit zoveel mogelijk verschillende onderwijssectoren (Economie, Gedrag

& maatschappij, Gezondheidszorg, Landbouw & natuurlijke omgeving, Natuur, Onderwijs, Recht, Taal & cultuur, Techniek, Sector-overstijgend). Van elk van de geselecteerde opleidingen is, per mail en telefonisch, een contactpersoon benaderd. De contactpersoon nodigde vervolgens twee docenten uit om deel te nemen aan een *online* interview. Doordat de beschikbaarheid van docenten beperkt was, bleek het niet altijd mogelijk om het beoogde aantal van vier deelnemers per interview in te plannen.

De respondentgroep bestond uiteindelijk uit 51 deelnemers (57 % hbo, 43 % wo), afkomstig van 20 hbo- en 16 wo-opleidingen, die samen deelnamen aan 25 interviews. Er waren: elf individuele interviews, zes interviews met twee respondenten en acht interviews met drie of vier respondenten. De duur van de gesprekken liep uiteen van minimaal 20 tot maximaal 80 minuten, afhankelijk van het aantal deelnemers. We hebben niet de indruk gekregen dat de groepssamenstelling effect had op de opgehaalde informatie. Respondenten waren zowel jonge als oudere docenten, van juniordocent tot hoogleraar. Bovendien betrof het een brede doorsnede uit alle sectoren, van conservatoriumdocenten en tandartsen tot onderwijskundigen, juristen en natuurkundigen.

In de interviews is dieper ingegaan op de achtergronden, overwegingen en motieven van de respondenten bij hun kennisbenuttingsactiviteiten. Ook is nagegaan welke factoren in de werksituatie bijdragen aan de impact van onderzoek op onderwijsvernieuwingen gericht op studievoortgang.

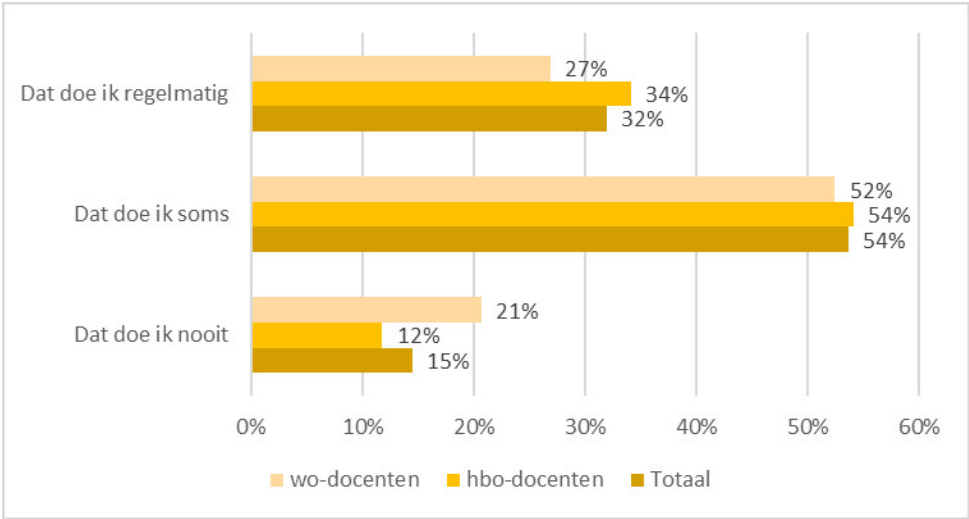
De interviews zijn getranscribeerd en de gespreksverslagen vormden de basis voor een kwalitatieve analyse in MAXQDA. Er zijn hoofd- en subcodes toegekend aan tekstfragmenten, waarbij de hoofdcodes een codeerschema vormden passend bij de onderzoeksvragen (*directed content analysis*). Subcodes ontstonden tijdens het coderen (*conventional content analysis*). Het toekennen van de codes gebeurde door drie onderzoekers. Zes verslagen zijn door de onderzoekers samen gecodeerd, vervolgens werden de verslagen dubbel gecodeerd en besproken totdat er consistentie in de toekenning van codes was bereikt. Tot slot is een overkoepelend beeld geschetst van de reflecties van alle respondenten gezamenlijk.

Resultaten

We bespreken hierna de resultaten per deelvraag.

Deelvraag 1a: In welke mate gaan docenten op zoek naar kennis, en wat zijn aanleidingen daarvoor?

Een belangrijke voorwaarde die voorafgaat aan vinden en toepassen van onderwijskennis is dat docenten op zoek gaan naar kennis. De *literatuurstudie* leert dat er geen expliciet onderzoek is gedaan naar de mate waarin of aanleidingen waarom docenten in het hoger onderwijs op zoek gaan naar kennis over het verbeteren van studievoortgang. Wel komen (in 12 van de 25 studies) contexten naar voren die kennisbehoeften aanwakkeren.

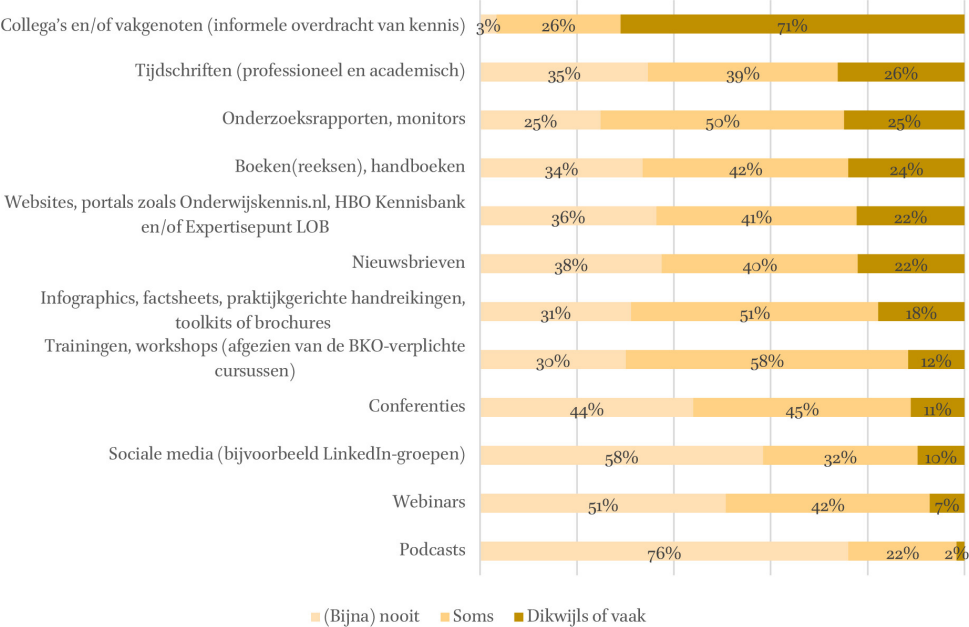


Figuur 1 Percentage survey-respondenten dat aangeeft regelmatig, soms of nooit op zoek te gaan naar kennis over aanpakken die de studievoortgang van studenten kunnen verbeteren

Uit enkele studies blijkt dat docenten vooral behoefte hebben aan kennis als zij voor urgente praktijkvragen staan, zoals ‘Hoe zorg ik voor een inclusieve les?’ of ‘Wat doen we met het negatieve visitatie-oordeel?’ of als zij werken aan een gezamenlijke (ontwikkel)opdracht (Becker, 2019; Lane et al., 2022; Mawhinny, 2010; Swennen & Oolbekkink, 2018). Andere contexten die kennisbehoeften en -verwerving bevorderen, zijn: netwerken waarin docenten actief zijn (Stasewitsch et al., 2021; Areekkuzhiyil, 2016), en organisatieculturen/-structuren die kennisdeling waarderen en faciliteren (o.a. Abbasi et al., 2021; Gorard et al., 2020; Van Diepen, 2019). Ook persoonlijke kenmerken van de docent lijken van invloed, zoals: nieuwsgierigheid, voldoende zelfvertrouwen, eigen kennis en vaardigheden, breed netwerk, en het gevoel deel uit te maken van een leergemeenschap (Kaowiwattanakul, 2016; Kroon, 2015; Wagemakers, 2020).

In de *survey* gaf ruim 32 % van de docenten aan dat zij ‘regelmatisch’ zoeken naar kennis over hoe zij de studievoortgang van studenten kunnen verbeteren (zie figuur 1). De meerderheid van de docenten (54 %) doet dat ‘soms’ en zo’n 15 % ‘nooit’. Hbo-docenten scoren iets hoger dan wo-docenten, maar het verschil is niet significant.

Uit de *interviews* blijkt dat docenten met name actief zoeken naar onderwijskundige kennis wanneer zij stuiten op knelpunten bij studenten of tegenvallende studieresultaten, na feedback of aandachtspunten uit onderwijsbeoordelingen, en tijdens innovatietrajecten. Maar zij geven daarnaast aan dat zij ook zónder actief zoeken regelmatig interessante onderwijsideeën ‘*just-in-time*’ tegengekomen.



Figuur 2 Frequentie waarin docenten die deelnamen aan de survey gebruikmaken van verschillende kennisbronnen: (bijna) nooit, soms, dikwijls of vaak

Deelvraag 1b: Wat zijn belangrijke, laagdrempelige kanalen en kennisbronnen?

In de *literatuurstudie* zien we dat docenten gebruikmaken van een breed scala aan kennisbronnen: collega's, websites, workshops, conferenties, sociale media, tijdschriften, en onderwijskundige diensten (Becker, 2019; Kolster et al., 2018; Van Schaik et al., 2018).

Ongeveer de helft van de geraadpleegde studies biedt aanwijzingen over wat docenten ervaren als laagdrempelige vormen van kennisoverdracht. In de eerste plaats zijn dat gesprekken met nabije collega's in informele *settings* zoals de docentenkamer (Kolster et al., 2018; Lane et al., 2022; Mawhinny, 2010; Wagemakers, 2020). Maar ook wat formelere collegiale *settings* zoals teamoverleg, trainingen, workshops, kennisnetwerken, congresbezoek, en samenwerken aan een onderwijsvernieuwing kunnen laagdrempelige contexten zijn voor kennisdeling en kennisbenutting (Brand-Gruwel et al., 2019; Kroon, 2015; Stasewitsch et al., 2021; Wellner et al., 2024; Yu & Zhou, 2015).

In de *survey* blijkt eveneens dat collega's en vakgenoten voor docenten verreweg de meest populaire bron zijn voor kennis over het verbeteren van de studievoortgang (zie figuur 2). Op ruime afstand komen daarna kennisbronnen naar voren zoals tijdschriften, onderzoeksrapporten, (hand)boeken, websites, nieuwsbrieven, *infographics*, handreikingen of *toolkits*, die door zo'n 20-25 % van de respondenten 'vaak' worden geraadpleegd. Hbo-docenten gebruiken alle kennisbronnen (behalve trainingen/workshops, webinars, tijdschriften, podcasts, en collega's) vaker dan wo-docenten.

In de *interviews* komen ‘collega’s’ eveneens als de veruit belangrijkste kennisbron naar voren, samen met interne onderwijskundigen en onderwijskundige diensten. De docenten lichten toe waarom: juist collega’s zijn goed op de hoogte van elkaars onderwijscontext (de studentenpopulatie, knelpunten, doelen, structuur, inhoud en opleidingsvisie, enzovoort), en kunnen daardoor passender kennis aanreiken.

Deelvraag 2a: Welke kenmerken hebben kennisproducten die goed toepasbaar zijn in de onderwijspraktijk?

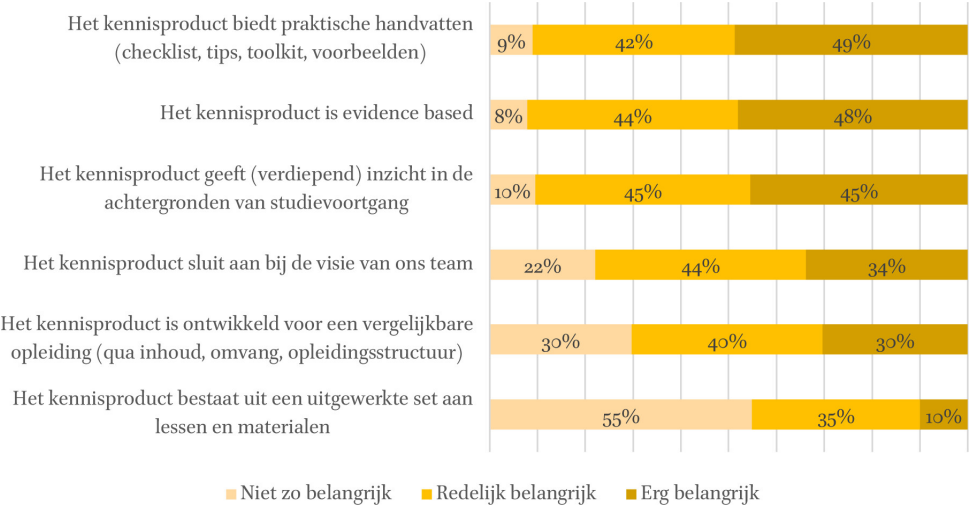
In de *literatuurstudie* vonden we zeven onderzoeken waaruit blijkt welke kenmerken van kennisproducten bijdragen aan de toepasbaarheid ervan voor het onderwijs. De conclusie is steeds dat goede aansluiting op de behoeften die leven in de onderwijspraktijk essentieel is. Relevante en toepasbare kennisproducten vloeien voort uit knelpunten/onderzoeksvragen vanuit de onderwijspraktijk, die bij voorkeur beantwoord zijn via gezamenlijke kenniscreatie van onderzoekers en docenten (Kolster 2018; Van Schaik et al., 2018; Wagemakers, 2020).

Informatief op dit punt is bijvoorbeeld de uitgebreide reviewstudie van Gorard (2020) waarin de vraag centraal staat wat de meest effectieve routes zijn om onderzoeksresultaten van hoge kwaliteit hun weg te laten vinden naar onderwijsbeleid en praktijk. De onderzoekers concluderen dat snelle toegang tot onderzoeksresultaten – bijvoorbeeld via *infographics* of *toolkits* – onvoldoende is om daadwerkelijk te leiden tot toepassing. Onderwijsinnovaties gebeuren alleen na dwingende wetgeving of maatregelen, óf als de uitkomsten van onderzoek toegankelijk, actief, herhaaldelijk, en via gerespecteerde kanalen worden gepresenteerd, maar vooral als de gebruikers zélf het onderzoek hebben uitgevoerd.

Als het gaat om succesvolle contexten voor kennisbenutting zijn er meerdere studies gedaan naar netwerken waarin docenten samenwerken met collega’s, experts en/of onderzoekers aan verbeteringen in de eigen onderwijspraktijk. Juist zulke kennisnetwerken vormen voor docenten waardevolle kennisbronnen/kanalen: deelname aan een leergemeenschap draagt bij aan kennisbenutting, onderwijsvernieuwing én professionalisering (Lane et al., 2022; Lodders, 2012). Koster et al (2018) maken daarbij wel de kanttekening dat de kennis die voortvloeit uit interne netwerken meestal ook binnen de eigen instelling blijft, en dat deelnemers aan de kennisdeling vaak de ‘*usual suspects*’ zijn.

In de *survey* zien we dat er drie voorwaarden zijn die voor bijna de helft van de respondenten ‘erg belangrijk’ zijn voor daadwerkelijke toepassing. Goed toepasbare kennisproducten bieden praktische handvatten (49%), zijn evidence based (48%), én geven (verdiepend) inzicht in factoren die een rol spelen in studievoortgang (45%). Voor een derde van de respondenten is het bovendien ‘erg belangrijk’ dat kennisproducten aansluiten bij de visie van hun team, of ontwikkeld zijn voor een vergelijkbare opleiding. Docenten hebben minder interesse in uitgewerkte sets van lessen en materialen (figuur 3).

In de *interviews* is dieper ingegaan op wat kennisproducten goed toepasbaar maakt en waarom. Docenten benoemen dat zij vooral graag snel willen overzien of iets inzetbaar is. Dat maakt dat zij juist beknopte producten zoals *toolkits*, *checklists*, concrete



Figuur 3 Kenmerken van goed toepasbare kennisproducten, volgens respondenten in de survey

richtlijnen en stappenplannen geschikt vinden. Ze letten er overigens wel expliciet op of het kennisproduct *evidence-based/informed* is. De geïnterviewde docenten willen graag de onderliggende theorie en onderzoeksrapportages kunnen nalezen – al neemt niet iedereen daar echt de tijd voor – omdat zij eraan hechten te kunnen verantwoorden waaróm zij de beschreven kennis inzetten. Bovendien willen zij zo nodig onderbouwde aanpassingen kunnen doen voor hun eigen onderwijscontext.

Deelvraag 2b: Welke voorwaarden in de werksituatie zorgen voor succesvolle toepassing?

Uit de *literatuurstudie* blijkt, zoals aangegeven, dat het voor succesvolle toepassing van onderzoeksresultaten van belang is dat het gaat om voor de onderwijspraktijk relevante onderzoeksvragen, en om onderzoek met actieve betrokkenheid van docenten. Dat betekent dat ook de werksituatie essentieel is: institutionele ondersteuning (tijd en ruimte) voor docenten om – samen met collega’s – nieuwe aanpakken te ontwerpen, uit te testen en te onderzoeken in langlopende trajecten in een veilige en ondersteunende leeromgeving (Oolbekkink et al., 2022).

In de *survey* blijkt dat driekwart van de docenten op één of meerdere manieren ervaart dat hun opleidingsmanagers kennisverwerving over studievoortgang bevorderen via: ruimte binnen de aanstelling voor scholing en professionalisering (ruim 50%), vaste momenten voor kennisuitwisseling (ongeveer 30%), en een gezamenlijke ambitie om de studievoortgang te verbeteren (ongeveer 30%). Soms zijn er specifieke taakuren beschikbaar voor het implementeren van onderwijsvernieuwingen of kennisuitwisseling met externe collega’s.

De *interviews* maken duidelijk dat docenten in het hbo meer aandacht (kunnen) besteden aan kennisbenutting: er is meer tijd en budget voor onderwijsontwikkeling, en er

zijn meer georganiseerde momenten voor kennisdeling. Wo-docenten ervaren juist vaak dat onderzoek doen en publiceren dominant zijn in hun werkcultuur, terwijl er – bijvoorbeeld tijdens functioneringsgesprekken – weinig aandacht is voor onderwijskwaliteit en het bevorderen van studievoortgang.

Onderzoeksvraag 3: Hoe kan kennisbenutting door docenten in het hoger onderwijs worden vergroot?

Samenvattend komt een aantal kansrijke ingangen naar voren voor kennisbenutting in het hoger onderwijs:

- Om ‘*just-in-time*’ kennisdeling te bevorderen is het verstandig te zorgen voor kennisverspreiding op herhaalde momenten en via meerdere kanalen (inclusief LinkedIn en portals);
- Gezien het belang van kennisnetwerken als context voor kennisverwerving en -toepassing, is het wenselijk deelname van docenten aan kennisnetwerken voor onderwijsinnovatie te faciliteren;
- Interne onderwijskundigen hebben een grote rol in het beschikbaar maken van relevante kennis voor docenten via studiedagen, workshops, trainingen etc., als zij goed op de hoogte zijn van de vragen die leven; en
- Docenten geven aan dat goed toepasbare kennisproducten beknopt, praktijkgericht, *evidence-based of -informed* zijn, én toegang geven tot verdiepende achtergrondinformatie.

Conclusies

We concluderen, op basis van literatuur, survey en interviews, dat kennisverwerving om de studievoortgang van studenten te stimuleren voor docenten in het hoger onderwijs geen hoge prioriteit heeft, maar ook dat er verschillende contexten zijn in de onderwijspraktijk die kennisbehoeften oproepen. Kennisdeling tussen docenten onderling is relevant en laagdrempelig, maar het is belangrijk dat docenten ook voldoende ‘kennis van buiten’ aangereikt krijgen. Dat kan goed via leer- en ontwikkelnetwerken van docenten en onderzoekers gezamenlijk, omdat op die manier een goede aansluiting op de eigen onderwijspraktijk wordt gewaarborgd. Georganiseerde en gefaciliteerde momenten voor kennisdeling in de werksituatie, een lerende cultuur, en een actieve rol van docenten in onderwijsinnovatie bevorderen kennisbenutting, maar lijken – met name in het wo – nog niet wijdverbreid.

De conclusies sluiten aan bij onderzoeksliteratuur waaruit blijkt dat voor succesvolle, *evidence-informed* onderwijsinnovatie niet alleen data en onderzoek nodig zijn, maar ook de praktijkexpertise van docenten (Brown et al., 2017; Van Schaik et al, 2018). De conclusies sluiten ook aan bij onderzoek dat de waarde van een lerende cultuur en kennisnetwerken van docenten onderstreept (Voogt et al, 2012).

Discussie

In het onderzoek is gebruikgemaakt van dataverzamelingsmethodieken die op elkaar voortbouwen: literatuur, brede survey en verdiepende interviews. De uitkomsten van de deelstudies sluiten goed op elkaar aan. Het beeld dat de verkenning oplevert, is consistent.

Kanttekeningen bij het uitgevoerde onderzoek zijn er ook. Zo is het aannemelijk dat de respons op de survey en interviews selectief is: de respondenten zijn waarschijnlijk vooral onderwijsprofessionals voor wie het gesprekstema interessant en relevant was. De studie geeft daarom mogelijk een overschatting van de mate waarin docenten kennis over studievoortgang zoeken en gebruiken.

Aanleiding voor het onderzoek was een praktijkvraag (van ETHO/NRO⁴) over mogelijkheden om kennisbenutting door docenten in het hoger onderwijs te vergroten. Daarvoor zijn aanbevelingen geformuleerd in handreikingen voor onderwijskundig professionals en onderzoekers. We concluderen dat, ook in het hoger onderwijs, kennisbenutting door docenten het meest kansrijk is wanneer deze gericht is op de praktijkvragen van docenten als eindgebruikers, bijvoorbeeld via co-creatieprojecten voor onderwijsinnovatie. Brouwer et al. (2024) ontwikkelden een model dat de keuzes voor verschillende kennisbenuttingsstrategieën helder in beeld brengt, en onderzochten de kennisbenuttingsprocessen binnen practoraten in het mbo. Dit model is eveneens relevant voor lectoraten en onderwijsteams in het hoger onderwijs en biedt interessante aanknopingspunten voor vervolgonderzoek.

Noten

- 1 Zie o.a. Kirstin Vanlommel vo-Academie.
- 2 Voor onderliggende onderzoeksrapporten, een podcast en handreikingen voor docenten en onderwijskundig professionals zie Boogaard et al (2024a en 2024b) en <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/onderzoek-kennisbenutting-door-docenten-in-het-hoger-onderwijs>. Het onderzoek is gefinancierd door en uitgevoerd in opdracht van ETHO/NRO.
- 3 Vereniging Hogescholen en Universiteiten vander Nederland.
- 4 De Expertgroep Toegankelijkheid Hoger Onderwijs (ETHO) is onderdeel van het Nederlands Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO).

Literatuur

- Abbasi, S.G., Abbas, M., Pradana, M., Al-Shammari, S., Zaman, U., & Nawaz, M.S. (2021). Impact of organizational and individual factors on knowledge sharing behavior: Social Capital perspective. *SAGE Open*, 11(4). <https://doi.org/10.1177/21582440211054504>
- Areekkuzhiyil, S. (2016). Impact of organizational factors on the knowledge sharing practice

- of teachers working in higher education sector. *Intercontinental Journal of Human Resource Research Review*, Volume 4(8). Geraadpleegd op 6 november 2025, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED568388.pdf>
- Becker, R.H.A. (2019). *Het bevorderen van kennisdeling via sociale media. Affordances van sociale media die kennisdeling in het Nederlandse hoger onderwijs bevorderen*. [Masterscriptie, Open Universiteit].
- Boogaard, M. & Conijn, J. (2002). *Kennisbehoeften toegankelijkheid hoger onderwijs. Een inventarisatie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut (Rapport 1087). Geraadpleegd op 6 november 2025, <https://kohnstamminstituut.nl/rapport/kennisbehoeften-toegankelijkheid-hoger-onderwijs/>
- Boogaard, M., Laliatu, E.S. & Conijn, J. (2024a). *Kennisbenutting door docenten in het hoger onderwijs: een literatuurstudie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut (Rapport 1127). Geraadpleegd op 6 november 2025, <https://kohnstamminstituut.nl/rapport/kennisbenutting-door-docenten-in-het-hoger-onderwijs/>
- Boogaard, M., Laliatu, E.S., Conijn, J., Wertwijn, T., Elshof, D. & Vaessen, A. (2024b). *Hoe komen docenten in het hoger onderwijs aan hun kennis over het bevorderen van studievoortgang? Survey en interviews over kennisbenutting*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. (Rapport 1128). Geraadpleegd op 6 november 2025, <https://kohnstamminstituut.nl/wp-content/uploads/2024/07/1128-Hoe-komen-docenten-in-het-hoger-onderwijs-aan-hun-kennis-over-het-bevorderen-van-studievoortgang.pdf>
- Brand-Gruwel, S., Bos, N., & van Der Graaf, A. (2019). Het vergroten van studiesucces in het hoger onderwijs: belang van overtuigingen van docenten. *Pedagogische Studiën*, 96(1), 1-14. Geraadpleegd op 6 november 2025, <https://pedagogischestudien.nl/article/view/13884>
- Brouwer, P., Wolf, M., de Lange, M. & van Kan, C. (2024). Benutting van kennis uit onderzoek bevorderen in het onderwijs: hoe doen practoraten dat? *Tijdschrift voor Onderwijspraktijkstudies*, 2. <https://doi.org/10.54657/TOPS.13997>
- Brown et al., 2017; 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. Geraadpleegd op 6 november 2025, <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/het-belang-van-evidence-informed-innoveren>
- Fink, A. (2005). Conducting research literature reviews: from the Internet to paper. *Choice Reviews Online*, 42(11), <https://doi.org/10.5860/choice.42-6198>
- Galan Groep (z.j.). *Omwillen van goed onderwijs*. Baarn: Galan Groep.
- Gorard, S., See, B.H., & Siddiqui, N. (2020). What is the evidence on the best way to get evidence into use in education? *Review Of Education*, 8(2), 570-610. <https://doi.org/10.1002/rev3.3200>
- Kaowiwattanukul, S. (2016). Role of International Study Experiences in the Personal and Professional Development of University Lecturers in the Humanities and Social Sciences Fields in Thailand. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 15(1), 58-71. Geraadpleegd op 6 november 2025, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106488.pdf>
- Kolster, R., Boer, H. de, Westerheijden, D.F., & Vossensteyn, H. (2018). *Een verkenning van de kennisinfrastructuur onderwijsinnovaties in het Nederlandse hoger onderwijs*. Rapportage voor het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. Enschede: Universiteit Twente/CHEPS. Geraad-

- pleegd op 6 november 2025, <https://research.utwente.nl/en/publications/een-verkenning-van-de-kennisinfrastructuur-onderwijsinnovaties-in>
- Kroon, H. (2015). *Verbanden tussen leerhouding en sociale netwerkpositie van docenten in het Hoger Beroepsonderwijs*. [Masterscriptie Universiteit Utrecht].
- Lane, A.K., Earl, B., Feola, S., Lewis, J.E., McAlpin, J.D., Mertens, K., Shadle, S.E., Skvoretz, J., Ziker, J.P., Stains, M., Couch, B.A., & Prevost, L.B. (2022). Context and content of teaching conversations: exploring how to promote sharing of innovative teaching knowledge between science faculty. *International Journal Of STEM Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00369-5>
- Lodders, N. (2012). Good practices bij de ontwikkeling en uitvoering van studieloopbaanbegeleiding. Over het leren van studenten én docenten. In: *Dialoog Doen! duurzame professionalisering in het hbo*. Den Haag: Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming, De Haagse Hogeschool.
- Mawhinney, L. (2010). Let's lunch and learn: Professional knowledge sharing in teachers' lounges and other congregational spaces. *Teaching And Teacher Education*, 26(4), 972-978. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.039>
- NRO & ECBO (2021). *Handleiding Kennisbenutting*. Geraadpleegd op 6 november 2025, <https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/handleiding-kennisbenutting.pdf>
- Okoli, C. (2015). A Guide to Conducting a Standalone Systematic Literature Review. *Communications Of The Association For Information Systems*, 37. <https://doi.org/10.17705/1cais.03743>
- Oolbekkink, H., Van der Steen, J., Buijs, E., Opstoel, K., Schenke, W. & Admiraal, W. (2022). *Kennisbenutting in scholen. Impact van onderwijsonderzoek in kaart gebracht*. Nijmegen: HAN University of Applied Sciences, Amsterdam: Kohnstamm Instituut & Leiden: ICLON. Geraadpleegd op 6 november 2025, <https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten/kennisbenutting-in-scholen-impact-van-onderwijsonderzoek-in-kaart-gebracht>
- Schneider, M. & Preckel F. (2017). Variables Associated With Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses. *Psychological Bulletin, American Psychological Association*, Vol. 143(6), 565-600. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000988>
- Stasewitsch, E., Dokuka, S., & Kauffeld, S. (2021). Promoting educational innovations and change through networks between higher education teachers. *Tertiary Education And Management*, 28(1), 61-79. <https://doi.org/10.1007/s11233-021-09086-0>
- Swennen, A. & Oolbekkink, H. (2018). Onderzoekende lerarenopleiders en opleiders als onderzoekers: twee verhalen. *Kennisbasis Lerarenopleiders – Katern 5: Onderzoek in de lerarenopleidingen*, 47-56. Geraadpleegd op 6 november 2025, https://www.researchgate.net/publication/326426240_Onderzoekende_lerarenopleiders_en_opleiders_als_onderzoekers_twee_verhalen
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Van Diepen, M. (2019). *Vertel mij wel/niet hoe het moet. Onderzoekend werken aan studiesucces op de HvA*. Amsterdam: Lectoraat Kansrijke Schoolloopbanen in een Diverse Stad, Hogeschool van Amsterdam. Geraadpleegd op 6 november 2025, https://www.hva.nl/binaries/content/assets/subsites/kansrijke-schoolloopbanen/publicaties/vertel-mij-wel-niet-hoe-het-moet_rapport-onderzoekend-werken-aan-studiesucces.pdf?1571089275099

- Vanlommel, K., & Schildkamp, K. (2019). How do teachers make sense of data in the context of high-stakes decision making? *American educational research journal*, 56(3), 792-821. Geraadpleegd op 6 november 2025, https://www.researchgate.net/publication/328541191_How_Do_Teachers_Make_Sense_of_Data_in_the_Context_of_High-Stakes_Decision-Making
- Van Rooij, E., Brouwer, J., Fokkens-Bruinsma, M., Jansen, E., Donche, V., & Noyens, D. (2018). A systematic review of factors related to first-year students' success in Dutch and Flemish higher education. *Pedagogische Studiën*, 94(5), 360-404. Geraadpleegd op 6 november 2025, <https://pedagogischestudien.nl/article/view/14100>
- Van Schaik, P. & Klein, T. (2022). Toepassen van kennis uit onderzoek: benutten of co-construeren? *Van Twaalf tot Achttien*.
- Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal Of Educational Research*, 90, 50-63. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.05.003>
- Voogt, J., McKenney, S., Roblin, N.P., Ormel, B., & Pieters, J. (2012). De R&D functie in het onderwijs: Drie modellen voor kennisbenutting en -productie. *Pedagogische Studiën*, 89(6), 338-349. Geraadpleegd op 6 november 2025, https://ris.utwente.nl/ws/files/16815336/r_d_functie.pdf
- Wagemakers, S. (2020). Welke factoren binnen po- en vo-scholen belemmeren of stimuleren onderwijsprofessionals om inzichten uit beschikbaar onderzoek te benutten in hun werkpraktijk (KR. 861). *Den Haag: Kennisrotonde*. Geraadpleegd op 6 november 2025, <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/onderwijsprofessionals-en-onderzoeksinzichten-in-de-praktijk>
- Wellner, H., Daas, S., & Griffioen, D. (2021). Het congres als leeromgeving voor junioren en senioren in het hoger onderwijs: Een exploratieve case study. *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 39(2), 5-18. <https://doi.org/10.59532/tvho.v39i2.13381>
- Yu, D., & Zhou, R. (2015). Tacit Knowledge Sharing Modes of University Teachers From the Perspectives of Psychological Risk and Value. *International Journal Of Higher Education*, 4(2). <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n2p214>

Searching, finding, sharing and applying knowledge about study progress in higher education

Abstract A lot of research has been done into promoting the study progress of higher education students, but teachers and educational institutions don't always use the knowledge and insights from this research. Through three sub-studies (review of 25 publications, survey with 214 respondents, and interviews with 51 respondents) we examined which factors stimulate or hinder higher education teachers from finding and using knowledge about promoting study progress.

The results show that seeking knowledge about study progress isn't a high priority for teachers. Nevertheless, there are practical questions and contexts that encourage seeking and sharing knowledge, such as: urgent problems faced by students, or active participation in knowledge networks or development teams. Colleagues are the most accessible and successful source of knowledge for teachers in higher education. Teachers also use a wide range of other knowledge sources, from manuals and workshops to portals and social media. Higher educational teachers consider it important that knowledge products are clear and concise, but also evidence-informed and substantiated. Knowledge that is closely linked to educational practice most often leads to

application. Knowledge networks in which teachers and researchers are jointly given time and facilities to translate research knowledge into educational practice are valuable contexts for knowledge utilisation.

Keywords higher education, knowledge utilisation, teachers, study progress, evidence-informed education

Bijlage 1

Tabel 1 Samenhang tussen het actief zoeken naar kennis en de gebruikte kennisbronnen en sector (hbo, wo) in termen van effectgrootte en significantieniveau

	Cramer's V <i>X</i> ² toets
Actief zoeken naar kennis ¹	0,110
Gebruikte kennisbronnen ²	
Boeken(reeksen), handboeken	0,374**
Onderzoeksrapporten, monitors	0,305**
Websites	0,369**
Sociale media (bijvoorbeeld LinkedIn-groepen)	0,289**
Conferenties	0,265**
Trainingen, workshops (afgezien van de vko-verplichte cursussen)	0,196*
<i>Infographics, factsheets</i> , praktijkgerichte handreikingen, <i>toolkits</i> of brochures	0,226**
Webinars	0,200*
Nieuwsbrieven	0,275**
Tijdschriften	0,08
Podcasts	0,18
Collega's en/of vakgenoten	0,14

** Significant op het 0.01 niveau (2-zijdige toetsing)

* Significant op het 0.05 niveau (2-zijdige toetsing). Alleen effecten die significant zijn op het ,01 niveau worden in de lopende tekst als significant benoemd

¹ Antwoordopties: dat doe ik regelmatig, dat doe ik soms, dat doe ik nooit

² Antwoordopties: (bijna) nooit, soms, dikwijls, vaak