

Kenniskring als HRD-instrument -een casestudy over herstel van vakmanschap-

Floor Basten en Jan Geurts

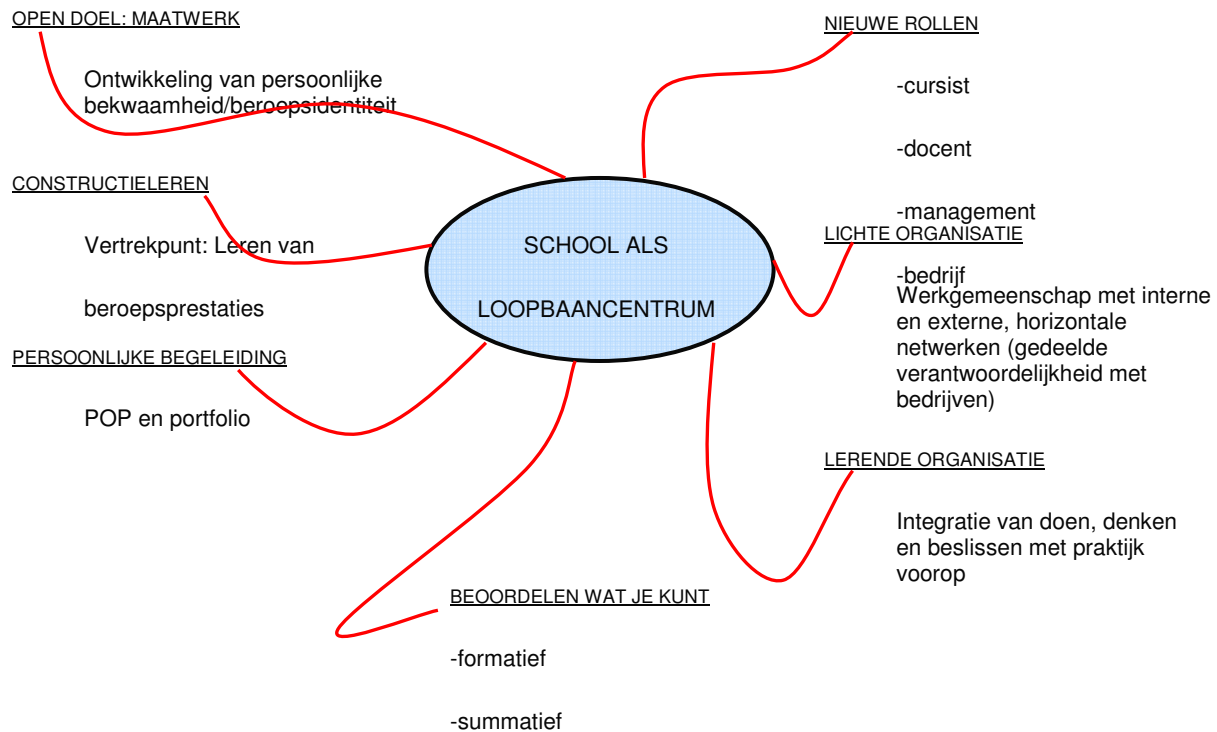
Veel hogescholen zijn bezig met een kanteling van hun onderwijs. Niet langer definieert men zich als aanbieder van welomschreven beroepsopleidingen, maar als een dienstverlenende instelling gericht op de beroepsvorming van individuen (zie Geurts, 2004). Vaak krijgt het studentenperspectief de volle aandacht bij het maken van deze omslag. In dit artikel gaat het ons om het personeel: hoe kunnen hogescholen bijdragen aan de gewenste beroepsvorming, of zo u wilt: professionele ontwikkeling, van hun personeel? Als lector en senior onderzoeker van het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming (PvdB), verbonden aan de Haagse Hogeschool, vullen we deze bijdrage in met een case study van onze eigen kenniskring. Zoeken naar herstel van verloren gegaan vakmanschap, staat hierin voorop. We beschrijven een aantal ervaringen en reflecteren de kenniskring als instrument voor *Human Resource Developmen voor scholen*.

Herstel van vakmanschap

Van veel kanten wordt steeds vaker en luider betoogd dat het Nederlandse beroepsonderwijs aan een grondige verandering toe is. De huidige inrichting voldoet onvoldoende aan wensen en behoeften van deelnemers en afnemers in een kenniseconomie. Bovendien staat de vormgeving haaks op moderne pedagogische en onderwijskundige inzichten. Het gaat erom het beroepsonderwijs zo te hervormen dat veel beter tegemoet wordt gekomen aan de drie genoemde eisen. We hebben daarom een nieuwe architectuur voor dit onderwijs ontwikkeld die in een 7-tal basisprincipes kan worden samengevat. Deze principes verwoorden de omslag van het traditionele, leerstofgerichte onderwijs naar onderwijs waarin de persoonlijke bekwaamheidsontwikkeling centraal staat. Met de metafoor: school als loopbaancentrum wordt dit nieuwe onderwijs aangeduid (Geurts, 2003a en 2005). Volgens ons is deze kanteling niet alleen noodzakelijk voor de beroepsvorming van de student, maar ook voor de professionalisering van het personeel. De ontwikkeling van hun vakmanschap krijgt zo nieuwe kansen en mogelijkheden omdat de gegroeide scheiding binnen de school tussen aan de ene kant de concrete onderwijsproblematiek op de werkvloer en aan de andere kant het managen, adviseren en beheren echt ter discussie komt te staan. Een school kan niet uitgroeien tot een loopbaancentrum zonder de industriële manier van werken en organiseren vaarwel te zeggen. Vertrouwen in de groei van de student als professional, vraagt om vertrouwen in de bekwaamheden van het personeel. Niet langer hoort het sturen van hun arbeidsprestaties centraal te staan, maar het omgekeerde: zorgen voor de ontwikkeling van het vakmanschap van het personeel. Steeds opnieuw hoort in schoolbeleid de vraag aan de orde te zijn of acties en maatregelen de uitvoerders helpen om problemen op te lossen. Gewortelde personeelsvijandigheid op school maakt dan plaats voor het serieus nemen van aspiraties en ambities van het personeel, het belang van hun vakmanschap en beroepstrots en -eër (zie bijv. Van den Brink e.a., 2005). Voortgang op dit gebied wordt geboekt wanneer een school erin slaagt herstel van vakmanschap te verbinden met de binnenkant van het personeel. Vakmanschap wordt dan een persoonlijke bekwaamheid waar men trots op is en die men zelf wil onderhouden. Oude routines en reflexen blijven bestaan wanneer vakmanschap vooral iets is aan de buitenkant van het personeel. De school controleert dan op een externe manier het vakmanschap en spreekt iemand aan op zijn of haar competenties en let vooral op deficiënties waaraan men nog moet werken (zie Mulder in gesprek met Korthagen, 2005). Herstel van vakmanschap brengt met zich mee dat niet langer in een school kan gelden dat werk hoger wordt gewaardeerd naarmate het verder van de werkelijke productie afstaat, het inhoudelijke werk komt opnieuw centraal te staan.

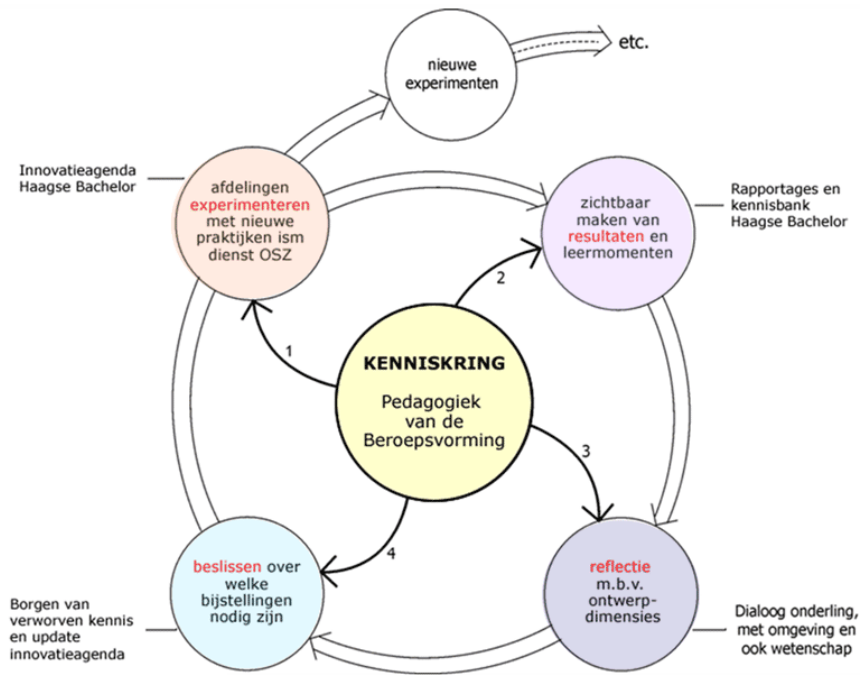
Aan welke principes kan men vasthouden bij de gewenste kanteling? We kunnen de 7 principes hier slechts kort aanstippen (zie figuur 1). Het gaat om maatwerk en constructieleren. Zoals we hebben laten zien, vraagt herstel van vakmanschap om

Figuur 1. Architectuur van de school als loopbaancentrum



persoonlijke bekwaamheidsontwikkeling van het personeel. Dit vraagt om maatwerk. Een geschikte methode hiervoor is volgens ons forward mapping. De school als leeromgeving wordt dan zo ingericht dat men vertrekt bij de wensen, zorgen, problemen en behoeften van het personeel. Verbetering en vernieuwing van het onderwijs worden op deze manier door henzelf ontworpen en vormgegeven. Wat betreft de vorm van de professionalisering wordt uitdrukkelijk gekozen voor constructieleren in plaats van instructieleren. De praktijkervaringen staan dan voorop en door middel van reflectie hierop en het zoeken naar verbindingen met bestaande know how, wordt nieuwe kennis ontwikkeld. Vanzelfsprekend horen passende vormen van persoonlijke begeleiding en beoordeling van prestaties noodzakelijke bouwstenen van de gewenste omslag. We willen nog de aandacht vestigen op de principes die de organisatiekant van het loopbaancentrum belichten. Van het personeel wordt niet langer een uitvoerende, kennisconsumerende taakopvatting maar een actieve, kennisproducerende rol verwacht. Ze zijn immers zelf de dragers en vormgevers van het nieuwe beroepsonderwijs. Deze autonomie vraagt om een lichte organisatie. Een loopbaancentrum kent zo min mogelijk verticale hiërarchie en de hierbij behorende definiëring van zo duidelijk mogelijke taken en functies. In plaats van uit te gaan van deze zware organisatie stellen we ons een werkgemeenschap voor met veel horizontale interne en externe netwerken waarin de beroepsvorming van studenten centraal staat en waarbij de coördinatie van het werk vooral verloopt via professionele standaarden en normen. Aan het personeel wordt zoals al aangegeven, op een echt andere wijze leiding gegeven dan in industriële organisaties. Niet langer gaat het om sturen, beheersen en monitoren maar om stimuleren, faciliteren en vooral ook inspireren. Lerende organisatie.

Figuur 2: Kenniskring PvdB en Haagse bachelor



In het verlengde van de lichte organisatie met een professionele cultuur, zou een school als loopbaancentrum zich ook moeten kenmerken als een organisatie die leert door het doen, denken en beslissen van personeel vast aan elkaar te koppelen. De zoektocht naar een betere praktijk van de werkvloer zou bij dit leren steeds opnieuw het vertrekpunt dienen te zijn.

De Haagse hogeschool heeft een uitgewerkte visie en beleidskader voor haar vormgeving en invulling van de nieuwe bachelorstructuur (HHS, 2003). Hierin zijn in grote lijn de principes terug te vinden van de school als loopbaancentrum. Deze zijn echter vooral op studentniveau uitgewerkt. Zo staan voorop talentontwikkeling, onderwijs op hoog niveau en een flexibele programmering van het onderwijs. In figuur 2 is een werkmodel voor de samenwerking van het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming met het Haagse vernieuwingsbeleid geschetst. De start zit linksboven.... Het idee is dat vernieuwers en het lectoraat een gemeenschappelijke innovatieagenda maken. Vervolgens worden vernieuwingsprojecten gedefinieerd die door de kenniskring van het lectoraat worden gemonitord en geëvalueerd. Dit actieonderzoek moet het resultaat van de vernieuwing laten zien en leermomenten zichtbaar maken. Op die manier komen we tot bezinning op de vernieuwingideeën en de –aanpak. Deze reflectie kan leiden tot een advies over bijstelling van het Haagse bachelorbeleid. (De update van de innovatieagenda.) Op basis van de reflectie kunnen ook voorstellen worden gedaan om datgene wat goed blijkt te werken, te borgen. Hierna is de kennisontwikkeling en –creatie opnieuw linksboven aangeland en kan de kenniscyclus opnieuw van start gaan.

Reflectie door actieonderzoek

In het actieonderzoek dat momenteel plaatsvindt in de kenniskring, combineren we de eigen vernieuwingspraktijken van de deelnemers met de nieuwe pedagogische en onderwijskundige inzichten rond de school als loopbaancentrum. Deelnemers werken zo aan hun eigen professionalisering en aan nieuwe kennis en kunde. Elk lid maakt de eigen praktijk tot onderwerp van onderzoek. Door reflectie wordt de impliciete kennis achter de handelingen geëxpliciteerd en vervolgens geconfronteerd met de

opgesomde basisprincipes. Kenniskringleden kunnen zo afweging maken van handelingsalternatieven en desgewenst nieuwe routines ontwikkelen en zich eigen maken (zie voor een uitgebreide uitwerking: Kwakman en Van de Berg, 2004). Wij willen hier niet nader ingaan op dit reflectieproces ten behoeve van kennisontwikkeling, maar focussen op de vraag: hoe we de deelnemers ondersteunen bij het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden en welke (kennis)producten zij opleveren.

Floor ik ben tot hier gekomen

de identiteit van een onderzoeker: welke kenmerken en vaardigheden spelen een rol (denk aan: nieuwsgierigheid, zorgvuldigheid, overzicht, theoretische belangstelling);

1. de omgeving van een onderzoeker: welke elementen uit de omgeving ondersteunen of verzwakken de ontwikkeling naar een identiteit als onderzoeker (denk aan: begeleiding, tijd, fysieke omgeving);
2. de-onderzoeker-in-zijn/haar-omgeving: de voorgaande indeling in twee punten is vrij kunstmatig, want uiteindelijk gaat het om hoe de leden van de kenniskring zichzelf tot onderzoekers ontwikkelen en hoe de omgeving daarin een rol kan spelen. De eerste twee punten hebben daarom vooral een analytische functie. Dit derde punt sluit aan bij wat verderop als participatief actieonderzoek nader uitgelegd wordt en – daarop vooruitlopend – de dialectische interactie tussen individu en omgeving die resulteren in individualisering en socialisering als uitgangspunt neemt (denk aan: double loop learning, mentale modellen, taal en andere media).

Het actieonderzoek heeft als doel een methodiek van forward mapping te ontwikkelen die enerzijds de leden van de kenniskring ondersteunt en anderzijds een inspiratiebron voor het beroepsonderwijs kan zijn. Forward mapping is de omgeving zo vorm geven “dat men vertrekt bij de wensen en behoeften van de deelnemers en er naartoe werkt dat deze over kennis en kunde gaan beschikken die bij hen hoort [...]” (brochure 2005:3). Het gaat hier uitdrukkelijk niet om vraaggericht of vraaggestuurd werken, want dan zou de rol van interactie niet erkend worden. Het gaat – om een populaire metafoor voor leren te nemen – niet louter om consumentisme, maar om bewuste en kritische professionalisering (hier nog invullen de combinatie van modus 1, 2 en 3 lerenn. Modus 3 betreft vooral de morele kant van leren). Zoals gezegd, horen bij professionalisering een verantwoordelijkheid voor de bredere omgeving. Waarden en ethiek horen daar ook bij, net als het aanbieden van een rijke leeromgeving die mensen de mogelijkheid biedt hun identiteit te ontwikkelen op basis van wat ze herkennen van zichzelf in die leeromgeving. In termen van Cornelis: “Een mens wordt wat die mens zichzelf voorstelt te zijn, als een model van de eigen identiteit. Bij de opbouw van een model van de eigen identiteit kan de culturele rol van de communicatie worden gezien als het aanreiken van een verzameling van mogelijke modellen voor een eigen identiteit” (2000:174). Het doel van het actieonderzoek is daarom in kaart te brengen hoe mensen ‘vooruitzien’ (forward mapping) en hoe ze hun communicatieve zelfsturing ontwikkelen teneinde hun toekomstvisie al bijstellend waar te maken.

Identiteit en omgeving van de onderzoekers

Ter wille van de analyse trekken we twee elementen, die eigenlijk bij elkaar horen omdat ze elkaar in wisselwerking beïnvloeden, uit elkaar, namelijk de identiteit en de omgeving van de onderzoekers. De *identiteit van de onderzoekers* binnen onze kenniskring is zeer divers. Het is voor sommigen lange tijd niet duidelijk geweest of ze wel met onderzoek bezig wilden zijn. Twee mensen hebben om die reden de kenniskring verlaten: de een omdat ze bij nader inzien niet aan onderzoek wilde doen, de ander omdat ze van mening was dat door omstandigheden ze te weinig ruimte had voor onderzoek en reflectie. De overige deelnemers beschouwen de kenniskring als een omgeving waarin ze 1) onderzoeksvaardigheden leren, 2) reflecteren op hun eigen praktijk, 3) onderling kennis uitwisselen en 4) beslissingen nemen over handelingsalternatieven. De eerste maanden is de aandacht vooral uitgegaan naar reflectie op deelname aan de kenniskring en aan workshops en artikelen over methoden van onderzoek. Deze periode wordt gekenmerkt door een aftasten van de inhoudelijke aansluiting op de school als loopbaancentrum en van onderzoeksvaardigheden die nodig geacht werden. Wat precies de bindende factor binnen de

kenniskring zou moeten zijn, is meermaals ter sprake geweest. Daarbij speelden ontevredenheid en verwarring door verkeerde verwachtingen een rol. De deelnemers zochten naar een duidelijke richting, zowel qua onderwerp als qua methode. Daarbij bleek nieuwsgierigheid als de wil om de eigen praktijk beter te doorgronden de rode draad. In mindere mate was sprake van zorgvuldigheid en theoretische belangstelling, hoewel er wel sprake was van de behoefte aan enig theoretisch houvast. Ook was het voor de kenniskringleden niet altijd gemakkelijk om een onderzoek naar hun eigen vernieuwingspraktijk te ontwerpen. Voor ons was het zoeken naar het niveau een belangrijk thema: wat was onze eigen pedagogiek? Dat hebben we op een trial-and-error-achtige manier afgetast, beginnend bij eenvoudig (dat was te vrijblijvend, waardoor het spelerig en ook wel beledigend was) tot complex (dat was te theoretisch, waardoor er geen argumenten vanuit de literatuur konden worden gegeven). Het aanbieden van steun en support was in die zin vrijblijvend, dat er geen gebruik van werd gemaakt. Daarom hebben we de begeleiding beter gestructureerd. Inmiddels zijn de onderzoeken in volle gang en is het accent meer verschoven naar individuele begeleiding en uitwisseling van kennis. De leden vinden het prettig dat er iemand meekijkt naar en meedenkt in hun onderzoeksactiviteiten. In deze fase is de ontwikkeling van een onderzoeksidentiteit herkenbaar, mede dus door de praktische ervaring in het doen van empirisch onderzoek. De onderzoekers stuiten op problemen die heel gericht ter sprake kunnen worden gebracht. De *omgeving waarin de onderzoekers werken* is de context van de Haagse Hogeschool. Hierin is het beleid van de Haagse bachelor dominant. Zoals hierboven beschreven, zijn er aanknopingspunten met de school als loopbaancentrum, maar een één op één vertaling is niet evident. Dat komt onder andere door de schaalverschillen (snap ik nog niet???). Iets zeggen over gebrek aan onderzoekscultuur en –capaciteiten in hoger onderwijs). Daarbij is de functie van het kenniskringlid mede bepalend voor hoe die context er per geval uitziet. Sommige van de onderzoekers hebben management(ondersteunende) of beleidsachtige functies, andere zijn in het onderwijs actief. Het moge duidelijk zijn dat de functie van de leden bepalend is voor de onderzoeksvragen en kennisproducten, de onderzoeksruimte of -vrijheid en de reikwijdte van de resultaten. Over de wisselwerking tussen identiteit en omgeving zullen we het in de volgende paragraaf hebben.

Participative Action Research

De doelstelling van het onderzoek is de leden van de kenniskring te ondersteunen in de ontwikkeling van hun onderzoeksvaardigheden en zo hun professionalisering te versterken. Daarbij leggen we een link met de communicatieve zelfsturing zoals beschreven door Cornelis (2000). Dit doel heeft repercussies voor de wijze waarop het onderzoek is vormgegeven en voor de rol van onszelf als onderzoekers. Deze rol kan niet langer beschouwd worden als die van een externe beschouwer. We verzamelden en interpreteerden de data daarom niet in gescheiden onderdelen in een vooraf bedacht design, maar in de vorm van een onderzoeksdagboek en een gezamenlijk vastgestelde agenda die beide mee vorm gaven aan ons onderzoek. Geen afstand, dus. Integendeel, in actieonderzoek is de zijn alle deelnemers medeonderzoekers. Om dit te benadrukken, zal de term *participative action research* gehanteerd worden. Dit kent een zevental karakteristieke eigenschappen (Kemmis & McTaggart 2005:566-568), die we hieronder beschrijven, telkens met een praktische invulling vanuit onze eigen case.

Het is in de eerste plaats een **sociaal proces**, waarbij het gaat om het exploreren van de relatie tussen het individuele en het sociale en de vraag hoe individualisering en socialisatie telkens nieuwe individuen en sociale relaties tot stand brengen. Dit kenmerk heeft betrekking op de manier waarop de deelnemers binnen de kenniskring hun onderzoeksidentiteit ontwikkelen. De interactie tussen de deelnemers is daarbij ondersteunend: ze doen het aan elkaar voor. Omdat de meeste onderzoekers hebben gekozen voor actieonderzoek, heeft dit kenmerk tevens betrekking op het onderzoek in hun eigen praktijk. Het is daarnaast **participatief**, omdat de deelnemers hun eigen kennis (begrip, vaardigheden, waarden) en interpretatiekaders onderzoeken, de verschillende manieren waarop hun kennis van invloed is op hun identiteit en handelen exploreren en op hoe hun huidige kennis hun handelen vormgeeft en wellicht beperkt reflecteren. Dit element wordt zichtbaar in de rol van de deelnemers als onderzoekers van hun eigen praktijk. Doordat ze met hun eigen praktijk bezig zijn, beseffen ze onder andere de politieke repercussies van hun onderzoeksactiviteiten en krijgen ze feedback op hun eigen functioneren. Het is vervolgens **praktisch en collaboratief**, want het onderwerp van de studie is de reconstructie van sociale interacties die ongewenste praktijken voortbrengen, ervan uitgaande dat sociale interacties de

deelnemers onderling verbinden in sociale praktijken en dat die praktijken veranderd kunnen worden door veranderde sociale interacties. Het onderzoekend met hun eigen praktijk bezig zijn en het uitwisselen van de kennis die ze daaruit opdoen, is voor sommige onderzoekers een confrontatie met de restricties waarbinnen ze werken: natuurlijk is onderzoek doen belangrijk, maar de kennisproducten passen niet altijd binnen het vigerende beleid of de dominante cultuur. Dat kan spanning opleveren. Het is daarom ook **emancipatorisch**: het doel is om mensen te helpen om irrationele, onproductieve, onrechtvaardige en onbevredigende sociale structuren (op grotere schaal dan de eigen praktijk) te ontdekken en zich daarvan te bevrijden dan wel er hun weg beter in te vinden. In de praktijk van onze kenniskring wordt vooralsnog vooral voor deze laatste optie gekozen. Het is bovendien **kritisch**, omdat de sociale structuren zijn ingebed in sociale media (taal, discours, werkwijze, machtsrelaties) die hen tevens voortbrengen. Om deze reden richt *participative action research* zich als kritische theorievorming ook op de studie van deze media. Voor onze eigen case is dit element minder pregnant; wel komen de aspecten van werkwijze en machtsrelaties aan de orde, waarbij de actietheorie van Argyris inzicht biedt in het werken binnen een grote, bureaucratische en professionele organisatie. Dit onderdeel is daarom vooral voor ons eigen actieonderzoek relevant. Het is verder **reflexief** (dat wil zeggen: recursief, dialectisch), aangezien het doel van de studie van de sociale realiteit is om die sociale realiteit te veranderen, maar ook om de sociale realiteit te veranderen teneinde daarvan te kunnen leren. Alle onderzoekers zijn erop gericht om de kwaliteit van hun eigen praktijk te verbeteren op basis van beter inzicht in die praktijk. En tot slot, het is **gericht op ontwikkeling van theorie en praktijk**. Het product is een articulatie en ontwikkeling van beide in hun onderlinge samenhang ('reaching out' als het aanhalen van verschillende perspectieven, discourses en theorieën om de eigen praktijk van nieuwe betekenissen te voorzien en 'reaching in' als het toetsen van deze perspectieven, discourses en theorieën op hun waarde voor een specifieke praktijk). Dit aspect is vooral van toepassing op ons eigen actieonderzoek naar de kenniskring als generator van onderzoeksresultaten en als HRD-instrument. In mindere mate geldt dit voor de leden van de kenniskring, hoewel de theoretische belangstelling aan waardering wint naarmate zij trachten hun praktijk en de processen die daarin een rol spelen trachten te interpreteren.

Hogescholen als kennisproducent

In *Ontwerp en ontwikkeling. De functie en plaats van onderzoeksactiviteiten in hogescholen* (2005) adviseert de Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid de onderzoeksactiviteiten van de hogescholen te positioneren als activiteiten die horen bij te dragen aan de instandhouding en ontwikkeling van de beroepspraktijk. Daarbij dient het accent te liggen op ontwerp en ontwikkeling; deze kunnen de beroepspraktijk verder helpen door een omgeving te bieden waarin studenten hun vaardigheden op peil brengen (geschoold personeel afleveren) en waarin concrete problemen opgelost kunnen worden. Dit laatste aspect is volgens de AWT van secundair belang. Verder ziet de AWT voor lectoraten een meervoudige taak: verbeteren van de kwaliteit van onderwijs, professionalisering van het personeel, bijdrage aan theorievorming en hulp aan maatschappelijke organisaties en bedrijven bij innoveren. Daarmee krijgt het lectoraat een *status aparte*, die niet per se handig is (Floor, wat bedoel je hier Mag het niet zijn: van belang is deze functies te blijven combineren! Geen boedelscheiding bepleiten, dus). Immers, de onderzoeksactiviteiten van de hogescholen dienen van een andere orde te zijn dan die van de lectoraten, die juist weer hun thuisbasis hebben in die hogescholen. Onze case laat zien dat een dergelijke strikte scheiding niet haalbaar is, omdat de kennisontwikkeling binnen ons lectoraat over pedagogiek van de beroepsvorming mede betrekking heeft op hoe de deelnemers leren onderzoeken en daarmee op hun professionalisering. Een pedagogiek van de onderzoeksvorming, als het ware. De kenniskring is daarmee wat ons betreft een HRD-instrument om de volgende redenen. Ten eerste biedt de kenniskring een omgeving voor deelnemers om inzichten in hun eigen beroepspraktijk te generen en uit te wisselen, teneinde tot een beter beeld te komen van die praktijk en hun eigen professionele rol daarin. Ten tweede ontwikkelen de deelnemers onderzoeksvaardigheden, die op langere termijn kunnen uitmonden in een algehele onderzoekende en kritische houding ten aanzien van hun beroepspraktijk. En ten derde kunnen de onderzoeksactiviteiten binnen de kenniskring aanleiding vormen voor het willen ontwikkelen van nieuwe competenties, bijvoorbeeld in het licht van de verdere loopbaan. Bij al deze punten geldt wel dat de onderzoekers de ruimte en de vrijheid krijgen om hun vragen te formuleren en hun antwoorden te presenteren. De Haagse Hogeschool moet als institutionele context waardering hebben voor zowel de pedagogisch-economische producten van de onderzoekers als voor hun identiteitsontwikkeling als onderzoeker. Vooral nog is dat geen *sine cure*.

Relatie met

Personalialia:

dr. F.M.R.C. Basten is als senior onderzoeker verbonden aan het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming van de Haagse Hogeschool. Daarnaast is zij eigenaar van OrléoN (www.orleon.nl), een onderzoeksbureau dat opereert op de kruisbestuiving van letteren en sociale wetenschappen. OrléoN voert onderzoek uit, coacht (teams) in onderzoek en ontwikkelt instrumenten en omgevingen.

dr. J.A.T.M. Geurts is lector Pedagogiek van de Beroepsvorming van de Haagse Hogeschool.