



HOGESCHOOL
UTRECHT

ONDERZOEK IN PERSPECTIEF

EEN GROEIENDE ONDERZOEKS-
TRADITIE IN HET HBO
PASSIE EN PRECISIE 03



© Hogeschool Utrecht, 2009

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie of op welke wijze dan ook zonder toestemming van de auteursrechthebbenden.

ONDERZOEK IN PERSPECTIEF

EEN GROEIENDE ONDERZOEKS-
TRADITIE IN HET HBO

PASSIE EN PRECISIE 03

INLEIDING: ONDERZOEK IN PERSPECTIEF/ EEN GROEIENDE ONDERZOEKSTRADITIE IN HET HBO ⁰⁷

1. EEN ZOEKTOCHT NAAR DE IDENTITEIT VAN PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK/ EEN BALANS NA ZEVEN JAAR ONDER- ZOEKSFUNCTIE IN HU ¹⁵

2. VERNIEUWING ALS DAGELIJKSE ROUTINE ⁴³

3. DE ROL VAN DE ONDERZOEKER IN PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK/ EEN REFLECTIE EN AANVULLING OP DE REDENERINGEN VAN LOEK VROOMANS ⁵⁹

4. ONDERZOEK OP HU/BACK TO BASICS OF REDUCTIO AD ABSURDUM? ⁷³

5. ONDERWIJS IS ONDERZOEK ⁸¹

6. NAWOORD ⁹¹

ONDERZOEK IN PERSPECTIEF/

EEN GROEIENDE
ONDERZOEKSTRADITIE
IN HET HBO

**“ER IS GEEN SPRAKE
VAN ÉÉN SPECIFIEKE
IDENTITEIT VAN
ONDERZOEK BINNEN
HET HBO.”**

ONDERZOEK IN PERSPECTIEF/EEN GROEIENDE ONDERZOEKSTRADITIE IN HET HBO

Onderzoek is een relatief nieuwe taak voor de hogescholen. Over wat dat onderzoek binnen het hbo precies behelst, hoe het zich verhoudt tot de beroepspraktijk en het onderwijs en wat de inhoudelijke en organisatorische invloed ervan is, is de afgelopen jaren volop discussie gevoerd. Met de reeks *Passie en precisie* levert Hogeschool Utrecht hieraan een bijdrage; hierin worden artikelen van onze medewerkers gebundeld over de rol van onderzoek binnen onze instelling. Voor velen is die rol nog een zoektocht waarin verschillende stand- en gezichtspunten worden ingenomen. Inmiddels wordt steeds duidelijker dat er geen sprake is van één specifieke identiteit van onderzoek binnen het hbo, dat er geen universeel standpunt of eenduidige definitie kan worden gegeven.

Terugkerende uitgangspunten in de (internationale) theorievorming rond onderzoek in het hbo zijn dat dit onderzoek zich richt op innovatie van de beroepspraktijk en dat het nauw is verweven met het onderwijs. Kennisontwikkeling en kenniscirculatie zijn sleutelbegrippen. Deze kennis komt voort uit maatschappelijke behoeften, is gericht op de professionalisering van de beroepspraktijk en voldoet aan internationaal gangbare methodische vereisten. Ook in deze bundeling vormt dit het achterliggende kader in de gedachtevorming.

De artikelen in dit boekje staan niet op zich; de delen in de serie *Passie en precisie* vormen een volgende stap in het stimuleren van het nadenken en schrijven over onze groeiende onderzoeksactiviteiten en onze opvattingen daarover. Hogescholen hebben nog weinig traditie in het voeren van dergelijke debatten; wij achten het daarom waardevol een breed publiek kennis te laten nemen van de verschillende gezichtspunten. Voor u ligt een verslag van een zoektocht naar het onderzoek binnen onze instelling. Bovendien worden ook concrete aanknopingspunten en *good practices* geboden, waarmee doorkijkjes ontstaan naar de diversiteit aan onderzoeksmethoden die worden gehanteerd.

Ervaringen binnen Hogeschool Utrecht

De artikelen in dit derde deel van *Passie en precisie* zijn de vrucht van een aantal debatten en weerspiegelen waar we nu staan. Vanzelfsprekend gaat het om een gedeeltelijke en gekleurde weergave. We hebben dan ook niet de pretentie om de ultieme uitspraken te verwoorden. In het openingsartikel 'Een zoektocht naar de identiteit van praktijkgericht onderzoek' schetst Loek Vroomans (Faculteit Educatie) de snelle ontwikkeling die de onderzoeksfunctie binnen het hbo heeft doorgemaakt toen zij daar in 2001 werd geïntroduceerd. Hij gaat het wetenschapsfilosofische debat aan hoe onderzoek aan de hogeschool te kenmerken. Redenerend vanuit de netwerkbenadering die hogescholen in hun onderzoek hanteren – waarbij een sterke uitwisseling met de beroepspraktijk uitgangspunt is en de professionele praktijk niet alleen een plaats is van kennistoepassing maar ook van kennisontwikkeling – zoekt hij overeenkomsten achter de diversiteit aan onderzoek. Kernbegrippen zijn praktijkgericht onderzoek, valorisatie en kenniscirculatie. Aan de hand van veranderkundig onderzoek wordt vervolgens een aantal thema's verder uitgediept: de bijdrage aan een innovatieve beroepspraktijk, de bijdrage aan het handelingsrepertoire van de professionals, en de koppeling van innovatie in de beroepspraktijk met wetenschappelijke kennisproductie. Vroomans besluit zijn betoog met implicaties die zijn inzichten opleveren voor methodologische eisen aan praktijkgericht onderzoek.

Vervolgens reageren vier auteurs uit verschillende faculteiten van onze hogeschool op Vroomans' betoog. De verbinding tussen onderzoek en onderwijs staat centraal in 'Vernieuwing als dagelijkse routine' van Rien van Stigt (Faculteit Natuur & Techniek). Door deze twee kerntaken van het hbo met elkaar te combineren, wordt het onderwijs voor studenten aantrekkelijker en leren zij bovendien van begin af aan om een *reflective practitioner* te zijn, zo betoogt hij. Aan de hand van een voorbeeld uit de Faculteit Natuur & Techniek laat de auteur zien hoe studenten via projectonderwijs kennismaken met ontwerpgericht onderzoek. Deze methode verbindt de praktijkvraag van een opdrachtgever, de competentievraag van de studenten en de kennisvraag van een lectoraat of opleiding. Afsluitend worden vier randvoorwaarden genoemd om succesvol praktijkgericht onderzoek te verbinden met onderwijs: een kennisagenda van het instituut, aandacht voor de vraagontwikkeling, een belang van de betrokken docenten en de zichtbaarheid van de kennisontwikkeling.

De rol van de onderzoeker in praktijkgericht onderzoek neemt Elly de Bruijn, lector Beroepsonderwijs (Faculteit Educatie), als perspectief voor haar replek. Hierbij gaat het tegenwoordig niet zozeer meer om aandacht voor het handelen van de individuele onderzoeker, maar om het

functioneren van kennisnetwerken. Die verschuiving wordt zichtbaar bij de rol van de individuele onderzoeker in kennisontwikkelingsprojecten die beogen de onderwijspraktijk verder te brengen, en tevens een verbinding willen houden met de *state of the art* op het desbetreffende kennisdomein. In een dergelijke setting is de rol van een onderzoeker zowel proactief als kritisch. De auteur betoogt dat we de diverse rollen van een onderzoeker in de processen van kennisontwikkeling steeds beter kunnen benoemen. Vanuit dit perspectief brengen de schuivende grenzen tussen onderzoek en praktijk een nieuwe dynamiek in: voor het welslagen van innovaties moeten mensen uit de praktijk ook zelf een antwoord op hun kennisvraag zoeken.

In 'Onderzoek op HU. Back to basics of reductio ad absurdum?' gaat Chris van der Heijden (Faculteit Communicatie & Journalistiek) in tegen de wijze waarop Vroomans hogescholen en universiteiten positioneert. Hij betoogt dat kennis de afgelopen tijd is gedemocratiseerd waardoor er vele spelers in het onderzoeksveld zijn. Hogeschool en universiteit bewegen in dat veld naar elkaar toe: universiteiten realiseren zich dat ze praktischer moeten zijn, hogescholen hebben behoefte aan meer theoretische grondslag. Van der Heijden laat zien dat deze ontwikkeling zowel voor- als nadelen heeft en komt tot de conclusie dat de theoretische discussie over denken en doen oud is en reeds beslist: denken en doen kunnen niet zonder elkaar. De discussie over de rol van hogescholen en universiteiten is in zijn ogen dan ook niet meer dan een institutioneel probleem en inmiddels achterhaald.

Hans van Keeken (Faculteit Maatschappij & Recht) presenteert aanvullend op Vroomans' artikel twee succesvolle onderzoeksmethoden die worden gehanteerd in de opleiding Social Work, Faculteit Maatschappij & Recht. Actieonderzoek, waarin niet alleen de onderzoeker, maar ook de onderzochte participeert, en de scenariomethode, waarin resultaten van feitelijk onderzoek worden gecombineerd met waarderend onderzoek naar succesverhalen en creatief denkvermogen over de toekomst. Vervolgens verkent hij hoe onderzoek beter een plaats kan krijgen in het onderwijs. Hij pleit er voor gegevens uit het onderwijs door studenten te laten onderzoeken, in alle cursussen onderzoekscomponenten op te nemen en die expliciet te benoemen, studenten al vanaf hun eerste jaar te betrekken bij praktijkonderzoek en voor studenten die graag verder willen als *researcher* onderzoekslijnen in het onderwijs aan te brengen.

In een nawoord reflecteert Loek Vroomans kort op de reacties. Hij komt tot de conclusie dat er inmiddels een uitgekristalliseerde visie is op praktijkgericht onderzoek en de rol die hogescholen en universiteiten in het

onderzoeksveld innemen. Nu staan we op het punt om de achterliggende ideeën die bij dat onderzoek een rol spelen te expliciteren en woorden te zoeken voor de verbreding van het kennisbegrip.

Tevens moet de verbinding van onderzoek met het onderwijs verder worden doordacht en ervaringen op dit gebied worden gedeeld.

Met deze overwegingen voor een volgende stap in het denkproces over onderzoek binnen hogescholen besluiten we dit derde deel in de reeks *Passie en precisie*. De artikelen maken duidelijk dat we nog niet zijn uitgediscussieerd. In de toekomst kunnen aan de hand van de ervaringen met de diverse methoden en technieken die nu binnen Hogeschool Utrecht worden opgedaan weer volgende stappen worden gemaakt.

Wij wensen de lezer veel plezier.

De redactie



EEN ZOEKTOCHT NAAR DE IDENTITEIT VAN PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK/

EEN BALANS NA
ZEVEN JAAR
ONDERZOEKSFUNCTIE
IN HU

**“ER IS IN KORTE
TIJD INTERN EN
EXTERN DRAAGVLAK
ONTSTAAN VOOR
DE OPBOUW VAN
EEN ONDERZOEKS-
TRADITIE BINNEN
HET HBO.”**

EEN ZOEKTOCHT NAAR DE IDENTITEIT VAN PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK/ EEN BALANS NA ZEVEN JAAR ONDER- ZOEKSFUNCTIE IN HU

Loek Vroomans

Bij de komst van de eerste lectoren in het hbo in 2001 deed de onderzoeksfunctie haar intrede in een organisatie, die tot dan toe een opleidingsfunctie had. Het is opvallend dat de onderzoeksfunctie sindsdien hard is gegroeid. Niet alleen is het aantal lectoren snel toegenomen, het hbo is ook in staat gebleken spraakmakende lectoren aan zich te binden. In facultaire kenniscentra of kenniskringen rond de lectoren is het aantal medewerkers in de onderzoeksfunctie snel toegenomen. De aanzetten tot langjarige onderzoeksprogrammering geven focus en duurzaamheid aan het onderzoek. In de masteropleidingen en steeds meer in de bacheloropleidingen, worden studenten in leersituaties betrokken bij het onderzoek van de lectoren. De eerste kwaliteitsmetingen van lectoraten met externe panels zijn succesvol gebleken. De overheid erkent en stimuleert steeds meer de onderzoeksfunctie van het hbo. Daarbij is het belangrijkste dat de onderzoeksmatige contacten met het werkveld, bedrijven en maatschappelijke organisaties zich duurzaam ontwikkelen en zich steeds meer concentreren rond strategische vraagstukken.

Wij kunnen constateren dat er in een korte tijd intern en extern een draagvlak is ontstaan voor de opbouw van een onderzoekstraditie binnen het hbo, die wordt benoemd als praktijkgericht onderzoek. Onder deze koepelterm gaat een grote diversiteit aan onderzoeksbenaderingen schuil, wat verklaarbaar is vanuit de grote diversiteit aan domeinen, waarbinnen praktijkgericht onderzoek zich afspeelt.

De doelstelling van dit artikel is het debat te openen over de vraag of onder deze diversiteit van benaderingen een aantal gemeenschappelijkheden schuilgaat, die we kunnen benoemen als de identiteit van praktijkgericht onderzoek. We zijn dit debat gestart in een klein groepje van lectoren en anderen binnen Hogeschool Utrecht, waar we gezocht hebben naar gemeenschappelijke drijfveren achter de diverse onderzoeksbenaderingen.¹

Dit artikel is een reflectie op en verdere doordenking van dit debat en wil aanzetten tot een bredere dialoog, tot een verkenning van het discours, zonder nu al vastomlijnde antwoorden te geven. Het wil reacties ontlokken en taal ontwikkelen ter bevordering van deze zoektocht. Het perspectief van onze queeste wordt bepaald door de vragen naar positionering van ons onderzoek binnen de (Europese) instellingen van hoger onderwijs, en uiteindelijk ook naar de vragen rond de wetenschaps-filosofische onderbouwing van ons onderzoek.

In het eerste deel schetsen we de (internationale) context waarin de onderzoekstraditie is ontstaan, en werken we een aantal aanzetten uit die in *Passie en precisie 2* reeds zijn gegeven.² Ook duiden we aan dat de onderzoekstraditie aansluit bij een langer bestaande traditie binnen het hbo. We zoeken in dit eerste deel naar sleutelbegrippen.

In het tweede deel diepen we een aantal centrale thema's uit, die uit het debat in de eerder genoemde groep van lectoren en anderen als drijfveren naar voren zijn gekomen. In deze uitdieping hebben we ons vooral laten inspireren door ontwikkelingen in het recente veranderkundig onderzoek.

Tot slot geven we een aantal implicaties weer die deze inzichten opleveren voor methodologische eisen aan praktijkgericht onderzoek.

(Inter)nationale context

In de laatste decennia van de vorige eeuw veroorzaakten maatschappelijke ontwikkelingen turbulentie in het eertijds afgebakende onderzoeks-terrein. Zij leidden tot een waardering van het praktijkgericht onderzoek, en vonden in Nederland hun institutionalisering in het wettelijk mogelijk maken van de onderzoeksfunctie in het hbo aan het begin van de 21ste eeuw. Nederland reageerde daarmee op een vergelijkbare wijze op de ontwikkelingen als de ons omringende Europese landen, Canada en de Verenigde Staten. Praktijkgericht onderzoek staat in een langere en bredere internationale traditie.

Valorisatie als sleutelbegrip

Centraal in deze maatschappelijke ontwikkeling staat de sterk groeiende behoefte aan kennis en innovatie gericht op succesvolle participatie in een dynamische mondiale markt. In vervolg op de economische spanningen na 1980 is het besef ontstaan dat kennis de motor is waarop ook de Europese samenleving draait. Het economische en maatschappelijk succes van onze samenleving wordt voor een belangrijk deel bepaald door de mate waarin wij erin slagen om nieuwe kennis, ideeën en creativiteit te ontwikkelen en te vertalen in innovatieve producten, diensten en processen.

In dit verband wordt vaak gesproken over de 'kennisparadox', waarmee wordt uitgedrukt dat er weliswaar veel en excellent onderzoek aanwezig is, maar dat de waarde daarvan voor innovatie van producten, diensten en processen gering is. Een sterke maatschappelijke druk ontstaat op het tot waarde brengen van de kennis: kennisvalorisatie. Daarmee worden kennisproductie en maatschappelijk innovatief ondernemerschap met

elkaar verbonden. In dit kader ontstaat er ook ruimte voor een onderzoekstraditie, waarin de relatie tussen theorie en praktijk sterker aanwezig is dan in de dominante traditie.

De verbreding van de organisatorische kaders van onderzoek

Het regeerakkoord 'Samen werken, samen leven' van het kabinet Balkenende IV stelt dat een gezonde dynamische economie niet zonder ontwikkeling en disseminatie van hoogwaardige kennis en kennis toeëpassing kan. Een goede samenwerking en uitwisseling tussen instellingen van hoger onderwijs, kenniscentra en het bedrijfsleven komt het innoverend vermogen van onze economie ten goede. In de voorwaarden tot het verkrijgen van onderzoekssubsidies, of het nu NWO-subsidies, het Kaderprogramma of SIA RAAK betreft, keert deze eis tot samenwerking en disseminatie terug.

De hogescholen dragen vanuit hun eigen traditie bij aan de voor de kennis-samenleving noodzakelijke kennisontwikkeling, kennisimplementatie en kenniscirculatie. Deze traditie is geworteld in het ontstaan van dit deel van het hoger onderwijs. Veel opleidingen zijn direct vanuit het beroepenveld en de beroepsverenigingen gegroeid. Daarmee is de oriëntatie op de praktijk als het ware 'ingebakken' in de cultuur van deze opleidingen.

In deze benadering kiezen de hogescholen niet voor de traditionele ketenbenadering, of lineaire valorisatie, waarin fundamenteel onderzoek, via toepassingsgericht onderzoek c.q. intermediaire instituten, naar de praktijk wordt gebracht. Veeleer kiezen de hogescholen voor een netwerkbenadering, waar in alliantie met de beroepspraktijk kennis wordt ontwikkeld en verspreid in de praktijk, met als doel het vergroten van de innovatiekracht van deze praktijk. Met deze netwerkbenadering wil de hogeschool haar bijdrage leveren aan het oplossen van de kennisparadox, vanuit de veronderstelling dat deze benadering effectiever is dan de ketenbenadering.

Het beeld van de netwerkbenadering is sterk gestimuleerd door het onderzoek van de econoom Richard Florida, staande op de schouders van auteurs als H.Putnam en M.Castells.³ In zijn onderzoek toont Florida aan dat regio's met een hoge concentratie aan diversiteit van hoogopgeleide professionals, namelijk de creatieve klasse, correleert met een hoog niveau van innovatie en economische groei. Hij daagt regionale bestuurders uit, een prettig klimaat te scheppen voor deze creatieve klasse, en geeft ook aan welke condities daarvoor zijn. Nederland mag overigens genieten van zijn warme aandacht: naar het oordeel van Florida heeft dit land het culturele potentieel om zich tot een *hotspot* van technologie en talent te ontwikkelen (bijdrage aan het congres 'Creativity and the City').

Kennisontwikkeling en disseminatie zijn de traditionele eigenaar kwijtgeraakt. Vanuit de kennisinstellingen (met name de researchuniversiteiten en in het bijzonder de technische universiteiten) is het eigenaarschap verschoven naar verbanden die zich het oplossen van concrete problemen hebben aangetrokken. Het proces van kennisontwikkeling is een sociaal gedistribueerd proces geworden. Een proces dat al is gestart met de oprichting van R&D-afdelingen bij grote bedrijven en maatschappelijke instellingen.

In dit speelveld dat zich opnieuw aan het ordenen is, zoeken praktijk-gerichte instellingen zoals het hbo een plaats om bij te dragen aan het in kaart brengen en het aanpakken van maatschappelijke en technologische vraagstukken.

De benutting van de professionals

In een interview stelt Florida dat 'de industrie en diensten grote impulsen krijgen, als daarbinnen de creativiteit en de kennistoepassingen van de eigen medewerkers meer ruimte krijgen. Zij gaan zelf ook deel uitmaken van de nieuwe ontwikkelingen, *creatifying* hun productie en producten.'⁴

Was in de ketenbenadering slechts sprake van een eenzijdige transfer van kennis naar de beroepspraktijk, in de netwerkbenadering wordt de professional in de praktijk in het proces van kennisontwikkeling betrokken. Dit breder benutten van de professional bevordert niet alleen het proces van implementatie van innovaties, maar maakt ook gebruik van de ervaringskennis, de creativiteit en het onderzoekend vermogen van de professional in het proces van kenniscreatie. De beroepspraktijk wordt daarmee niet slechts een plek van kennistoepassing, maar ook van kennisontwikkeling.

In de beroepspraktijk is de tendens duidelijk zichtbaar dat bedrijven en instellingen hun professionals ook faciliteren om deze nieuwe rol te vervullen. Een voorbeeld daarvan is de door de overheid gestimuleerde pilots voor de vormgeving van academische scholen, waarin professionalisering en praktijkgericht onderzoek een deel van de taken van de leerkrachten vormen.

De benutting is ook mogelijk geworden door de expansie van hoog-opgeleide professionals in de beroepspraktijk. Wanneer zij betrokken zijn in onderzoeksnetwerken en daarbij in staat zijn hun reflectie op eigen handelen en het handelen van de organisatie te verbinden met de *body of knowledge* in hun vakgebied functioneren zij als ware *reflective practitioners*. Het is niet uit te sluiten dat ze daar nieuwe en originele kennis aan toevoegen.

Een nieuw conceptueel kader

Michael Gibbons e.a. hebben een helder denkkader ontworpen, waarin deze nieuwe, sociaal gedistribueerde vormen van kennisontwikkeling geplaatst kunnen worden.⁵ Zij onderscheiden twee vormen van kennisontwikkeling die zij benoemen als mode 1 en mode 2 kennisontwikkeling:

- Mode 1 betreft 'a form of knowledge production – a complex of ideas, methods, values, norms – that has grown up to control the diffusion of the Newtonian model to more and more fields of enquiry and ensure its compliance with what is considered sound scientific practice'.⁶ Het is de term waarin de traditionele opvattingen over de cognitieve en sociale normen voor de productie, legitimatie en diffusie van kennis worden samengevat. Het zijn die normen die bepalen wat geldt als een significant probleem, wie de kennisproductie mag uitvoeren, volgens welke regels, en wat uiteindelijk bijdraagt tot wetenschappelijke kennis.
- Mode 2 betreft nieuwe vormen van wetenschappelijke kennisproductie, die in afwijking van mode 1, als respons op een maatschappelijke vraag worden uitgevoerd in en samen met de praktijk. Een paradigma van kennisverwerving dat 'socially distributed, application oriented, trans-disciplinary and subject to multiple accountabilities' is.

De verschillen tussen mode 1 en mode 2 laten zich uitdrukken in:

- De herkomst van de onderzoeksvraag: in mode 1 vanuit een theoretische nieuwsgierigheid; in mode 2 vanuit een maatschappelijke vraag.
- De context van het onderzoek: mode 1 in een disciplinaire, primair cognitieve context; in mode 2 een transdisciplinaire, sociale en economische context.
- De research doelstelling: in mode 1 het zoeken naar fundamentele algemene wetmatigheden; in mode 2 het zoeken naar innovatieve oplossingen, die acceptabel zijn in een specifieke context.

- Het organisatorisch kader: mode 1 relatief stabiele researchgroep in universitair kader; mode 2 transdisciplinaire netwerken in een diversiteit van organisatorische kaders.
- Het methodologisch kader: mode 1 een standaard kader; in mode 2 een diversiteit van weliswaar betrouwbare en valide methodologische benaderingen (inclusief de standaard) afhankelijk van doel onderzoek.
- De rol van de praktijk: mode 1 pas later in de keten; in mode 2 direct betrokken in de netwerken.
- Validatie van kennisproducten: mode 1 in *peer groups*; mode 2 *evidence*, werkt de kennis in de praktijk.
- Circulatie: mode 1 in geclassificeerde tijdschriften; mode 2 publicaties die verspreid worden in het netwerk, informele kanalen die ter beschikking staan in de moderne communicatietechnologie.

In de opvattingen van Gibbons sluiten mode 1 en mode 2 kennisontwikkeling elkaar allerminst uit, zij zijn veeleer complementair van aard. Beide vormen van kennisproductie dragen vanuit hun eigen benadering bij aan de versteviging van de *body of knowledge*. Een kennissamenleving heeft beide benaderingen, en de daaruit voortkomende kennisproducten, nodig. Het succes van de moderne geneeskunde, waarin een nauwe samenwerking bestaat tussen het fundamenteel onderzoek in de levenswetenschappen en het *evidence based*-onderzoek in de (academische) ziekenhuizen toont aan dat de verbinding niet alleen nuttig is, maar noodzakelijk. Binnen de hogescholen zien we in toenemende mate een samenwerking met universitair fundamenteel en toegepast onderzoek ontstaan.

Samenwerking is een sleutelbegrip. Vanuit het perspectief van de hogescholen kan deze alleen vruchtbaar zijn als de hogeschool haar onderzoeksfunctie vanuit eigen kracht en identiteit vervult. Slechts op die manier komt een voor de kennissamenleving zo gewenste diversiteit van onderzoeksbenaderingen tot stand. Die diversiteit slaat overigens ook op de arbeidsverdeling binnen het hoger onderwijs, aldus Vanderbroucke:

Europe should cherish and celebrate its diversity also in higher education. The future does not lie in everyone pretending to do the same thing, neither in academic or vocational drift. Mission differentiation seems to be a much more promising avenue of development, contributing to the overall performance of the system as a whole.⁷

Het is in deze context verleidelijk de grens tussen mode 1 en mode 2 – als deze al zo duidelijk te trekken is – te leggen tussen de universiteit en hogeschool. Dat is onverstandig, want onjuist. Wanneer we dat doen, laten we ons te veel leiden door het ideologische gedachtegoed van het binaire stelsel, en te weinig door de werkelijkheid. Binnen de universiteiten wordt veel praktijkgericht onderzoek verricht en binnen de hogescholen is ook fundamenteel onderzoek verankerd. Het is dus te simpel om het idee van binariteit te koppelen aan twee paradigma's van wetenschappelijk onderzoek.

De organische plaats voor praktijkgericht onderzoek

Hiervoor hebben we vastgesteld dat instellingen voor hoger beroeps-onderwijs hun plaats innemen op het nieuw geordende onderzoeksveld, om op een eigen manier en vanuit een eigen identiteit bij te dragen aan het in kaart brengen en het aanpakken van maatschappelijke en technologische vraagstukken. Praktijkgerichtheid is daarbij het kernbegrip. De hogescholen zijn kennisinstellingen waarin traditioneel een sterke wisselwerking bestaat met de beroepspraktijk. Historisch gezien is de hogeschool voortgekomen uit de kennisbehoefte van de praktijk en vaak is het beroepenveld ook betrokken geweest bij de oprichting van de hogescholen. De onderzoeksfunctie van de hogescholen is enerzijds een versterking van de brug tussen onderwijs en praktijk, maar kan anderzijds alleen maar gedijen binnen diezelfde relatie met onderwijs en praktijk. Zij draagt bij aan de innovatieve kracht van de beroepspraktijk, en zorgt voor de vertaling en verspreiding van de kennis die hierbij is opgedaan naar het onderwijs – de opleiding van nieuwe professionals. Valorisatie en kenniscirculatie maken gebruik van en intensiveren de traditionele netwerken met de beroepspraktijken, waarin de hogescholen participeren. De diversiteit is hierbij groot.

De kracht van de hogescholen wordt door de buitenwereld erkend en herkend. In de strategische agenda voor het hoger onderwijs staat bijvoorbeeld dat de relaties tussen kennisinstituten en de beroepspraktijk geïntensiveerd moeten worden. Hogescholen en lectoren spelen in dit proces een belangrijke rol. Zij voeren praktijkgericht onderzoek uit en werken in de regio intensief samen met het midden- en kleinbedrijf en met instellingen in de publieke sector. De minister wil dit samenwerkingsproces versterken. In de RAAK-PRO Hoofdpijnen is het belang van het praktijkgerichte onderzoek als volgt verwoord:

De onderzoeksrol zoals deze binnen het hbo (verder) gestalte moet krijgen is direct gericht op de instandhouding en de ontwikkeling van de beroepspraktijk (...). Voor de levensvatbaarheid van het praktijkgerichte onderzoek

van hogescholen dienen de hogescholen in directe verbinding te staan met de ontwikkelingen in de beroepspraktijk en is wederzijdse interactie noodzakelijk tussen onderzoek naar vragen die spelen in de beroepspraktijk en vernieuwing van het onderwijs. De relatie naar het onderwijs ligt in de eerste plaats in het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden en attitudevorming van studenten en docenten. In de tweede plaats leveren de resultaten van het onderzoek de componenten voor het curriculum van de opleiding (...). Voor bedrijven en instellingen dienen de hogescholen een intermediaire rol te vervullen door de verbinding tot stand te brengen en de interactie te bewerkstelligen tussen de kennisbehoefte in de regio en de kennisontwikkeling in de bredere nationale kennisinfrastructuur.⁸

Wanneer we de criteria van praktijkgericht onderzoek, zoals vermeld in de Hoofdpijnen naast de kenmerken uit het brancheprotocol Kwaliteitszorg Onderzoek van de HBO-raad leggen, ontstaat het volgende beeld van praktijkgericht onderzoek:

- Geworteld in de beroepspraktijk.
- Geplaatst in een duurzaam netwerk met externe partijen.
- De onderzoeksvraagstukken corresponderen met regionaal geprioriteerde maatschappelijk thema's of speerpunten van economisch beleid.
- Onderzoek is afgeleid van praktijkvraagstukken en geaggregeerd tot bredere onderzoeksvragen.
- Methodisch verantwoord.
- Verankerd in de nationale kennisinfrastructuur.
- Gevarieerd en afgestemd op verschillende beroepspraktijken.
- Sluit aan op het opleidingspakket van de hogeschool.
- Draagt aanwijsbaar bij aan de onderzoeksvaardigheden en attitude (nieuwsgierigheid gedreven) van studenten en docenten.
- Georganiseerd vanuit lectoraten/kenniscentra.

Een eerste balans

1 Praktijkgericht onderzoek is een zelfstandige wijze van kennisproductie, die naast en in samenhang met overige vormen van kennisproductie haar eigen bijdrage levert aan de *body of knowledge* op een bepaald vakgebied. Sleutelbegrippen daarin zijn:

- a Valorisatie: haar gerichtheid op het tot waarde brengen van kennis in de beroepspraktijk. Daartoe worden samenwerkingsverbanden aangegaan tussen kennisontwikkeling en maatschappelijk innovatief ondernemerschap, en wordt de kennis die professionals in de beroepspraktijk hebben, volop benut.

- b Kenniscirculatie: in praktijkgericht onderzoek vervullen de onderzoekers een intermediaire rol tussen de *body of knowledge*, de infrastructuur die deze *body* tot stand brengt en de beroepspraktijk; en zij is gericht op disseminatie van de kennis vanuit de specifieke context naar een breder forum van professionals in de beroepspraktijk en naar de aankomende professionals in het onderwijs, en voegt de kennis toe aan de *body of knowledge*.
- 2 Valorisatie en kenniscirculatie zijn de bestaansredenen van praktijkgericht onderzoek. In de door Gibbons beschreven mode 2 vinden we een conceptueel kader voor praktijkgericht onderzoek.
- 3 De kwaliteit van praktijkgericht onderzoek wordt afgemeten aan de 'nuttige' kennis die zij oplevert voor de praktijk, haar worteling in de beroepspraktijk, haar toevoegingen aan de *body of knowledge* binnen het vakgebied, en de mate waarin zij in staat is kennis te laten circuleren in de beroepspraktijk en in het onderwijs.

Drijfveren

Het is tegen bovenstaande achtergrond, dat we het debat hebben gevoerd met de in de inleiding genoemde kleine groep van Utrechtse lectoren en anderen over de drijfveren van hun onderzoek en de implicaties voor het proces van kennisontwikkeling. In die gesprekken werden de drijfveren als volgt onder woorden gebracht:

- De motivatie om door middel van onderzoek bij te dragen aan innovaties in de beroepspraktijk, of algemener: bij te dragen aan een innovatieve beroepspraktijk.
- De motivatie tot het vergroten van het handelingsrepertoire van de (aankomende) professional, opdat deze duurzaam kan functioneren binnen deze innovatieve beroepspraktijk.
- De motivatie tot het leggen van een verbinding tussen de praktijk-innovatie en kennisontwikkeling.

Deze drijfveren geven in een gecondenseerde vorm de kenmerken en criteria aan zoals eerder genoemd. Zij geven ook aan dat de persoonlijke betekenisverlening van deze lectoren in hoge mate overeenstemmen met de maatschappelijk geformuleerde beelden van praktijkgericht onderzoek.

In het navolgende werken we deze drijfveren uit naar de consequenties voor het onderzoeksproces.

1. De bijdrage aan een innovatieve beroepspraktijk

Interventiegericht

Een bijdrage leveren aan innovatie in de beroepspraktijk of aan een innovatieve beroepspraktijk, impliceert dat ons onderzoek op interventie gericht is. Dat wil niet zeggen dat iedere vorm van praktijkgericht onderzoek ook daadwerkelijke deze interventies uitvoert. In het complexe proces van waardevermeerdering, waarvan kennis het resultaat is, kennen we ook onderzoek dat zich richt op adequate probleemformulering, of onderzoek dat zich richt op het ontwerp van oplossingsrichtingen. We beschouwen deze vormen van praktijkgericht onderzoek als fasen in een onderzoeks-programmering die ten principale gericht is op daadwerkelijke interventie: het implementeren van de oplossingsrichtingen in de praktijk.

Interventies komen tot uitdrukking in nieuwe producten, diensten en processen, die in de praktijk worden geaccepteerd, in het handelings-repertoire van de professionals zijn opgenomen en leiden tot de beoogde innovatie. Deze acceptatie is van eminent belang, immers dan wordt pas duidelijk of de kennis die in het onderzoek ontwikkeld is, daadwerkelijk werkt in de praktijk. In deze zin heeft ons onderzoek altijd een veranderkundige connotatie, waarin de vraag wordt gesteld op welke wijze de interventie in de beroepspraktijk wordt geïmplementeerd. Een implementatie in eerste instantie in de experimenteerruimte van prototypes en testen, en vervolgens in de bredere beroepspraktijk.

We durven de stelling aan dat in het complexe proces van waardevermeerdering ons onderzoek resulteert in dubbele kennis: inhoudelijke kennis en kennis over de meest effectieve wijze van implementeren.

Een op interventie gerichte benadering heeft aldus baat bij ontwikkelingen in het veranderkundig debat.⁹ Het is de moeite waard om een uitstapje in dit debat te maken, wanneer het gaat om de kenmerken van innovatieve netwerken en de leerprocessen die zich daarbinnen afspelen. De vormgeving van innovatieve organisaties, op basis van het benutten van de creativiteit van de professionals, is daarbij interessant.

Onderzoek in duurzame netwerken: innovatie als continu proces

Werd er in *Passie en precisie 02* nog gewaarschuwd voor het gevaar dat de lectoren binnen de hogescholen zich te veel zouden richten op ad hoc-vragen uit de beroepspraktijk – en daarmee te veel in een consultancyrol zouden worden gedrongen – op dit moment is er behoefte aan gegeneraliseerde ervaring en duurzame netwerken. De behoefte hieraan, waarmee afstand wordt genomen van het ad hoc-handelen, is algemeen

aanvaard. In het meest recente evaluatierapport van de Evaluatiecommissie Karssen worden de *best practices* die bij de commissie zijn aangemeld, als volgt geïdentificeerd:

Lectoraten verheffen systematische kennisontwikkeling door middel van eigen langjarige onderzoeksprogramma's tot hun centrale doelstelling. De kwaliteitsdimensie van de verdieping van kennis is daarbij belangrijker dan de omvang van het onderzoek. Deze praktijk leidt tot de meest succesvolle ontwikkeling van lectoraten zeker wanneer deze kennisontwikkeling ook leidend is voor de ontwikkeling van de andere doelstellingen van het lectoraat: ze vergroot en verdiept de impact op het onderwijs en de professionaliteit van docenten en verrijkt de kennis-circulatie met economie en samenleving.

Ideaaltypisch gaat duurzame kennis voor ad hoc-oplossingen.

Op dit moment wordt eveneens zichtbaar dat de onderzoekscapaciteit van de hogescholen participeert in duurzame netwerken op lokaal, regionaal en landelijk niveau, en het onderzoek zich richt op strategische langere-termijnvraagstukken. 'Het gaat niet om het opbouwen van duurzame kennis- en onderzoekslijnen tout court, maar om het in levendige netwerken met de professionele praktijk stimuleren van kennisontwikkeling en kennis-circulatie', aldus nogmaals de Evaluatiecommissie. Deze ontwikkeling laat zich verklaren uit een tweetal in elkaar grijpende bewegingen.

Op de eerste plaats is binnen een aantal hogescholen een sterke nadruk gelegd op samenwerking van lectoren binnen kenniscentra, die voor de beroepspraktijk herkenbaar zijn en op een sterke onderzoeksprogrammering. Daarmee wordt in de eigen organisatie de basis gelegd voor continuïteit en duurzaamheid van de opbouw van expertise, zonder de herkenbaarheid voor de beroepspraktijk tekort te doen.

Op de tweede plaats zien we dat in de beroepspraktijk de behoefte aan innovatie steeds duidelijker op strategisch niveau wordt geformuleerd. Dit heeft als voordeel dat het bedrijf, de instelling of de organisatie als geheel wordt geïmpliceerd aan deze uitdaging en het gezag van de lijn binnen een organisatie erop kan worden aangesproken. Het doel is daarmee minder afhankelijk van personen of persoonlijke relaties. Voor kenniscentra en lectoren impliceert dit een grotere mate van voorspelbaarheid van de samenwerking en de uitvoering van het onderzoeksprogramma. De betrekkingen worden echter ook complexer van aard. Duurzame samenwerking impliceert ook een zekere mate van institutionalisering. Daarbij wordt, naast vertrouwen in de onderzoeker,

ook organisatorische continuïteit van de onderzoeksgroep en de via de onderzoeksgroep beschikbare diversiteit aan expertise, steeds belangrijker. Beide bewegingen versterken elkaar. In een dergelijke setting kunnen kennisproductie en kennisbenutting veeleer worden opgevat als een continu proces, in plaats van een eenmalige gebeurtenis. De mogelijkheid ontstaat om niet alleen te spreken over innovaties binnen de beroepspraktijk, maar over de opbouw van een innovatieve beroepspraktijk.

De bijdrage aan een innovatieve beroepspraktijk is in veel gevallen nog ideaaltypisch. In de praktijk zal het in veel gevallen gaan om een bijdrage aan afzonderlijke innovatie of verandering. Daarbij reserveren we het woord 'verandering' daar waar het gaat om oplossingen die binnen de bestaande kaders en denkpatronen worden gevonden (een adaptief proces) en het woord 'innovatie' voor oplossingen die voortkomen uit het doorbreken van de bestaande kaders en denkpatronen (een generatief/ out of the box-proces). Een dergelijk onderscheid duidt niet alleen op verschillende onderzoeksbenaderingen, het voorkomt ook inflatie van het woord innovatie.

De kenmerken van succesvolle netwerken

In de literatuur is veel aandacht besteed aan wat succesvolle innovatieve instituties kenmerkt.¹⁰ We noemen:

- Aandacht voor gedeelde visie en doelstellingen en het stimuleren van het denken over innovatie vanuit een totaalbeeld van de organisatie.
- Werken in teamverband aan innovaties, waarbinnen de grenzen tussen disciplines en hiërarchische lagen diffuus zijn. De top participeert van meet af aan.
- Medewerkers uit alle lagen van de organisatie denken mee, worden gewaardeerd om hun afwijkende opvattingen en gestimuleerd buiten de bestaande kaders te denken. Hiermee gaat het om de vorming van een klimaat van open dialoog eerder dan debat.
- Netwerken, waarbij ook de klant en expertise van buiten worden betrokken.
- Medewerkers worden in staat gesteld hun kennis en vaardigheden te ontwikkelen en toe te passen.
- Nadruk op circulatie van kennis die is opgedaan.
- Faciliteren en stimuleren van zelforganisatie in kleine community's of practice.

Peter Senge vat de kenmerken als volgt samen: 'All the disciplines are, in this way concerned with a shift of mind from seeing parts to seeing wholes, from seeing people as helpless reactors to seeing them as active participants in shaping their reality, from reacting to the present to creating the future'.¹¹ Hiermee legt Senge het directe verband tussen de vormgeving van op innovatie gerichte instituties en het leerproces dat zich in die instituties afspeelt. Hij doet dit, in het verlengde van het werk van Argyris en Schön, onderscheidend naar adaptief en generatief leren. Deze begrippen zijn ontleend aan wat Argyris en Schön als *single loop* en *double loop learning* hebben aangeduid.¹² *Single loop learning* betreft het oplossen van bekende problemen door routines te wijzigen en *double loop learning* betekent niet het slechts veranderen van een routine, maar ook een paradigmatisch andere duiding van een vraagstuk. Senge maakt onderscheid tussen het zich handhaven (*adaptive learning*) en het daadwerkelijk nieuwe kennis ontwikkelen (*generative learning*). Hij onderkent de waarde van adaptief leren in organisaties. Maar in een dynamische veranderende omgeving is adaptief leren niet voldoende, het moet samengaan met generatief leren 'that enhances our capacity to create'. Zowel Argyris en Schön als Senge stellen dat we gewend zijn oplossingen te zoeken binnen de bestaande kaders, en dat het een specifieke vormgeving van het leerproces veronderstelt om dit te vermijden. Zij benadrukken het dialogische karakter van teamleren, waarin generatief of *double loop learning* kan worden bereikt.

Een tweede balans

- 1 Praktijkgericht onderzoek is op interventie gericht.
- 2 Praktijkgericht onderzoek draagt niet alleen bij aan losstaande innovaties in de beroepspraktijk, maar heeft ook betekenis voor het tot stand komen van een innovatieve beroepspraktijk.
- 3 Voorwaarde voor dit laatste is de samenwerking in netwerken (strategisch partnership) van innovatieve bedrijven en instellingen in de beroepspraktijk, en het zorgdragen voor een eigen, duurzame, institutionele inbedding van onderzoekers in kenniscentra.
- 4 Deze keuze voor het bijdragen aan een innovatieve beroepspraktijk behoeft ook een doordenking over de vormgeving van het onderzoeksproces. Theorievorming over innovatieve organisaties en de vormgeving van leerprocessen daarbinnen is daarbij van belang.
- 5 Het onderzoeksproces wordt daarmee complex, en vraagt een transparante aansturing in de richting van *generative learning*, evenals bewaking en borging van dit proces.

2. De bijdrage aan het handelingsrepertoire van de professional

Drie benaderingen

Praktijkgericht onderzoek moet bijdragen aan het vergroten van het handelingsrepertoire van de professionals in de beroepspraktijk. Dit is de doelstelling van hbo-instellingen. Om dit doel te bereiken zijn een aantal benaderingen denkbaar, waarin menigeen het onderscheid naar lineaire en circulaire kennisvalorisatie zal herkennen.

In de eerste benadering geven de onderzoekers de professionals nieuwe inzichten, processen, instrumenten of producten. De onderzoeker kijkt kritisch naar inzichten en instrumenten die vigeren in de beroepspraktijk, confronteert ze met de *body of knowledge* op het vakgebied, en waardeert, en ontmythologiseert zonodig deze praktijken, en zet daar nieuwe inzichten tegenover. Deze nieuwe inzichten worden gevalideerd in de beroepspraktijk en na validatie reikt de onderzoeker de nieuwe inzichten aan door middel van circulatie in de formele in informele netwerken waarin hij participeert.

In een tweede benadering reiken de onderzoekers ook nieuwe inzichten aan, maar wordt er veel meer aandacht gegeven aan het implementatieproces in de praktijk. Dit betekent dat de onderzoeker de ervaringskennis van de professionals in de beroepspraktijk gaat betrekken bij de introductie van een nieuw inzicht. Er is veel meer experimenteerruimte, in de vorm van pilots, prototypes en tests, die uitsluitel moeten geven over de nuttigheid in het daadwerkelijk handelen. Daarbij komen vragen aan de orde in hoeverre de inzichten en instrumenten passen in het totaal van de organisatie, de betekenisverlening die de professionals daaraan geven en het benutten van de ervaringskennis in het proces van implementatie.

In de derde opvatting wordt de ervaringskennis van de professional niet alleen benut bij de experimenteergefase, maar wordt, vanuit de veronderstelling dat het proces van vergroting van het handelingsrepertoire daarmee gebaat is, deze ervaringskennis ook gebruikt bij het ontwikkelen van de nieuwe inzichten. De onderzoekers gebruiken de ervaringskennis in meerdere fasen van het onderzoeksproces.

In een vierde opvatting vat de lector zijn taak op als het systematiseren van reeds bestaande expliciete en *tacit* kennis. Dit komt vooral voor in bijzonder kennisrijke beroepsomgevingen, zoals de bouw. De lector legt niet de nadruk op ontwikkeling van kennis, maar op het vergaren, systematiseren en beschikbaar stellen van bestaande kennis.

In alle vier de benaderingen wordt, zij het op diverse manieren, gebruik gemaakt van de ervaringskennis van de professionals. Dat roept de vraag op wat we onder ervaringskennis verstaan.

Ervaringskennis en tacit knowledge

Gibbons e.a. onderscheiden twee soorten kennis bij professionals in de beroepspraktijk.¹³ In de eerste plaats expliciete, in teksten vastliggende en voor derden gemakkelijke bereikbare gecodificeerde teksten. Kennis die in opleidingen wordt aangereikt. Daarnaast de impliciete, veelal onbewuste kennis die de professional in zijn beroepshandelen heeft opgedaan. Deze kennis is voor derden niet zonder meer toegankelijke en ongecodeerde kennis. Deze kennis benoemen Gibbons e.a. tot *tacit knowledge*. Beide kennissoorten bepalen het handelen van de professional.

Herkennen van *tacit knowledge* beschouwen Gibbons e.a. als het begin van de uitdaging voor het management van professionele organisaties deze vatbaar of bruikbaar te maken voor hun innovaties. Een uitdaging die evenzeer geldt voor onderzoekers gericht op innovatie. De auteurs blijven echter te vaag over het begrip om er in methodologische zin mee aan de slag te gaan. De indruk ontstaat dat *tacit knowledge* slechts ervaringsweetjes zijn, die weliswaar verdekt opgeslagen, redelijk instrumenteel aan de oppervlakte kunnen worden gebracht. Wanneer we echter teruggaan naar de oorsprong van het begrip, wordt het veeleer gebruikt om het impliciete conceptuele kader aan te duiden, met al haar assumpties en waarden, van waaruit mensen zin geven en waarde toekennen aan hun situatie en hun handelen. De eerste die het concept *tacit knowledge* gebruikt is Michael Polanyi.¹⁴ Zijn these, vervat in zijn boek *Personal knowledge*, is dat creatief handelen om complexe problemen op te lossen, doorspekt is met sterk persoonlijke ideeën, drijfveren en passies. Dit kan altijd uitgedrukt worden in formele taal, maar bepaalt het handelen in behoorlijke mate. Polanyi benoemt deze pre-logische fase van kennis als *tacit knowledge*. Hij legt de nadruk op een open dialoog, waarin deze *tacit knowledge* tot uitdrukking gebracht kan worden en de daarin opgesloten creativiteit kan worden benut. Daadwerkelijke innovatieve vooruitgang vindt plaats wanneer we deze drijfveren en passies koppelen aan de zojuist genoemde drie benaderingen van innovatie en de gestrengheid van wetenschappelijk redeneren en kritische ondervraging.

Argyris en Schön bouwen voort op het concept van Polanyi, in een voor ons thema meer hanteerbare vorm van een theorie over het leren in organisaties, wanneer zij stellen dat mensen gebruik maken van mental maps (assumpties, normen en waarden), die naast hun expliciete kennis bepalend zijn voor hun handelen.¹⁵ Deze *mental maps* tenderen naar *tacit structures*, waar weinig mensen zich van bewust zijn. Deze onderliggende structuren zijn volgens Argyris en Schön meer bepalend voor ons handelen dan de bovenliggende expliciete kennis.

Innovatieve veranderingen hebben het meeste effect, aldus Argyris en Schön, wanneer in de loop van het veranderingsproces uitdrukkelijk aandacht wordt besteed aan de congruentie tussen de *tacit structures* en de expliciete kennisuitingen. In hun opvattingen over *double loop learning* wordt een leerproces geschetst dat uitdrukkelijk deze impliciete achterliggende assumpties en waarden in zich opneemt. In tegenstelling tot *single loop learning*, waarin bekende problemen in bekende kaders worden opgelost, veronderstellen complexe en vaak nog ambigue problemen, waarvoor de dynamische markt organisaties stelt, oplossingsrichtingen die bestaande assumpties en waarden doorbreken: *double loop learning*. Reflectie en open dialoog zijn voor Argyris en Schön sleutelwoorden om professionals zich van deze *tacit structures* bewust te worden, de weerstanden die daarin opgesloten liggen te overwinnen en ze creatief te maken voor innovatieve, out of the box-oplossingen.

Schön werkt dit verder uit. Hij stelt dat de expliciete en stilzwijgende (tacit) kennis van de professional tot uitdrukking komt in zijn handelen. 'It seems right to say that our knowing is in our action'.¹⁶ Vanuit een groot aantal voorbeelden van diverse hoogwaardige beroepspraktijken, komt hij tot de conclusie dat bij reflectie in en op ons handelen (*reflection in and on action*) de impliciete assumpties en handelingspatronen worden herkend, onder woorden worden gebracht en opnieuw worden door-dacht en haar vitaliteit beschikbaar kan komen in innovaties.

De inzichten van Argyris en Schön keren terug in meer recente veranderkundige studies, die zich richten op complexe innovatieve veranderingen in organisaties in dynamische markten. In ons kader spreekt Peter Senge over *mental models* als

*deeply ingrained assumpties, generalizations, or even pictures and images that influence how we understand the world en how we take actions. (...) We are often not aware of the impact of such assumptions etc. on our behaviour, and thus a fundamental part of our task (as Schön would put it) is to develop the ability tot reflection in and on action.*¹⁷

Voortdurend spreekt Senge over het creëren van contexten waarin de dialoog met de professionals op gang kan worden gebracht over reflectie op eigen handelen.

Jaap Boonstra stelt dat 70% van de veranderingsprocessen in Nederlandse organisaties voortijdig aflopen of de gewenste doelen niet bereiken.¹⁸ In het buitenland is dat niet veel anders. Hij analyseert dat dit voortkomt uit de aanpak van het veranderproces, en niet uit tekortkomingen van organisaties en medewerkers zoals meestal door veranderkundigen wordt aangenomen.

Hij geeft vervolgens aan welke perspectieven er zijn om vernieuwingsprocessen in gang te zetten in ambigue, complexe en dynamische situaties, waarin naar zijn oordeel de meeste organisaties zich bevinden.

Dit perspectief betekent het creëren van contexten en het ondersteunen van processen, waarin actoren zelf vorm geven aan vernieuwingsprocessen. Kern is dat feedback processen zichtbaar worden, dat er ruimte is voor processen van zelforganisatie, dat interactieprocessen tussen actoren op gang komen, dat meerdere stemmen klinken vanuit meervoudigheid en variëteit, dat betekenissen en veronderstellingen zichtbaar worden, dat in dialoog een gedeelde betekenisgeving ontstaat en gezamenlijke handelingsalternatieven worden ontwikkeld, en dat er processen op gang komen van handelen, reflecteren en leren. (...) Het perspectief dat hier wordt geschetst heeft zijn wortels in de dynamische systeemtheorie en het sociaal constructionisme.¹⁹

Dit veronderstelt, volgens Boonstra, een 'derde orde leren' (zijn interpretatie van Argyris' *double loop learning*), waarin het gaat om reflecties op het eigen denken, handelen en leren, en op de achterliggende assumpties die hieraan ten grondslag liggen (Schön's *reflection on reflection on action*).

Ondersteuning van professionals en hun organisaties

De ondersteuning van de professionals kan niet los staan van de ondersteuning van hun organisaties. De koppeling van de eerste en tweede drijfveer (innovatiestreven in samenwerking met de praktijk en het vergroten van het handelingsrepertoire van professionals) impliceert dat we het handelingsrepertoire van professionals willen vergroten, opdat ze een creatieve bijdrage kunnen leveren aan het tot stand komen van innovaties in de beroepspraktijk c.q. de opbouw van een innovatieve beroepspraktijk.

Zagen we al in de vorige paragraaf dat de kenmerken van innovatieve organisaties een doordenking suggereren van het onderzoeksproces, we kunnen deze doordenking op dit moment toespitsen op de opvattingen over ervaringskennis en het benutten daarvan in het veranderingsproces naar meer innovatieve organisaties.

Een derde balans

- 1 Praktijkgericht onderzoek is gericht op het vergroten van het handelingsrepertoire van de professionals in de beroepspraktijk, opdat zij een creatieve bijdrage kunnen (blijven) leveren aan innovaties binnen hun beroepspraktijk, c.q. de opbouw van een duurzaam innovatieve beroepspraktijk.
- 2 Praktijkgericht onderzoek 'benut' de kennis van de professionals. Zij doet dit door de professionals te betrekken bij implementatie van innovatieve oplossingen; bij het zoeken naar innovatieve oplossingen; en bij de kennisontwikkeling in het gehele onderzoeksproces.
- 3 Praktijkgericht onderzoek kenmerkt zich door haar dialogisch karakter, waarin kennis van de onderzoekers en kennis van de professionals samen komen.
- 4 Ten behoeve van deze 'benutting' schept praktijkgericht onderzoek in haar onderzoeksproces contexten, waarin met professionals gereflecteerd wordt op eigen handelen. Tijdens deze reflectie komen ook achterliggende, vaak impliciete, denkpatronen, met al haar assumpties, waarden, normen en beelden aan de orde, opdat niet alleen daarin opgesloten weerstanden weggenomen kunnen worden, maar ook de creatieve energie ontstaat om oplossingen te zoeken buiten de bestaande kaders: out of the box-denken.

In de harde werkelijkheid van een grote diversiteit van onderzoeken binnen hogescholen, die zich afspeelt in een grote variatie aan organisatorische kaders, zal uiteraard ieder onderzoek een eigen vormgeving van het onderzoeksproces veronderstellen, en zal zowel een eenvoudige causaliteit in onderzoeksfasen als een eenvoudige vormgeving van het onderzoeksproces waarschijnlijk zelden bestaan.

In de volgende paragraaf maakt de drijfveer om wetenschappelijke kennisproductie te koppelen aan de vormgeving van een innovatieve beroepspraktijk en de ondersteuning van het handelingsrepertoire van professionals daarbinnen, de situatie van praktijkgericht onderzoek nog wat complexer.

3. De koppeling van innovatie in de beroepspraktijk en versterking van de professionals aan wetenschappelijke kennisproductie

Kennis is het resultaat van een complex proces van waardevermeerdering. Een probleem moet adequaat worden geformuleerd om oplossingsrichtingen zichtbaar te maken. Mogelijke oplossingen vragen experimenteer ruimte, de ontwikkeling van prototypes en testen, van waaruit *evidence* helpt om bepaalde oplossingen tot stand te brengen. Dan volgt de aanvaarding van de oplossingen door het beroepenveld en de disseminatie en vermarkting ervan.

In dit complexe proces fungeert de praktijkgerichte onderzoeker als intermediair tussen de *body of knowledge*, de kennisinfrastructuur van waaruit deze is opgebouwd en de beroepspraktijk:

- De onderzoeker brengt de *body of knowledge* (uiteraard inclusief de resultaten van fundamenteel en toepassingsgericht onderzoek) in bij het proces van het formuleren van de praktijk naar een onderzoeksvraag.
- Hij sluit desgewenst expertise vanuit zijn kennisnetwerk aan bij de uitwerking van de onderzoeksvraag en/of de oplossingsrichtingen die worden gekozen (transdisciplinariteit).
- Hij doet een beroep op de kennisinfrastructuur, wanneer meer fundamenteel onderzoek noodzakelijk is binnen het onderzoeksproces.
- Hij vertaalt de *evidence* die in de praktijk blijkt naar de *body of knowledge*.

Naast zijn intermediaire functie kiest de onderzoeker een methodologische benadering als route naar kennis in de specifieke context. Daarbij is het uitgangspunt simpel: een benadering levert goed of niet goed onderzoek op en iedere onderzoeker streeft naar het goede. De resultaten voldoen wel of niet aan de vooraf gewekte verwachtingen. De keuze voor een benadering wordt door verschillende redenen ingegeven:

- De aard van de onderzoeksvraag.
- De aard van het praktijknetwerk waarin de onderzoeker participeert en de rol die dit netwerk voor zichzelf formuleert bij het onderzoeksproces.
- De relatieve rijkdom/armoede van de *body of knowledge* waarop de onderzoeksvraag een beroep doet.
- De methodologische voorkeuren en socialisatie van de onderzoeker zelf.

Praktijkgericht onderzoek kent daarom een diversiteit aan methodologische benaderingen.²⁰ In de praktijk laten zich een aantal hoofdstromen onderscheiden:

- 1 Het probleemsignalerende en diagnostisch onderzoek. Hierin wordt het onderzoek gericht op het adequaat formuleren van het probleem, en op de achtergronden, oorzaken en samenhangen van gesignaleerde problemen. Het draagt ook mogelijke oplossingsrichtingen aan.
- 2 het ontwerp- en ontwikkelingsonderzoek. Hierin wordt de nadruk vooral gelegd op het ontwerpen van producten en processen als mogelijke oplossingsrichtingen van eerder gesignaleerde problemen.
- 3 Implementatieonderzoek, handelingsonderzoek, *action research*. Hierin wordt het proces van implementatie van oplossingsrichtingen en de borging van de oplossing in het handelen van de professionals een onderdeel van het onderzoek.

De benaderingen laten zich wel onderscheiden, maar niet scheiden. In veel gevallen bestaat het totale onderzoeksproces uit elementen uit diverse benaderingen. Hoewel de benaderingen veelal gebruikmaken van kwalitatieve methoden en technieken, wordt er overigens, als het nuttig is, ook gebruikgemaakt van meer kwantitatieve methoden.

De krachten die op de keuze voor de ene of andere methodologie worden uitgeoefend impliceren voor de onderzoeker het zoeken naar balans tussen theorie en praktijk, tussen distantie en nabijheid, tussen onderzoeker en onderzochte. Een balans die niet van spanning is ontdaan.

Deze spanning tussen de praktijksituatie en de onderzoekssituatie laat zich als volgt thematiseren²¹:

Praktijksituatie	Onderzoekssituatie
Concreet probleem	Onderzoeksvraag
Unieke situatie	Vergelijkbare situaties
Relevant, begrijpelijk, tijdig, haalbaar, betaalbaar, houdbaar	Repliceerbaar, betrouwbaar, valide, controleerbaar, uitvoerbaar
Concrete oplossing	Nieuwe generaliseerbare kennis
Toegevoegde praktijkwaarde	Literatuuronderzoek, praktijkonderzoek, conclusies, aanbevelingen, implicaties

De dynamiek die ontstaat tussen enerzijds kennisproductie en anderzijds het duurzaam samenwerken in netwerken in de beroepspraktijk, en de 'benutting' van de professionals, stelt randvoorwaarden aan de methodologische benadering en zet de bovengeschetste spanning in een ander kader. We benoemen vanuit het gedachtegoed van de vorige paragrafen een aantal van deze randvoorwaarden.

Van praktijkprobleem naar gemeenschappelijk conceptueel kader

In een duurzaam samenwerkingsverband ontstaat de mogelijkheid, niet alleen te werken aan afzonderlijke innovaties, maar aan de opbouw van een innovatieve beroepspraktijk. In dit kader spreken we in plaats van de stap van een singulier praktijkprobleem naar een singuliere onderzoeksvraag, dan ook liever van het opbouwen van een gemeenschappelijk conceptueel kader waarin het praktijkprobleem en de onderzoeksvraag hun plaats hebben. In het conceptuele kader komen via de intermediaire rol van de onderzoeker, de reeds bestaande kennis vanuit de *body of knowledge* samen met de ervaringskennis uit de praktijk. Beide kenniscompartimenten worden in dialoog uitgewisseld en verweven tot een gemeenschappelijk gedragen kader, waarin het praktijkprobleem herkenbaar blijft, maar kan worden begrepen en onderzocht in de context van al bestaande kennis.

Het gemeenschappelijk gedragen conceptuele kader geeft richting aan de volgende onderzoeksfasen. Het toelaten van onhelderheden in deze fase heeft niet alleen gevolgen voor deze richting, maar het leidt ook tot onbegrip en wantrouwen tussen onderzoeker en professionals uit de praktijk in een situatie waarin dialoog en vertrouwen juist cruciaal zijn.

Het dialogisch karakter

In praktijkgericht onderzoek wordt in verschillende fasen van het onderzoek de kennis van de professionals benut: bij het formuleren van het conceptuele kader, bij het zoeken naar oplossingsrichtingen, bij de implementatie van een eenmaal gekozen oplossingsrichting en bij de circulatie van kennis.

In een innovatieve context heeft deze benutting een specifieke connotatie. Het gaat er immers niet om het praktijkprobleem op te lossen binnen bestaande kaders, maar juist om oplossingen die de bestaande kaders doorbreken. We zijn geneigd, aldus Argyris en Senge, te zoeken naar oplossingen binnen de bestaande kaders. In het onderzoek schept de onderzoeker daarom methodische contexten, waarin hij de professionals uit de beroepspraktijk als het ware 'verleidt' verder te gaan dan het bekende, hun 'tacit knowledge' in het onderzoek te betrekken en te reflecteren op

hun handelen en het handelen van hun organisatie, te denken aan 'ge-
waagde' oplossingen. Deze contexten hebben eerder het karakter van een
dialoog, waarin voldoende veiligheid, vertrouwen en creativiteit aanwezig
is om uit deze bestaande kaders te treden, dan van een eenzijdige com-
municatie waarvan vaak sprake is in fundamenteel onderzoek.

De implementatie van innovatie

De implementatie van een eenmaal gekozen oplossingsrichting, aanvan-
kelijk in de experimenteerruimte en later in de daadwerkelijke praktijk,
is een wezenlijk deel van het onderzoeksproces. Hierin wordt immers
duidelijk of de kennis die in de oplossingsrichting ligt opgesloten, ook
daadwerkelijk werkt.

Het implementeren van innovatieve oplossingen, in het kader van de op-
bouw van een innovatieve beroepspraktijk, veronderstelt een verander-
kundige visie, waarin de onderzoeker zich laat inspireren door de aanpak
van succesvolle veranderkundige processen en door de kenmerken van
succesvolle innovatieve instituten en de leerprocessen die zich daarin af-
spelen. Deze aanpakken, kenmerken en leerprocessen stellen eisen aan
de te kiezen methodologische benadering.

De kenniscirculatie in de beroepspraktijk

De circulatie van kennis krijgt in een duurzame op innovatie gerichte
samenwerking een dubbele meerwaarde. Op de eerste plaats wordt
het een onderdeel van het strategisch hrm-beleid van de organisatie,
en is het gericht op de professionalisering van de gehele organisatie.
De kennis voedt en geeft richting aan de leerprocessen in de organisatie.
Op de tweede plaats wordt kenniscirculatie ook een onderdeel van de
methodologie, immers het systematisch uitvoeren ervan levert gegevens
op over de mogelijkheid van verbreding van de onderzoeksresultaten
die in een specifieke context hun waarde al hebben bewezen, of het
roept nieuwe onderzoeksvragen op een hoger aggregatieniveau op.

Een vierde balans

- 1 De zinsnede 'er bestaat weliswaar een diversiteit van methodologische benaderingen en methoden en technieken van onderzoek binnen praktijkgericht onderzoek, maar er is maar een soort onderzoek, en dat is goed onderzoek', heeft de potentie een klassieker te worden onder de lectoren van HU. Er wordt mee uitgedrukt dat welke methodologische benadering men ook kiest of welke methoden men ook gebruikt, deze moet voldoen aan de kwaliteitseisen die daar in een vakgebied aan gesteld worden.
- 2 Daarmee onderscheidt het onderzoek van de lectoren zich van het ad hoc, niet systematisch en theoriearm handelen wat vaak, geheel ten onrechte, onderzoek wordt genoemd.
- 3 In praktijkgericht onderzoek stelt de dynamiek van een duurzame, op innovatie gerichte onderzoeksrelatie met de beroepspraktijk en de 'benutting' van de ervaringskennis van de professionals uit de beroepspraktijk eisen aan het methodologisch kader en aan de methoden die daarbinnen worden gehanteerd. De praktijkonderzoeker kiest een methodologische benadering die recht doet aan de kenmerken van innovatieve instituties en de leerprocessen die daarin spelen.
- 4 De praktijkgerichte onderzoeker heeft de rol van intermediair tussen de praktijk en de *body of knowledge* op het vakgebied en de landelijke en internationale kennisinfrastructuur die deze *body* ontwikkelt. In praktijkgericht onderzoek bestaat er daarom een nauwe samenwerkingsrelatie met het fundamenteel en toegepast onderzoek van universiteiten, TNO en GTI's. In praktijkgericht onderzoek wordt fundamentele en toepassingsgerichte kennis en expertise gebruikt. Daarnaast zullen oplossingsrichtingen die werken vaak behoefte hebben aan nader fundamenteel onderzoek. Het fundament van deze samenwerking blijft valorisatie.
- 5 Praktijkgericht onderzoek is anders dan het fundamenteel onderzoek niet gericht op het formuleren van algemene wetmatigheden, maar op verbreding van kennis die in een specifieke context al haar waarde heeft bewezen. Een duurzame onderzoeksrelatie en een middellange termijn van programmering van het onderzoek zijn daarvoor voorwaarden.

Over de auteur

Loek Vroomans adviseert de Faculteit Educatie over praktijkgericht onderzoek, en over de samenwerking met de Universiteit Utrecht, in het bijzonder de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs (ALPO) en de samenwerking op het gebied van opleidingen tot leraar in het voortgezet onderwijs.

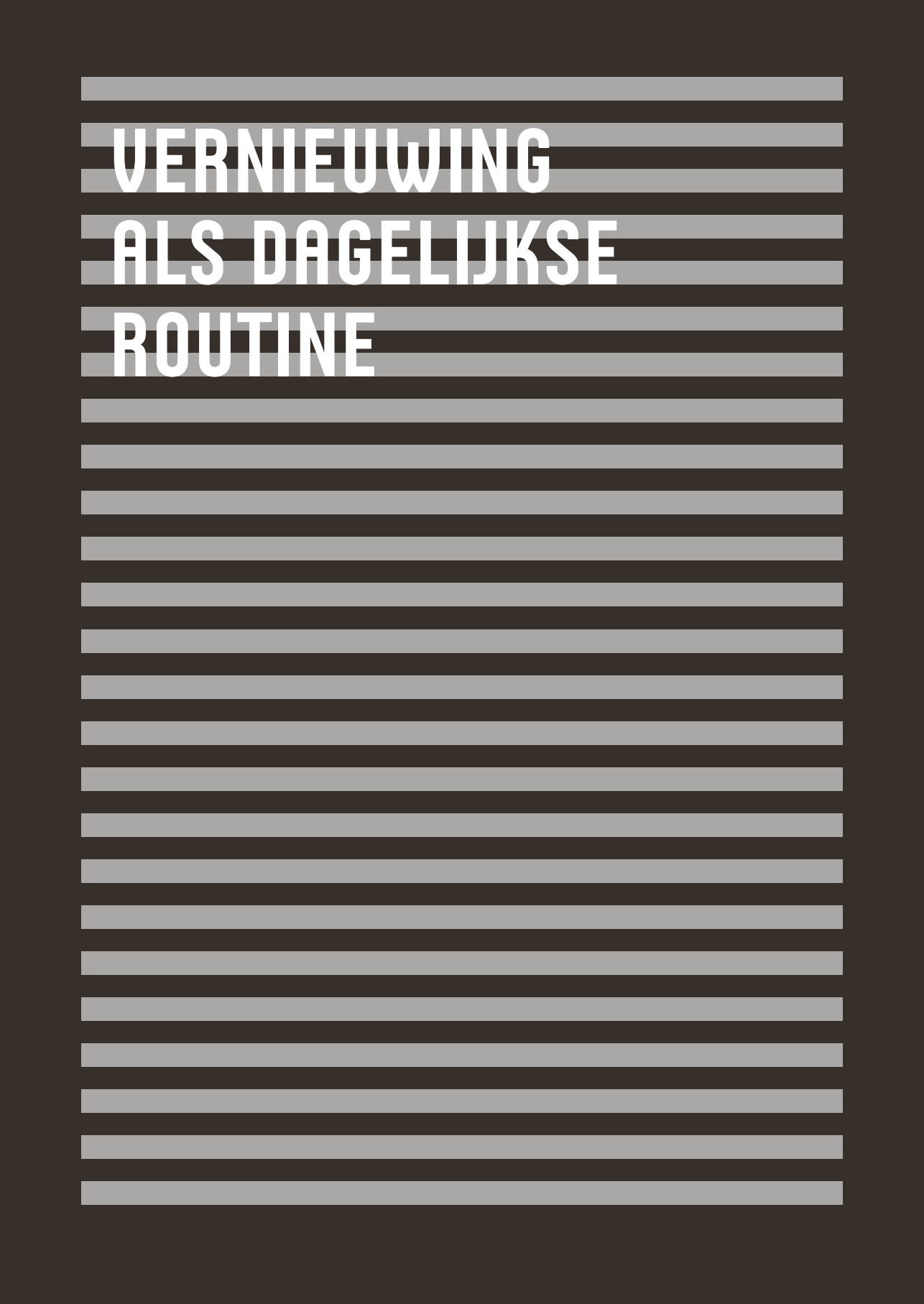
Als directeur van de Faculteit Maatschappij en Recht stond hij aan de wieg van de introductie van lectoren in de faculteit; en als directeur van de dienst Onderwijs en Onderzoek was hij betrokken bij de vormgeving van de onderzoeksfunctie binnen Hogeschool Utrecht. Samen met Frans Leijnse en Jacqueline Hulst is hij auteur van *Passie en precisie: Over de veranderende functie van hogescholen* (2007).

/ NOTEN

- 1 Zonder deze gesprekken was dit artikel niet ontstaan. Mijn dank gaat dan ook uit naar mijn HU-collega's Mia Duijnstee, Hans van Ewijk, Bert Pol, Hein Roelfsema, Huib de Jong, Jeroen Lutters, Jacqueline Hulst, Annemarie Slootweg, Mascha Enthoven en Annelies de Jeu. De tekst van het artikel blijft uiteraard de volledige verantwoordelijkheid van de auteur.
- 2 Het artikel 'Passie en Precisie. Over de veranderende functie van de hogescholen' van Frans Leijnse, Jacqueline Hulst en Loek Vroomans verscheen in *Thema* 5 2006 en *Thema* 1 2007 en tevens als zelfstandige, interne publicatie in februari 2007.
- 3 Richard Florida, *The Rise of the Creative Class*, 2002 en Richard Florida, *Cities and the Creative Class*, 2005.
- 4 www.scienceguide.nl, 22 augustus, 2008.
- 5 Michael Gibbons e.a. *The new production of knowledge: dynamics of science and research in contemporary societies*, 1994.
- 6 Idem, p.2.
- 7 www.scienceguide.nl, 15 september 2008.
- 8 *De tweede cirkel, RAAK-PRO: Hoofddlijnen voor de vormgeving van een programma van praktijk gericht onderzoek*, 2008.
- 9 Rosebeth Moss Kanter, *The Change Masters*, 1983; Peter Senge, *The Fifth Discipline* 1990; Werkman, Boonstra, Bennebroek en Gravenhorst, 'Het veranderingsvermogen van organisaties' in: *Tijdschrift voor Management en Organisaties* 2001, 2, p.7-27.
- 10 Peter Senge, *The Fifth Discipline*, 1990, p. 69.
- 11 Idem, p. 14.
- 12 C. Argyris, D. Schön, *Organizational Learning, a theory of action perspective*, 1978.
- 13 Michael Gibbons e.a, *The new production of knowledge*, 1994.
- 14 Michael Polanyi, *Personal Knowledge*, 1998 (oorspr. 1958).
- 15 C. Argyris, D. Schön, *Theory in practice: increasing professional effectiveness*, 1974.
- 16 Donald Schön, *Reflective Practitioner: how professionals think in action*, 1983, p.49.
- 17 Peter Senge, 1990, p. 8.
- 18 Jaap J. Boonstra, *Lopen over Water. Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren. Rede bij de aanvaarding van het ambt als bijzonder hoogleraar aan de UvA*, 10 februari 2000.
- 19 Idem, p. 26-27.

- 20 Dankbaar is gebruik gemaakt van de indeling van Adri Smaling, 'De probleemstelling bij kennisgericht en praktijkgericht onderzoek' in: *KWALON*, 2006, 31 jrg 11, nr.1. p. 5-11.
- 21 Daan Andriessen, lector Intellectual Capital, Hogeschool InHolland. Rede tijdens onderzoekscongres op de HU op 10 april 2008.





VERNIEUWING ALS DAGELIJKSE ROUTINE

**“HET GAAT OM
VRAGEN DIE MEER
GENERIEK VAN AARD
ZIJN DAN HET OP TE
LOSSEN PRAKTIJK-
PROBLEEM ZELF.”**

VERNIEUWING ALS DAGELIJKSE ROUTINE

Rien van Stigt

Loek Vroomans schetst in zijn verkenning een beeld van praktijkgericht onderzoek in het hbo waarbij het erom gaat de beoefening van het beroep, waarop een hbo-opleiding zich vanouds richt, te verbeteren. Door innovatie en door het vergroten van het handelingsrepertoire van professionals. Niet alleen vóór, maar ook in sterke verwevenheid mét de praktijk van die professionals. Dat is mooi in lijn met een eerdere publicatie waaraan hij meewerkte, *Passie en precisie*, waaraan de titel van dit stuk is ontleend.¹

Het eerste wat mij opvalt is dat praktijkgericht onderzoek een nieuwe, losstaande activiteit lijkt in Vroomans' visie, naast die andere kerntaak van het hbo, het opleiden van beginnende beroepsbeoefenaars. Dat kan, maar liever pleit ik voor een sterke functionele verbinding tussen onderwijs en onderzoek, zowel om het onderwijs aantrekkelijker te maken voor studenten en hen van meet af aan te leren wat het is om een *reflective practitioner* te zijn als om kenniscirculatie via de curricula van opleidingen tot stand te brengen. Dat heeft consequenties voor het type vragen waarop we ons in het onderwijs richten en voor de organisatie van het onderzoek: een aantal individuele praktijkproblemen binnen een bepaalde categorie en daarboven een overkoepelende onderzoeksvraag die wordt beantwoord door dat wat de praktijkcases ons hebben geleerd te abstraheren en generiek toepasbaar te maken.

Een punt in Vroomans' betoog dat om verheldering vraagt is de term 'innovatie'. Aan de hand van opvattingen van Van Weert hierover zal ik proberen daar een invulling aan te geven. Daaruit kan vervolgens worden geconcludeerd dat er een flink aantal categorieën van mogelijke praktijkvragen is waar onderzoekers én studenten hun tanden in kunnen zetten. Vragen die inderdaad leiden tot 'vernieuwing als dagelijkse routine'.

Ten derde bekruipt mij bij het lezen van Vroomans' stuk enige twijfel: kunnen wij in het hbo de ambitie om de beroepspraktijk te verbeteren door praktijkgericht onderzoek van onbesproken kwaliteit wel waarmaken? Ik zal proberen om aan de hand van een voorbeeld uit de praktijk van de Faculteit Natuur & Techniek duidelijk te maken dat het antwoord wat mij betreft 'ja, mits' is. Vooropgesteld namelijk dat we innovatie óók, en misschien vooral, opvatten als kleine verbeteringen en experimenten met nieuwe werkwijzen of toepassingen in de luwte van de dagelijkse

praktijk. Dit voorbeeld maakt ook meteen duidelijk waarin een belangrijke meerwaarde zit van de betrokkenheid van het hbo bij praktijkgericht onderzoek: de mogelijkheid om, doordat we een groot aantal disciplines onder één dak hebben, onderzoeksteams samen te stellen waarin vanuit andere 'denkramen' naar de praktijkproblemen kan worden gekeken dan de betrokken professionals meestal zelf doen.

Ten slotte zijn uit mijn bijdrage enkele voorwaarden af te leiden voor het (bachelor)onderwijs, voor de samenwerking tussen opleidingen en lectoraten en voor de wijze waarop lectoren, docenten en de professionals in de bedrijven met elkaar de onderzoeksagenda bepalen. Daarmee sluit ik deze reactie af.

Innovatie en 'goed' onderzoek in de beroepspraktijk

Vroomans laat overtuigend zien dat in huidige westerse samenleving innovatie van eminent belang is en dat praktijkgericht onderzoek een voor de hand liggend middel is om de 'nieuwe' kennis die daarbij een rol speelt te identificeren en vast te leggen. Voortbouwend op *Passie en precisie* (Leijne et. al., 2007) en evenals andere auteurs zoals Reneman (2004) en Van der Vos e.a. (2007), beargumenteert hij een duidelijke rol van het hbo in dat onderzoek. Vroomans gebruikt daarvoor het beeld van een dialoog tussen onderzoekers en professionals, alsof dat te scheiden rollen zijn. Op zichzelf is dat goed voorstelbaar en in huidige praktijk van het onderzoek in het hbo zijn daar ook veel voorbeelden van te vinden. Het gaat dan om onderzoekers – vaak promovendi – die voor die taak zijn vrijgesteld naast hun docentschap of speciaal voor het onderzoek aangetrokken zijn door kenniscentra. Bezien vanuit het bacheloronderwijs is het echter belangrijk om de beroepsbeoefenaars die het hbo opleidt al gedurende die opleiding een onderzoekende houding te laten ontwikkelen. Een houding van *reflective practitioner* die 'on the job' leert en, waar hij of zij nieuwe en unieke problemen oplost, dus ook 'nieuwe' kennis genereert en die vastlegt voor hergebruik door anderen. In zo'n beroepsbeoefenaar zijn de rollen van onderzoeker en professional verenigd in één en dezelfde persoon. Praktijkgericht onderzoek is dan letterlijk dagelijkse routine. En wil dat praktijkgericht onderzoek dan ook nog 'goed' zijn, dan moet het aan een aantal kwaliteitscriteria voldoen. Oost (2002; en Oost en Markenhof, 2002) noemt onder meer relevantie, functionaliteit en precisie van de onderzoeksvraag, verankering ervan in het kennisgebied, vakkundige en betrouwbare uitvoering en een adequaat resultaat. En dan moet het hele proces ook nog eens goed zijn verantwoord: transparant en goed gecommuniceerd. Vanouds 'academische' eisen dus, die eveneens gesteld worden aan praktijkgericht onderzoek. De vereisten van 'verankering in het vakgebied' en 'vakkundigheid' (dus onder andere methodo-

logische correctheid) doen een beroep op de onderwijstaak van het hbo. Wij mogen eigenlijk geen beginnende professionals met een diploma de school uit laten gaan zonder dat zij de geestelijke bagage hebben verworven om juist dat op verbeteren gerichte reflecteren goed te doen. Waarbij 'reflecteren' niet moet worden opgevat als 'in je eentje gaan zitten navelstaren', maar als een, dikwijls collectief, proces van kritisch vergelijken van een gedraging, houding, werkwijze of resultaat met professionele en in het beroep aanvaarde criteria. Dat vraagt niet alleen een manier van denken van onze studenten én docenten die dat mogelijk maakt, maar ook een cultuur waarin dat veilig kan. Waarin 'fouten' mogen worden verbeterd en er naast 'drill & practice' veel ruimte is voor 'ervaringsleren'. Overigens is ook voor reeds langer werkzame hbo'ers een verbinding tussen onderzoek en onderwijs aan te wijzen. Als de levenslang lerende, reflecterende professional op een gegeven moment kennis te kort komt of (onderzoeks)vaardigheden verder wil ontwikkelen, kan het volgen van een cursus een goede manier zijn om in die leemte te voorzien. Zowel Reneman als Van der Vos e.a. leggen ook in deze zin een duidelijke verbinding tussen onderzoek en onderwijs.

Verbinden van onderwijs en onderzoek

Als het waar is dat een professional in staat moet zijn om, vanuit een onderzoekende houding en met de voor dat onderzoek nodige kennis en vaardigheden, de uitoefening van zijn beroep te verbeteren ligt het voor de hand om daar ook tijdens de opleiding al de nodige aandacht aan te besteden. Verbinden dus van onderwijs en onderzoek. Dat gaat veel verder dan een cursus onderzoeksvaardigheden voor studenten: naast het leren stellen van een 'goede' onderzoeksvraag en het leren mobiliseren van bestaande kennis – gericht en 'beyond Google' – gaat het juist om die kritische reflectie. Zowel met studenten als met collega's heb ik ervaren hoe moeilijk het is om de criteria op te stellen die nodig zijn voor die kritische reflectie, in de zin van: vergelijken van 'iets' met de professionele eisen waaraan dat 'iets' moet voldoen. Maar als je dat eenmaal hebt geleerd blijkt het een krachtig middel om de kwaliteit van je werk te verbeteren, doordat helder wordt wat al wel goed was en waar verbetering mogelijk en gewenst is. Juist omdat dit zo lastig blijkt, pleit ik ervoor om studenten er al in de opleiding mee te confronteren. Aanvankelijk als instrument voor kwaliteitsbewaking voor al hun werk, maar naar het eind van de opleiding toe meer en meer ook toegepast op niet-routinematige problemen. Daarmee komen we op het terrein van praktijkgericht onderzoek. Er is sprake van nieuwe kennis: bijvoorbeeld of een bepaalde oplossing onder gegeven omstandigheden eigenlijk wel werkt - en waarom. Het gaat dus om vragen die meer generiek van aard zijn dan het op te lossen praktijk-probleem zelf.

Maar hoe leer je die kritische reflectie nu gebruiken om te innoveren? Het gaat immers om een ingewikkeld proces, dat begint bij een goede onderzoeksvraag of probleemstelling. Als die inderdaad goed is, is hij uiteen te leggen in operationeel te formuleren deelvragen, waarbij dan een strategie moet worden geformuleerd om deze te beantwoorden. Bijvoorbeeld door literatuuronderzoek, metingen, interviews, experimenten of een prototype. Vervolgens moet de verkregen informatie worden beoordeeld op bruikbaarheid en worden geanalyseerd in het licht van de vraag waarmee het allemaal begon. Daarna is de bovenbedoelde vergelijking aan de orde met de criteria die aangeven of de vraag beantwoord c.q. het probleem opgelost is. En als dat zo is, moet de oplossing vaak ook nog worden geïmplementeerd. Zoiets leer je vooral door het – dikwijls – te doen. Methodisch en aanvankelijk door alle stappen in het proces expliciet te maken.

Bij de Faculteit Natuur & Techniek maken we daarvoor sinds enige jaren in toenemende mate gebruik van een methode van projectonderwijs die is gebaseerd op ontwerpgericht onderzoek of Design Research.² Leidend daarin is een praktijkprobleem van een opdrachtgever uit het werkveld. Zo'n probleem moet in de eerste plaats een klus zijn waarmee een beginnende hbo'er zou kunnen worden belast; een typische beroeps-taak dus. De keuze en precieze formulering van de opdracht wordt ook bepaald door overwegingen van andere aard: leren studenten er wel voldoende van? En valt er van dit type problemen iets te leren dat bruikbaar is voor de beroepspraktijk? Of, iets preciezer: valt er iets te leren waar wij als kennisinstituut in geïnteresseerd zijn? Bijvoorbeeld omdat we een lectoraat hebben met een leeropdracht op dit terrein of omdat we ons als opleiding profileren op dit thema.

Zo verbindt de methode drie vragen: de praktijkvraag van de opdrachtgever, de competentievraag van de studenten en de kennisvraag van lectoraat of opleiding.³ Een ideaaltypisch model is dat groepen studenten individuele praktijkvragen aanpakken, die alle een casus zijn van de achterliggende kennisvraag. Bijvoorbeeld doordat zij met een door een adviesbureau ontwikkelde innovatiescan een aantal bedrijven 'doorlichten' en adviseren over innovaties; studenten ontwikkelen daarmee onder andere adviescompetenties, bedrijven krijgen een gratis innovatie-advies en het adviesbureau en de opleiding verwerven - nieuwe - kennis over de toepasbaarheid van het ontwikkelde instrument. Die nieuwe kennis komt terecht bij de betrokken docenten en via hen in het curriculum. Het onderwerp is immers 'hun ding' – geen hobbyïsme, maar een gezamenlijke en bewuste keuze van de instelling en vastgelegd in een kennisagenda. Op het belang daarvan kom ik verderop terug.

Nu lijkt het me voor iedereen die in het hbo werkt een dilemma: als we maar vier jaar hebben om van een student die net van de havo komt een 'startbekwame' professional te maken, zetten we dan in op een degelijke bagage van vakkennis of besteden we daarnaast een flink gedeelte van die betrekkelijk korte periode om die basiskennis in de context van praktijkvraagstukken toe te passen? Met de onvermijdelijke consequentie dat er daardoor basiskennis 'blijft liggen'.⁴ Ik neig sterk naar het laatste. Nadat we de methode met voldoende docenten in de vingers hadden en we – toegegeven: met vallen en opstaan, maar wel systematisch, zoals hier bedoeld – hadden geleerd hoe het moet, bleken de resultaten doorgaans positief. Studenten vinden het leuk en betekenisvol en daardoor werken ze enthousiaster en harder. Ze leren misschien minder feiten en basisconcepten, maar ze leren in context en zien dus de toepassing van het geleerde. Daarbij leren ze werken volgens de methode en dus met kwaliteitscriteria en ontwikkelen ze onderzoeksvaardigheden.

Wat noemen we innovatie?

Uit het bovenstaande zal de lezer al hebben opgemaakt dat ik 'innovatie' breed opvat. Eigenlijk gaat het om iedere betekenisvolle afwijking van de routine van het beroep. Ik volg daarbij Van Weert, die in een interne HU-presentatie aangeeft dat innovatie kan worden begrepen in termen van het werk van een professional: die krijgt een *praktijkvraag* voorgelegd in een bepaalde *context*.⁵ Met een ter beschikking staande *methode* tracht hij of zij een antwoord te vinden op de vraag en daaruit vloeit, als het goed is, een *oplossing* voort. In routinegevallen zijn al deze componenten bekend: een reeds eerder beantwoorde vraag in een bekende context komt door gebruik van vertrouwde methoden tot een vooraf te voorspellen oplossing. Een situatie waarin allevier deze componenten onbekend of nieuw zijn valt in de categorie 'ruimtereis': de vraag is ons nooit gesteld, we kennen de context niet, hebben er geen methode voor op de plank liggen en de uitkomst is ongewis. Maar een vertrouwde methode toepassen op een bekende vraag in een heel nieuwe context? Dan worden we toch benieuwd of daar nog steeds de oplossing uit voortkomt die we uit die andere, bekende context kennen. Ook een methode uit een ander vakdomein gebruiken voor bekende problemen is in deze opvatting een innovatie. En zo zijn er allerlei combinaties te bedenken waarin één of meer van de vier genoemde componenten van het werk van een professional onbekend is. En daarmee is dus ook een aantal interessante 'kennisvragen' – in de terminologie van onze projectmethodiek – gegeven, zoals: 'Werkt oplossing X ook in context Y?' Of 'Is methode A geschikt om probleem B op te lossen?' Dat zijn vragen die ik best aan onze studenten durf voor te leggen. We hoeven volgens mij niet bang te zijn dat het verbinden van onderzoek aan het bacheloronderwijs tot minder goed onderzoek leidt.

We beperken ons hierdoor hooguit in de urgentie van de vragen die we uit de praktijk halen; misschien moeten we in eerste instantie geen 'resultaatverplichting' willen aangaan en is de keuze daardoor beperkt tot vragen 'in de luwte van de dagelijkse praktijk'.⁶

Waar het gaat om de rol van het hbo in het praktijkgerichte onderzoek citeert Vroomans de hoofdlijnen van het RAAK-programma, waarin het hbo geacht wordt aan te sluiten bij 'regionaal geprioriteerde maatschappelijke thema's of speerpunten van economisch beleid'. Ik ben het echter eens met Gilbert Silvius, die in een reactie op een bijdrage van Van der Vos e.a. (2007) over dit onderwerp opmerkt dat vraagsturing niet zo voor de hand ligt als vaak wordt verondersteld, omdat de praktijk lang niet altijd met goed gearticuleerde vragen komt.⁷ Ik verwacht dat dit een kwestie van perspectief is. Professionals hebben meestal een uniek probleem op te lossen - je zou dat een 'n=1 perspectief' kunnen noemen. Een kenniscentrum of lectoraat kan tegelijkertijd naar een aantal vergelijkbare problemen van een flinke handvol van zulke professionals kijken - een 'n=veel perspectief' - en daardoor meehelpen de vraag achter dat type probleem te vinden die al die gevallen gemeen hebben.

Een voorbeeld uit het onderwijs: praktijk-, kennis- en competentievraag

Zonder mijn collega's tekort te doen, die evenzeer geslaagde voorbeelden kunnen laten zien van onderwijsprojecten in het reguliere bachelor- of honoursprogramma, beschrijf ik hier kort een voorbeeld uit mijn eigen praktijk in het Instituut (en bijbehorend Kenniscentrum) Gebouwde Omgeving.⁸

In de praktijk stranden ruimtelijke plannen vaak op complexe milieudoelstellingen en -regelgeving en moeten dan opnieuw opgesteld worden. Ruimtelijke ordenaars, stedenbouwkundigen en milieukundigen verstaan elkaars taal slecht en komen elkaar vaak pas in een laat stadium van de planontwikkeling tegen, wanneer veel belangrijke ontwerpbeslissingen al genomen zijn. Dat is de context.

In de ontwerpwetenschappen is gebleken dat een digitale interactieve plantafel een goed instrument kan zijn om vakdisciplines vroegtijdig met elkaar te laten samenwerken. Het bedrijf MapSup biedt met zo'n plantafel met reken- en tekenprogramma's ondersteuning bij ruimtelijke planprocessen. MapSup wil de functionaliteit van de plantafel uitbreiden met modellen die milieukundigen gebruiken om de effecten van ingrepen in de omgeving te schatten, zoals luchtverontreiniging, geluidhinder, waterkwaliteit en risico's van gevaarlijke stoffen. Daarmee zou het instrument nog interessanter worden voor het ondersteunen van complexe besluitvorming in de stedelijke vernieuwing. De praktijkvraag was dus: bouw de

gevraagde functionaliteit. Daarvoor moest kennis worden gemobiliseerd over geluid en externe veiligheid en de bijbehorende toetsingskaders en werd door MapSup een workshop gegeven rondom een voor de studenten nieuw stuk software.

Als eerste stap hebben studenten in kaart gebracht welke informatie een rol speelt bij het maken van plannen en het toetsen daarvan aan milieunormen. Daarop is, met bestaande software, voor een industriegebied in Utrecht een geografisch informatiesysteem gebouwd dat een aantal milieuconsequenties van keuzen in het ruimtelijke ontwerp inzichtelijk maakt: bijvoorbeeld geluidcontouren van bestaande en nieuw getekende wegen en risico's voor bewoners in de buurt van transportassen van gevaarlijke stoffen. Daarmee is de praktijkvraag, tot tevredenheid van de opdrachtgever, beantwoord.

De kennisvraag kwam van het lectoraat Regie Stedelijke Vernieuwing, dat zich onder andere richt op het verbeteren van samenwerkingsprocessen tussen de actoren die daarbij betrokken zijn. Als het geleverde systeem 'werkt' is de kennisvraag of het ook werkt voor de mensen voor wie het bedoeld is en of daarmee de beoogde samenwerking tussen planners en milieuambtenaren tot stand komt. Om daarop een antwoord te geven werd een workshop georganiseerd, waar mensen uit de praktijk met het instrument aan het werk gingen. De bijeenkomst met zeven ambtenaren van vijf verschillende gemeenten, vrijwel zelfstandig door de studenten georganiseerd, was een 'proof of concept': we kunnen inderdaad een geografisch informatiesysteem maken op de MapTable waarmee milieu- en duurzaamheidsconsequenties van ruimtelijke ontwerpen in beeld zijn te brengen. Voor het beantwoorden van de kennisvraag is van belang dat het onderzoeksidee veel enthousiasme ontmoette: Utrecht, Amsterdam en Zwolle leveren onderzoeksvoorstellen voor vervolgprijzen. Die krijgen de vorm van een 'laboratorium' waarin studenten voor een gebied op maat zo'n systeem bouwen waarmee de gemeente dan gaat ontwerpen. Door observatie en interviews wordt dan het effect van het instrument op het ontwerpproces onderzocht. Veel van dat werk zal ook door studenten worden gedaan. De betrokken docent-onderzoekers hebben als eerste taak continuïteit en samenhang in het onderzoek te houden. In hun rol als docent zijn zij vraagbaak voor en begeleider van de studenten en letten zij erop dat de studenten de kwaliteit van hun werk borgen. Nog interessanter worden de kennisvragen wanneer ook het lectoraat Productontwikkeling bij het onderzoek wordt betrokken, omdat dit juist de interacties van de ontwerpers met de hier bedoelde interactieve 'tools' tot onderzoeksobject heeft.

Eerder noemde ik al dat niet iedereen in het praktijkgerichte onderzoek de ervaring heeft dat de kennisvraag door de betrokkenen al goed is gearticuleerd. Ook in dit geval is dat zo. Legio is het aantal verzuchtingen in de vakliteratuur dat 'milieu' en de stedenbouwers langs elkaar heen werken, maar een systematische verkenning van het probleem en mogelijke oplossingen ben ik nog niet tegengekomen.

Kenniscirculatie komt op een aantal manieren op gang – hier is ook weer onderscheid te maken in de lotgevallen van de praktische oplossing en die van de meer theoretische inzichten. Het gebouwde geografisch informatiesysteem wordt ingezet bij een tweedejaarsproject over het industriegebied in kwestie. Ten aanzien van de kennisvraag zijn tijdens de 'proof of concept'-fase ook al inzichten ontstaan over de verschillende referentiekaders van stedenbouwkundigen ('afwegers') en milieukundigen ('normdenkers'). Interessant is om verder te exploreren hoe dit verschil de diverse opvattingen over 'omgevingskwaliteit' beïnvloedt. Die kennis is voeding voor een recent herontworpen cursus 'Milieukwaliteit en Ruimte' in het tweede jaar van de opleiding Ruimtelijke Ordening & Planologie en een afgeleide daarvan in het eerste jaar Milieukunde.

Kwaliteit, ten slotte, wordt gefundeerd op drie peilers: er wordt op toegezien dat studenten 'weten waarover zij het hebben' en dat zij daartoe de relevante literatuur bestuderen en niet schromen voort te bouwen op werk van anderen. In de tweede plaats is er aandacht voor validatie, dat wil zeggen een voortdurende controle op de werkzaamheid van de beoogde oplossing in de praktijk. En door op verschillende momenten gedurende het onderzoeksproject de (tussen)resultaten te vergelijken met vooraf overeengekomen professionele criteria wordt geborgd dat de resultaten de toets van vakkundige kritiek kunnen doorstaan. Hierdoor wordt in onze ervaring ook bevorderd dat studenten reflecteren op resultaten, proces en het eigen functioneren daarin.

Voorwaarden

Wat is er nodig voor succesvol praktijkgericht onderzoek dat verbonden is met het onderwijs? Ik noem hier, zonder uitputtend te zijn, vier voorwaarden. Evidenties als goede facilitering en docenten met voldoende onderzoeksvaardigheden laat ik achterwege.

Er moet een *kennisagenda* zijn, een lijst met onderwerpen waarop een instituut zich toelegt, uitgewerkt in een aantal onderzoekslijnen rondom bepaalde typen van praktijkproblemen. Het moet geen 'papieren' stuk zijn, maar een gezamenlijke interesse van de betrokken medewerkers: docenten, lectoraat en management.

Er moet voldoende aandacht zijn voor *vraagontwikkeling*, dat wil zeggen: het aanpassen van de uit de beroepspraktijk komende praktijkvragen aan de competentiekaders van de betrokken opleidingen en aan de kennisagenda van het instituut. Als die competentiekaders zijn beschreven in termen van beroepstaken voor de uitvoering waarvan wij opleiden, blijkt de discussie met een externe opdrachtgever gemakkelijker te verlopen – dat is immers taal die in het beroep wordt begrepen.

Betrokken docenten hebben een *belang*. Het ligt voor de hand dat de vraagontwikkeling ter hand wordt genomen door een docent. Die is immers op de hoogte van het soort beroepstaken waarvoor wordt opgeleid, weet wat studenten in een bepaalde fase van de opleiding aankunnen én kent de kennisagenda. Binnen die kaders ligt de speelruimte voor het ontwikkelen van een goede set vragen: praktijkvraag, kennisvraag en competentievraag.

Niet verbazingwekkend is het te merken dat de betrokkenheid van docenten bij zowel vraagontwikkeling als bij begeleiding van studenten tijdens het onderzoek opvallend groot is wanneer zo'n docent een duidelijk belang heeft bij het welslagen ervan. Bijvoorbeeld omdat de vraag deel uitmaakt van het eigen onderzoek in de kenniskring rondom een lector of omdat studenten een bijdrage leveren aan het onderwijs. Dat laatste kan in allerlei vormen: een lesbrief of artikelen voor een reader, filmpjes, verzorgen van workshops, bouwen van software, beschrijven van casuïstiek, enzovoorts.

De kennisontwikkeling moet *zichtbaar* zijn. Van der Vos e.a. citeren met instemming Frits van Oostrom, die waarschuwt voor het 'wegstoppen' van de lectoren. Integendeel, zowel voor studenten als voor het beroepenveld moet duidelijk zijn op welke kennisgebieden een instituut zich richt en – zo mogelijk – dat het zich daarmee bewijst in het werkveld. Dan krijgen studenten het gevoel dat een project van het instituut – met en vóór de professionals buiten de school – de moeite waard is. Wat mij betreft zetelen lectoren daarom tussen studenten en docenten – op de 'werkvloer' van de school en timmert het instituut zowel naar binnen als naar buiten flink aan de weg. Niet om mooi weer te spelen, maar om te laten zien dat kennisontwikkeling rondom de gekozen onderwerpen – de eerder genoemde kennisagenda – een onlosmakelijk deel van het beroep is. 'Naar binnen' wil in dit geval ook zeggen dat studenten zien dat ze kennis krijgen aangereikt die in en samen met de praktijk is toegepast.

Conclusie

We hebben veel goede studenten in huis. Door verstandig, professioneel en met een kritisch oog voor kwaliteit praktijkgerichte onderzoeksprojecten uit te voeren leren zij te werken als *reflective practitioner*. Tegelijkertijd profileren opleidingsinstituten zich als kennisinstituut, waar afgestudeerde studenten een hoge pet van op hebben en waar zij later, als werkende professionals graag terugkomen met een praktijkvraag of 'gewoon' voor een cursus.

Over de auteur

De auteur is hogeschooldocent bij de Faculteit Natuur & Techniek. Hij verzorgt er een deel van het onderwijs bij de opleidingen Milieukunde en Ruimtelijke Ordening en Planologie en is medeverantwoordelijk voor het innovatieprogramma Leren = werken = leren van de faculteit. Daarin is expliciet aandacht voor kenniscreatie en –circulatie en dan vooral in die zin dat 'nieuwe' kennis die elders of in het eigen instituut is opgedaan wordt verankerd in de curricula van de opleidingen. Een belangrijke activiteit binnen het programma is stimuleren dat opleidingen steeds meer gaan werken rondom studentenprojecten zoals in deze reactie beschreven. De eerste ervaringen ermee deed de auteur op tijdens zijn werk als docent-onderzoeker bij het HU-lectoraat ICT en Hoger Onderwijs van lector Tom van Weert.

Deze bijdrage is geschreven op persoonlijke titel.

/ NOTEN

- 1 Zoals *Passie en precisie* zijn titel ontleende aan een motto van Vincent Icke, ontleent dit stuk die aan het volgende citaat uit de inleiding van *Passie en precisie*: 'De professional ziet zichzelf als de katalysator van een proces van gestage vernieuwing en verbetering. Hij brengt als het ware een immanente onvrede met het bestaande in de organisatie. Zijn boodschap is: het kan anders en het kan beter. Vernieuwing is zijn dagelijkse routine'. Leijnse et al, 2007.
- 2 Checkland & Poulter, 2006; Van Weert & Andriessen, 2005.
- 3 Hier blijft buiten beschouwing dat studenten, binnen het competentiekader van hun opleiding, heel verschillende competentieagenda's hebben. Daaraan tegemoet komen betekent dat er 'gematcht' moet worden, bijvoorbeeld door middel van een sollicitatieprocedure.
- 4 Dat is overigens nog de vraag. Ik heb de indruk dat het meevalt, omdat het vereiste van een in het kennisdomein 'verankerde' vraagstelling impliceert dat de onderzoeker, zoals ik het aan studenten uitleg, 'weet waarover-ie het heeft' en er dus aardig wat kennis moet worden gemobiliseerd over het probleem, de omgeving daarvan, eerdere oplossingen elders enzovoorts. Evenzo vereist een 'vakkundige' uitvoering kennis over en vaardigheid in methoden en technieken die in het beroep worden gebruikt.
- 5 <http://www.hu.nl/NR/rdonlyres/65FA31A6-CCFA-4EAE-A9D2-07CA8E6855D5/3612/Kenniswerk.ppt>.
- 6 De term is van Mirjam Huffstadt, lector Regie Stedelijke Vernieuwing; zij bedoelt daarmee vragen die in de praktijk blijven liggen omdat ander werk prioriteit heeft, maar die wel degelijk de moeite van het beantwoorden waard zijn.
- 7 Gilbert Silvius, *Het weerbarstige van praktijkgericht onderzoek*. www.scienceguide.nl, 29 oktober 2007
- 8 Zie bijvoorbeeld de bijdrage van Erlijn Eweg in Hulst, J. et al. (2008).

/ LITERATUURLIJST

Checkland, P.B., Poulter, J. (2006) *Learning for Action: A Short, Definitive Account of Soft Systems Methodology, and its Use for Practitioners*. Chichester: Wiley.

Hulst, J. et al. (2008). *Lerend Innoveren. Over de eenheid van onderwijs en onderzoek*. Utrecht: HU.

Leijnse, F, Hulst, J, & Vroomans, L. (2007), *Passie en precisie. Over de veranderende functie van de hogescholen*. Utrecht: HU.

Oost, H. & Markenhof, A. (2002) *Een onderzoek voorbereiden*. Baarn: HB Uitgevers.

Oost, H. (2002) *Een onderzoek uitvoeren*. Baarn: HB Uitgevers.

Reneman, J. (2004) *Aan de slag met innovatie. Versterking rol HBO in de kenniscirculatie met het MKB*. Den Haag: hbo-raad / VNO NCW.

Silvius, G. (2007) *Het weerbarstige van praktijkgericht onderzoek*. ScienceGuide 29 oktober 2007 (<http://www.scienceguide.nl/article.asp?articleid=104257>; benaderd maart 2009).

Van der Vos, J., Borgdorff, H & Van Staa, A. (2007) *Kennis in Context. Onderzoek aan hogescholen*. ScienceGuide 26 oktober 2007 (<http://www.scienceguide.nl/article.asp?articleid=104247>; benaderd maart 2009).

Van Weert, T. en Andriessen, D. (2007) *De praktijk als leeromgeving voor de kenniswerker*. In: Popkema, M, Wilhelm, P & Boersma, K (red.) *Onderwijs in de Kennissamenleving*. Amsterdam: Aksant.

Van Weert, T. en Andriessen, D. (2005) *Onderzoeken door te verbeteren*. Utrecht: HU.

3

DE ROL VAN DE ONDERZOEKER IN PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK/

EEN REFLECTIE EN
AANVULLING OP DE
REDENERINGEN VAN
LOEK VROOMANS

**“STEEDS MEER
WORDT INGEZIEN
DAT VOOR HET
WELSLAGEN VAN
INNOVATIES MENSEN
UIT DE PRAKTIJK ZELF
EEN ANTWOORD OP
HUN KENNISVRAAG
MOETEN ZOEKEN.”**

DE ROL VAN DE ONDERZOEKER IN PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK/ EEN REFLECTIE EN AANVULLING OP DE REDENERINGEN VAN LOEK VROOMANS

Elly de Bruijn

In deze bijdrage geef ik een korte reflectie op het artikel van Loek Vroomans gericht op het onderscheid tussen soorten kennis en soorten onderzoek. Ik geef een aanvulling door in te gaan op de rol van de onderzoeker in onderzoek dat beoogt theorie en praktijk met elkaar te verbinden.

Het denkkader voor praktijkgericht onderzoek, zoals dat wordt ontwikkeld in 'Een zoektocht naar de identiteit van praktijkgericht onderzoek', is herkenbaar voor mijn eigen educatieve onderzoeksdomain. Ik ben echter benieuwd of dat ook geldt voor andere onderzoeksdomainen, juist omdat de contexten waarin deze zich afspelen verschillend zijn. Zo is de verhouding tussen (nieuwe) kennis ontwikkelen en toepassen voor gamma-wetenschappen anders dan voor bètawetenschappen, ook als het gaat om de plaats en de status van het onderzoek. Het zou interessant zijn om de analyse van Vroomans te specificeren naar inhoudelijke domeinen en te zien wat we daarvan kunnen leren over praktijkgericht onderzoek.

Het artikel stelt dat mode 1 en 2 elkaar aanvullen, maar hun verhouding wordt niet verder uitgewerkt. Gibbons e.a. (1994) laten dat ook wat in het midden, door de vraag, of de beide modes fundamenteel verschillen, of slechts als twee ontwikkelingen binnen hetzelfde kader opgevat moeten worden, naar achteren te verschuiven. De oplossing van dit vraagstuk laten zij deels afhangen van meer data over mode 2 onderzoek, en deels van de vraag of het mode 1 onderzoek lukt zich aan te passen aan de veranderde economische en maatschappelijke omstandigheden (1994, pag. 3). De grens tussen mode 1 en mode 2 ligt niet tussen universiteit en hogeschool, zo stelt Vroomans. Mode 2 onderzoek moet voldoen aan de standaarden en methodologische eisen van wetenschappelijk onderzoek. Maar wat bedoelen we met wetenschappelijk? Is dat synoniem aan mode 1? Of moeten we de term wetenschappelijk als het gaat om algemeen geldende eisen aan onderzoek specificeren in termen die aangeven wat bedoeld wordt? Zouden validiteit en betrouwbaarheid dan als kernbegrippen

kunnen worden beschouwd omdat deze zowel staan voor een standaard maar ook ruimte bieden voor verschillende benaderingen om tot die standaard te komen (vergelijk De Groot, 1961)?

De kernvraag is vervolgens wat het onderscheid tussen onderzoek aan de universiteit en dat aan de hogeschool precies is (als dat niet samenvalt met dat tussen mode 1 en mode 2); spreken we ‘slechts’ over een verbreed kennisbegrip? Het uitwerken van deze vraagstelling lijkt een logische vervolgstap op Vroomans’ artikel.

De beperking van het aantal hoofdstromen van praktijkgericht onderzoek tot de drie die zijn genoemd door Vroomans lijkt mij niet juist. Ik zou daar ook verklarend, toetsend en kritisch onderzoek aan willen toevoegen. In *Onderwijsinnovatie en kennisontwikkeling* (De Bruijn & Westerhuis, 2004) van CINOP Expertisecentrum en in mijn openbare les (De Bruijn, 2008), geef ik aan dat de ontwikkeling van de beide kennisvormen (mode 1 en 2) kan worden versterkt, als ze aan elkaar worden verbonden. Gibbons, e.a. (1994) geven daar een denkkader voor, terwijl Nonaka & Takeuchi (1995) een duiding aanreiken van processen van kennisaccumulatie, die buiten de kaders van het academische domein treden. In de onderstaande figuur worden de prototypes die zij onderscheiden, weergegeven.

Figuur 1
Typologie van
kennisaccumulatie
(uit De Bruijn &
Westerhuis, 2004, p. 4)

Naar Nonaka en Takeuchi, 1995	Naar Ervaringskennis	Naar Formele kennis
Van Ervaringskennis	Socialisatie	Externalisatie
Van Formele kennis	Internalisatie	Combinatie

Vier prototypes van kennisontwikkelingsprocessen zijn in de figuur verbeeld. Linksboven staat het proces van ervaringskennis delen en overdragen, getypeerd als socialiseren. Rechtsbeneden gaat het om het delen en overdragen van formele kennis, gedefinieerd als combineren. Op de diagonaal van linksbeneden naar rechtsboven zijn de processen gepositioneerd waarin het gaat om kennisaccumulatie op basis van het verbinden van verschillende soorten kennis zoals Gibbons e.a. die onderscheiden. Het betreft internaliseren, dat wil zeggen het transformeren van formele kennis naar ervaringskennis, en externaliseren, het converteren van ervaringskennis in formele kennis. In deze processen zit het spannende verhaal wanneer we beogen het weten te verbinden aan het *handelen*.

Het is jammer dat in het artikel de eigen rol van de onderzoeker in de voor praktijkgericht onderzoek zo kenmerkende kennisgemeenschappen (netwerken van onderzoekers en professionals uit de beroepspraktijk), buiten de scope valt.

Vandaar als aanvulling een bijdrage die ik in 2007 geschreven heb voor de bundel ter afscheid van Cees Doets als directeur van CINOP Expertise-centrum (De Bruijn, 2007). Ik heb de tekst licht aangepast voor deze HU-bundel.

De rol van de onderzoeker

In het proefschrift van Doets (1982) over de relatie tussen onderzoek en praktijk staat in het nawoord dat de *exemplarische praktijkonderzoeker* zich zowel moet verhouden tot de praktijkgemeenschap als tot de onderzoeksgemeenschap. In het proefschrift is een handelingsrepertoire voor die onderzoeker uitgewerkt waarin de verhouding tot de praktijkgemeenschap centraal staat. Voor de verhouding tot de onderzoeksgemeenschap worden drie posities geschetst, van 'geen boodschap' of 'afscheiding' tot een 'open verhouding' en gebruik blijven maken van de *know how* van die gemeenschap.

In het laatste hoofdstuk van De Bruijn & Westerhuis (2004) wordt als kern van een methodologie waarin onderwijsinnovatie en kennisontwikkeling aan elkaar zijn verbonden, een kennisgemeenschap gepresenteerd. De verhoudingen tot de verschillende gemeenschappen en denkkaders zijn hier geoperationaliseerd in rollen en perspectieven van de verschillende actoren die samen die kennisgemeenschap vormen.

Ik denk dat die verschuiving van aandacht voor het handelen van de individuele onderzoeker naar het functioneren van kennisnetwerken, gemeenschappen, infrastructuren de tijdspanne tekent tussen die twee publicaties. Ik wil hier drie vraagstukken aanstippen waarin die verschuiving zichtbaar wordt, maar die tegelijkertijd nog verdere uitwerking behoeven. Die drie vraagstukken zijn:

- De rol van de individuele onderzoeker in kennisontwikkelingsprojecten die beogen de onderwijspraktijk verder te brengen, en daarbij tevens een verbinding te behouden met de *state of the art* op het desbetreffende kennisdomein.
- De verhoudingen tussen de praktijk(gemeenschap) en de onderzoekswereld in dergelijke kennisontwikkelingsprojecten.
- Het soort kennis dat dergelijke projecten beogen op te leveren.

De individuele onderzoeker

In navolging van De Bruijn en Westerhuis (2004) kunnen we een aantal onderzoeksgelateerde activiteiten onderscheiden binnen een kennis-gemeenschap waarin innovatie en kennisontwikkeling aan elkaar verbonden zijn, namelijk:

- 1 Het formuleren van een door alle actoren gedragen conceptueel kader dat de ambities en innovatieprioriteiten in meer algemene termen verwoordt, dat wil zeggen het niveau van lokale praktijken overstijgend.
- 2 Het uitwerken van dat conceptueel kader in een analysekader waarin de voortgang en opbrengsten van de innovaties geplaatst kunnen worden.
- 3 Het creëren van lokale, aan een unieke praktijk gebonden kennis.
- 4 Het vertalen van de ontwikkelde lokale kennis in de kaders van het conceptueel kader.
- 5 Het creëren van conceptuele kennis door confrontatie en integratie van de (vertaalde) praktijkkennis met bestaande externe kennis (de actuele *state of the art*).
- 6 Begeleidend onderzoek naar het innovatieproces, in het bijzonder naar resultaten en effecten (wat werkt waarom, voor wie, wanneer en hoe?).
- 7 Het faciliteren van het proces van confrontatie en reflectie ten aanzien van de verschillende ervaringen en kennisbronnen.
- 8 Het verspreiden van (onderdelen van) tussentijdse praktijktheoretische inzichten naar het onderwijsveld en beleid (de buitenwereld).

De rol van een onderzoeker in een dergelijke gemeenschap is zowel pro-actief als kritisch. De onderzoeker speelt zijn of haar rol op basis van inhoudelijke en methodische expertise ten aanzien van gesystematiseerde kennisontwikkeling, niet alleen in de uitvoering maar juist ook in de start bij het formuleren van de vraag, aanpak en kader en na afloop bij de duiding en verspreiding. Hij of zij vervult deze rol vanuit een tweeledige grondhouding: distantie én betrokkenheid. In het kader van de evaluatie van het Innovatiearrangement Beroepskolom (De Bruijn, Hermanussen & Van de Venne, 2008) heb ik mijn rol als onderzoeker in de ontwikkeling van het design zelf wel eens als volgt geduid:

- Evenwicht zien te bewaren in het design (instrumenteel én ontwikkelingsgericht).
- Operationaliseren van ambities/wensen in een onderzoeksmatig hanteerbaar geheel dat ook voor betrokken actorenveld leeft (conceptueel kader).
- Vasthouden/inbrengen van het oogmerk van generieke kennisontwikkeling.
- 'Ondertiteling' leveren bij keuzes in design: welke opbrengsten en uitspraken zijn te verwachten, relativeringen daarop aanbrengen.

De gelijkenis met de uitwerking van Doets van de rol van de *exemplarische praktijkonderzoeker* is groot, maar daar waar in de probleemschets en uitwerking van Doets nog uitgegaan wordt van een tamelijk coherent geheel van activiteiten van die onderzoeker is dat in de context van een kennissamenleving zoals De Bruijn & Westerhuis (2004) die schetsen, niet meer het geval. Dat heeft enerzijds te maken met het feit dat het beeld van zo'n kennissamenleving niet alleen staat voor een enkelvoudig lokaal project, maar tevens voor programma's op stelsel- en landelijk niveau. Anderzijds wordt die dynamiek en breedte van de rol van de onderzoeker binnen het concept van een kennissamenleving veroorzaakt door de onderliggende opvatting dat alle actoren in een dergelijke kennisgemeenschap meerdere rollen kunnen spelen en dat de onderzoeker in die zin niet per definitie de regie heeft. Integendeel, vanuit het belang van *eigenaarschap* ligt de regierol juist bij de innovator zelf. De onderzoeker moet vooral kunnen mee-bewegen in dit spel en toch op cruciale momenten sturing geven. Daarnaast dient de onderzoeker ook vooral expert te zijn in het systematisch verzamelen, analyseren en duiden van informatie in lokale én meer algemene en conceptuele betekenissen. Meer en meer hoort hier ook bij dat de onderzoeker actoren vanuit de praktijken ondersteunt en begeleidt in het zelf vormgeven aan en uitvoeren van informatieverzameling en het interpreteren van die informatie. We kunnen de diverse rollen van de onderzoeker in deze dynamische processen van kennisontwikkeling steeds beter benoemen in termen van activiteiten en een handelingsrepertoire. Het (ontwikkelings)profiel van een dergelijke onderzoeker is echter nog vaag. Het lijkt immers nodig dat we daarin afbakenen. Niet iedereen hoeft de gehele breedte in huis te hebben, maar wel moet er een juiste mix aanwezig zijn van de meer klassieke onderzoeksvaardigheden en de nieuw gevraagde interactievaardigheden met een stevige onderliggende kennisbasis. En vervolgens zijn ook opleidings- en professionaliseringstrajecten *on the job* nodig om vanuit zo'n profiel verder te ontwikkelen.

De verhouding tussen praktijk- en onderzoekswereld

In een kennissamenleving zoals ik hiervoor heb geschetst is een verbintenis tussen de praktijkgemeenschap en de onderzoeksgemeenschap zowel aanwezig in de figuur van de onderzoeker (zie het vraagstuk hiervoor) als geëxpliciteerd in het beoogde kennisproduct (zie het vraagstuk hierna). Een vraagstuk van die verbintenis op zich is de samenstelling van de kennissamenleving wel opdat de verschillende rollen en krachten uit de praktijkgemeenschap en de verschillende onderzoeksperspectieven ook daadwerkelijk aanwezig zijn in het proces. De praktijkgemeenschap is dermate gedifferentieerd dat niet altijd direct duidelijk is wie deel moeten nemen aan de bedoelde kennissamenleving. In ieder geval

gaat het om diegenen op wie de innovatie zich richt, tevens de dragers van de veelal impliciete handelingskennis binnen het centraal staande kennisdomein. Afhankelijk van de reikwijdte van de beoogde kennisproducten dienen de beslissers in de eerste dan wel de tweede cirkel van de kennissamenleving te participeren. Ook de inbreng vanuit de onderzoekswereld in de brede zin van het woord is gedifferentieerd. Het gaat om expertkennis, methodische kennis van kennisontwikkelingsprocessen en communicatie- en transfercompetenties. Het zoeken naar balans in rollen en perspectieven in een kennissamenleving binnen de kaders van een innovatieproces is een actueel vraagstuk. Daarbij brengen schuivende grenzen tussen onderzoek en praktijk ook een nieuwe dynamiek in. Steeds meer wordt ingezien dat voor het welslagen van innovaties mensen uit de praktijk zelf een antwoord op hun kennisvraag moeten zoeken. Kennisontwikkeling, professionalisering en innovatie worden zo aan elkaar verbonden.

Hoe een dergelijke kennissamenleving gerelateerd aan innovatieprocessen vruchtbaar kan opereren is nog onvoldoende inzichtelijk. Eerste ervaringen zijn beschikbaar vanuit kennisringen en kennisnetwerken die in het kader van innovatieprogramma's en -bewegingen functioneren. Ook in het kader van de hbo-lectoraten zijn ervaringen opgedaan. Systematisering van die ervaringen is nodig om verdere stappen te zetten.

Kennisproduct

De *exemplarische praktijkonderzoeker* van Doets werkt aan het opleveren van een kennisproduct dat bestaat uit een handelingsrepertoire voor de praktijk. Daartoe ontwikkelt die onderzoeker een ontwikkelingskader dat dient als conceptualisering en representatie van dat product. Het ontwikkelingskader is een hulpmiddel voor de opbouw van het handelingsrepertoire. Het kenmerkt zich door een zekere abstractie en ordening maar is tegelijkertijd herkenbaar voor het handelen in de dagelijkse praktijk van de betrokken actoren en de grilligheid en toevaligheid die daarbij hoort. Het kennisproduct dat de *exemplarische praktijkonderzoeker* van Doets ontwikkelt dient tevens in relatie te staan tot kennisbestanden die via andere onderzoeksbenaderingen tot stand zijn gekomen. Doets noemt dat in zijn nawoord een vraagstuk waar op dat moment nog geen bevredigend antwoord op is.

De Bruijn & Westerhuis (2004) benoemen het beoogde kennisproduct van kennisontwikkeling binnen de kaders van innovatieprocessen als een uit drie lagen bestaande praktijktheorie:

- Het concept (waar hebben we het over?).
- Instrumenten/modellen om dat concept vorm te geven.
- Werkwijzen/strategieën om de verandering door te voeren.

Hier gaat het zowel om een conceptueel kader als om een instrumentarium en handelingsrepertoire. Deze definiëring van het beoogde kennisproduct heeft als onderliggende redenering dat de inkadering vanuit de theorie als een kompas werkt voor de innovatie, terwijl de wortels in de praktijk het mogelijk maken het nieuwe concept ook echt door te voeren. De drie kennislagen zijn daarmee even noodzakelijk. De koppeling tussen de eerste (het kompas) en de tweede en derde (de handen en voeten) is echter nog problematisch vanuit de hiervoor genoemde discrepantie tussen abstractie en alledaagse werkelijkheid. De tweede en derde laag krijgen dan ook vooralsnog vaak de vorm van voorbeelden c.q. *good practice* die daarmee vooral ter lering en inspiratie dient.

Tot slot

In recente evaluatieprogramma's van landelijke beleidsmaatregelen in het beroepsonderwijs zien we een verdere vormgeving van de methodologie zoals bedoeld in het bovenstaande (vergelijk Van den Berg, Doets & Westerhuis, 2008). Zo zijn de evaluatie- c.q. monitorprogramma's veel interactiever opgezet en zijn er meerdere functies aan verbonden. Ook zien we ingrediënten van deze aanpak terug in het uitvoeren van synthese-projecten waarbij kennis uit verschillende bronnen systematisch met elkaar wordt geconfronteerd met als bedoeling tot zowel rijkere als robuustere kennisbestanden te komen. In het werken met kenniskringen wordt getracht lokale kennis te veralgemenen en conceptuele doordenking en praktisch handelen te verbinden. Aan de hogescholen ontwikkelen zich interessante werkwijzen waarin onderzoek, professionalisering en innovatie aan elkaar verbonden worden (Evaluatiecommissie Lectoraten, 2008). Daarnaast zien we in een aantal praktijkarrangementen pogingen om innovatieprocessen te versterken door deze te vervlechten met systematische kennisontwikkeling.

Er moet echter nog een flinke slag gemaakt worden om werkwijzen te vinden die passen op de vragen die ik hiervoor heb opgeworpen. Pas dan zijn we weer een aantal redeneringen verder dan die van Doets in zijn proefschrift.

Over de auteur

Prof. Dr. Elly de Bruijn (1960) studeerde onderwijspsychologie/onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam. Van 1983 tot 2001 werkte zij als onderzoeker, projectleider en universitair docent bij de Universiteit van Amsterdam. In de jaren tachtig werkte ze daarnaast een aantal jaren als onderwijsopbouwwerker in Zaandam en Delft. Van 2001 tot 2008 was zij verbonden aan CINOP Expertisecentrum en deed uiteenlopend onderzoek op het gebied van beroepsonderwijs. In haar werk probeert zij steeds praktijkkennis en theoretische kennis te verbinden en zo processen van kennisontwikkeling te entameren die verschillende bronnen met elkaar verbinden.

In augustus 2005 is zij voor een dag per week benoemd tot bijzonder hoogleraar op het terrein van de pedagogisch-didactische vormgeving van beroepsonderwijs, volwasseneneducatie en een leven lang leren aan de Universiteit Utrecht. Haar taak is om binnen het wetenschappelijk onderzoek de aandacht voor beroepsonderwijs te vergroten. Eind december 2006 volgde een benoeming tot lector beroepsonderwijs bij de Faculteit Educatie van Hogeschool Utrecht waarna ze per 1 februari 2007 met haar werkzaamheden startte. In 2007 combineerde zij dit met haar hooglerarschap en onderzoeksactiviteiten bij CINOP Expertisecentrum. Per januari 2008 is zij lector en hoogleraar en werkt ze nauw samen met CINOP Expertisecentrum.

/ NOTEN

- 1 De oorspronkelijke tekst kent als referentie: Bruijn, E. de (2007). 'Pendelen tussen theorie en praktijk: de onderzoeker als actor. Het cyclische van de geschiedenis.' In: *Vakgenoten van Cees Doets. Werken aan redeneringen die een tijdje kloppen... Bij het afscheid van Cees Doets als directeur CINOP Expertisecentrum* (p. 15-21). 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.
- 2 Overigens zijn kanttekeningen te plaatsen bij de tendens om evaluatie- en monitorprogramma's steeds sterker te richten op ondersteuning van een *auditing*proces ten behoeve van de financierders (in het kader van verantwoording afleggen). Het risico bestaat dat daardoor het overstijgen van lokale ofwel contextuele kennis en de verbintenis met de *state of the art* (die juist ook in termen van deels gedecontextualiseerde ofwel algemene kennis en inzichten genoteerd dient te worden) ondergesneeuwd raakt. Daarmee verdwijnt een belangrijk perspectief uit het kennisontwikkelingsproces, een perspectief dat cruciaal is voor verdergaande innovatie en de verankering daarvan.

/ LITERATUURLIJST

- Berg, J. van den, Doets, C. en Westerhuis, A.** (2008). *De praktijk als kennisbasis. Monitoring ter ondersteuning van de innovatie van het beroepsonderwijs*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.
- Bruijn, E. de** (2008). *Leren en opleiden in transitie. Naar adaptief beroepsonderwijs*. Openbare les. Utrecht: Hogeschool Utrecht
- Bruijn, E. de** (2007). 'Pendelen tussen theorie en praktijk: de onderzoeker als actor. Het cyclische van de geschiedenis.' In: *Vakgenoten van Cees Doets. Werken aan redeneringen die een tijdje kloppen... Bij het afscheid van Cees Doets als directeur CINOP Expertisecentrum* (p. 15-21). 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.
- Bruijn, E. de, Hermanussen, J., & Venne, L. van de** (2008). *Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom 2003*. Eindrapport tranche 2003. Driebergen/'s-Hertogenbosch: Het Platform Beroepsonderwijs/CINOP Expertisecentrum.
- Bruijn, E. de, & Westerhuis, A.** (2004). *Onderwijsinnovatie en kennisontwikkeling; zoeken naar nieuwe verbindingen*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.
- Doets, C.** (1982). *Praktijk & onderzoek. Wetenschap in wisselwerking met praktisch handelen*. Amersfoort: De Horstink.
- Evaluatiecommissie Lectoraten (2008). *Lectoraten, kweekvijvers van innovatie*. Den Haag: Stichting Kennisontwikkeling HBO.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M.** (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary societies*, London: SAGE Publications.
- Groot, A. D.** (1961). *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. 's-Gravenhage: Uitgeverij Mouton.
- Nonaka, I., & Takeuchi H.** (1995). *De kenniscreërende onderneming*. Schiedam: Scriptum Management.

44

ONDERZOEK OP

HU/BACK TO

BASICS OF REDUCTIO

AD ABSURDUM?

**“KENNIS IS
GEDEMOCRATISEERD
EN DAT IS MOOI.**

**HOGESCHOLEN
ZIJN SLECHTS ÉÉN
VAN DE VELE DIE
HIERVAN DE VRUCHTEN
PLUKKEN.”**

ONDERZOEK OP HU/BACK TO BASICS OF REDUCTIO AD ABSURDUM?

Chris van der Heijden

Loek Vroomans wil een debat, zegt hij op de eerste pagina van zijn 'Zoektocht naar aard en identiteit van praktijkgericht onderzoek'. Dat komt mooi uit. Daar houd ik van. Helaas maakt hij het me niet gemakkelijk. Voor een debat zijn stellingen of op zijn minst heldere standpunten vereist en die kan ik in het stuk slecht vinden. Veel woorden, veel moeilijke woorden ook maar wat er nu precies gezegd wordt, ik weet het niet. Hiermee is het eerste onderwerp van kritiek gegeven: gebrek aan helderheid.

Aangezien ik niet weet wat Vroomans precies beweert en daarmee het gevaar loop verkeerd te reageren, kan ik niet anders dan eerst op een rijtje zetten wat ik denk dat er beweerd wordt. Laat ik het in vijf stellingen samenvatten en vervolgens daarop commentaar geven. Het is mogelijk dat die stellingen niet volledig overeenkomen met de mening van Vroomans, het is zeker dat ze ongenueanceerder en simpeler zijn dan hij zou willen. Dat is bewust. Omwille van het debat zullen we maar zeggen.

- 1 Hogescholen kiezen in tegenstelling tot universiteiten voor een zogenoemde netwerkbenadering. Hierdoor dragen de resultaten van onderzoek rechtstreeks bij aan de samenleving. Universiteiten dragen indirect bij aan de samenleving – vandaar de term 'ketenbenadering'. Dit betekent dat de resultaten van hun onderzoek via derden in de samenleving doordruppelen.
- 2 De rol van hogescholen en andere instellingen bij de ontwikkeling en verspreiding van kennis is mede toegenomen omdat universiteiten hun klassieke rol verspeeld hebben. 'Kennisontwikkeling en disseminatie zijn de traditionele eigenaar kwijt,' zoals Vroomans zegt.
- 3 Er moet een onderscheid gemaakt worden tussen een Newtoniaans en een maatschappij-gestuurd kennismodel. In het eerste geval wordt de vraag naar kennis bepaald door cognitieve, in het tweede geval door sociale normen. Boud gezegd (zo boud maakt Vroomans het overigens niet): in het eerste geval is kennis een doel op zich, in het tweede geval is zij middel tot een maatschappelijk doel.
- 4 Goed hbo-onderzoek levert niet alleen kennis op, maar ook voorstellen voor de wijze waarop die kennis benut kan worden.
- 5 Vandaar dat goed hbo-onderzoek zich in eerste instantie richt op vaklui – mensen die in de beroepspraktijk werkzaam zijn. Daarmee draagt het bij aan innovatie en daarom wordt het gekenmerkt door openheid ('dialogisch karakter').

Op deze wijze samengevat kan je nauwelijks anders dan met 'nou en?' reageren. Is dit nu zo verrassend? Is dit het resultaat van zeven jaar onderzoek? Ik ben dan ook geneigd het stuk nogmaals te lezen en nogmaals. Er moet toch meer in staan? Inderdaad, er staat ook meer in, veel meer zelfs. Maar als je daaruit heldere stellingen probeert te destilleren, raak je (althans ik) toch weer verstrikt. Vandaar toch maar de beperking tot bovenstaande stellingen.

Stelling 1

Stelling 1 lijkt me erg theoretisch. Het onderscheid tussen hogescholen en universiteiten is op alle gebied buitengewoon vaag en het verschil tussen keten- en netwerkbenadering om die reden eveneens. In theorie zijn hogescholen nog steeds ambachtsscholen en universiteiten leerfabrieken. Doen en denken. Dat onderscheid is nog op allerlei gebied terug te vinden. Maar het denkniveau op hogescholen is gestegen zoals op universiteiten het doen meer in trek is dan voorheen. Het belangrijkste verschil tussen de twee typen instellingen is vermoedelijk gelegen in de studenten en docenten. Die op het hbo hebben simpelweg een lager opleidingsniveau en zijn waarschijnlijk mede om die reden ook praktischer ingesteld.

Stelling 2

Stelling 2 is volgens mij kortzichtig. Universiteiten hebben geen klassieke rol en als dat wel zo is, dan is dat een andere dan de geschetste. De rol waaraan Vroomans refereert is een negentiende- en twintigste-eeuws, Westers verschijnsel. Vóór die tijd en elders was/is de rol van universiteiten veel breder en vooral praktischer. In zoverre is Huidige situatie (waarin praktische en theoretische kennis door elkaar lopen) de gebruikelijke en de geschetste (van een scheiding van theorie en praktijk) de uitzondering. Het is waar, denk ik, dat deze uitzonderlijke situatie in de afgelopen decennia veranderd is. Maar die verandering brengt een volstrekt nieuwe situatie met zich mee. Er zijn op dit moment talloze centra van kennis. Daaronder niet alleen universiteiten en hogescholen maar ook researchcentra van bedrijven, media en, kenmerkend voor het internettijdperk, individuen of clubjes die in vrije of andere tijd ideeën opperen of dingen bedenken die vroeger voorbehouden waren aan een elite. Kennis is gedemocratiseerd en dat is mooi. Hogescholen zijn slechts een van de vele instellingen die van deze democratisering de vruchten plukken.

Stelling 3

Stelling 3 over het onderscheid tussen een Newtoniaans en een sociaal kennismodel is net zo betrekkelijk als dat tussen theoretische en praktische kennis of tussen universiteiten en hogescholen. Het onderscheid heeft wel bestaan maar slechts in een korte periode van de geschiedenis en een klein deel van de wereld – grofweg in West-Europa tussen het begin van de 19de en het derde kwart van de 20ste eeuw. Op dit moment is het onderscheid niet meer dan een alinea in geschiedenisboeken.

Stelling 4

Met stelling 4 over de gedachte dat goed (hbo-)onderzoek niet alleen kennis maar ook voorstellen voor de verspreiding daarvan oplevert, kan je het natuurlijk alleen maar eens zijn. Maar geldt dat niet ook voor goed universitair onderzoek? Is deze stelling niet zoiets als zeggen dat je geen apparatuur zonder handleiding moet verkopen? Inderdaad, dat moet je niet doen.

Stelling 5

Voor stelling 5 geldt hetzelfde, al zou ik wel wat vraagtekens bij het toverwoord innovatie willen plaatsen. Misschien moeten we wel leren wat minder te innoveren en wat meer te relativiseren. Maar goed, dat is een andere discussie.

Met deze kleine 1000 woorden doe ik Vroomans geen recht. Zijn stuk staat vol zijpaadjes en slingerweggetjes die zonder twijfel de moeite van het volgen waard zijn. Maar als ik zijn rechte lijn volg, het spijt me, vind ik niet meer dan het bovenstaande. Is dat een teken van mijn domheid? Dat is zeer wel mogelijk. Maar het is in ieder geval ook een teken, denk ik, dat het stuk c.q. de problematiek onvoldoende helder is. Dat is ernstig. Want als we bij praktische instellingen als het hbo iets zouden moeten nastreven, is het wel om raadsels te verkleinen. Dat heeft het stuk van Vroomans wat mij betreft niet gedaan. Gelukkig is dat raadsel volgens mij minder ingewikkeld dan het lijkt. Ooit had je universiteiten voor een denkende - en ambachtscholen voor een werkende elite. Beide schoolsoorten hebben zich in de afgelopen decennia door democratisering, welvaart en massificatie enorm ontwikkeld. Terwijl universiteiten ontdekten dat ze praktischer moesten zijn, ontdekten hogescholen dat ze behoefte hadden aan meer theoretische grondslag. Deze ontwikkeling heeft beide schoolsoorten in elkaars richting gedreven – een ontwikkeling die onder meer zijn beslag kreeg in de bachelor-masterstructuur en de inrichting van hbo-lectoraten. Er zijn natuurlijk nog altijd verschillen. Maar die verschillen zijn steeds minder inhoudelijk en steeds meer te herleiden tot taakverdeling, traditie en andere bijkomstigheden. Die bijkomstigheden worden door sommigen (vooral bij de universiteiten) graag in stand gehouden zoals zij door anderen (vooral bij de hogescholen) graag onbetekend worden genoemd. Op den duur, daarvan ben ik overtuigd, zal het allemaal *much ado about nothing* blijken te zijn.

Het in elkaar groeien van universiteit en hogeschool heeft zowel goede als slechte kanten. Goed bijvoorbeeld is het besef (vooral bij universiteiten) dat kennis een maatschappelijk verschijnsel is en dus ook in een maatschappelijke context moet functioneren. Goed is ook het besef (vooral bij hogescholen) dat permanente reflectie, zelfs op de meest praktische zaken, noodzakelijk is. Niettemin is het zeer de vraag of het aloude onderscheid

tussen kennis als *l'art pour l'art* en kennis als middel tot een doel niet ook nuttig is. Misschien niet langer om hogescholen, universiteiten en andere instituten mee in te richten, wel om curricula mee te bouwen, taken te verdelen, tijd in te richten of mensen te kwalificeren. Ikzelf bijvoorbeeld studeerde ooit geschiedenis. Een theoretischer vak kan je je nauwelijks voorstellen. Maar ik wist al heel snel dat ik niet op de universiteit thuis hoorde. Ik wilde doen: schrijven, televisie maken, radio maken, projecten opzetten. Niet geheel gekscherend noem ik mezelf het liefst meubelmaker met woord, beeld en geluid. In zoverre is het niet vreemd dat ik na een lange carrière in de media bij een hogeschool terecht kwam. Je zou denken dat mijn historische vorming zowel bij die media als op een hogeschool grotendeels overbodig is – ik houd me bij beide immers vooral met cultuur, politiek en journalistiek bezig. Het tegendeel is het geval. Ik ben altijd in hart en nieren historicus gebleven. Alles wat ik doe en gedaan heb, ook in het onderwijs, is doordrongen van een historische attitude: de 'hoe is het zo gekomen'-vraag. Ik zou de universitaire kennismaking met die attitude voor geen goud hebben willen of kunnen missen. Maar ik kan me mijn leven zonder ambachtelijkheid niet voorstellen. Het zal wellicht kortzichtig zijn maar ik denk dat dit voor de meesten van ons geldt: alleen maar theorie willen we niet; alleen maar praktijk evenmin. We zijn hybriden, beetje universiteit, beetje hogeschool.

Met dit laatste is de hele universiteit - hogeschool-, keten - netwerk-, denken - doen-, of 'hoe je het ook wilt noemen'-problematiek teruggebracht tot twee kernen:

- 1 Een theoretische discussie die zo oud is als de mensheid en eigenlijk ook al lang beslist, namelijk dat denken zonder doen steriel is en doen zonder denken dom.

- 2 Een institutioneel probleem, namelijk dat zich in de loop van de – zeg – honderd jaar twee vormen van hoger onderwijs ontwikkeld hebben, dat het eenvoudig uit te leggen is hoe het zo is gekomen maar ook eenvoudig te zien dat het verschil in toenemende mate achterhaald is.

Wat bestaat en zal blijven bestaan zijn verschillen per opleiding (de meeste tandartsen of medici zijn net zo goed ambachtslui als automonteurs maar historici zijn dat per definitie niet), verschillen in niveau (een menselijk lichaam is ingewikkelder dan een motor), verschillen tussen mensen (de een is intelligent, een ander praktisch, een derde sociaal vaardig, een vierde een kluns) en nog zo wat. Die verschillen moeten niet ontkend maar beklemtoond worden. Dat kan het beste door het hoger onderwijs in te richten volgens het model van één grote toegangspoort en duizenden kleine uitgangen. In feite is dat ook precies wat er op dit moment gebeurt. Dat er tussen ingang en uitgang voorlopig her en der nog wat resten van twintigste-eeuwse universiteiten en hogescholen zullen blijven liggen, het zij zo.

Over de auteur:

Chris van der Heijden is historicus, schrijver en hogeschooldocent aan het Instituut voor Media, de vroegere School voor Journalistiek. Hij is lid van de Kenniskring Crossmedia Content en werkt in die rol aan een proefschrift over het naoorlogse publieke debat over de Tweede Wereldoorlog. Voordat hij acht jaar geleden aan de School voor Journalistiek verbonden raakte, werkte hij als journalist onder meer bij *Vrij Nederland*, *NRC-Handelsblad* en de *VPRO*, en ook als 'projectontwikkelaar' onder meer bij de Nieuwe Kerk te Amsterdam, het hoofdkantoor van de Nederlandse Openbare Bibliotheken en een groot internetbedrijf. Hij organiseerde tentoonstellingen in Amsterdam, Valencia en Berlijn, maakte talloze radio- en een flink aantal tv-programma's en schreef zo'n vijftien boeken. De belangrijkste daarvan gaan over de Tweede Wereldoorlog (*Grijs verleden*, 10de druk in 2009) en Spanje in de 15de en 16de eeuw (*Zwarte Renaissance*, 3de druk 2008).

5



ONDERWIJS IS ONDERZOEK

**“HET ACTIE-
ONDERZOEK ZAL
BIJDRAGEN AAN EEN
VERGROTING VAN
HET HANDELINGS=
REPERTOIRE VAN
DE PROFESSIONALS.”**

ONDERWIJS IS ONDERZOEK

Hans van Keken

In zijn artikel draagt Loek Vroomans uitgangspunten aan om onze praxis rond praktijkgericht onderzoek binnen Social Work en in het bijzonder Creatieve Therapie te plaatsen en te legitimeren.¹ Die uitgangspunten komen neer op valorisatie, kenniscirculatie, netwerkbenadering, interventiegerichtheid en bijdragen tot een vergroting van het handelingsrepertoire van professionals. Dit alles levert taal op voor de verdere kennisontwikkeling bij Social Work.

Actieonderzoek: vormen van sociale interventies

Loek Vroomans heeft nog geen kans gezien om het methodologisch kader voor praktijkgericht onderzoek nader uit te werken. Hij heeft wel een aantal interessante randvoorwaarden beschreven. Verder stelt hij vast dat er een diversiteit aan methoden te gebruiken zijn. Dat laatste is zeker het geval, want er ontwikkelt zich een veelvoud aan bijzondere onderzoeksvormen met name bij actieonderzoek, ook wel handelingsonderzoek genoemd. Dergelijk onderzoek heeft mede tot doel veranderingen in de praktijk van alledag tot stand te brengen. Men gebruikt daarom heel bewust onderzoeksvormen die aanzetten tot die -gewenste- veranderingen. Het bijzondere aan actieonderzoek is dat (een aantal) mensen die onderwerp van onderzoek zijn, er als onderzoekers aan deelnemen. Zij treden handelend op samen met de andere onderzoekers. Een paar voorbeelden van onderzoeksvormen (sociale interventies) bij al gerealiseerd actieonderzoek zijn de formering van een Wijk-Onderzoek- en Kennisteam (WOK-team), het organiseren van een nieuwjaarsfeest, een mobiel terras door Social Work-studenten en een schotelproject.

Onderzoeksgegevens verzamelen

Om met dat laatste te beginnen. In een negatief bekend staande buurt met weinig sociale samenhang hebben onderzoekers samen met bewoners een schotelproject opgezet. Het doel was het *pimpen*, c.q. verfraaien van de in de wijk aanwezige satellietschotels. Dat diende drie doelen: ten eerste in contact te komen met bewoners en gegevens van hen te verkrijgen. Ten tweede de bewoners onderling meer met elkaar in contact te laten komen. Ten derde om de wijk een beter aanzien te geven. Dat laatste is zonder meer gelukt doordat het project veel positieve aandacht in de media opleverde. Maar let wel: het hoofddoel is en blijft het verzamelen van onderzoeksgegevens, anders zouden we hier beter kunnen spreken van een methodiek of methodische werkwijze. Het opzetten van

het schotelproject is dan ook gebruikt om aan onderzoeksgegevens te komen. Studenten Social Work hebben als sociale interventie en tevens als onderzoeksvorm mede met onderzochten een nieuwjaarsfeest georganiseerd rondom een plein met bewoners waartussen zeer weinig onderling contact bestond. Tijdens dat feest zijn er interviews afgenomen. Een andere wijze van gegevensverzameling in het kader van actieonderzoek vond plaats via een door studenten maatschappelijk werk *gemanaged* mobiel koffie- en theeterras (in locatie en tijd verplaatsbaar) in Amersfoort. Tenslotte het WOK-team, het Wijk-Onderzoek- en Kennisteam: gebleken is dat problemen in een wijk beter aan te pakken zijn als alle betrokken partijen samenwerken.² In recent actieonderzoek is dit geëntameerd door professionele onderzoekers van het Kenniscentrum Sociale Innovatie die een WOK-team hebben gevormd waarin de woningbouwcorporatie, de politie, de gemeente, bewoners en professionele onderzoekers en studenten (voor het bedenken en uitvoeren van de sociale interventies) hebben geparticipeerd. Actieonderzoek bestaat met andere woorden uit vormen van sociale interventies (nieuwjaarsfeest, mobiel terras, het schotelproject en het WOK-team) die tevens tot doel hebben om veranderingen in de praktijk teweeg te brengen met -zoals gezegd- als bijzonder kenmerk dat van de te onderzoeken groep mensen er ook een aantal als onderzoekers deelneemt.

Empowerment en protoprofessionalisering

Dat deelnemen aan het onderzoek door te onderzoeken personen zal in principe *empowerment* teweeg brengen. Deze betrokkenen willen en kunnen in het vervolg zelf het voortouw nemen om verandering tot stand te brengen. Immers, ze raken geprotoprofessionaliseerd. Dit begrip is afkomstig van de socioloog en psycho-analyticus Bram de Swaan. Hij duidt er het proces mee aan waarin leken de zienswijze van professionelen gaan overnemen ten aanzien van hun problemen. Door de intensieve onderzoekssamenwerking bij actieonderzoek mag een dergelijk effect worden verwacht. Niet langer een particuliere (lees partijdige en mogelijk ook eenzijdige) probleemstelling, maar een gedeelde professionele probleemstelling als basis voor verandering.

Samengevat: onderzoek is de insteek bij actieonderzoek om de zaken te exploreren en te structureren. De rol van de professionele onderzoeker is de overige deelnemers te protoprofessionaliseren met name met betrekking tot de probleemstelling en ten aanzien van het inzetten van onderzoeksvormen waarmee een begin van een oplossing is te maken. De (naar verwachting steeds groter wordende) rol van de studenten Social Work zal bestaan uit het bedenken en uitvoeren van sociale interventies. Typisch iets waar ze goed in zijn, deze hbo-studenten. Het spreekt voor zich dat

actieonderzoek door zijn verscheidenheid in onderzoeksvormen – zoals Loek Vroomans dat stelt – zal bijdragen tot een vergroting van het handelingsrepertoire van de professionals. Een nadeel dient genoemd, namelijk dat het een erg arbeidsintensieve vorm van onderzoek is.

De scenariomethode

Bij de scenariomethode wordt ook gebruik gemaakt van bijzondere onderzoeksvormen. Deze methode combineert het resultaat van feitelijk onderzoek naar maatschappelijke problemen, waarderend onderzoek naar succesverhalen en creatief denkvermogen richting de toekomst. De scenariomethode – soms ook wel scenarioanalyse of scenarioplanning genoemd – is uitermate geschikt voor visie- en strategieontwikkeling. Kenmerkend voor de scenariomethode is het opzoeken van onzekerheden. Kernvraag is: 'Wat doen we als...? In deze methode verplaatsen de deelnemers zich naar de toekomst en zijn ze in staat hun gedachteproces los te maken van het huidige moment. Ze stellen zich voor hoe de toekomst eruit ziet en worden zich bewust van een aantal onzekerheden. Op basis van onzekerheden die een grote impact kunnen hebben op de toekomst, ontwerpen én onderzoeken ze mogelijke toekomstvarianten. Hiervan maken ze aannemelijke scenario's. Dit doen ze door een schets en sfeertekening te geven van hoe de samenleving of een bedrijf er in die specifieke toekomst uit ziet en ze reconstrueren de wijze waarop deze toekomst kon ontstaan (back-casting), inclusief gebeurtenissen en sleutelfiguren.³ Een paar nadelen zijn er wel te noemen:

- Doordat het om langetermijnontwikkelingen gaat is er een kans op wijzigingen in opvattingen en mogelijkheden die het onderzoek en/of onderzoeksresultaten kunnen veranderen en/of beïnvloeden.
- De deelnemers (bijv. deskundigen) worden op specifieke gronden geselecteerd en zijn niet representatief voor een bepaalde populatie.

Onderwijs is onderzoek

Hoe krijgt onderzoek zijn beslag in de opleidingen en in het bijzonder bij de studenten? Ik mis in het artikel van Vroomans standpunten hieromtrent. Mijn opvatting is dat onderzoek nog meer geïntegreerd dient te zijn in het hbo-onderwijs. Ook al leiden we in principe geen – zoals Loek Vroomans het zo fraai stelt – *researchers* op, maar wel jonge professionals die *research oriented* zijn. Dat is mogelijk te bereiken door:

- *Onderwijs meer als onderzoek te benutten.* Hoeveel competentietoetsende opdrachten zijn wel niet geschikt om nader onderzoek mee te doen? Zo ben ik van plan om volgend studiejaar in het kader van de cursus Beleidsontwikkeling en Beleidsimplementatie samen met de studenten van de opleiding Creatieve Therapie onderzoek te doen aan de hand van hun eigen toetsresultaten. Deze resultaten bestaan

onder meer uit een analyse van beleidsproblemen op de praktijkleerplaats. Het zal hier gaan om meer dan vijftig studenten. We krijgen dus de beschikking over behoorlijk wat analysemateriaal op basis waarvan een inventarisatie te maken valt van kenmerkende (representatieve) beleidskwesaties in de beroepspraktijk van de creatief therapeuten. Dat levert naar verwachting prachtig onderzoeksmateriaal op waar in het vervolgonderwijs gebruik van is te maken (de cursus bestaat uit twee delen, het laatste deel betreft beleidsimplementatie). Terzijde: dit zou het onderwijs zeer actualiseren en bovenal koppelen aan de beroepspraktijk.

- *Onderwijs meer als onderzoek te benoemen:* benoem bij alle cursussen wat erin aan onderzoeksachtige zaken te onderscheiden is (probleemstelling, vragen stellen en beantwoorden) en/of maak onderzoek tot een standaardonderdeel van elke cursus door bijvoorbeeld studenten altijd enig vooronderzoek te laten doen en altijd een evaluatieonderzoekje te laten uitvoeren. Op die wijze raken de studenten vertrouwd met het doen van onderzoek. Ook bij trainingsachtige vakken valt te stellen dat er eerst enig vooronderzoek gedaan dient te worden. Zelf heb ik de indruk dat bij dergelijke vakken (en die vormen toch een substantieel deel van menig opleiding van Social Work) onderzoek vooralsnog geen echt issue is. Dat betekent dat de student daar geen vertrouwdeheid opdoet met onderzoeksachtige zaken.
- *De praktijk te betrekken bij het onderwijs door onderzoek.* Betrek vanaf het allereerste studiejaar studenten op een of andere manier bij praktijkonderzoek al dan niet van de kenniscentra of via een 'community of practice' waarin studenten, docenten en professionals uit de praktijk vanuit gemeenschappelijke gedefinieerde belangen praktijkproblemen – laten – onderzoeken.
- *Onderzoeksleerlijn in het onderwijs aan te brengen* voor studenten die wel *researcher* willen worden via onder andere een onderzoeksgerichte minor en keuzevakken die hen toegang geven tot een master. Bij de technische opleidingen is al gerealiseerd dat de minor tevens als pre-universitaire master geldt. Voor de sociale opleidingen is toegang tot de universitaire master nog niet tot stand gebracht. Hierover zal nadere afstemming moeten plaatsvinden tussen Hogeschool Utrecht en de universiteit(en).

Over de auteur

Hans van Keken is gedisciplineerd in de sociologie. Hij heeft zich gespecialiseerd in de probleemstelling, getuige zijn boek *Voor het onderzoek* (2006). Omdat hij er les in gaf op het hbo, is hij werkboeken ICT gaan schrijven, van DOS tot Windows en van WordPerfect tot Word. Zo nu en dan permitteert hij zich een uitstapje buiten de dagelijkse docentpraktijk om. Dat is uitgedraaid op een boekje over de geschiedenis van het apostrofje (het @-teken). Op dit moment bezorgt het ontwerpen van boekmateriaal over het onderwerp 'tenen' hem veel afleidingsplezier. Hij is als hogeschooldocent voornamelijk verbonden aan de opleiding Creatieve Therapie (onderdeel van de Faculteit Maatschappij en Recht) en is lid van het Kenniscentrum Sociale Innovatie en van de informele kenniskring Praktijkonderzoek. Zijn wetenschappelijk hoofdwerk ziet hij in zijn studie over de sociogenese van de begrippen beschaafd en beschaving (in pdf op te vragen bij http://www.fa.knaw.nl/fa/uitgaven/trefwoord/jaargang-2006/beschaving/view?set_language=nl).

/ NOTEN

- 1 De auteur dankt Inge Scheijmans voor haar inbreng op eerdere versies van dit artikel.
- 2 Community research: a way to investigate what kind of social intervention is needed in a neighborhood to improve living conditions. It is about four years ago that our group, belonging to the centre for social innovation, finished its research about the way social professionals, managers and local officials work together in the field of local social governance to develop and to execute local social policy. One of our findings was that there was a lack of fine-tuning and shared knowledge about the reality of neighbourhoods among officials, social professionals and residents. Specially in the more deprived neighbourhoods we find a great number of intervention projects, however most of them are designed behind the desk in the institutions and dropped into the neighbourhoods without taking into account the circumstances in the neighbourhood. These findings were the start of our project with the aim to develop a method to improve the way of gathering local knowledge, which would provide useful knowledge about the community. In this communityresearch project we try to organise a (semi) permanent research group in a neighbourhood consisting of residents, social professionals and researchers. The objective of this group is to gather information/knowledge about the neighbourhood that is meaningful and useful for this community. Bron: Inge Scheijmans.
- 3 Voor concrete voorbeelden van gebruik van de scenariomethode, zie onder meer *Onderweg Verbonden, de sociale kracht van interactieve media 2007 – 2017* Hogeschool van Amsterdam (i.s.m. de gemeente Amsterdam), Instituut voor Sociale en Culturele Beroepen deburgerislos. medialab.hva.nl/files/2007/07/skim6juli.ppt en http://www.justitie.nl/onderwerpen/opsporing_en_handhaving/rechtshandhaving/producten_instrumenten_methodes/scenariomethode/ en http://www.reflectietools.nl/mt_scenario_voorbeelden.html De scenariomethode wordt ook als leermethode gebruikt: zie www.scenarioleren.nl.



NAWOORD

**“HET IS DE EIGEN
ONDERZOEKSKRACHT
VAN EEN INSTITUUT
OF GROEP DOCENTEN
DIE DE VERBINDING
TUSSEN ONDERWIJS
EN ONDERZOEK KAN
LEGGEN.”**

NAWOORD

Loek Vroomans

In deze bundel is het debat over praktijkgericht onderzoek geopend. De reacties van de collega's hebben mijn denken aangescherpt. Bij wijze van nawoord een aantal reflecties op de reacties.

Op de eerste plaats denk ik dat we uit de reacties mogen constateren dat aan de hand van Gibbons e.a. een redelijk stabiele omschrijving is uitgekristalliseerd van de vorm van praktijkgericht onderzoek. Dit wordt ook ondersteund door reacties van collega-hbo-instellingen met wie het artikel is besproken. Het komt eveneens tot uitdrukking in het branche-protocol rondom de kwaliteit van praktijkgericht onderzoek, zoals dat door de HBO-raad is geformuleerd. We hebben een omschrijving waarin steeds dezelfde woorden terugkeren. Een omschrijving die aansluit bij de praktijk van ons onderzoek, en waar we voorlopig mee vooruit kunnen. Het speelveld is langzamerhand bezet met betekenisvolle woorden. We kunnen nu de vormkwestie met een geruster hart achter ons laten, en ons meer richten op het expliciteren van achterliggende visies die een rol spelen bij praktijkgericht onderzoek. Ik denk daarbij aan het expliciteren van het kennisbegrip en de daaruit voortvloeiende opvattingen over methodologie. Het expliciteren daarvan geeft immers meer fundament aan praktijkgericht onderzoek als eigenstandige vorm van kennisontwikkeling. De bijdrage van Elly de Bruijn laat zich al als zodanig lezen. Haar mijns inziens waardevolle opvattingen over de rol van onderzoeker in praktijkgericht onderzoek geven tegelijkertijd aanzetten voor een methodologisch debat.

Gibbons e.a. hebben het ons weliswaar mogelijk gemaakt te denken in een verbreding van het kennisbegrip, maar ze hebben dat begrip niet verder ingevuld. Deze leemte kan worden opgevuld, wanneer we de indicaties van een kennisbegrip die in de vormbeschrijving van praktijkgericht onderzoek doorschemeren, expliciteren en deze construeren tot een doordacht kennisbegrip. Zodat dit begrip ook getoetst kan worden aan het mondiale kennisdebat, waarin kennis van een statisch naar een dynamisch begrip verschuift, van een individueel naar een interactief (netwerk-)begrip, van een puur op ratio gebaseerd begrip naar een begrip waarin ook praktische wijsheid een rol speelt, van een gedecontextualiseerd universeel begrip, naar een begrip waarin de culturele, sociale en historische context haar plaats krijgt. Wanneer we dit kennisbegrip explicieter kunnen formuleren, laten zich daaruit de keuzes voor een methodologie inzichtelijker afleiden.

Op de tweede plaats valt in de reacties de kracht op die het onderwijs in onze organisatie speelt. En terecht! Rien van Stigt en Hans van Keeken geven veel indicaties voor het leggen van een verbinding tussen onderwijs en onderzoek. Met name de voorwaarden die Rien van Stigt formuleert, spreken mij aan. Wanneer hij spreekt over het belang van een kennisagenda voor een instituut, en een koppeling van de belangen van studenten, docenten en – zo voeg ik eraan toe, lectoren – drukt hij uit dat een succesvolle verbinding tussen onderwijs en onderzoek pas te maken is in een organisatie, waarin onderzoek op elk niveau een rol speelt. Het is de eigen onderzoekskracht van een instituut of van een groep docenten die de verbinding kan leggen. Te vaak en te snel wordt naar mijn idee de bal bij de lectoren gelegd, alsof zij alleen de verbinding kunnen maken.

Toch roepen de reacties ook vragen op. Zo lijkt het er bij Rien van Stigt op dat het competentieniveau van de student bepalend is voor het niveau van praktijkgericht onderzoek in onze organisatie. Dat kan toch niet het geval zijn. Hans van Keeken beschrijft een interventie van studenten Social Work in een wijk en benoemt dat als actie-onderzoek. Het complexe proces van kennisontwikkeling met behulp van een methodologie, die als actie-onderzoek wordt benoemd, wordt zo te kort gedaan, door het slechts bij een interventie te laten. Zo wordt bijvoorbeeld niet duidelijk wat de onderzoeksvraag was, en hoe deze tot stand is gekomen (het moeilijkste deel van het onderzoeksproces) en of de interventie de beoogde verandering teweegbracht.

De verbinding tussen onderwijs en onderzoek moet recht doen aan de kwaliteit van beide componenten. Net zomin als studenten in hun onderwijs misbruikt mogen worden voor onderzoekstaken waarmee ze hun competenties niet ontwikkelen, zo mag de onderzoekskwaliteit niet ondergeschikt worden gemaakt aan de competenties van studenten. We moeten wellicht meer denken aan de vorm van leeronderzoeken, waarin studenten binnen de beschermende omgeving van een onderzoeksprogramma van een lector of een instituut (een groep docenten), relatief zelfstandig, maar onder begeleiding van ervaren docenten, deelonderzoeken uitvoeren. Een situatie die Rien van Stigt ook al schetst.

Het is mijn inziens belangrijk voor de verdere gedachtevorming rond de verbinding tussen onderwijs en onderzoek om de ervaringen van de faculteiten van Hogeschool Utrecht zo te systematiseren, dat kennisdeling op gang kan komen, en er tevens thema's geformuleerd kunnen worden die om een nader debat vragen.

Ten derde blijft de relatie tussen universiteit en hogeschool ons verwarren. Chris van der Heijden plaatst daar een aantal historische en relativiserende opmerkingen over. Hoewel dat het recht en de waarde van een historicus is, beschouwt hij deze relatie toch te veel als een toevallige gril in onze westerse historie, waar we ons niet door moeten laten leiden, en die zich bovendien vanzelf oplost, als iedereen weer bij zinnen komt.

Mijn opvatting, zoals ook in de 'Zoektocht' is geformuleerd, is dat universiteit en hogeschool in hun zelfstandige kennisontwikkeling complementair zijn. Complementariteit is bij mij niet gedefinieerd vanuit slimmer of dommer c.q. gericht op doen of denken, maar vanuit het idee dat beiden hun eigen kennisopvatting hebben: een set van overtuigingen wat kennis is, hoe deze ontwikkeld moet worden, en hoe deze zich verhoudt tot de praktijk. Het belang van de articulatie van onze eigen, vaak nog impliciete overtuigingen, draagt ook bij aan de benoeming van de plaats van praktijkgericht onderzoek in het krachtenveld met de universiteit. Die expliciete benoeming voorkomt bovendien dat we ons slechts kunnen profileren in de gaten die de ander openlaat.

Tenslotte: dat de grenzen tussen universiteit en hbo vaag zijn is vanzelfsprekend: het zou te gek zijn dat een mondiaal debat over kennis en kennisontwikkeling zich zou houden aan de grenzen van ons vaderlandse binaire systeem.

Uitgave

Passie en precisie 03
Onderzoek in perspectief:
Een groeiende onderzoekstraditie in het hbo
Nummer 3 – juli 2009

Eindredactie

Marketing & Communicatie

Redactie

Prof. dr. Mia Duijnstee
Dr. Jacqueline Hulst
Dr. Annelies de Jeu
Drs. Jeroen Lutters
Dr. Bert Pol
Drs. Annemarie Slootweg

Ontwerp en opmaak

Dietwee ontwerp en communicatie, Utrecht

Druk

Grafisch Bedrijf Tuijtel, Hardinxveld-Giessendam

Rechten

Hogeschool Utrecht

Contact

Hogeschool Utrecht
Onderwijs & Onderzoek
Postbus 573
3500 AN Utrecht

www.hu.nl



