

Meer co-makship tussen onderwijs en onderzoek

Stimulansen voor benutting van kennis over, voor en door beroepsonderwijs

Paper voor de 17^e onderwijssociologische conferentie
29 en 30 november 2007, te Den Haag

Niek van den Berg, Frida Hengeveld & Marianne van der Weiden¹

1 Inleiding

Met zekere regelmaat verschijnen er publicaties over de relatie tussen onderwijs en onderwijsonderzoek. In debatten constateren onderzoekers en onderwijsprofessionals dat ze veel meer samen zouden kunnen doen (over het wat en hoe verschillen de ideeën nog wel) en dat het er steeds maar weer onvoldoende van komt.

Met de aandacht voor deze thematiek zijn er de afgelopen jaren verschillende initiatieven ontwikkeld om de onderbenutting van kennis tegen te gaan. Voor het beroepsonderwijs is het belang hiervan extra groot. De verwachtingen die men van deze sector heeft zijn immers hooggespannen: bijdragen aan de Lissabondoelstellingen, leerlingen én arbeidsmarkt bedienen met een grote diversiteit aan leerwegen en een hoog rendement opleveren. Daar komen de dynamiek van de actuele onderwijsontwikkelingen (competentiegericht onderwijs, kwalificatiedossiers) en de in vergelijking met het algemeen vormend onderwijs beperkte kennisinfrastructuur nog eens bij.² Meer in algemeen zin speelt ook mee dat in de huidige kenniseconomie de 'houdbaarheid' van kennis afneemt en het ontwikkelen, toepassen en onderhouden van kennis steeds belangrijker worden. Dit geldt ook voor kennis over, voor en door onderwijs.

Het grote belang van beroepsonderwijs in combinatie met de condities waaronder dit vorm moet krijgen, benadrukt dus nog eens extra hoe belangrijk het is om verstandig te werk te gaan: bestaande kennis benutten, innovaties goed monitoren, effecten zichtbaar maken, et cetera. Verschillende factoren belemmeren echter de kennisontwikkeling en -benutting. Bijvoorbeeld als het gaat om benutting van onderzoekskennis, wordt vaak genoemd dat je met wetenschappelijk onderzoek in de praktijk niets kunt (open deuren, te specifiek, ontoegankelijk). En docenten komen niet toe aan vakliteratuur en zijn niet in staat onderzoek te interpreteren en actief te benutten in hun eigen praktijk.³

Minder vaak besproken dan de lijn van onderzoek naar praktijk, is de lijn de andere kant op. In dit paper willen we ook aan die lijn expliciet aandacht besteden. Het gaat er dan dus vooral om, dat praktijkkennis nu beperkt zijn weg vindt naar onderzoekers. Ook op dit vlak zijn remmende factoren, bijvoorbeeld het onvoldoende systematiseren en documenteren van praktijkkennis. Onze stelling is dat een goede relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk een tweezijdige relatie is. Daarbij heeft een 'onderzoekende houding' in de onderwijspraktijk zowel betrekking op de gevoeligheid voor en benutting van onderzoek van derden, als op de reflectie op de eigen onderwijspraktijk en bundeling van die inzichten, waar mogelijk in de vorm van onderzoek. Zowel benutting

¹ De auteurs werken respectievelijk bij ROC Zadkine, ROC Eindhoven en de MBO Raad.

² Nieuwenhuis, 2006.

³ Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006.

van bestaande kennis als eigen kennisontwikkeling zijn van belang voor de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs.

Tegen deze achtergrond staat in dit paper de volgende vraag centraal:

Welke instrumenten en actoren kunnen bijdragen aan de verbetering van de kennisbenutting in en om het beroepsonderwijs? Wat gebeurt er nu al en wat zijn verdere mogelijkheden voor verbeteringen?

Eerst werken we in paragraaf 2 het thema ‘onderbenutting van kennis’ nader uit aan de hand van een aantal publicaties. Daarbij gaan we ook in op instrumenten en actoren die kunnen bijdragen aan de verbetering van de kennisbenutting. In paragraaf 3 concretiseren we deze verbeterpunten voor het beroepsonderwijs. De twee invalshoeken daarbij zijn enerzijds de aspecten kennisontwikkeling, -verspreiding en -benutting, en anderzijds het drieluik kennis over, voor en door beroepsonderwijs. Vanuit deze invalshoeken bespreken we in paragraaf 4 enkele ontwikkelingen en perspectieven op landelijk niveau en lokaal niveau.

2 Onderbenutting van kennis en wat eraan te doen

2.1 Onderbenutting

Voordat we van benutting of onderbenutting van kennis kunnen spreken, moeten we bedenken dat er verschillende soorten kennisontwikkeling en onderzoek zijn, elk met verschillende doelen. Zo heeft fundamenteel wetenschappelijk onderzoek aan universiteiten eerst en vooral kennisgroei tot doel en collega-wetenschappers als primaire doelgroep. Praktijkgerichte of toepassingsgerichte kennis staat dicht bij de praktijk, maar is daarmee als zodanig niet meer of minder van belang dan fundamenteel onderzoek. Zo ook heeft praktijkkennis en -onderzoek binnen scholen zelf een eigen waarde; meer direct bruikbaar in de onderwijspraktijk en minder van direct belang voor wetenschappelijk onderzoekers.

Met andere woorden, verschillende vormen van kennisontwikkeling zijn vaak vooral direct van relevant ‘binnen de eigen kring’ en niet direct bruikbaar voor anderen; daar zijn vertaalslagen voor nodig en het maken van die slagen kost tijd. Intermediairs zoals methodenontwikkelaars, onderwijsbegeleiders, instituten als CINOP en Max Goote Kenniscentrum hebben daarin een belangrijke rol; slechts in enkele gevallen maakt een wetenschapper zelf een voor de onderwijspraktijk toegankelijke tekst,⁴ of benut een schoolleider of docent eigen praktijkervaringen in het onderwijs in een scriptie of proefschrift.

In het besef dat verschillende soorten kennis eigen doelen en doelgroepen hebben, kunnen we in algemene zin toch stellen dat (onderzoeks)kennis niet optimaal wordt benut. Wat zijn hiervan zoal oorzaken? In het besef dat hierover door anderen al ruimschoots is gepubliceerd, noemen we er toch enkele.

- Kennisfuncties zijn door de jaren heen steeds meer uit het onderwijs gehaald en ondergebracht in aparte instituten. Een dergelijke educatieve infrastructuur heeft de voordelen van taakspecialisatie, maar heeft ook afstemmingsrisico's die kunnen uitmonden in uitspraken

⁴ Zo heeft bijvoorbeeld hoogleraar Boekaerts op basis van wetenschappelijke inzichten over motivatie, een brochure gemaakt met tips voor docenten om leerlingen enthousiast te maken voor hun vak (Barneveld, 2003).

- van schoolleiders over “wéreldvreemd gedoe” van onderzoekers en verwijten van onderzoekers dat “het de praktijk schort aan de wil om door onderzoek aangetoonde effectieve inzichten en maatregelen in de praktijk in te zetten”.⁵ Feitelijk gaat het hier om haperingen in de werking van het zogeheten RDD-model waarin onderzoek (research), ontwikkelwerk (development) en toepassing in de praktijk (diffusion) in serie geschakeld staan.⁶
- Daarbij hapert ook de terugkoppeling van onderwijspraktijk naar onderzoek. Praktijkkennis van docenten die bijvoorbeeld nieuwe methodieken uitproberen, vindt niet of nauwelijks zijn weg naar onderzoek (onderzoek door de school zelf of door derden). Systematisch documenteren van praktijkkennis gebeurt nauwelijks en onderzoekers zien die kennis bepaald niet altijd als acceptabele kennisbron (terecht of onterecht).
 - Er zijn niet alleen haperingen tussen de schakels van de RDD-keten, er is ook een gebrek aan samenwerking binnen de drie schakels zelf. Veel docenten koesteren hun autonomie en komen niet verder dan afstemming, misschien samenwerking binnen hun team. Nieuwkomers met verse inzichten worden met argusogen bekeken en via een praktijkschok tot de orde geroepen. Onderzoekers werken naast en na elkaar, zonder voldoende dwarsverbanden en zonder op elkaars schouders te gaan staan.⁷
 - Directe verspreidingskanalen voor de resultaten van onderwijsonderzoek zijn er te over: rapporten, persberichten, digitale nieuwsbrieven, websites, vakbladen en studiedagen. Denk voor het beroepsonderwijs bijvoorbeeld aan de nieuwsbrieven van CINOP Expertisecentrum, Max Goote Kenniscentrum en Nether; en daarnaast aan congressen als de Onderwijs Research Dagen en de Managementconferentie voor het beroepsonderwijs. Daar kan het niet aan liggen. Of misschien toch wel; zijn er zoveel kanalen dat we door de bomen het bos niet meer zien? Of verspreid je op die manier weliswaar kennis over onderzoek, maar kan het onderwijs er vervolgens niets mee, bij gebrek aan vertaling in concrete instrumenten? Volgens sommigen maken beleidsmakers, lerarenopleiders en methodenontwikkelaars te weinig gebruik van relevant onderzoek, waardoor het onderwijs geen gefundeerde richtlijnen en methodieken aangereikt krijgt. Dan werkt dus de indirecte lijn via het ‘development’ niet voldoende.⁸
 - Een vraagpunt in het verlengde hiervan is, of relevante partijen in onderzoek en onderwijs voldoende de tijd nemen om stukken te lezen en conferenties te bezoeken. Naar onze waarneming gebeurt dat minder dan zou kunnen. Docenten komen niet toe aan vakliteratuur of zijn niet in staat onderzoek te interpreteren en actief te benutten in hun eigen werkpraktijk.⁹ Zo betrappen ook wij onszelf erop op dat we ‘just in time’ gaan zoeken op het moment dat we iets nodig hebben, en dan rapporten ontdekken die we veel eerder al hadden kunnen benutten. Maar, eerder zijn we er niet aan toegekomen en waren andere dingen belangrijker Feitelijk gaat het hier om het punt van kennismanagement. Aan kennismanagement zit een technische kant die uitgaat van objectief overdraagbare kennis. Deze technische benadering (ook wel de stock-benadering genoemd) richt zich vooral op het beheer van documentatie in databanken en dergelijke. Een tweede kant van kennismanagement is de persoonlijke kant en gaat ervan uit dat kennis niet objectief overdraagbaar is. Deze zogeheten flow-benadering richt zich vooral op kennisuitwisseling en -ontwikkeling via persoonlijke contacten tijdens

⁵ De Vries & Pieters, 2007.

⁶ Zie ook Onderwijsraad, 2003; Pieters & De Vries, 2005.

⁷ De Vries & Pieters, 2007.

⁸ Broekkamp & van Hout-Wolters, 2006.

⁹ Broekkamp & van Hout-Wolters, 2006.

workshops en andere leerzame ontmoetingen tussen professionals.¹⁰ Beide kanten van kennismanagement zijn onderbelicht in veel onderwijsorganisaties. Onder het motto “bij de loodgieter lekt de kraan ook” komt er in veel scholen weinig terecht van het leren van professionals. Nascholingsgelden worden onderbenut, conferenties worden mondjesmaat bezocht, de dagelijkse hectiek belemmert om een vakblad ter hand te nemen. En welke onderwijsorganisatie heeft een goede databank met actuele onderwijskundige inzichten (onderzoek en toepassingen daarvan) die op slimme manieren toegankelijk worden gemaakt voor docenten? Of welke school heeft op intranet ‘communities of practice’ waar docenten elkaar vragen voorleggen en suggesties doen of verwijzen naar onderzoek of andere bronnen?

2.2 Wat eraan te doen?

We hebben blijkbaar een lastig te onderdrukken neiging om ons eigen wiel uit te vinden. Het grote voordeel daarvan is dat het in elk geval jouw wiel is (ownership), maar rolt het wel en past het op je auto en rijdt die auto dan ook of ontbrak er nog meer? De vraag is nu dus: hoe komen we tot goed benutte kennis over, voor en door onderwijs, zowel aan de kant van het onderzoek als aan de kant van de onderwijspraktijk? De Onderwijsraad (2003) onderscheidt hiervoor instrumenten die te maken hebben met de zogeheten kennisagenda en instrumenten die betrekking hebben op samenwerking bij kennisontwikkeling.

Effectievere en dikkere kennisagenda

In relatie tot de kennisagenda is volgens de Onderwijsraad (2003) ten eerste prioritering of bundeling van innovaties aan de hand van beschikbare kennis nuttig. Denk bijvoorbeeld aan het filteren en samenvoegen van inzichten over competentiegericht onderwijs. Een dergelijk samenhangend pakket is voor het onderwijs beter te gebruiken dan wanneer scholen alle losse onderdelen zelf moeten integreren. Ten tweede is aansluiting van onderzoek bij de thema's die in de onderwijspraktijk leven van belang; zo ook hulp bij de implementatie van ontwikkelde kennisproducten.

Voor het beroepsonderwijs zouden we hier nog specifiek aan toe willen voegen dat de kennisagenda dikker moet worden: meer onderzoek, zowel wetenschappelijk als praktijkgericht, naar zaken die van belang zijn voor de verdere ontwikkeling van kwalitatief goed onderwijs. Zonder een goed ontwikkelde kennisbasis is toepassing van kennis immers lastig te realiseren.

Meer interdisciplinaire samenwerking

Volgens de Onderwijsraad (2003) is er voor een betere kennisbenutting een aanvulling nodig op het eerder genoemde lineaire RDD-model. De aanvulling bestaat uit het versterken van de betrokkenheid van de onderwijspraktijk bij onderzoek en het realiseren van meer wederzijds inzicht tussen onderzoekers en onderwijspraktijk over elkaars motieven en belangen. Samenwerkingsvormen tussen onderzoekers, ontwikkelaars en onderwijsprofessionals (kennismilieus) bieden veel mogelijkheden om deze punten te realiseren.¹¹ Dat geldt vooral als kennismilieus aan bepaalde voorwaarden voldoen. Zo vinden leden hun kennismilieus effectiever wanneer het contact langdurig en frequent is en langs diverse kanalen loopt (face-to-face, internet en dergelijke) en wanneer er financiële middelen zijn. Om een brug te slaan tussen verschillende partijen is niet alleen een heterogene samenstelling van samenwerkingsverbanden vereist, maar is ook aandacht

¹⁰ Weggeman, 1997.

¹¹ Onderwijsraad, 2003; Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006.

nodig voor de verhouding tussen en inbreng van de verschillende partners; vrij vaak domineert het onderzoek de praktijk.¹²

In overeenstemming met deze gedachte van kennisgemeenschappen en andere meer cyclische, organische benaderingen van kennisontwikkeling is de opvatting over ‘evidence based onderwijs’ als een benadering waarbij stapsgewijs steeds meer inzicht wordt verworven in wat werkt voor wie en hoe.¹³ Dit proces start met een goede doordinking van concepten en gaat verder met de verzameling van elders ontwikkelde inzichten, kleinschalig uitproberen in pilots (proeftuinen, experimenten, innovatie-arrangementen) en stapsgewijs grootschaliger uitproberen en invoeren, onder begeleiding van diverse vormen van zachter en harder wetenschappelijk effectonderzoek.¹⁴

Wetenschappelijk onderzoek naar effecten van onderwijs is echter schaars, zo ook gedocumenteerde praktijkkennis over effecten. Van den Berg (2006) onderscheidt in dat verband verschillende instrumenten die een bijdrage kunnen leveren aan een meer onderzoekende, meer evidence based benadering van onderwijs (in de cyclisch-organische zin).

- Ten eerste gaat het om ontwikkelingsgericht onderzoek (design research) en de net al genoemde kennisgemeenschappen van docenten, ontwikkelaars en onderzoekers. In dit praktijk- en vernieuwingsgerichte ontwerponderzoek ontwikkelen theoretische inzichten en praktijkervaringen zich tegelijkertijd en in samenhang.
- Een tweede mogelijkheid is vergelijkend onderzoek naar praktijken die op bepaalde punten op elkaar lijken en op andere afwijken. Door de ‘eigenwijsheid’ of ‘eigen wijsheid’ van onderwijsprofessionals zijn er in de onderwijspraktijk diverse concretisering van competentiegericht onderwijs, uitgaand van een landelijk ontwikkeld concept (bijvoorbeeld probleemgestuurd onderwijs, beroepstaakgestuurd onderwijs) of van een eigen concept of mix. Deze natuurlijke variatie kan goed worden benut om verschillen in aanpakken te onderzoeken. Onderwijsprofessionals kunnen daarbij worden betrokken, onder meer door mee te werken met de onderzoekers, en om feedback van de onderzoekers te benutten bij de verdere onderwijsontwikkeling.
- Ten derde (en in combinatie met de voorgaande twee punten) liggen er kansen in het stimuleren van onderwijsprofessionals om met een onderzoekende houding te werk te gaan. Dergelijke ‘reflective practitioners’:
 - o monitoren en documenteren hun activiteiten en reflecteren daar systematisch op;
 - o wisselen praktijkervaringen uit met anderen binnen en buiten hun school;
 - o passen wetenschappelijke inzichten in wat werkt voor wie en hoe, toe in hun eigen praktijk (evidence based practice); en
 - o minimaal een aantal van hen is staat om praktijkgericht onderzoek binnen hun eigen onderwijsomgeving uit te voeren (te werken aan practice based evidence).
- Ten vierde gaat het om kenniskringen of communities of practice (CoP’s). In het onderwijs zijn er verschillende van dergelijke regionale en landelijke thematische groepen (proeftuincusters, platforms, netwerken) waarin docenten en anderen ervaringen met onderwijsvernieuwing bespreken en bundelen. Het doel is om de kwaliteit van de onderwijsvernieuwing en het eigen handelen daarin te verbeteren. Kansrijk en betekenisvol zijn kenniskringen

¹² Pieters & De Vries, 2005.

¹³ Daarnaast is er de opvatting over evidence based onderwijs als onderwijs dat de uitkomsten van experimenteel wetenschappelijk onderzoek naar wat werkt en wat niet werkt, overneemt en die inzichten toepast. Deze opvatting gaat uit van het lineaire RDD-model.

¹⁴ Onderwijsraad, 2006; Van den Berg & Riemersma, 2006; Van den Berg, 2006.

vooral wanneer ze -zoals ook hierboven aangegeven- heterogeen zijn samengesteld en het uitwisselen van praktijkervaringen niet beperkt blijft tot onderwijscollega's, maar zich uitstrekt tot samenwerking met collega's uit verwante domeinen (onderzoek, ontwikkelwerk, arbeidsmarkt, lerarenopleiding). Daarbij is het belangrijk dat uitwisseling wordt gecombineerd met het benutten van bestaande kennisbronnen en dat gezamenlijke kennisontwikkeling een expliciete doelstelling is. Echter, veel verbanden die momenteel onder de noemer kenniskring functioneren, komen eigenlijk alleen toe aan uitwisseling van praktijkervaringen en aan leereffecten voor de individuele deelnemers.¹⁵ Benutting van bestaande kennisbronnen en gezamenlijke ontwikkeling van nieuwe kennis komen vaak minder uit de verf. Die doelstelling is er nadrukkelijk wel bij kenniskringen van lectoraten: groepen docenten die onder leiding van de lector de expertise op een bepaald (vak)gebied verder ontwikkelen. De ervaringen bij hbo-lectoraten leren onder meer dat R&D bepaald nog geen vanzelfsprekende functie in en om het hbo is; de onderzoeksbudgetten zijn beperkt en er zijn investeringen nodig in de onderzoeksvaardigheden van de docenten.¹⁶ Volgens Van den Berg (2006) gaat het dan enerzijds om competenties op het vlak van eigen empirisch onderzoek (vraagstelling en hypothesen formuleren, onderzoeksontwerp maken, gegevens verzamelen en analyseren, rapporteren). Daarnaast gaat het ook om competenties om bestaande inzichten uit onderzoek en praktijkervaringen te beoordelen en te benutten in de eigen werkpraktijk (bronnenonderzoek, literatuurstudie, eigen ontwikkelwerk).

3 Wat betekent dit allemaal voor het mbo anno 2007?

Zoals we in de inleiding aangaven, staat het mbo anno 2007 voor een grote opgave. De invoering van het competentiegericht beroepsonderwijs is daarvan het duidelijkste voorbeeld. Daar is en wordt op alle niveaus door velen intensief aan gewerkt, maar soms lijkt het erop dat iedereen opnieuw het wiel probeert uit te vinden. Kennisontwikkeling, -verspreiding en -benutting kunnen beter.

De analyse van verbeterpunten en mogelijke oplossingen uit paragraaf 2 concretiseren we hier voor het beroepsonderwijs. Het volgende schema brengt op hoofdlijnen - de praktijk laat zich niet 100% in hokjes vangen - in beeld wat er in een meer evenwichtige situatie gedaan wordt aan onderzoek over, voor en door het middelbaar beroepsonderwijs en aan de disseminatie en toepassing ervan. In onze benadering zijn alle cellen gevuld. In de toelichting na het schema geven we aan wat de verbandingen op dit moment zijn tussen de velden en waar sterke en zwakke kanten zitten. In hoofdstuk 4 gaan we in op actuele ontwikkelingen en perspectieven.

¹⁵ Dankbaar, 2005; Kuijpers, 2006.

¹⁶ Hüsken & Verkerk, 2006.

Tabel 1 Kennisontwikkeling, -verspreiding en -toepassing over, voor en door het mbo

	Over het mbo	Voor het mbo	Door het mbo
Kennisontwikkeling/ Onderzoek	Fundamenteel wetenschappelijk onderzoek, bijvoorbeeld dissertaties (door universiteiten, door NWO-PROO)	Toepassingsgericht onderzoek aan de hand van een landelijke kennisagenda voor het beroepsonderwijs (door Expertisecentrum BeroepsOnderwijs i.o., aangestuurd door de Programmaraad, door lectoren beroepsonderwijs)	Praktijkgericht onderzoek en inhoudelijke monitoring in en door de school, aan de hand van lokale innovatie- en kennisagenda's (door interne R&D functies zoals ROC Academies, lectoren, kenniskringen, innovatoren, auditors)
Kennisverspreiding/ disseminatie	Onderzoeksartikelen, congressen, persberichten, nieuwsbrieven, websites, makel- en schakelactiviteiten lectoren	Bundeling van wetenschappelijke kennis (reviews); Bundeling van praktijkkennis bijv. in kader van HPBO-Innovatiearrangement (instrumenten voor systematische verzameling en documentatie). Verder instrumenten uit cellen links.	Uitwisseling best practices binnen en tussen ROC's (bijv. door bedrijfstakgroepen van de MBO Raad, door kenniskringen); contacten ROC's met onderzoekers; verder instrumenten uit cellen links.
Kennisbenutting/ toepassing	Ontwikkelde aanpakken uit (ontwerp)onderzoek (te benutten door intermediairs en praktijkprofessionals)	Toepassingen van onderzoeksuitkomsten in docententrainingen, curricula, methodieken etc. (door onder meer leraaropleidingen, methodenontwikkelaars, landelijke pedagogische centra, toetsontwikkelaars)	Toepassingen van onderzoeksuitkomsten in onderwijspraktijk (onder meer door interne scholingsvoorzieningen en ontwikkelteams binnen ROC's, reflective practitioners, innovatoren, verder actoren in de cellen hierboven)

3.1 Over het mbo

In het besef dat 'kennis over het mbo' feitelijk zowel buiten als binnen het onderwijs beschikbaar is, reserveren we deze kolom in het schema voor fundamenteel-wetenschappelijk onderzoek.

Het beroepsonderwijs en specifiek het mbo zijn zelden het object van fundamenteel onderzoek. Voor onderzoekers en studenten is het meestal een onbekende sector omdat ze uit eigen ervaring alleen het vwo en de universiteit kennen. In de onderzoeksprogramma's van de NWO Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek (NWO-PROO) van de laatste jaren is op zich wel ruimte voor onderzoek in en naar het beroepsonderwijs, maar als expliciet object van concreet onderzoek komt het nog niet veel voor. De drie bijzonder hoogleraren die geïnitieerd door Het Platform Beroepsonderwijs (HPBO) bij de universiteiten van Amsterdam, Twente en Utrecht zijn aangesteld, hebben een belangrijke rol als het gaat om het initiëren en uitvoeren van fundamenteel onderzoek. Ook het Expertisecentrum BeroepsOnderwijs i.o. (waarover meer in paragraaf 4.1) heeft een belangrijke functie om de vragen te helpen formuleren waarop het beroepsonderwijs antwoorden nodig heeft en die in de universitaire onderzoeksprogramma's een plaats zouden moeten krijgen.

Voor de verspreiding van fundamenteel-wetenschappelijke kennis over het mbo liggen reguliere communicatiekanalen voor de hand zoals artikelen en congressen. Ook de lectoren beroepsonderwijs hebben hierbij een makel- en schakelfunctie.

Wat betreft de toepassing van fundamentele kennis over het mbo lopen de lijnen naar de onderwijspraktijk veelal via het toepassingsgericht onderzoek en ontwikkelwerk (de kolom 'voor het mbo'). In enkele gevallen is een rechtstreekse toepassingslijn mogelijk, met name bij ontwikkelingsgericht onderzoek waarin bijvoorbeeld een lesmethode of een toetsinstrument wordt ontwikkeld en beproefd. Een voorbeeld hiervan is het momenteel uitgevoerde project van drie roc's en de Universiteit van Leiden: het 'Self-Regulated Writing Project' van Boekaert en Casclar. Ten eerste is de onderwijspraktijk actief betrokken bij dit type onderzoek; ten tweede is het eindproduct een concreet instrumentarium voor de onderwijspraktijk. Daarmee wordt gebruik gemaakt van twee succesfactoren: direct belang en co-makership.

Andere goede voorbeelden van onderzoek in het beroepsonderwijs waar de praktijk direct baat bij heeft zijn enkele (promotie)projecten in het kader van NWO-PROO-subsidies. Het onderzoek 'Leren modelleren op kennisrijke werkplekken in het beroepsonderwijs' van Terwel en Van Schaik (Vrije Universiteit Amsterdam) onderzoekt of het beter is leerlingen kant-en-klare modellen aan te reiken of hen te leren (onder begeleiding) zelf modellen te ontwerpen in de context van een werkpleksimulatie in het technisch beroepsonderwijs. Een soortgelijk onderzoek is dat naar 'Learner control over task formats in competence based education: effects on task involvement and transfer', uitgevoerd door Van Merriënboer en Kicken (Open Universiteit).¹⁷

3.2 Voor het mbo

Voor het mbo bestaat van oudsher een ondersteuningsstructuur die bestaat uit instellingen die onderwijsbreed hun werk doen (SLO, Cito, de Landelijke Pedagogische Centra [APS, KPC, CPS], KBA, ROA, et cetera) dan wel toegespitst zijn op het mbo (Cinop Expertise Centrum, Max Goote Kenniscentrum) of een sector (Stoas voor het groene onderwijs in heel de beroepskolom).

De mbo-instellingen ontvangen overheidsmiddelen op basis van de Wet Subsidiëring Landelijke Onderwijsondersteunende Activiteiten (SLOA-middelen), waarmee zij ondersteuning kunnen inkoop bij instellingen als Cinop Expertisecentrum, Cito en SLO. Die ondersteuning kan bestaan onder meer uit begeleiding, ontwikkelwerk, trainingen en ook onderzoek. Langs deze weg kan dus bestaande onderzoekskennis zijn weg vinden naar de praktijk (kennisverspreiding en -toepassing), maar kan ook nieuw praktijkgericht onderzoek worden gedaan (kennisontwikkeling).

Het voordeel van het onderzoek dat rechtstreeks bij de SLOA-instellingen wordt ingekocht door de onderwijsinstellingen is dat het duidelijk vraaggestuurd is. Het is echter veelal incidenteel van karakter, mede doordat het geen plek heeft in een breder onderzoeksprogramma (extern of intern). De kennis die het oplevert blijft daardoor vaak versnipperd.

Een deel van de middelen wordt apart gehouden om instellingsoverstijgende kennisvragen op te pakken, geïnitieerd door het ministerie van OCW of door de gezamenlijke onderwijsinstellingen. Bijvoorbeeld via de middelen voor de bedrijfstakgroepen van de MBO Raad (overleggrema waarin opleidingen branchegewijs georganiseerd zijn, bijvoorbeeld handel, bouw/infra, zorg en welzijn) worden praktijkgerichte publicaties uitgebracht, zoals over competentiegerichte examinering en over het organiseren van interactie met bedrijven om tot goede beroepspraktijkvorming te komen.¹⁸

¹⁷ NWO, 2007.

¹⁸ Willemse, 2007, Blokhuis & Leenders, 2007.

Het deel van de SLOA-middelen dat rechtstreeks bij de onderzoeksinstellingen komt, moet besteed worden aan de hand van een onderzoeksagenda die jaarlijks door OCW wordt vastgesteld en waarin de MBO Raad en Colo hun inbreng hebben.¹⁹ Deze onderzoeksagenda was tot 2006 zo breed dat de producten, de weerslag van het onderzoek, door de instellingen wel interessant werden gevonden, maar teveel beleefd werden als aanbodgestuurde producten en daardoor onvoldoende hun weg vonden in de onderwijspraktijk.

Ook uit SLOA-middelen bekostigd is het zogeheten kortlopend onderzoek, waarvoor instellingen uit primair en secundair onderwijs en het mbo aanvragen kunnen indienen. De landelijke pedagogische centra beheren dit budget en zetten het binnen drie programmalijnen uit, waarbij ernaar wordt gestreefd om vergelijkbare vragen van instellingen te koppelen tot een samenhangende onderzoeksvraag. Het mbo maakt vergeleken met primair en voortgezet onderwijs nog weinig gebruik van dit onderzoeksbudget, onze indruk is dat er kansen blijven liggen. Wel is bijvoorbeeld op verzoek van ROC Midden Nederland onderzoek gedaan naar verschillende niveaus en vormgevingen van samenwerking tussen onderwijs en bedrijven.²⁰ En bijvoorbeeld op verzoek van Deltion College is onderzoek gedaan naar de competenties van niveau-1-leerlingen en de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt op dit niveau.²¹

Uit het voorgaande blijkt al dat de ontwikkeling, verspreiding en toepassing van kennis in de kolom 'voor beroepsonderwijs' binnen de SLOA-kaders veelal als totaalpakket bij de actoren ligt die deel uitmaken van de ondersteuningsstructuur. We hebben het daarbij vooral over de lijn van fundamenteel en toepassingsgericht onderzoek via methodiekontwikkeling en dergelijke naar de onderwijspraktijk. Daarnaast is er de laatste jaren ook aandacht voor verspreiding van praktijkkennis tussen onderwijsinstellingen en tussen onderwijsprofessionals en onderzoekers. Zo is de zorg voor de disseminatie van de resultaten van de zogeheten Innovatiearrangementen een van de taken van Het Platform Beroepsonderwijs (HPBO) bij het beheren van de subsidies van het Innovatiearrangement. De eerste jaren zijn hiervoor thematische kenniskringen ingericht waar vertegenwoordigers van de verschillende innovatiearrangementen hun praktijkervaringen bundelen. Het streven daarbij is om ook verbindingen te maken met beschikbaar onderzoek en theoretische inzichten. De uitwerking of in elk geval de zichtbaarheid daarvan in de rapportages over de kenniskringen is nog beperkt. Om kennisdeling en -benutting nog nadrukkelijker een plaats te geven, streeft HPBO nu naar zogeheten doorbraakprojecten. In deze opzet werken verschillende teams van instellingen uit het beroepsonderwijs in onderlinge concurrentie aan veelbelovende en op de eigen praktijk gebaseerde oplossingen. De deelnemende teams worden bij de uitvoering van het project geholpen door onderzoekers die de effectiviteit van de gekozen aanpak toetsen. Reflectie zorgt voor constante verbetering van de aanpak. Doordat alle deelnemende teams regelmatig bijeenkomen om te bekijken in hoeverre de gemeenschappelijke doelstelling wordt gehaald, krijgt ieder team scherp zicht op effectieve verbetering. HPBO verwacht dat, in tegenstelling tot de gebruikelijke opzet met geïsoleerde projecten, de doorbraakprojecten leiden tot duurzamere innovaties. Daarnaast zorgt de combinatie tussen innoveren en onderzoeken voor een effectievere werkwijze. Ook de oriëntatie op aanpakken die elders werken kan door de actieve rol van het onderzoek een grotere vlucht nemen.²²

¹⁹ Ministerie van OCW, 2007.

²⁰ Glaudé & Karsten, 2007.

²¹ Verheul & Van Dijk, 2007.

²² HPBO, 2007.

‘Last but not least’ noemen we hier de lectoren beroepsonderwijs en hun kenniskringen. Van hen wordt verwacht dat ze makelen en schakelen tussen onderzoek, onderwijspraktijk en de beroepspraktijk (bijvoorbeeld bij curriculumontwikkeling), kennis ontwikkelen (toepassingsgericht onderzoek) en kennisbenutting en -ontwikkeling door ‘reflective practitioners’ binnen het beroepsonderwijs stimuleren.

3.3 Door het mbo

Zoals hierboven al een aantal malen genoemd is, is het voor een goede benutting van onderzoeksresultaten in het onderwijs belangrijk dat de onderwijsmedewerkers zelf een onderzoekende houding hebben, kunnen reflecteren en analyseren. Ze zijn dan beter in staat systematisch hun onderwijs te verbeteren door kennis die elders ontwikkeld is, toe te passen. Daarnaast kunnen zij ook zelf bijdragen aan de groei van het kennisbestand en daarmee voldoen ze aan het profiel van een professional. Van mbo-instellingen wordt dan gevraagd hun medewerkers te faciliteren of te positioneren zodat dit mogelijk wordt.

In het mbo komt steeds meer aandacht voor versteviging van kennis- en innovatiefuncties, zowel instellingsoverstijgend als binnen instellingen. Wat betreft uitwisseling tussen mbo-instellingen is bijvoorbeeld een aantal mbo-instellingen in 2005 het project Innovatieregisseur gestart (gefaciliteerd door de MBO Raad). Het doel van dit project is om de vernieuwingen die vaak aan individuen gekoppeld zijn en daarmee zeer kwetsbaar zijn, steviger in de organisatie te verankeren. Men richt zich vooral op een betere positionering van de regie van vernieuwingstrajecten en op competentieontwikkeling binnen de school. Onderdelen van het project zijn kenniskringen en master classes. Het project moet uitmonden in een ondersteunende leergang voor mbo-instellingen.²³ Initiatieven die op hoofdlijnen met het project Innovatieregisseur vergeleken kunnen worden zijn de Kenniskring innovatiemanagers (gefaciliteerd door CINOP Expertisecentrum) en de Projectgroep Kennisdelen en Innovatie (gefaciliteerd door het CPS).

Zoals eerder in paragraaf 2 al is aangegeven, lijkt voor instellingsoverstijgende kenniskringen in het algemeen te gelden, dat deze groepen vooralsnog vooral individuele opbrengsten voor de leden hebben. De collectieve doelen, terugkoppeling naar de eigen organisaties, en verbindingen met externe kennisbronnen komen nog minder uit de verf.²⁴ Mogelijk bieden recente initiatieven rond kennis en innovatie binnen mbo-instellingen (met nadrukkelijke relaties naar de werelden van onderzoek en beroepspraktijk daarbuiten) meer of in elk geval aanvullende mogelijkheden daarvoor. We denken daarbij onder meer aan het stimuleren van medewerkers die wetenschappelijke studie willen volgen of hun doctorstitel willen behalen, aan het aanstellen van meester-docenten en lectoren in het mbo en aan het inrichten van roc-brede onderzoeks-, ontwikkel- en scholingsfuncties (leer- en innovatiecentra, academies, R&D-afdelingen); allemaal voorbeelden van initiatieven die het belang van kennis en onderzoek onderstrepen. De perspectieven die we schetsen in paragraaf 4.2 kunnen daar wellicht aan bijdragen.

23 Bakker & Nieuwenhuis, 2007.

24 Dankbaar, 2005; Kuijpers, 2006.

4 Actuele ontwikkelingen en perspectieven

In deze paragraaf schetsen we enkele actuele ontwikkelingen en perspectieven rond kennis over, voor en door onderwijs. Eerst beschrijven we de ontwikkelingen rond de kennisinfrastructuur voor het beroepsonderwijs; daarna gaan we in op kennisfuncties binnen roc's in relatie tot onderwijs- en personeelsontwikkeling.

4.1 Naar een Expertisecentrum BeroepsOnderwijs

Zoals beschreven in voorgaande paragrafen zijn veel mensen en instanties betrokken bij wat we kunnen samenvatten als de kennisinfrastructuur voor het (middelbaar) beroepsonderwijs. Toch leidde dat niet tot de sprong voorwaarts die je zou verwachten bij gerichte inzet van onderzoek en kennis in de onderwijspraktijk. Dat zou beter moeten kunnen, zo was de overtuiging. Meerwaarde door verbinding en samenhang zijn daarbij sleutelwoorden.

Evaluatie Wet SLOA

De evaluatie van de Wet SLOA in 2006 bood de gelegenheid de kennisinfrastructuur eens goed tegen het licht te houden en te bezien of de middelen (geld en mensen) op de juiste wijze werden ingezet om te voldoen aan de vragen die in de scholen leven. Onderwijsveld, overheid en politiek waren het erover eens dat vraagsturing cruciaal was: kennis wordt pas optimaal benut als het antwoord geeft op de vragen die in de onderwijspraktijk leven.

Vertegenwoordigers van de MBO Raad, Colo, OCW, Cinop Expertisecentrum (Cinop EC), het Max Goote Kenniscentrum (MGK) en HPBO gingen begin 2006 op zoek naar een werkwijze en een structuur die de vraagsturing vanuit de mbo-onderwijsinstellingen beter zou ondersteunen. Het brede veld van de kennisinfrastructuur voor het beroepsonderwijs overziende kwam men tot de conclusie dat er op zich niets meer bij hoefde, maar dat het wel nodig was tot meer verbindingen te komen en tot meer toespitsing op het mbo. Alleen dan zou de ontwikkelde kennis daadwerkelijk voor de scholen beschikbaar komen en door hun docenten in praktijk gebracht kunnen worden. En andersom ook, alleen dan zouden de praktijkervaringen gesystematiseerd hun weg kunnen vinden naar onderzoekers.

Om de vraagsturing en daardoor de toepasbaarheid van het onderzoek voor het mbo te vergroten besloot de Tweede Kamer in 2006 op voorstel van OCW en met steun van de brancheorganisaties, de SLOA-middelen anders te gaan inzetten. Hierbij werden de SLOA-middelen voor Cito en SLO toegevoegd aan de innovatiebox (een deel van de lumpsum) van de instellingen. De Cinop-middelen bestaan uit drie 'mantels'. Besloten werd de mantel innovatie toe te voegen aan de lumpsum (innovatiebox) van de mbo-instellingen. De mantel research and development blijft tot het einde van de overgangperiode (2012) rechtstreeks beschikbaar voor het Cinop EC. De mantel loopbaanontwikkeling wordt tot en met 2008 beschikbaar gesteld aan het Cinop EC, maar gaat met ingang van 2009 eveneens naar de innovatiebox van de instellingen. Tot die tijd wordt dit geld beschikbaar gesteld aan het Expertisecentrum BeroepsOnderwijs i.o. In 2009 moet gekeken worden of de inzet van dit deel van de innovatiemiddelen in een gezamenlijk uit te voeren onderzoeksagenda, opgesteld door en voor de mbo-sector (bij monde van MBO Raad en Colo), de voorkeur krijgt omdat de sector overtuigd is van de meerwaarde van een gezamenlijke sturing en invulling boven een versnipperde invulling.

Toen de contouren voor de nieuwe kennisinfrastructuur zich begonnen te ontwikkelen, besloot ook het MGK hierbij aan te sluiten en bij OCW te bepleiten zijn subsidiemiddelen toe te voegen aan het beoogde nieuwe Expertisecentrum BeroepsOnderwijs.

Expertisecentrum BeroepsOnderwijs i.o.

In de loop van 2006 begonnen de ideeën over het nieuwe Expertisecentrum BeroepsOnderwijs vorm te krijgen. Om tot vraagsturing te komen werd besloten dat een programmaraad een onderzoeksagenda voor de sector zou opstellen en daaraan het inhoudelijke beleid van het expertisecentrum zou koppelen. Ook werd een aantal uitgangspunten vastgelegd. Een daarvan is dat het expertisecentrum voor de uitvoering van het onderzoek geen monopoliepositie mag innemen. De combinatie van Cinop EC en MGK heeft veel expertise in huis, maar op bepaalde terreinen zijn andere onderzoeksinstellingen beter geëquipeerd. De afspraak is daarom dat een substantieel deel van het onderzoek en de onderzoeksmiddelen (ongeveer 50%) wordt uitbesteed aan andere instituten.

De gezamenlijke initiatiefnemers (MBO Raad, Colo, Cinop EC, MGK en OCW) besloten eind 2006 niet af te wachten tot de formele structuur van het nieuwe expertisecentrum geregeld zou zijn, maar inhoudelijk en qua werkwijze al aan de slag te gaan op de manier die beoogd werd. Er werd een programmaraad ingesteld met vertegenwoordigers van mbo-instellingen, een kenniscentrum en OCW, onder voorzitterschap van een onafhankelijke hoogleraar. In de loop van 2007 zijn de activiteitenplannen 2008 van Cinop EC en MGK voorbereid op basis van korte reviews over de relevante thema's voor de sector, en vastgesteld door de programmaraad. Begin 2008 moet de structuur van het Expertisecentrum geformaliseerd worden.

Inhoudelijk zien wij de taak van het Expertisecentrum als schakel tussen het fundamentele onderzoek aan de ene kant en de R&D-functie in de onderwijsinstellingen aan de andere kant. Het expertisecentrum kan bijvoorbeeld thematisch in kaart brengen welke wetenschappelijke kennis en welke (gesystematiseerde en gedocumenteerde) praktijkkennis beschikbaar is, welke kennisbehoeften er zijn en zo bijdragen aan de verdere onderzoeksagenda (fundamenteel en toepassingsgericht). Voor de onderwijsinstellingen kan het Expertisecentrum inzicht geven in de resultaten van verschillende methoden of innovaties, en daarmee kennisbenutting, reflectie en analytische houding van onderwijsprofessionals stimuleren.

Organisatorisch moeten deze inhoudelijke schakels tot hun recht komen doordat de onderzoekers van het expertisecentrum nauwe contacten onderhouden met universitaire onderzoekers, de bijzonder hoogleraren beroepsOnderwijs, de lectoren beroepsOnderwijs, en de R&D-functies zoals die in een aantal mbo-instellingen onder verschillende benamingen zijn ontstaan.

Naast deze schakelende functie tussen onderzoek over, voor en door beroepsOnderwijs heeft het expertisecentrum ook een signalerende en schakelende functie naar andere intermediairs zoals lerarenopleidingen (initieel en postinitieel) en onderwijsontwikkelaars. Hier gaat het weer om het toegankelijk maken van beschikbare kennis, nu in functie van concretisering daarvan in curricula en onderwijsleermiddelen.

De kracht van deze nieuwe infrastructuur zal zijn dat de mbo-sector zelf bepaalt wat de onderzoeksagenda is en zich daarbij niet in een situatie van gedwongen winkelnering bevindt. Daarmee is de sector mede verantwoordelijk geworden en is hij een actor van belang als het gaat om de inzet van middelen voor onderzoek.

4.2 Ontwikkeling van de kennisfunctie binnen het mbo

Uitgaande van de analyse in paragraaf 2 stellen we dat het RDD-model aangevuld moet worden met een cyclisch model om tot een optimale ontwikkeling, verspreiding en benutting van kennis te komen. Als de toepassing in de praktijk (laatste D) niet georganiseerd wordt zal er nooit sprake kunnen zijn van een substantiële bijdrage vanuit onderzoek aan voortdurende ontwikkeling van onderwijs. Als er bovendien vanuit de praktijkervaringen in het onderwijs geen verbinding wordt gezocht met onderzoek (R, door externen en intern) kan er geen sprake zijn van een bijdrage van onderwijs aan verdere kennisontwikkeling. Vanuit de invalshoek van de mbo-instellingen betekent dit dat de vraag gesteld moet worden welke instrumenten en actoren door de instellingen ingezet moeten worden om de cirkel van onderwijs- en kennisontwikkeling te sluiten.

Visie op onderwijs en innovatie

Uitgaande van onderwijsontwikkeling geldt voor de inhoudelijke kant daarvan dat een onderwijsinstelling uitgaande van haar missie een expliciete visie op onderwijs zal moeten verwoorden om daarmee richting te kunnen geven aan de doelen en stappen van het ontwikkelproces en aan de kennisvragen die daarbij beantwoord moeten worden. Afgeleid van deze visie zullen er keuzes gemaakt moeten worden om tot bepaalde vormgevingen van onderwijs te komen, met samenhangende inhoud, begeleidingswijzen, beoordelingsmethoden en leeromgevingen. Daarbij zullen onder meer de verschillende rollen van actoren die een bijdrage aan het primaire proces leveren, benoemd moeten worden. Tot slot zullen in de sfeer van bedrijfsvoering en logistiek afgeleide besluiten genomen moeten worden.

Dat dit tot nu toe onvoldoende expliciet gebeurt is onder meer te lezen in het recente rapport van Berenschot.²⁵ Onderwijsinstellingen hebben met name problemen met de uitwerking en invoering van competentiegericht onderwijs, de vormgeving van het onderwijs volgens andere principes, de regie en het toezicht, en de communicatie. Om die knelpunten op te lossen is een inzet op een professionele innovatiestrategie vereist. Naast de elementen hierboven zijn hierbij onder meer van belang:²⁶

- Innovatief leiderschap (de genoemde visie formuleren en uitdragen, draagvlak en betrokkenheid ontwikkelen, zachte dwang als het innovatieproces een nieuwe impuls nodig heeft);
- Kennismanagement en onderzoekend innoveren (benutten van beschikbare kennis en ervaringen; vernieuwingen inhoudelijk monitoren om na te gaan wat het beste werkt voor wie en hoe en onder welke condities; onderzoeksvragen beantwoorden; zie hieronder);
- Investeren in professionalisering, scholing en begeleiding van docenten en (ontwikkel)teams.

Kennismanagement en onderzoekend innoveren

We zoomen hier verder in op het punt van kennismanagement en onderzoekend innoveren. In paragraaf 2.1 hebben we al kort de technische kant (toegankelijke databanken en dergelijke) en de persoonlijke kant (leerzame ontmoetingen) van kennismanagement aangegeven. Roc's zouden op dat vlak meer kunnen doen, onder andere door uitgevoerd onderzoek te 'vermarkten' via eigen websites en personeelsbladen en uitwisseling te faciliteren via kenniskringen en studiedagen. Een voorbeeld is de jaarlijkse Zadkine Onderwijsconferentie voor en door medewerkers van Zadkine, met presentaties over ontwikkelde methodieken en onderzoek. Een ander voorbeeld zijn de regiegroepen die in ROC Eindhoven geformeerd zijn, dwars door alle scholen heen, rond de actielijnen uit

25 Basoski, Wiegers, & Overmeer, 2007.

26 Van den Berg, 2006.

het Strategisch Uitvoeringsplan en waarin kenniscirculatie plaatsvindt met name gericht op de onderwijsontwikkelingen in het roc.

Hierboven hebben we het kennismanagement geplaatst in functie van onderwijsontwikkeling. Uitgaande van de aangegeven inhoudelijke invulling van onderwijsontwikkeling, zal bepaald moeten worden welke kennisvragen dan naar voren komen en welke kennis al beschikbaar is. Weggeman (2006) ziet deze analyse als startpunt van een cyclisch continu proces waarin kennisontwikkeling, kennisdeling, kennistoepassing en kennisevaluatie elkaar opvolgende elementen zijn en terugkoppeling plaatsvindt naar eerdere schakels in de keten, tot en met de geformuleerde missie, visie, doelen en strategie.

Wat betreft de formulering en beantwoording van kennisvragen binnen onderwijsinstellingen willen we onderscheid maken tussen enerzijds vragen die direct betrekking hebben op innovatieprojecten en anderzijds meer indirecte en onderliggende onderzoekvragen. Het eerste type vragen is aan de orde bij de inhoudelijke monitoring en evaluatie van innovaties: wat was het doel van het project, hoe hebben we het aangepakt, welke resultaten hebben we bereikt en welke bijstellingen zijn nodig? Het gaat hier dus om een *pdca-cyclus* (plan-do-check-act) die bij elk innovatieproject doorlopen zou moeten worden.

Het tweede type vragen is meer indirect en onderliggend van karakter dan de monitorvragen bij innovaties. Het gaat onder meer om kennisvragen die voorafgaan aan innovaties, die in de loop van het vernieuwingsproces opdoemen, of die een breder bereik hebben dan één bepaald innovatieproject. Dit tweede type vragen kan worden geordend in een *onderzoeksagenda* van de instelling. Deze onderzoeksagenda kan sturend werken in de ontwikkeling van het onderwijs en maakt het mogelijk te werken met planmatige implementatie op basis van experimenten. Daarnaast kan het ertoe leiden dat er minder kosten gemaakt worden omdat het wiel niet meermalen in dezelfde instelling hoeft te worden uitgevonden. De eerder genoemde Regiegroepen in ROC Eindhoven vervullen hierin een belangrijke rol. Een ander voorbeeld is de Zadkine Onderzoeksagenda: een lijst van onderzoeksvragen over competentiegericht onderwijs die binnen Zadkine leven. Ook lopend onderzoek staat op de agenda. Als hulpmiddel bij het uitwerken van onderzoeksideeën en bij het beschrijven van afgerond onderzoek is een conceptueel kader uitgewerkt waarin elementen van de vormgeving van competentiegericht onderwijs, typen beïnvloedende factoren, en typen effecten worden onderscheiden. Om deze Onderzoeksagenda te realiseren, stimuleert Zadkine het openstellen van het eigen onderwijs voor onderzoekers ‘van buiten’ en tegelijkertijd het onderzoekend innoveren door de eigen onderwijsprofessionals als ‘reflective practitioners’. Een voorbeeld van een nu lopend onderzoek is dat naar de interne training ‘docent als coach’ van de Zadkine Academie. Het onderzoek richt zich op effecten van deze training op de docenten zelf en op hun deelnemers.²⁷ In ROC Eindhoven is een onderzoek in voorbereiding naar de effecten en het rendement van het gebruik van de elektronische leeromgeving voor loopbaanbegeleiding. Dit als vervolg op een ROC-brede aanpak waarin al 500 docenten getraind zijn als loopbaanbegeleider.

Personeelontwikkeling

Het voorgaande impliceert dus dat de onderwijsinstelling een bewuste keus zal moeten maken om actief en gericht inhoudelijke monitoring van innovaties en onderzoek in te zetten ten dienste van onderwijsontwikkeling. Monitoring en onderzoek zullen deel moeten uitmaken van de visie op onderwijsontwikkeling die ook de basis vormt voor de inhoudelijke ontwikkeling. De organisatie moet

²⁷ Van den Berg, 2007.

er voor kiezen om een lerende organisatie te worden, met de daarbij behorende organisatiecultuur en personeelsbeleid.

De organisatiecultuur van een lerende organisatie houdt in dat binnen de organisatie een behoefte om te leren wordt ervaren. Er zal bij de docent die zichzelf ziet als professional, sprake moeten zijn van een persoonlijk belang om kennis te gebruiken voor de ontwikkeling van het eigen onderwijs en voor de eigen persoonlijke ontwikkeling. Een organisatie kan hiervoor prikkels inbouwen in arbeidsvoorwaarden (zie hierna). Die prikkels zullen vooral effect sorteren als ze gekoppeld worden aan enerzijds een intrinsieke drive van de docent die zichzelf professional voelt, en anderzijds aan een faciliterend management en ondersteunende diensten, met een cultuur waarin samenwerken en samen leren hoog in het vaandel staan en fouten gemaakt mogen worden zolang ervan geleerd wordt. Dit is dus een instelling waarin het leren van deelnemers/studenten en het leren van medewerkers op alle niveaus tot en met de bestuurders dicht bij elkaar liggen.

Daarvoor zal in het personeelsbeleid een niet-vrijblijvende aanpak gevolgd moeten worden die actief stimuleert dat docenten kennisvragen formuleren, bestaande kennis benutten, op hun eigen praktijk reflecteren, kennisuitwisseling met collega's realiseren et cetera. Noodzakelijk daarvoor is dat docenten over een minimum aan onderzoekscompetenties beschikken, zodat ze bijvoorbeeld in staat zijn onderzoek te lezen, interpreteren en beoordelen in relatie tot hun eigen praktijk. Daarnaast gaat het ook - voor wie daarvoor de affiniteit en ambitie heeft - om competenties op het vlak van praktijkgericht empirisch onderzoek binnen de eigen werkomgeving: vraagstelling en hypothesen formuleren, een onderzoeksontwerp maken, gegevens verzamelen en analyseren, rapportages schrijven.²⁸ Door dit mee te nemen in competentie management van personeel op basis van competenties en rollen kan op een planmatige manier gewerkt worden aan personeelsbeleid gericht op de talenten en professionaliteit van individuele medewerkers binnen de context van hun team.

Niet alle docenten hoeven kenniswerker te zijn in deze tweede zin, wel zou elk team of elke afdeling een of meer van dergelijke kenniswerkers in huis moeten hebben. In de lijn van het recente advies van de Commissie Leraren (2007) is het een mogelijkheid om in het functiebouwwerk een aantal differentiaties naar boven op te nemen, inclusief de daarbij behorende beloningsstructuur. Bijvoorbeeld beginnend docenten die starten op schaal 10, kunnen dan (nadat ze een competentiegroei hebben doorgemaakt en daartoe scholingen of andere ontwikkeltrajecten gevolgd hebben) hun status als ervaren docent gewaardeerd zien met schaal 11, en doorgroeien naar de meesterdocent die op een bepaald vlak aantoonbaar expert te zijn, bijvoorbeeld door onderzoek te doen en zelfs te promoveren en die kennis actief in te brengen in het team bij zijn of haar collega's. Deze ontwikkellijn kan in aanzet doorlopen tot de functie van mbo-lector.

Een dergelijke aanpak brengt de kennisfunctie nadrukkelijk terug in de praktijk van het onderwijs. De competentiegroei die doorlopen kan worden en tot uiting komt in verschillende differentiaties, kan betrekking hebben op de ontwikkellijn naar onderwijsonderzoeker (docent-onderzoeker), maar bijvoorbeeld ook op het vlak van de inhoud van het onderwijs (vakinhoudelijk specialist), de vorm van onderwijs (pedagogisch didactisch specialist, bijvoorbeeld docent-coach of docent-leerloopbaanbegeleider) en op de relatie tussen onderwijs en bedrijfsleven (bijvoorbeeld bpv-specialist). Wie zich langs een bepaalde lijn specialiseert en aantoonbaar over de desbetreffende competenties te beschikken, wordt gecertificeerd en verplicht zichzelf daarmee om die competenties steeds te actualiseren door aanvullende scholing te volgen of in intervisietrajecten te participeren.

²⁸ Van den Berg, 2006.

In het profiel van meester-docenten en lectoren ligt de opdracht besloten om verbindingen tussen interne en externe kennisontwikkeling te maken, van pdca-cyclus tot en met wetenschappelijk onderzoek. Het ontsluiten van kennis en het vertalen naar de praktijk van het onderwijs zit in hun functie opgesloten. Ze hebben overzicht over hun vakgebied, doen zelf onderzoek, en kunnen de vertaalslag maken van bestaand onderzoek naar de werkpraktijk van de collega's met wie ze verbonden zijn. Ze ondersteunen verder die collega's door hen te coachen bij (het participeren in) monitoring en praktijkgericht onderzoek en bij de terugkoppeling van de resultaten daarvan naar de onderwijspraktijk.

Aan een dergelijk functiebouwwerk met differentiaties zullen faciliteiten voor competentieontwikkeling verbonden moeten zijn. Naast mogelijkheden voor externe scholing (bijvoorbeeld bij hogescholen en universiteiten) denken we daarbij vooral ook aan een eigen gestructureerd aanbod in een intern opleidingsinstituut voor onderwijspersoneel, een ROC Academie. Het aanbod daarin is enerzijds gekoppeld aan de visie op onderwijsontwikkeling en de daarvan afgeleide vormgeving van het onderwijs en rollen van het personeel. Anderzijds is het aanbod van een ROC Academie gekoppeld aan de inzichten uit onderzoek en daarmee aan de aangegeven opdracht van meester-docenten en lectoren. Samen vormen deze ontwikkel-, kennis- en scholingfunctie een lokaal expertisecentrum voor onderwijs en onderwijspersoneel. Het leggen van verbindingen met het landelijke Expertisecentrum BeroepsOnderwijs i.o. (zie paragraaf 4.1) en andere instellingen binnen de kennisinfrastructuur (zie paragraaf 3.1 en 3.2) ligt voor de hand.

In het verlengde daarvan zou onder meer gedacht kunnen worden aan een aantal roc's die met elkaar de status/rol hebben van onderzoeksschool. Als zij gezamenlijk aan een aantal criteria voldoen inzake de onderzoekscontext die zij kunnen vormen (bijvoorbeeld: diversiteit in concepten, massa) kan daardoor de samenhang in onderzoek georganiseerd worden en gekoppeld worden aan een coördinerende en in de tijd regisserende actor, bijvoorbeeld vanuit het landelijke Expertisecentrum i.o., in samenwerking met de lectoren en hoogleraren beroepsonderwijs. Een dergelijke constructie vraagt van het mbo als sector een grote mate van professionaliteit en onderling vertrouwen. Opnieuw dringt zich de vergelijking op met leerprocessen zoals studenten die doormaken in een vorm van samenwerkend leren binnen groepen: het erkennen van verschillen en het ervaren van het belang voor het eigen roc (kennisinput) en de mbo-sector in hun professionele uitstraling.

Basis voor een goedwerkende kennisinfrastructuur

Het hierboven geschetste perspectief ligt mogelijk te ver van de huidige praktijk en ontwikkelingsfase van de mbo-sector en de daarbij horende kennisinfrastructuur om als reëel beeld te kunnen worden gehanteerd. Tegelijkertijd is een pragmatische benadering denkbaar waarbij we stap voor stap toegroeien naar dit perspectief. Het zou ook een antwoord kunnen zijn op alle commotie van de afgelopen tijd over de kwaliteit van de implementatie van competentiegericht onderwijs en de discussie over de professionaliteit en de herwaardering van docenten. Daarmee komen we weer bij ons uitgangspunt: de verschillende actoren die zichzelf zien en ervaren als onderdeel van een effectieve en efficiënte infrastructuur met één gemeenschappelijk belang: de kwaliteit van onderwijs in Nederland.

Literatuur

- Bakker, J. & Nieuwenhuis, L. (2007). *Ambities van het project Innovatieregisseur*. De Bilt: MBO Raad.
- Barneveld, S. (2003). Motiveren kun je leren. Hoe krijg ik mijn leerlingen enthousiast aan het werk?" *Didactief & School*, nr.1-2, p.4-7.
- Basoski, I., Wiegers, M., & Overmeer, V. (2007). *De kracht van het herontwerp*. Utrecht: Berenschot.
- Berg, M.J.M. van den (2003). *Kennis van onderwijs*. Paper voor het symposium Nieuwe vormen van kennisproductie tijdens de 30^e Onderwijs Research Dagen te Kerkrade.
- Berg, N. van den (2006). *Verbindend beroepsonderwijs*. 's-Hertogenbosch/Rotterdam: CINOP Expertisecentrum/Zadkine.
- Berg, N. van den (2007). *Naar een meer onderzoekend Zadkine. Zadkine Onderzoeksagenda* (derde versie, september 2007). Rotterdam: Zadkine.
- Berg, N. van den & Riemersma, F. (2006). *Van het uitproberen van concepten en praktijkervaringen van leraren tot en met 'echte' experimenten: naar een meer evidence based benadering van onderwijs*. Paper voor de ORD 2006, Amsterdam.
- Blokhuis, P. & Leenders, E. (2007). *Beroepspraktijkvorming: het organiseren van interactie*. De Bilt: MBO Raad.
- Broekkamp, H. & Van Hout-Wolters, B. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Commissie Leraren (commissie Rinnooy Kan) (2007). *LeerKracht!*
- Dankbaar, M. (2005). *Van platform naar kenniskring: een methodiek voor de versterking van het leervermogen*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Glaudé, M. & Karsten, S. (2007). *Partnership tussen ROC en bedrijfsleven. 'Je hebt elkaar nodig'*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- HPBO Het Platform Beroepsonderwijs (2007). www.hpbo.nl -> nieuws 'HPBO stimuleert 'doorbraakprojecten' in het beroepsonderwijs' (18 september 2007).
- Hüsken, F.A.H. & Verkerk, P.J. (2006). *Stand van zaken lectoraten in het hoger beroepsonderwijs. De golven zetten door*. Groenekan: Consort.
- Kuijpers, M. (2006). *Kenniswerk in kenniskringen*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2007). *Hoofdlijnenbrief 2008-2009*. Den Haag: OCW.
- Nieuwenhuis, L.F.M. (2006). *Vernieuwend vakmanschap*. Enschede: Universiteit Twente.
- NWO (Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek) (2007). *PROO-Jaarverslag 2006. Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek*. Den Haag: NWO.
- Pieters, J. & Vries, B. de (2005). *Kennisproductie en kennisdisseminatie in het Nederlandse onderwijsveld. Een voorstudie naar de rol van kennisgemeenschappen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Onderwijsraad (2003). *Kennis van onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Verheul, C.C. & Dijk, W. van (2007). *Effecten van een nieuw onderwijsconcept bij stagebieders*. Utrecht: CLU.
- Vries, B. de & Pieters, J. (2007). De zin van conferenties, kennisgemeenschappen en kennisbewuste scholen in een gecraqueleerd onderwijsveld. *Pedagogisch Studiën*, jrg.84, p.233-240.
- Weggeman, M. (1997). *Kennismanagement. Inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam: Scriptum.
- Weggeman, M. (2006). *Kennismanagement: de praktijk*. Schiedam: Scriptum.

Willemse, P. (2007). *Competentiegericht beoordelen in het mbo. Handreikingen voor het middenmanagement*. De Bilt: MBO Raad.

Yperen, T. van & Veerman, J.W. (red.) (2006). *Zicht op effectiviteit. Bronnenboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg deel 1*. Utrecht/Den Haag: NIZW/Praktikon/VWS.