



# ONDERZOEK IN HET MBO

●●●●  
**ZADKINE**

leren  
denken  
durven  
doen

Het Zadkine lectoraat beroepsonderwijs als casus

Niek van den Berg, Marjo Boer, Judith de Beer,  
Ad de Jongh, Jan Streumer en Sandra Bijwaard

## **COLOFON**

Tekst Niek van den Berg, Marjo Boer, Judith de Beer,  
Ad de Jongh, Jan Streumer en Sandra Bijwaard  
Vormgeving en print De Kruijff Grafimedia

Bureau Marketing & Communicatie

© Zadkine, december 2011

Deze uitgave is digitaal geprint op FSC-gecertificeerd papier.

# INHOUD

Voorwoord	4
1 Inleiding	5
2 Wat is onderzoek?	9
3 Onderzoekende Zadkine professionals lopen samen op met 'echte' onderzoekers	17
4 Van "Help! ... onderzoek" naar "Onderzoek helpt!"	
Onderzoek en een onderzoekende houding van jongeren	26
5 Leren van betekenis door studenten en opleiders in leerafdelingen	32
6 De aanpak en opbrengsten van onderzoekend innoveren	39
Literatuur	47

# VOORWOORD

Geen “freischwebende Intelligenz” mocht het Zadkine lectoraat zijn, maar onderzoek, hulp en kennisontwikkeling bewerkstelligen waar we echt ook wat aan hebben om de kwaliteit van ons onderwijs en personeel te versterken. Kennis die elders is vergaard toegankelijk maken en kennis die wij zelf hebben en ontwikkelen voor een breed, breder publiek toegankelijk maken. Ontginnen, ploegen, verbouwen, zaaien, oogsten. Het hele pallet! Waarom? Omdat Zadkine, zoals het hele beroepsonderwijs, nog te veel afhankelijk is van individuele docenten? Of omdat in het meester-gezel-leerling systeem er nog steeds te veel wordt overgeleverd door spraak in plaats van door schrift? Nee, niet dat, maar wel omdat we in het beroepsonderwijs andere mensen hebben, die voor een deel niet hbo- of wo-opgeleid zijn, en die op een andere manier naar kennisontwikkeling en het vasthouden ervan kijken. Daar kan best wat hulp bij gebruikt worden.

Als je bedenkt dat in Nederland zo’n zestig procent van de bevolking mbo-niveau heeft, hoe belangrijk is dan niet het beroepsonderwijs, en hoe belangrijk is het dan niet om juist daarin te investeren en te achterhalen waarom sommige dingen juist wel en andere dingen juist niet werken? Hoe nuttig is het dan niet om juist in de enorme hoeveelheid aan verschillende beroepen en beroepenvelden waarvoor het mbo opleidt, te weten te komen waar de jeugd in geïnteresseerd is en waarin niet? En waar de veranderingen van de omgeving, de economie, de politiek juist onmiddellijk in het beroepsonderwijs wordt gevoeld, hoe belangrijk is het daar niet om over goede instrumenten te beschikken, over de juiste onderzoeksmethodieken en onderzoekshoudingen om het goede beleid ervoor te formuleren?

Nog meer vragen speelden er door ons hoofd toen we zes jaar geleden begonnen met het Zadkine lectoraat. We gaan ook door met het lectoraat, tegen de verdrukking in, omdat in een turbulente wereld momenten van contemplatie, momenten van goede bezinning noodzakelijk zijn. Omdat een lectoraat kan helpen de juiste vragen te stellen en antwoorden te vinden, de juiste habitus aan te nemen om te kunnen zeggen wat er echt toe doet in het beroepsonderwijs.

Dus inderdaad geen freischwebende Intelligenz maar inzet, passie en creativiteit om kennis vast te houden en te vertalen voor een breder - toegepast - gebruik.

*Henri van Vlodrop*  
*Voorzitter College van Bestuur*

# 1 INLEIDING

**Niek van den Berg**

Met zekere regelmaat verschijnen er publicaties over de (haperende) relatie tussen onderwijs en onderwijsonderzoek.<sup>1</sup> 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. Er zijn verschillende manieren om te proberen de relatie tussen onderwijsonderzoek en -praktijk te versterken; praktijkgericht onderzoek door lectoraten is er daar één van.

Sinds de eerste initiatieven begin deze eeuw, is in het hoger beroepsonderwijs (hbo) inmiddels een groot aantal lectoren actief. Zij werken met hun kenniskringen en andere partijen aan praktijkgericht onderzoek in relatie tot innovaties in het onderwijs en de beroepspraktijk. De afgelopen jaren hebben enkele regionale opleidingscentra (roc's) in eigen huis en/of in het hbo lectoraten ingesteld om een leidende rol te hebben in het lerend en onderzoekend innoveren door professionals in en om het middelbaar beroepsonderwijs (mbo).<sup>2</sup> Door het instellen van een lectoraat halen roc's een onderzoekende capaciteit in huis en tegelijk ook een schakelpunt tussen onderzoekers van buiten en de eigen onderwijsprofessionals.

Van deze 'mbo-lectoraten' startte het Zadkine lectoraat beroepsonderwijs in 2006 als eerste. De opdracht aan het Zadkine lectoraat om het lerende en onderzoekende vermogen van de organisatie te versterken, is door de jaren heen steeds gehandhaafd, zoals ook is terug te zien in opeenvolgende focusdocumenten van Zadkine, CvB-besluiten en werkplannen

van het lectoraat. Diverse publicaties van de afgelopen jaren laten de ontwikkeling van het lectoraat zien. Een bundeling daarvan heeft zijn beslag gekregen in de volgende paragraaf. Daarna introduceren we de verdere hoofdstukken van dit boek, die elk vanuit een eigen invalshoek het werk van en met het Zadkine lectoraat belichten.

## 1.1 Ontwikkeling van het Zadkine lectoraat beroepsonderwijs

De bijdrage van het Zadkine lectoraat aan het stimuleren en faciliteren van onderzoek en innovatie in het mbo en Zadkine in het bijzonder, heeft de afgelopen jaren vooral in het teken van pionierswerk gestaan. Gelegenheid om de kunst af te kijken was en is beperkt: er is geen vastgestelde methodiek voor onderzoek en innovatie in het beroepsonderwijs, laat staan een format voor de manier waarop een lectoraat daaraan kan bijdragen. Daarbij spelen onder meer ook de complexiteit van het mbo en de verhoudingsgewijs weinig ontwikkelde kennisinfrastructuur voor het mbo een rol (Nieuwenhuis, 2006). Bij gebrek aan een doortimmerde kennisbasis en goed toegeruste kennisinfrastructuur voor het beroepsonderwijs, is kennisontwikkeling op zowel meer als minder ontgonnen terreinen nodig.

Het Zadkine lectoraat levert een bijdrage aan die kennisontwikkeling, meestal via interne projecten van Zadkine.<sup>3</sup> Ook draagt het lectoraat bij aan de regionale en landelijke kennisinfrastructuur en kennisontwikkeling, bijvoorbeeld door samenwerking en afstemming met sociaalwetenschappelijke afdelingen van de Erasmus Universiteit Rotterdam en verwante

<sup>1</sup> Zie onder meer Onderwijsraad (2003); Pieters & De Vries (2005); Broekkamp & Van Hout-Wolters (2006); Van den Berg, Hengeveld & Van der Weiden (2007).

<sup>2</sup> Van den Berg (2006); Den Boer (2008); Ritzen (2008); Delies (2009).

<sup>3</sup> Bijvoorbeeld De Beer (2010); Van den Berg, Van den Boogert & Preesman (2008); Van den Berg (2009a); Binsbergen & Van den Berg (2011); Boer (2008); Boer & Van den Berg (2010).

lectoraten bij hogescholen. Een voorbeeld van een rol van het lectoraat in de landelijke kennisontwikkeling is de review *Het glas vult zich* die vanuit het landelijke netwerk van lectoren en hoogleraren beroepsonderwijs is opgezet. Deze review brengt over competentiegericht beroepsonderwijs zowel de stand van de formele kennis uit onderzoek als de stand van de praktijkkennis in beeld.<sup>4</sup>

### **Twee werklijnen**

De hoofdopdracht van het lectoraat is echter het activeren, stimuleren en faciliteren van kennisbenutting en andere aspecten van een onderzoekende houding en onderzoekende competenties van onderwijsprofessionals binnen Zadkine zelf. Het lectoraat heeft zich hierin – zoals gezegd – pionierend ontwikkeld. Aanvankelijk ging het vooral om de werklijn 'onderzoek', met de vorming van kenniskringen,<sup>5</sup> projecten rond beroepspraktijkvorming,<sup>6</sup> het organiseren van workshops en onderzoeksmarkten, en het samenstellen en onderhouden van de Zadkine Onderzoeksagenda. Binnen de thema's onderwijs-deelnemer, arbeidsmarkt, onderwijs en professionalisering zijn onderzoeken geprogrammeerd, begeleid en uitgevoerd.

Bij de verdere ontwikkeling van het lectoraat is onder de titel 'onderzoekend innoveren' een tweede werklijn vormgegeven, gericht op de professionalisering van het werken aan innovatieve projecten, vooral ook door deze op een meer onderzoekende manier aan te pakken. Het lectoraat vult deze werklijn in door

4 Van den Berg & De Bruijn (2009).

5 De Kenniskring Onderzoekend Zadkine, de Kenniskring Onderwijs-Arbeidsmarkt Techniek en de Denktank Techniek.

6 Met name het onderzoek door de kenniskring Onderwijs-Arbeidsmarkt Techniek naar de beroepspraktijkvorming, het daarop aansluitende Zadkine-brede onderzoek door het bpv-platform van Zadkine ondersteund door het lectoraat, en het doorbraakproject werkplekieren ondersteund door de lectoraten beroepsonderwijs van Zadkine en Hogeschool Rotterdam.

Zadkine-collega's te stimuleren om hun innovatieve projecten zodanig in te richten, dat ze voortbouwen op beschikbare kennis en dat de organisatie optimaal kan profiteren van de ervaringen in deze projecten. Het achterliggende idee is dat het werken aan innovatie op deze manier duurzamer gemaakt kan worden. Instrumenten hierbij zijn de Innovatiecommissie, de Innovatieregeling, ondersteuning door innovatie-experts, halfjaarlijkse bijeenkomsten Zadkine Innoveert en Leert gericht op kennisdeling rond innovatieve ideeën en lopende en afgeronde projecten, en een leergang voor innovatoren. Bij deze werklijn hebben ook publicaties zoals *Twinkelende ogen* en een artikel in vakblad *Profiel* een rol om kennisdeling te bevorderen.<sup>7</sup>

### **Evaluatie na 2,5 jaar**

Medio 2009 heeft een onafhankelijke peiling uitgewezen dat diverse belanghebbenden binnen en buiten Zadkine positief oordelen over de activiteiten en bijdragen van het lectoraat.<sup>8</sup> De bekendheid van het lectoraat is volgens de peiling goed. Met name internen zijn ook op de hoogte van onderdelen als Onderzoeksagenda, kenniskring Onderzoekend Zadkine en Innovatiecommissie. De respondenten zijn overwegend positief over het programmeren, begeleiden en uitvoeren van onderzoek door het Lectoraat. De kennis en kunde van het lectoraat worden over het algemeen ook positief beoordeeld, evenals de in- en externe samenwerking. Verder is men het erover eens dat het lectoraat een toegevoegde waarde heeft op het gebied van lerend en onderzoekend innoveren. Volgens de respondenten draagt het lectoraat in algemene zin bij aan het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs en aan verbetervoorstellen. De meesten spreken zich echter neutraal uit over de doorwerking van de activiteiten in beleidswijzigingen en concrete acties. Externen benutten de expertise van het lectoraat voor het

7 Bijwaard (2010, 2011); Van den Berg & Bijwaard (2011).

8 Van Schoonhoven & Hemmes (2009).

ontwikkelen van soortgelijke activiteiten elders. Verbeterpunten zijn de informatieverstrekking vanuit het lectoraat en de zichtbaarheid; deze zouden explicieter/intensiever mogen zijn.<sup>9</sup>

De uitkomsten van deze peiling zijn betrokken in de zelfevaluatie van het Lectoraat, op basis waarvan vervolgens het werkplan lectoraat 2010 is samengesteld.<sup>10</sup> In hetzelfde jaar is in een paper voor het Symposium *'Lectoren en lerende en onderzoekende professionals in het mbo; everything you always wanted to know but never asked'* nog eens de aanpak van het lectoraat beschreven en is ingezoomd op de resultaten ervan.<sup>11</sup> Er worden verschillende typen resultaten onderscheiden: uitgevoerd onderzoek, kenniskringen, een regeling voor innovatieprojecten, samenwerking met externe partners. Ook presentaties en publicaties over deze zaken en de doorwerking daarvan in beleid en praktijk, zijn te zien als resultaten van het lectoraat. Daarbij wordt opgemerkt dat die doorwerking varieert tussen direct en indirect en tussen expliciet en impliciet. In een aantal gevallen is vooral de professionaliseringslag als conditie voor doorwerking in beleid en praktijk gerealiseerd.

## 1.2 Zichtbaar maken wat een lectoraat in het mbo kan zijn

In de voorgaande paragraaf is op hoofdlijnen geschetst hoe het Zadkine lectoraat de afgelopen jaren heeft gewerkt en welke opbrengsten er zijn. Na vijf jaar lectoraat wilde het toen bestaande 'kernteam lectoraat' ook op een andere manier dan in een zelfevaluatie of congrespaper aan mbo-collega's en anderen laten zien hoe een lectoraat binnen het mbo kan helpen om de

kwaliteit van het onderwijs en de onderwijsprofessionals te verbeteren. In de Onderzoeksagenda is daarom een onderzoeksproject over (doorwerking van) onderzoek en onderzoekend werken met het lectoraat opgenomen. De teamleden wilden dit thema elk vanuit een eigen invalshoek belichten en zo een indruk geven van de veelvormigheid van het Zadkine lectoraat. We hopen hiermee een inspirerende bijdrage te geven aan het denken en doen rond onderzoek, onderzoekend werken en lectoraten in het mbo.

Vier van de bijdragen zijn van de hand van Zadkine-medewerkers die de afgelopen jaren direct bij het lectoraat betrokken waren en één bijdrage is met een projectteam van een innovatieproject geschreven:

- Niek van den Berg benoemt, op basis van literatuur en gesprekken met professionals uit onderwijspraktijk en -onderzoek, wat onderzoek in het mbo nu eigenlijk is. Ook wordt beschreven welke typen onderzoek op de Zadkine Onderzoeksagenda staan en welke rol het lectoraat hierbij heeft.
- Marjo Boer gaat in gesprek met bezoekers van de bijeenkomsten van Onderzoekend Zadkine over hun ervaringen. Zij voelen zich aangesproken om onderzoekend werken als aspect van hun professionaliteit vorm te geven. Wat betekent de kenniskring voor hen? Welke doorwerking van onderzoek en onderzoekend werken zien zij?
- Judith de Beer kijkt samen met het Zadkine Jongerenpanel naar onderzoekend werken naar, met en door studenten. Ook van studenten in het mbo wordt immers in toenemende mate verwacht dat ze een onderzoekende houding ontwikkelen ten aanzien van hun studie en toekomstige werkveld. Wat is het effect van onderzoek doen, naar en met de deelnemers van het Jongerenpanel van Zadkine, op de onderzoekende houding van deze studenten?
- Niek van den Berg, Ad de Jongh (programmamanager Zadkine West) en Jan Streumer (lector bij Hogeschool

9 Van Schoonhoven & Hemmes (2009).

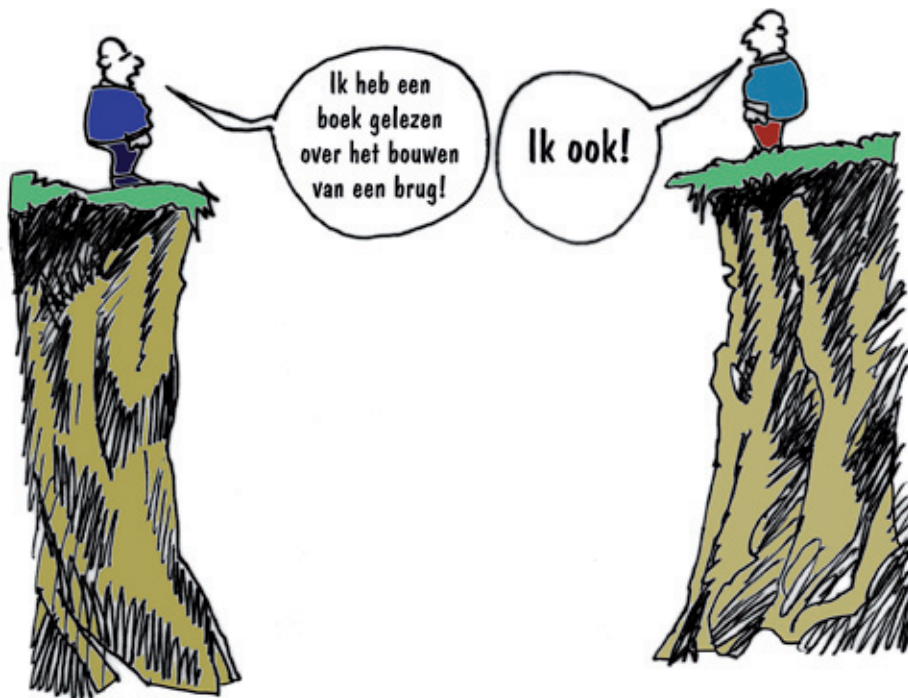
10 Van den Berg (2009b, 2010a).

11 Van den Berg (2010b).

Rotterdam) beschrijven de aanpak en resultaten van een onderzoek naar 'betekenisvolle leersituaties' bij zogeheten leerafdelingen in de zorg. Hieruit blijkt dat het onderzoek niet alleen inzicht oplevert over het leren op de leerafdeling, maar ook een instrument voor reflectie met studenten én input voor een professionaliseringstraject met werkbegeleiders.

- Sandra Bijwaard tot slot bespreekt hoe bij Zadkine de afgelopen jaren de professionalisering van het werken aan innovatie heeft vorm gekregen, welke plaats onderzoekend werken daarin heeft en hoe die zichtbaar wordt.

Deze vijf hoofdstukken bij elkaar geven een doorzicht door de mogelijkheden van een lectoraat in het mbo. Opbrengsten hebben de vorm van kennis en inzichten over beroepsonderwijs én over manieren waarop docenten en studenten onderzoek kunnen inzetten in hun praktijk. De combinatie van verschillende vormen van onderzoek en onderzoekend werken, onder meer bij innovatieprojecten, en ondersteund door een écht nabije kennisinfrastructuur, levert een zichtbare bijdrage aan het onderwijs.



*... kloof tussen theorie en praktijk ...*



# 2 WAT IS ONDERZOEK?

Niek van den Berg

De vraag die in dit hoofdstuk aan de orde komt is, wat onderzoek in de context van (beroeps)onderwijs eigenlijk is? In hoeverre is het een aparte tak van sport of iets van ons allemaal? Staat onderzoek ver van de praktijk of dichtbij? Welke vormen zijn bij Zadkine aan de orde? Een inventarisatie hiervan verhoogt de zichtbaarheid van onderzoek en kan helpen om de toegankelijkheid van onderzoek en onderzoekend werken in de onderwijspraktijk te vergroten.

Uit literatuur over sociaalwetenschappelijk onderzoek komen theoriegericht en praktijkgericht onderzoek als hoofdtypen van onderzoek naar voren. Daarnaast kunnen actieonderzoek, handelingsonderzoek en andere vormen van 'onderzoekend werken' worden onderscheiden. 'Onderzoekend werken' is zeker ook praktijkgericht, maar heeft in minder mate de formele kenmerken van sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Deze verschillende categorieën zijn ook niet strikt te scheiden; we kunnen eerder spreken van een continuüm. Dit komt verder aan bod in paragraaf 2.1.

In gesprekken met onderwijsprofessionals blijkt dat de term 'onderzoek' een breed scala aan associaties oproept, die bepaald niet alleen met 'klassiek' wetenschappelijk onderzoek te maken hebben. De beelden gaan over onderzoek als een manier van doen (vragen stellen, gegevens verzamelen), onderzoek als middel om iets te bereiken, en onderzoek als een niet-alledaagse manier van werken. Dit komt verder aan de orde in paragraaf 2.2, die gebaseerd is op verslagen van workshops over onderwijsonderzoek en de praktijk van het beroeps onderwijs.

Paragraaf 2.3 concludeert welke vormen van onderzoek bij Zadkine aan de orde zijn en welke rol het lectoraat daarbij speelt.

## 2.1 Wat zegt vakliteratuur over onderzoek?

### Theoriegericht en praktijkgericht onderzoek

Twee hoofdtypen sociaalwetenschappelijk onderzoek die veelal worden onderscheiden zijn meer theoriegericht (academisch, wetenschappelijk, fundamenteel, kennisgericht) onderzoek enerzijds en meer praktijkgericht (toepassingsgericht) onderzoek anderzijds:<sup>12</sup>

- Bij kennisgericht onderzoek staat kennisontwikkeling op de eerste plaats, wat niet wegneemt dat toepassing van die kennis niet ook een doel kan zijn. Bijvoorbeeld onderzoeksvoorstellen van promovendi die bij NWO-PROO worden ingediend, worden niet (meer) alleen getoetst op hun wetenschappelijke belang maar ook op hun belang voor maatschappij en onderwijspraktijk. Toch staat ontwikkeling van nieuwe kennis voorop, 'kennis om de kennis' en dan met name kennis over 'wat is waar'.
- Bij het tweede type onderzoek staat de praktische bruikbaarheid van het onderzoek centraal en zijn (daarom) praktijkvragen leidend. Voorbeelden van dit tweede type onderzoek zijn voorbereidend beleidsonderzoek, evaluatieonderzoek en onderwijskundig ontwerponderzoek waarin met behulp van onderzoek in de onderwijspraktijk interventies worden ontwikkeld. De kennis die uit deze typen onderzoek voortkomt, is meer contextgebonden dan bij kennisgedreven onderzoek. Centraal staat niet de vraag wat waar is, maar wat (in een bepaalde context) werkt.

Een gemeenschappelijk kenmerk van wetenschappelijk en praktijkgericht onderzoek is dat het (vooral) door als zodanig opgeleide onderzoekers wordt uitgevoerd, of dat deze tenminste een substantiële rol hebben. Ook voor het overige zijn beide typen onderzoek niet strikt te scheiden. Bijvoorbeeld theorie-

<sup>12</sup> Zie onder meer Onderwijsraad (2003, 2006); Verschuren (2009); Harinck (2010); Den Boer e.a. (2011); Van den Berg & Streumer (2011).

gericht onderzoek kan vanuit de vraag naar 'wat is waar' betrekking hebben op dat wat 'bewezen effectief' is; het heeft daarmee dan raakvlakken met de benadering van 'evidence based practice', die zich richt op toepassing van 'waar' gebleken kennis die ook 'werkzaam' blijkt te zijn in de praktijk. Ook zijn diverse promovendi graag bereid om op scholen met docenten en leidinggevenden in gesprek te gaan over de betekenis van hun onderzoeksuitkomsten voor de praktijk: gelden de inzichten in diverse concrete contexten, hoe zijn ze in de praktijk te benutten, wat is daarvoor nodig? Verder hebben bijvoorbeeld toegepaste onderwijskunde en universitair ontwerponderzoek een praktijkgerichte traditie waarin wetenschappelijke kennis en praktische toepassing worden gecombineerd.

Toch wordt vooral het tweede type onderzoek, het praktijkgerichte onderzoek, gezien als middel om de verbinding tussen de werelden van onderzoek en onderwijs te maken. Het kan gaan om allerlei modellen en methodieken van onderzoek in, met en voor de praktijk. Idealiter voldoet het onderzoek zowel aan wetenschappelijke eisen aan onderzoek (intern en extern valide, betrouwbaar, bijdragend aan de kennisbasis) als aan eisen van bruikbaarheid in de praktijk (begrijpelijk, toegankelijk, acceptabel, legitiem, leerzaam, toepasbaar). Het voldoen aan beide typen eisen is niet altijd gemakkelijk; sommigen stellen zelfs dat het onmogelijk is, of dat hoe dan ook de wetenschappelijke kennis voorop staat, denk bijvoorbeeld aan Kurt Lewins stelling: "Niets is zo praktisch als een goede theorie." In het verband van lectoraten ligt de combinatie van wetenschappelijke en praktische eisen in het verlengde van de opdracht aan lectoraten om te werken aan kwalitatief goed onderzoek, geworteld in de beroepspraktijk en bijdragend aan

verbetering en innovatie van die beroepspraktijk.<sup>13</sup> Elström (2008) duidt dit aan als 'interactief onderzoek', dat zowel een praktische als een wetenschappelijke en een educatieve functie heeft (problemen helpen oplossen, kennis ontwikkelen en competentieontwikkeling). Tweerichtingsverkeer tussen de wetenschappelijke kennisontwikkeling enerzijds en de ontwikkeling van praktijkkennis anderzijds, helpen om beide kanten te versterken. Daarvoor is een specifieke samenwerking tussen onderzoekers en praktijkprofessionals nodig, die over en weer van elkaars kwaliteiten gebruik maken en leren om de eigen 'core business' te bezien vanuit de positie en expertise van de ander.

#### **Actieonderzoek, handelingsonderzoek en andere vormen van 'onderzoekend werken'**

Naast sociaalwetenschappelijk onderzoek door gekwalificeerde onderzoekers kunnen diverse vormen van onderzoeksmatig werken door niet-onderzoekers worden geplaatst.<sup>14</sup> Van hedendaagse onderwijsprofessionals wordt, onder meer vanwege de toenemende dynamiek en interdisciplinariteit van het werk in het onderwijs, verwacht dat ze over een onderzoekende houding en manier van werken als aspect van hun professionaliteit beschikken<sup>15</sup>

Net als bij 'onderzoek' kunnen bij 'onderzoekend werken' verschillende typen worden onderscheiden. Het dichtst bij (praktijk)onderzoek staan actieonderzoek en handelingsonderzoek als veelgenoemde methodische manieren van onderzoekend werken in de (onderwijs)praktijk. Bijvoorbeeld Ponte (2010, p.20-21) definieert actieonderzoek als: "een geheel van activiteiten van docenten [en andere medewerkers in de school] die met behulp van technieken en strategieën van sociaal-

<sup>13</sup> Commissie Gedragscode Praktijkgericht Onderzoek in het hbo (2010).

<sup>14</sup> Zie onder meer Harinck (2010, p.15-20); Krüger (2010).

<sup>15</sup> Geerdink (2010); Jacobs (2010).

wetenschappelijk onderzoek reflecteren op hun eigen handelen en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt en op basis van de zo verkregen inzichten hun handelen of de situatie waarin dat plaatsvindt systematisch proberen te verbeteren.”

Met actieonderzoek en handelingsonderzoek baseren onderwijsmedewerkers hun besluiten en professioneel handelen dus niet enkel op alledaagse kennis, maar passen aan de andere kant ook (nog) geen integrale onderzoeksaanpak (met een vraagstelling, theoretisch kader, hypothesen, onderzoeksmethoden en -instrumenten, systematische dataverzameling, analyse en rapportage) toe. Naarmate hun aanpak meer elementen van een onderzoeksaanpak bevat en/of wanneer ze hiervoor samenwerken met gekwalificeerde onderzoekers, is meer sprake van het praktijkgerichte onderzoek zoals dat hierboven is omschreven.

Ook wanneer onderwijsmedewerkers niet via actieonderzoek of handelingsonderzoek maar wel op andere manieren actief en doelgericht gegevens gebruiken, kunnen we spreken van ‘onderzoekend werken’. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het toepassen van de plan-do-check-act-cyclus in het kader van kwaliteitszorg, literatuuronderzoek voor een beleidsplan, marktverkenningen voor nieuwe opleidingen, tevredenheidsmetingen bij studenten, bedrijven en onderwijspersoneel, analyses van nulmetingen en uitvalcijfers en dergelijke, project- en jaarevaluaties, interne audits, projectmatig werken aan vernieuwingen, et cetera.

Volgens Krüger (2010) is deze onderzoekende manier van werken (in brede zin) vereist om als school adequaat om te kunnen gaan met de snelle veranderingen in de samenleving die aan data, kennis en gegevens zo’n belangrijke plaats toekent. Impliciete kennis is in steeds minder situaties nog toereikend. Er is op zijn minst een bewustwording nodig van die impliciete kennis om als onderwijsprofessional het eigenaarschap over

onderwijskwaliteit te kunnen hebben. Een onderzoekende houding en onderzoekende competenties zijn daarvoor noodzakelijk. Hierbij horen de bereidheid om eigen vooronderstellingen te onderkennen en te toetsen, en open staan voor bevindingen uit onderzoek. Onderzoekende competenties betekenen vooral dat problemen en vraagstukken op een onderzoeksmatige manier, gebruikmakend van sociaal-wetenschappelijke instrumenten als bronnenanalyse en interviews, worden benaderd.

Onderzoekend werken door praktijkprofessionals zelf zouden we ook wel als ‘onderzoek als breedtesport’ kunnen omschrijven. Dit is nadrukkelijk geen diskwalificatie van die professionals; zij kunnen breedtesporter zijn in onderzoek, maar zijn vooral topsporter als docent. Andersom zal een professionele onderzoeker in een docentenrol eerder een breedtesporter dan topsporter zijn. Door van beide kanten topsport in het eigen domein te combineren met breedtesport in het andere domein, ontstaat precies het tweerichtingsverkeer tussen ‘grensoverschrijdende praktijken’ dat helpt om onderzoek en praktijk van elkaar te laten profiteren.

## 2.2 Wat zeggen onderwijsprofessionals over onderzoek?

Begin 2011 organiseerden het Zadkine Lectoraat Beroeps- onderwijs, het Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ecbo) en Het Platform Beroepsonderwijs (HPBO) twee keer een workshop met de titel *Help(t) onderzoek?*<sup>16</sup> Een doel van deze workshops was

<sup>16</sup> De organisatoren waren Niek van den Berg, Marc Binsbergen, Judith de Beer, Marjo Boer, Sandra Bijwaard (Zadkine), José van den Berg (ecbo) en Lex Sanou (HPBO). Mijn mede-organisatoren hebben commentaar geleverd op een eerdere versie van dit hoofdstuk, waarvoor dank.

om te verkennen wat (vooral) onderwijsprofessionals zelf onder onderzoek verstaan. Een doel was ook om elkaar in gesprek te gaan over onderzoek en onderzoekend werken en daarbij zichtbaar te maken hoe dicht onderzoek bij de werkpraktijk van docenten kan staan. De eerste workshop vond plaats tijdens de jaarlijkse Zadkine Onderwijsconferentie op 14 februari 2011; de deelnemers waren in onderzoek geïnteresseerde Zadkine-medewerkers. De tweede workshop vond plaats tijdens de door echo en HPBO georganiseerde Werkconferentie *De praktijk aan zet in innovatieondersteunend onderzoek* op 23 maart 2011. Aan deze workshop deden zowel in onderzoek geïnteresseerde onderwijsprofessionals als onderwijsonderzoekers mee. Via associaties bij fotobeelden van onderzoek gingen de workshop-deelnemers met elkaar in gesprek over de definitie en betekenis van onderzoek in hun werkpraktijk.

### **Wat is onderzoek?**

Op de zaalmuren hingen A3 posters met foto's en cartoons die allerlei vormen van onderzoek en onderzoekend werken verbeeldden (in elk geval door de ogen van de organisatoren). Zo waren er onder meer foto's van Einstein, de Denker van Rodin, een kind met een puzzelblok, een arts met een stethoscoop, een leerling met een docent in gesprek, kinderen met hoofdtelefoons op die toetsen invullen. Naar aanleiding van de vraag *Wat is onderzoek voor jou (in jouw werkpraktijk)* noteerden de workshopdeelnemers hun antwoorden op 'geeltjes'. Ze ordenden deze vervolgens op de posters. Tijdens het invullen en opplakken van de geeltjes kwamen al eerste gesprekken op gang.<sup>17</sup> Hierop werd in een plenair gesprek voortgebouwd. Het blijkt dat de term 'onderzoek' een – voor sommige deelnemers verrassend –

breed scala aan associaties oproept, deels negatief, deels positief; deels overlappend, deels ongelijksoortig. Wanneer we ze enigszins clusteren komen we tot de volgende indeling:

Een eerste groep beelden heeft te maken met **dat wat onderzoek en onderzoekend werken onderscheidt van werken op basis van 'alledaagse kennis'** zoals dat in de vorige paragraaf is besproken. Het gaat volgens onderwijsprofessionals om:

- *Een andere manier van kijken/denken*: scherper, preciezer, meer gestructureerd, bewust en systematisch;
- *De tijd nemen*: tijd nemen om (samen) na te denken, te kijken, vragen te stellen, antwoorden te zoeken, te puzzelen, kennis te delen, te reflecteren, te interpreteren, in dialoog te gaan over wat iets is en wat iets betekent;
- *Het betreden van ongebaande paden*: experimenteren, buiten je box, nieuwe dingen ontdekken, creativiteit, open staan, durven twijfelen;
- *Werken vanuit een onderzoekende houding*: nieuwsgierig zijn, antwoorden blijven zoeken, tacit knowledge zichtbaar maken, zicht proberen te krijgen of je de goede dingen doet voor je studenten en voor het beroep, reflecties van anderen gebruiken om 'uit je eigen subjectiviteit te komen' en op andere vragen en ideeën te komen. Bijvoorbeeld uitkomsten van een JOB-monitor of andere studentengegevens van een opleiding kun je aan het desbetreffende team voorleggen, waarna je samen de betekenis ervan bespreekt en verdiept.

Met deze associaties verbonden zijn ook notities over de weerbaarheid van onderzoek: even gek worden, wanhoop bij het zien van een overweldigende stapel gegevens of rapporten. Verder geven de onderwijsprofessionals een opdracht mee aan onderzoekers: Onderzoek begint met het vertalen van vragen uit het werkveld, moet ondersteuning aan praktijk bieden en zou moeten leiden tot kennisontwikkeling die verder gaat dan die praktijk.

<sup>17</sup> Het maken van de 'geeltjes' verliep (dus) niet helemaal zonder invloed uit de context. De posters hangen namelijk al in de zaal en kunnen mensen op een idee brengen. Ook kunnen deelnemers al schrijvend met elkaar praten. Voor de doelen van deze workshop (inventariseren en samen in gesprek gaan) is dit geen bezwaar.

Ten tweede hebben vrij veel beelden te maken met aspecten van **onderzoekend gedrag**: het stellen van vragen, het oplossen van vraagstukken, het verzamelen van gegevens en raadplegen van bronnen:

#### *Vragen stellen*

- over de huidige situatie (wat is de stand van zaken, wat is dit, wat is er aan de hand, welke vraag zit er achter de vraag?),
- meningen en wensen (wat vinden studenten ervan, wat vinden bedrijven ervan, wat willen ze?),
- processen, oorzaken en gevolgen (hoe is het proces verlopen, wat is er gebeurd, hoe kan dit, waarom doen we dit zo, wat is het effect?),
- implicaties voor het vervolg en mogelijke oplossingen (wat betekent dit, wat moeten we hiermee doen, hoe lossen we dit samen op, hoe verder, welke keuze maken, wat is het beste, wat werkt, hoe doe je dit, wat past het beste?)

#### *Gegevens verzamelen en bronnen raadplegen*

(objectieve) gegevens verzamelen, ordenen en vergelijken: meten, checken, monitoren, toetsen, vragenlijsten (laten invullen), stand van zaken bepalen, voortgang in kaart brengen, benchmarken, verbinden van gegevens uit verschillende bronnen, gebruik maken van bestaande kennis, literatuuronderzoek.

Een derde groep beelden heeft te maken met functies van onderzoek, **onderzoek als middel**:

- om te objectiveren
- om neutraal te meten of juist om al onderzoekend bewust invloed uit te oefenen (onderzoek als interventie)
- om te reconstrueren wat is gedaan
- om 'tacit' kennis te ontsluiten en te expliciteren
- om oplossingen te ontdekken, om te bepalen wat je moet doen (zie ook hierboven)
- om input te geven voor vernieuwing en innovatie

- om input te geven aan de cyclus van 'plan-do-check-act'
- om je mening te onderbouwen, je baas te overtuigen
- om jezelf te ontwikkelen: "Door als docent met een onderzoeksbil naar je werk te kijken, vergroot je je professionaliteit."

#### **Wat helpt om onderzoek in het onderwijs te benutten?**

Het voorgaande laat zien dat klassieke beeld van zwaar wetenschappelijk onderzoek, uitgevoerd door wetenschappers, in de workshops nadrukkelijk is aangevuld met onderzoek en onderzoekende werkwijzen die dicht bij de dagelijkse praktijk van docenten (kunnen) staan. We hebben dit als organisatoren 'uitgelokt' met de posters en docenten benoemen zelf ook duidelijk allerlei vormen van onderzoekend werken in hun eigen context. Dat wil nog niet zeggen dat er geen sprake is van een kloof tussen de werelden van onderzoek en praktijk, maar er zijn wel duidelijke mogelijkheden voor overbrugging. Onderzoek dicht bij docenten brengen kan onder meer door klein te beginnen en dicht aan te sluiten bij de vragen en intrinsieke motivatie van docenten; daar zitten de bronnen om als docenten zelf onderzoek te doen of om onderzoek van anderen te gebruiken. "Je moet vooraf nadenken over wat je wilt weten of verbeteren" dat is het beginpunt van het werken aan onderwijsontwikkeling vanuit een onderzoekende houding. Met verzamelde gegevens in de hand is de volgende stap om iets met de resultaten gaan doen. Wanneer docenten(teams) zich 'eigenaar' voelen van het onderzoek omdat het over hun eigen vragen gaat, is de kans groter dat ze de uitkomsten gebruiken om hun gedrag te sturen. Vooral echter wanneer onderzoeksuitkomsten 'ongemakkelijk' zijn, is er kans dat ze afgewezen worden, om zo niet in actie te hoeven komen. Het hangt dan van de professionaliteit van docenten, leiding en organisatie af, of iets met onderzoeksuitkomsten wordt gedaan. De bereidheid om te blijven leren, ook als iets tegenvalt, is een kenmerk van professionaliteit, zo was één van de conclusies van de workshops.

## 2.3 Welk onderzoek is er bij Zadkine?

Uit paragraaf 2.1 blijkt dat verschillende vormen 'onderzoek' moeilijk onder één hoedje te vangen zijn. Theoriegericht onderzoek en praktijkgericht onderzoek hebben gemeen dat eerst en vooral gekwalificeerde onderzoekers aan zet zijn en dat kennis over wat waar is en/of kennis over wat werkt, centraal staat. Bij actieonderzoek, handelingsonderzoek en andere vormen van 'onderzoekend werken' zijn vooral onderwijsprofessionals zelf aan zet en staat professionalisering van hun handelen door in bepaalde mate gebruik te maken van het instrumentarium van onderzoekers centraal. Tegelijkertijd zijn er allerlei mengvormen, die we onder meer zien bij ontwerponderzoek en bij het werk van lectoren. Kenmerkend voor deze mengvormen is vaak dat verschillende typen professionals tegelijkertijd bij het onderzoek betrokken zijn. Paragraaf 2.2 illustreert dat in onderzoek geïnteresseerde onderwijsprofessionals – al dan niet 'verleid' door een rijk geschakeerde set aan visualisaties – zelf ook allerlei typen, aspecten en functies van onderzoek en onderzoekend werken weten te benoemen. Onderzoekend werken zien ze als kenmerk van hun eigen professionaliteit. Daarnaast gaat het ook om het werk van professionele onderzoekers. Eigenaarschap van de vraagstelling en een lerende houding van onderwijsprofessionals zijn twee belangrijke voorwaarden om onderzoek ten goede te laten komen de praktijk.

Wanneer we naar de Zadkine Onderzoeksagenda kijken, blijkt dat de diversiteit aan typen onderzoek groot is en dat de in paragraaf 2.1 beschreven driedeling terug te zien is. De rol die het lectoraat speelt verschilt per categorie:

- Primair kennisgedreven onderzoek is vooral dat van promovendi die bij Zadkine hun gegevens verzamelen. Mede op verzoek van het lectoraat presenteren zij bij Onderzoeksmarkten en dergelijke over hun aanpak en (tussentijdse)

resultaten en reflecteren ze samen met docenten op de betekenis van hun bevindingen voor de onderwijspraktijk. Daarmee dragen ze bij aan de professionaliteit van docenten en vergroten ze de kans op gebruik van hun bevindingen. Voorbeelden van promovendi bij Zadkine zijn Harmen Schaap (onderzoek naar de ontwikkeling van persoonlijke werktheorieën van studenten), Louise Elffers (onderzoek naar sociale en onderwijskundige integratie om de binding van studenten aan de school te vergroten en de kans op uitval te verkleinen) en Iliass El Hadioui (onderzoek naar sociale uitsluiting en gevoelens van desidentificatie bij Turkse, Marokkaanse en autochtone jongeren). De rol van het lectoraat bij dit type onderzoek is vooral die van makelaar enerzijds en sparringpartner en facilitator van kennisdeling en -benutting (onder meer via de activiteiten van Onderzoekend Zadkine) anderzijds.

- Het merendeel van het onderzoek op de Zadkine Onderzoeksagenda is als praktijkgericht onderzoek te typeren. Het gaat hier om onderzoek door of met lectoraatsmedewerkers, onderzoek Zadkine-medewerkers die masterstudies volgen, afstudeeronderzoek van externe studenten van hogescholen en universiteiten, en opdrachtonderzoek door ingehuurd onderzoekers. Kenmerkend voor dit onderzoek is de aanwezigheid van een opdrachtgever binnen Zadkine en het streven om het onderzoek te benutten in verdere besluitvorming over de vormgeving van het onderwijs of de organisatie. Voorbeelden van praktijkgericht onderzoek door het lectoraat zelf staan in de hoofdstukken 3 (Marjo Boer), 4 (Judith de Beer) en 5 (Van den Berg, De Jongh en Streumer). Ook het onderzoek door het bpv-platform en lectoraat naar de organisatie van de beroepspraktijkvorming bij Zadkine (Van den Berg, 2009a), het scriptie-onderzoek van Lesterhuis (2010) en het daarop volgende kortlopend onderwijsonderzoek van Glaudé en Van Eck (te verschijnen) naar de competenties van docenten die lesgeven bij niveau 1 en 2 zijn voorbeelden van uitgevoerd praktijkgericht onderzoek. Het

lectoraat heeft bij deze onderzoeken verschillende rollen, waaronder adviseur van de opdrachtgever en sparring partner of coach van de uitvoerend onderzoekers. En zoals gezegd is bij verschillende onderzoeken het lectoraat zelf uitvoerend onderzoeker. Verder geldt hier ook de faciliterende rol van het lectoraat wat betreft kennisdeling en -benutting.

- Ook activiteiten met het karakter van 'onderzoekend werken' zijn terug te vinden op de Onderzoeksagenda. Het gaat hierbij vooral om marktonderzoek voor nieuwe opleidingen, tevredenheidsmetingen (bij studenten, medewerkers, bedrijven) in het kader van kwaliteitszorg en nulmetingen zoals die van het taal- en rekenniveau van eerstejaars studenten.<sup>18</sup> De rol van het lectoraat bij deze onderzoeken is vooral registrerend (zichtbaar maken wat er is) en soms uitvoerend en methodiekontwikkend zoals bij de genoemde nulmetingen.

Overigens zijn er naast deze in de Onderzoeksagenda geregistreerde of geagendeerde onderzoeksactiviteiten binnen Zadkine velerlei activiteiten die al onderzoekend werken te typeren zijn, maar niet in de agenda zijn opgenomen. Hieronder valt bijvoorbeeld het werk vanuit kwaliteitszorg en audit&control, pdca-cycli die doorlopen worden, en dergelijke meer. De rol van het lectoraat hierbij is doorgaans beperkt. Een uitzondering daarop zijn de innovatieve projecten die vanuit geormerkte middelen binnen de Zadkine kaders worden uitgevoerd en waarin een onderzoekende aanpak een van de uitgangspunten is. De bijdrage van het lectoraat hierbij krijgt vorm via de eerder genoemde werklijn 'onderzoekend innoveren'. Sandra Bijwaard gaat hier in hoofdstuk 6 nader op in.

<sup>18</sup> Binsbergen (2010); Binsbergen en Van den Berg (2011).







# 3 ONDERZOEKENDE ZADKINE PROFESSIONALS LOPEN SAMEN OP MET 'ECHTE' ONDERZOEKERS

Marjo Boer

In hoofdstuk 1 heeft Niek van den Berg beschreven dat de Kenniskring Onderzoekend Zadkine een van de initiatieven is waarmee het Zadkine lectoraat de onderzoekende houding en competenties van onderwijsprofessionals beoogt te versterken. In dit hoofdstuk staat de vraag naar de ervaringen van de deelnemers en bezoekers van Onderzoekend Zadkine centraal. Hoe zien zij de bijdrage van de kenniskring aan het professioneel klimaat in de organisatie? Hoe werkt het uitgevoerde onderzoek en het onderzoekend werken door in de school en het onderwijs? Hieronder beschrijf ik eerst de opzet en aanpak van de kenniskring. Daarna komen de resultaten van het uitgevoerde onderzoek naar de ervaringen van de deelnemers en bezoekers aan bod.

## 3.1 De opzet van de Kenniskring Onderzoekend Zadkine

Het lectoraat organiseert sinds medio 2006 intervisiebijeenkomsten, onderzoekscafés en onderzoeksmarkten voor in onderzoek geïnteresseerde medewerkers van Zadkine en externen. De intervisiebijeenkomsten vinden om de zes tot acht weken plaats en de grotere bijeenkomsten een of twee keer per jaar. Er komen mensen op af met een bepaalde onderzoekende houding en nieuwsgierigheid naar onderzoek, evenals

praktijkonderzoekers en wetenschappelijk onderzoekers (vergelijk het onderscheid in paragraaf 2.1).

De ambitie van het lectoraat is om met de kenniskring een plek te creëren waar mensen met een frisse onderzoekende blik naar voor Zadkine relevante onderzoeksideeën en projecten kunnen kijken, zowel inhoudelijk (de onderwerpen) als qua aanpak (onderzoeksmethoden). Wezenlijk daarbij is de nadruk op onderzoeksvragen (leren) stellen en een meer 'lerende' houding ontwikkelen in plaats van een 'wetende'. In die sfeer kunnen bezoekers op kritische reflectieve wijze onderzoeksideeën en -processen bespreken, naar elkaars onderzoeksuitkomsten en onderzoeksresultaten luisteren en samen bepalen wat daarvan de betekenis voor Zadkine is. Dat leidde in een aantal gevallen tot inzichten die zo belangrijk zijn dat er extra activiteiten ontworpen zijn om die kennis door te geven, bijvoorbeeld een onderzoekscafé in 2008 over het onderzoek *Kenmerkend vmbo* en een workshop in 2010 over de betekenis van de uitkomsten van een verkennend onderzoek naar competenties van docenten die lesgeven bij opleidingsniveaus 1 en 2.<sup>19</sup>

Zowel formele kennis als informele kennis en informeel leren spelen een belangrijke rol, vooral doordat via de kenniskring partners uit de werelden van onderzoek en onderwijspraktijk

<sup>19</sup> Groeneveld en Van Steensel (2008), Lesterhuis (2010).

met elkaar in gesprek raken en samenwerken. De bedoeling hiervan is om bij te dragen aan de professionalisering van onderwijsmedewerkers, om hen nadrukkelijker een stem te geven in het proces van kennisontwikkeling, en om bij te dragen aan het gebruiken en benutten van onderzoekskennis in de beroepspraktijk van het mbo (Van den Berg 2006).

Wat betreft de inhoudelijke agenda sluit Onderzoekend Zadkine aan op de vier hoofdthema's van de Zadkine Onderzoekagenda: de onderwijsdeelnemer, de relatie onderwijs-arbeidsmarkt, onderwijs en professionalisering van onderwijspersoneel. Wat dit laatste thema betreft, onderwijsprofessionals moeten een autoriteit zijn op hun eigen vakgebied, weten wat het werkveld nodig heeft en hoe het vak het beste aan jongeren en volwassenen aangeleerd kan worden. De onderwijsprofessional moet zijn weg vinden zodanig dat het onderwijs een goede kwaliteit heeft en houdt. Hij moet onderzoeksresultaten lezen en kunnen beoordelen. Hij moet ook kritisch naar effecten van interventies kunnen kijken. Soms lijken interventies eenvoudigweg nuttig omdat ze vaak gedaan zijn, maar als je er diepgaand met een onderzoeksoog naar kijkt blijken ze toch niet effectief te zijn.

Het lectoraat beoogt hieraan met de kenniskring een meer-voudige bijdrage te leveren: b) via het uitvoeren en toegankelijk maken van onderzoek dat bijdraagt aan de inhoudelijke expertise van onderwijsprofessionals en a) via onderzoek naar competenties en professionalisering van die onderwijsprofessionals en c) via het stimuleren van hun onderzoekende houding en onderzoekcompetenties. Maar hoe zien de deelnemers en bezoekers van Onderzoekend Zadkine de bijdrage van de kenniskring? Daarover gaat het vervolg van dit hoofdstuk.

## 3.2 De onderzoeksvraag en aanpak

Het onderzoekssensitief maken van onderwijsprofessionals is een hoofdpodracht van het lectoraat. We wilden laten zien in hoeverre Onderzoekend Zadkine als een van de activiteiten van het lectoraat hierin een rol speelt. Wordt de doorwerking van onderzoek en onderzoekend werken in het onderwijs en bij de onderwijsprofessionals aangemoedigd en gestimuleerd door de bijeenkomsten? Zelf vinden we de bijeenkomsten positief en inspirerend, maar hoe is dat voor de bezoekers en deelnemers? Om een beeld te krijgen van de ervaringen met Onderzoekend Zadkine is de volgende centrale onderzoeksvraag geformuleerd:

### **In hoeverre dragen de bijeenkomsten van Onderzoekend Zadkine bij aan een professioneel leer- en onderzoeksklimaat in de organisatie?**

Om antwoord op deze vraag te krijgen zijn tijdens individuele gesprekken met deelnemers en bezoekers van de kenniskring de volgende topicvragen aan de orde geweest:

- In hoeverre dragen de bijeenkomsten van de kenniskring bij aan een professioneel leer- en onderzoeksklimaat in de organisatie?
- In hoeverre dragen de bijeenkomsten bij aan een onderzoekende houding van medewerkers en studenten in Zadkine?
- Wat leveren de bijeenkomsten de deelnemers en bezoekers van de kenniskring op aan kennis en inzichten?
- Hoe vertalen de deelnemers en bezoekers de opgedane kennis en inzichten naar collega's, bedrijven en studenten?
- Hoe is het gelukt om daarna de omgeving met deze kennis aan te steken?
- In hoeverre zijn de bijeenkomsten inspirerend zijn voor zowel beginnende onderzoekers als voor experts?
- Wat betekent dit alles voor de doorwerking van onderzoek in Zadkine?

De onderzoeker heeft de 31 deelnemers en bezoekers van de vaste bijeenkomsten van de laatste twee jaar een uitnodiging gestuurd met een verzoek om een gesprek over Onderzoekend Zadkine. Zestien mensen reageerden daar positief op. Sommigen hiervan reageerden in eerste instantie terughoudend; ze hadden het idee niet veel te melden te hebben. Omdat ook hun mening relevant is voor het onderzoek, zijn ze via een reactie op hun afwijzing toch nog over de streep gehaald.

Met de meeste respondenten is een face to face interview gehouden, met uitzondering van één respondent waarmee een telefonisch gesprek is gevoerd. De respondenten vormen een doorsnee uit professionals uit onderwijspraktijk en onderzoek, echter met een nadruk op stafmedewerkers van Zadkine. Er zijn namelijk drie leden van directie en management, zeven medewerkers van het Onderwijsplein, vier docenten en twee externe bij Zadkine betrokken onderzoekers geïnterviewd. De gesprekken duurden gemiddeld een uur en vonden plaats op de locatie die de voorkeur had van de respondent. Na afloop van elk gesprek is een gespreksverslag gemaakt en aan de respondent ter verificatie toegestuurd. Daarna werd zo nodig het verslag bijgesteld.

Tijdens het lezen van de gespreksverslagen doemden de centrale begrippen uit de vijf sleutels voor succesvol innoveren op: inspirerend concept, helder en gedeeld eigenaarschap, professionele aanpak, duidelijke resultaten en expliciet leren.<sup>20</sup> Zadkine gebruikt dit instrumentarium in de eigen innovatieve projecten (in hoofdstuk 6 gaat Sandra Bijwaard hierop in) en ze zijn ook benut bij de zelfevaluatie van het lectoraat (Van den Berg, 2009b). Geïnterviewden gebruikten bijvoorbeeld herhaaldelijk de term 'inspirerend' als het om de bijeenkomsten ging en noemden het gevoel 'eigenaar' te zijn als het gaat om

betrokkenheid bij de uitkomsten van onderzoek. Vanwege deze herkenbaarheid van de vijf sleutels in de uitspraken van de respondenten is de analyse van de verslagen niet gemaakt aan de hand van de interviewvragen maar op basis van de sleutels, met de volgende vijf vragen:

- Inspireren de bijeenkomsten tot doorwerking van onderzoek in onderwijs en professionaliteit van onderwijsmedewerkers?
- Is er eigenaarschap, draagvlak en urgentiebesef om deze doorwerking te bewerkstelligen?
- Wordt deze doorwerking van onderzoek professioneel aangepakt via Onderzoekend Zadkine?
- Welke resultaten in de zin van doorwerking van onderzoek via de activiteiten van Onderzoekend Zadkine zijn er te vermelden?
- Welke expliciete leerervaringen zijn zichtbaar door de inbreng van Onderzoekend Zadkine?

Het verslag dat op basis van de analyses is gemaakt, is naar alle deelnemers opgestuurd met de uitnodiging voor een bijeenkomst om de uitkomsten te bespreken. Slechts één respondent was in de gelegenheid om naar deze bespreking te komen. De onderzoeker en de genoemde respondent hebben het verslag besproken en zijn vooral nagegaan wat de uitkomsten voor Zadkine betekenen. De hoofdlijnen van de onderzoeksuitkomsten en de voor de onderwijspraktijk relevante essenties en aanbevelingen zijn voor een breed publiek gepresenteerd tijdens de Zadkine Onderzoeksmarkt op 22 juni 2011. Ook een aantal van geïnterviewde personen was hierbij aanwezig.

20 Van den Berg en Geurts (2007).

### 3.3 De ervaringen van de bezoekers

In de volgende paragraaf worden de onderzoeksuitkomsten per 'sleutel' besproken. Elke subparagraaf start met een uitspraak van geïnterviewde.

#### 3.3.1 **"De bijeenkomsten zijn inspirerend, blikverruimend en visieverbredend. Je krijgt een groter, rijker perspectief op situaties."**

De eerste vraag was of de bijeenkomsten van Onderzoekend Zadkine inspireren tot doorwerking van onderzoek. Uit de interviews blijkt dat de deelnemers het bezoeken van de bijeenkomsten inderdaad als een inspirerende ervaring beschouwen, hun creativiteit wordt aangewakkerd en de sfeer is toegankelijk en open. Deelnemers vinden het belangrijk en waarderen dat er een kritisch reflectief gesprek plaats kan vinden zonder dat de verhoudingen hiërarchisch zijn. Zij vinden dat onderzoekskennis beduidend bijdraagt aan het professioneel handelen van docenten en hen zo ondersteunt in hun werk. Soms doen mensen toevallige ontdekkingen; een inzicht waar niet specifiek naar gezocht werd, blijkt waardevol en relevant te zijn. Nieuwe inzichten kunnen door de deelnemers meegenomen worden naar gesprekken met andere belanghebbenden.

- Iemand sprak zijn verbazing uit over een onderzoeksuitkomst. Hij zei dat het pijnlijk was om te ontdekken dat iets wat al lang gedaan wordt in het onderwijs eigenlijk helemaal niet effectief is.
- Een ander vertelt dat voor haar een grote ontdekking was dat onderzoek niet alleen iets voor universiteiten is maar juist verrijkend voor de professionals in het veld. Dat had ze niet verwacht.

Belangrijk is ook de opmerking dat loskomen van je dagelijkse praktijk precies de goede afstand schept om met een metablik naar je werk te kijken, je ervaring te verdiepen met kennis uit onderzoek en zo tot nieuwe handelingsopties te komen. Netwerken tijdens de bijeenkomsten is voor de meeste mensen ook een trekker, het is boeiend en inspirerend om andere geïnteresseerde professionals te ontmoeten. Dat leidt ook tot kennisdeling en ontwikkeling. Voor een ander is juist de individuele aandacht voor een vraagstuk belangrijk en werkt het beter om individueel een onderzoeksidee met de lector te bespreken.

#### 3.3.2 **"Docenten die studenten vragen hoe ze hun werkaanpak kunnen verbeteren, genereren wederzijds eigenaarschap in het leerproces. Wederzijdse feedback blijkt zeer effectief te zijn in goed onderwijs."**

De tweede vraag is of er eigenaarschap, draagvlak en urgentiebesef te bewerkstelligen is om onderzoek te laten doorwerken in het onderwijs? Uit de interviews blijkt dat de respondenten eigenaarschap van onderwijs en onderzoek een belangrijk thema vinden. Maak onderwijsprofessionals mee verantwoordelijk, laat mensen mee denken en invloed uitoefenen is een inzicht wat al langer gangbaar is in de beroepspraktijk van het onderwijs. Verscheidene deelnemers geven aan dat het faciliteren van resultaatgericht werken en docenten meer verantwoordelijkheid geven, een onderzoekende houding teweeg brengt. Teams vinden het stimulerend om bij onderzoek betrokken te zijn, dit engagement genereert ook een bepaalde doorwerking van dat onderzoek. Betrokken zijn hangt samen met een nieuwsgierige en open houding.

Een aandachtspunt bij eigenaarschap van onderzoek is dat de onderzoeksvraag vanuit het team zelf moet komen, dat het issue echt leeft voor het team. Docenten lijken in eerste instantie vooral geïnteresseerd te zijn in studentgerelateerde issues en concrete oplossingen daaromtrent. Vanuit die (intrinsieke) motivatie willen mensen zelf actief op zoek gaan naar onderzoekskennis.

Ook de gekozen onderzoeksmethoden hebben invloed op het ervaren eigenaarschap. Docenten waarderen het als er belangstelling is voor hun werk. Zij geven aan dat het een vorm van erkenning is als onderzoekers diepte-interviews afnemen en zo echte belangstelling tonen. Erkenning en aandacht geven aan mensen is sowieso de beste empowerment, vindt een van de deelnemers. Over de vraag of voorgestructureerde vragenlijsten een vergelijkbaar effect hebben, zijn de meningen volgens een van de geïnterviewde onderzoekers verdeeld. In haar onderzoek gaven sommige respondenten aan dat de vragen reflectief werkten, terwijl anderen ze juist als beperkend ervaren met te weinig ruimte voor nuanceren.

In de interviews is verder ingegaan op eigenaarschap bij (onderzoek voor) onderwijsinnovatie. Er wordt een overwegende tendens in onderwijsteams gesignaleerd om de hakken in het zand te zetten bij innovatieprocessen. Ook bij innovatie geldt dat verantwoordelijkheid bij docenten zelf leggen een onderzoekende houding stimuleert. En die onderzoekende houding helpt om de noodzaak om te veranderen meer van binnenuit te voelen, dat werkt productiever. Volgens de geïnterviewden is er in een schoolorganisatie als Zadkine doorgaans te weinig tijd om 'te vertragen' en na te denken of de goede dingen goed gedaan worden. Dat staat kruisbestuiving tussen praktijkkennis en onderzoekskennis in de weg. Als een roc als Zadkine vanuit de visie van een lerende organisatie een onderzoekende houding meer stimuleert en waardeert, kan eigenaarschap over



verandering en innovatie én over het daarbij benodigde onderzoek gemakkelijker opgepakt worden.

Tot slot is een specifiek punt hoe ook studenten actief bij onderzoek betrokken kunnen worden. De geïnterviewden hebben in dat verband aanbevelingen gedaan om het eigenaarschap over leervragen en een onderzoekende houding bij studenten (meer) te bevorderen. Docenten zouden daarvoor meer kunnen aansluiten bij en afstemmen op de natuurlijke nieuwsgierige houding van studenten. Het Zadkine Jongerenpanel bijvoorbeeld is op die manier ook aangestoken met het onderzoeksvirus; het blijkt dat studenten zelf ook dingen te weten willen komen. (In hoofdstuk 4 gaat Judith de Beer hier nadere op in.)

### **3.3.3 “Overall zouden we dergelijke inspirerende leeromgevingen moeten creëren voor docenten en studenten, dat werkt een professionele aanpak in de hand.”**

De derde vraag die op basis van de interviews beantwoord wordt, is of de beoogde doorwerking van onderzoek professioneel wordt aangepakt? In het voorgaande is al gezegd hoe belangrijk inspiratie en eigenaarschap hiervoor zijn. In de interviews is nader ingegaan op verdere randvoorwaarden om onderzoek te benutten in de school.

Een eerste punt daarbij is het onderstrepen van de noodzaak om keuzes in het onderwijs te onderbouwen met onderzoek. Een belangrijke functie van onderzoek is om professionals een stap verder te helpen en hun denkproces te stimuleren. Onderzoek is essentieel bij innovaties, je wilt te weten komen of iets werkt zoals je het beoogde. Onderbouwen van keuzes is belangrijk, we moeten de dingen niet doen vanuit (onderbuik)gevoelens, maar zoveel mogelijk op basis van feiten. Het onderzoek naar de

effecten van de interne training ‘De docent als coach’ van de Zadkine Academie is een voorbeeld waarbij aangetoond is dat een coachende aanpak effectief is om het leren van onderwijsdeelnemers te begeleiden. Zelfsturing en eigenaarschap in het verwerven van beroepscompetenties en vakbekwaamheid worden versterkt door een coachende aanpak (Boer, 2008). De Zadkine Academie heeft dit onderzoek benut bij de verdere ontwikkeling van de training.

De geïnterviewden onderschrijven dat binnen Zadkine-contexten waarin keuzes onderbouwd worden met onderzoek, het lectoraat een taak heeft om behoeften aan kennis in beeld te brengen en onderzoekskennis te ontsluiten voor de organisatie. De bijeenkomsten van Onderzoekend Zadkine kunnen daar een rol in spelen.

- Een van de deelnemers noemt als positief punt van de bijeenkomsten de ontmoetingen met professionals met veel doorleefde kennis en daarmee gezag.
- Een ander ziet een te groot (niveau)verschil tussen degenen die deelnemen aan Onderzoekend Zadkine en de nog steeds vele docenten op de werkvloer die feitelijk geen weet hebben van lectoraat en kenniskring.

Wat de aanpak van Onderzoekend Zadkine betreft vinden de deelnemers dat de boeiende werkvormen een meerwaarde bieden. De werkvormen geven ruimte aan diversiteit en kaderen een lerende en vrije onderzoeksruimte waarbij alle deelnemers vanuit hun eigen expertise en achtergrond kunnen meedoen. De activerende werkvormen doen een appel op nieuwsgierigheid en generen een onderzoekende houding. Een aantal docenten is de werkvormen ook gaan gebruiken in het eigen onderwijs.

De procesbewaking tijdens de bijeenkomsten is precies goed is de ervaring van veel deelnemers, maar een ander vindt dat de procesbewaking juist beter kan, omdat sommige mensen veel

tijd nemen met uitwijdingen waardoor anderen niet gemakkelijk aan het woord komen. Ook een aanbeveling om de professionele aanpak verder te versterken betreft mensen die nog onervaren zijn met onderzoek doen; zij hebben steun en aanmoediging nodig, dat zou nog beter kunnen.

Onderzoekend Zadkine kan nog meer bijdragen aan een onderzoekende houding, bijvoorbeeld door zelf meer naar de teams toe te komen. Verder zouden niet alleen docententeams over een meer onderzoekende houding en onderzoekskompetenties moeten beschikken, maar ook de ondersteunende stafmedewerkers van het Onderwijsplein. Ook daar kan het lectoraat met Onderzoekend Zadkine een rol in spelen.

Bij een professionele aanpak van de doorwerking van onderzoek hoort ook een goed ontwikkelde kennisdeling over uitgevoerde onderzoeksprojecten. Nu lekt ontwikkelde kennis nog te vaak weg met het vertrek van de professional die er verantwoordelijk voor was. De doorwerking ontbreekt dan.

### **3.3.4 “Veel communiceren over onderzoek wat we doen, zoals bv. bij het medewerker-tevredenheid verhoogt participatie, er heeft nu 64% van de Zadkiners meegedaan tegen eerder 35%, we gaan natuurlijk ook echt iets doen met de uitkomsten.”**

Bij de vierde sleutel, de duidelijke resultaten, hoort de vraag welke resultaten in de zin van doorwerking van onderzoek zijn te vermelden? Een eerste vorm van doorwerking is ook eerder al aan de orde gekomen: de doorwerking in de houding van de deelnemers aan de bijeenkomsten van Onderzoekend Zadkine. Een van hen zegt dat haar eigen onderzoekende houding sterker ontwikkeld is door deelname aan de bijeenkomsten, ze reflec-

teert bijvoorbeeld meer wat onderzoek voor haar werk kan betekenen. Het wordt ook als belangrijk gezien dat docenten hun eigen hypothesen middels onderzoek checken, dat zet mensen meer in hun kracht.

Een andere vorm is de doorwerking van onderzoek in beleid en praktijk van het onderwijs. Een van de geïnterviewden signaleert dat Zadkine (zoals meer scholen) van de pdca-cirkel veel ‘plan’ en ‘do’ kent en weinig ‘check’ en ‘act’, ook in het geval van onderzoek. Een bijdrage van lectoraat en kenniskring is, dat nu ook de ‘check’ en ‘act’ beter zijn georganiseerd dan in het verleden. Iemand vond het een eyeopener dat over onderzoek niet alleen schriftelijk wordt gerapporteerd, maar via Onderzoekend Zadkine ook mondeling wordt gepresenteerd voor een breder publiek. Het presenteren van uitkomsten en aanbevelingen blijkt waardevol te zijn voor anderen. Dit onderstreept ook dat onderzoek niet lukraak is; belangrijk is de link naar voor Zadkine relevante doelen en de check of onderzoek daar ook daadwerkelijk een bijdrage aan levert.

De gesprekspartners geven verder wel aan dat aan het vertalen van onderzoeksresultaten naar de onderwijspraktijk vaak nog haken en ogen zitten. Een voorbeeld dat genoemd is, is een onderzoeksinzicht uit een door een lectoraatsmedewerker besproken meta-analyse van John Hattie (2009), dat wederzijdse feedback tussen studenten en docenten leerbevorderend is. Wat doen we met dit soort inzichten, hoe gaan we die vertalen naar de onderwijspraktijk? Hoe verhoudt zich dat tot andere interventies? Daar kunnen onderwijsteams ondersteuning bij nodig hebben en Onderzoekend Zadkine zou daar mogelijk in kunnen helpen.



### 3.3.5 “Een van de dingen die de organisatie van de activiteiten van Onderzoekend Zadkine kan leren is dat successen melden en vieren erbij hoort.”

De vijfde en laatste sleutel is die van expliciet leren door reflectie, documentatie, borging. Feitelijk is daar in de vorige subparagraaf ook al wat over gezegd. De vraag nu is: Welke expliciete leerervaringen zijn zichtbaar door de inbreng van Onderzoekend Zadkine? Er zijn veel ideeën bij de gesprekspartners hoe Zadkine duurzaam expliciet leren kan organiseren. Een lerende organisatie heeft volgens de deelnemers een structuur als Onderzoekend Zadkine nodig. Investeren in menselijk kapitaal is van belang, onder meer door medewerkers meer onderzoeks- en reflectiemogelijkheden te bieden en zo te helpen om hun werk beter te doen. Het gaat hier om een aspect van duurzaam personeelsbeleid. Voor teams is samen bezig zijn met onderzoek en doorwerking van onderzoek een vorm van teamontwikkeling.

Expliciet leren, weer een leerproces doormaken als lerende professional is nieuw voor veel docenten. Je aanpak en ideeën bloot stellen aan het commentaar van collega's vraagt om durf om je kwetsbaar op te stellen, dat is niet gemakkelijk voor iedereen. Als inzichten dan ook onderbouwd zijn, is het commentaar beter doordacht. De durf om veel vragen te stellen, te reflecteren, commentaar te ontvangen, zelfkritisch te zijn, zijn kenmerken van een lerende onderzoekende professionaliteit. Vertrouwen durven stellen in elkaar kan in een sfeer waarin fouten maken gezien wordt als een leerervaring.

Een van de deelnemers noemt in dit verband nog dat ze geleerd heeft dat onderzoek leuk is, dat kwam niet overeen met de beelden die ze had van onderzoek, namelijk saai en droog.

### 3.4 Conclusies en concrete ideeën voor de toekomst

Onderwijsprofessionals weten zelf vanuit leertheorie dat belangrijke elementen van een krachtige leeromgeving ondermeer gekenmerkt worden door dialoog, reflectie en analyse van ervaringskennis uit professionele praktijken. Er is dan sprake van een leerproces dat leidt tot kenniscreatie.

De uitspraken van de deelnemers aan Onderzoekend Zadkine laten zien dat naar hun mening de kenniskring wezenlijk heeft bijgedragen aan doorwerking van onderzoek en onderzoekend werken in de organisatie. De kenniskring inspireert, is helder over eigenaarschap, pakt de zaken professioneel aan, er zijn resultaten geboekt en dat alles heeft tot expliciet leren geleid. Het lectoraat is een belangrijke mede-initiator in het vertalen van kennis, inzichten en werkvormen naar onderwijspraktijken. Via informeel leren en netwerken heeft kennis zich verspreid. De term onderzoek is op ieders netvlies aan het verschijnen.

Aankomende onderwijsprofessionals worden tegenwoordig al opgeleid met onderzoek doen. Dan is het belangrijk dat ze bij Zadkine als werkgever een plek vinden waar dat aangemoedigd wordt. Onderzoekend Zadkine is zo'n ruimte waarin mensen uit de werelden van onderzoek en onderwijspraktijk samen kunnen oplopen en waarmee de afgelopen jaren onderzoekskennis en onderzoeksproces dichterbij Zadkine is gekomen.

De geïnterviewden hebben ook meegedacht over hoe Zadkine ook in de toekomst een verbinding kan houden tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Hoe kan onderzoekskennis benut blijven en hoe kunnen onderwijsprofessionals hun werk (blijven) doen met een onderzoekende houding? De volgende ideeën zijn geopperd:



- Een onderzoeksjournalist aanstellen;
- In elk team een expert met een onderzoekstaak aanwijzen;
- Maandelijks een onderzoeksnieuwsbrief uitgeven met relevante samenvattingen en links naar de onderzoeken;
- Onderzoekend Zadkine bezoekt teams om hun eigen onderzoeksvraagstukken te bespreken en te ondersteunen hoe teams dat kunnen aanpakken;
- Onderzoekend Zadkine bezoekt teams om kennisontwikkeling en kennisdeling op teamniveau te organiseren;
- Onderzoekend Zadkine bemiddelt tussen onderzoeksexperts en teams en houdt zo regie bij onderzoeksprojecten zodat de ontwikkelde kennis doorgegeven kan worden.

# 4 VAN "HELP! ... ONDERZOEK" NAAR "ONDERZOEK HELPT!"

## Onderzoek en een onderzoekende houding van jongeren

**Judith de Beer**

Niet alleen van docenten, maar ook van studenten in het mbo wordt in toenemende mate verwacht dat ze een onderzoekende houding ontwikkelen. Bij studenten gaat het dan vooral om een onderzoekende houding ten aanzien van hun opleiding en toekomstige werkveld, maar ook ten opzichte van de samenleving in het algemeen en hun rol als burger. In het kader van leer-, loopbaan- en burgerschapscompetenties is wel enige aandacht voor zaken als kritische (zelf)reflectie, maar voor het ontwikkelen van een onderzoekende houding is verder over het algemeen toch weinig expliciete aandacht. Bijvoorbeeld: docenten bepalen welke doelen ze met hun onderwijs willen bereiken, evalueren soms ook of ze de doelen bereikt hebben, maar gebruiken zelden deze evaluaties en hun eigen onderzoekende rol daarin, als praktijkvoorbeelden van onderzoek voor hun studenten. Het via voorbeelden laten kennismaken met onderzoek zou wel een goed startpunt kunnen zijn om een onderzoekende houding bij mbo studenten te ontwikkelen, maar: "Het onderwijs ontbeert een onderzoekscultuur. Praktijkvoorbeelden voor studenten, de onderzoekende docenten, mentoren, begeleiders ontbreken vaak" zo stelt Wietse van der Linden, promovendus aan de Fontys Pabo te Tilburg, in een interview met als titel 'Onderzoek hoort bij het werk van de leraar' (Van de Meent, 2011, p.20).

Dit hoofdstuk laat zien hoe het Zadkine Jongerenpanel en het Zadkine Lectoraat hebben verkend hoe onderzoek naar en door jongeren in het mbo kan worden vormgegeven. In de onderzoeksperiode is sprake van een zich ontwikkelende onderzoekende houding, die onder meer blijkt uit de wens van het panel om na de eerste projectjaren (2009-2010) in 2011 zelf een gezamenlijk onderzoek te doen.

### 4.1 Onderzoek naar en met het Zadkine Jongerenpanel

In 2008 start Zadkine met voorbereidingen om actief deel te gaan nemen aan het jongerenjaar 2009, met Rotterdam als Europese jongerenhoofdstad. De wens vanuit het bestuur en management om meer te leren over de mbo-jongeren in Rotterdam – wie zijn ze, wat willen ze, hoe ervaren ze school en onderwijs bij het verwezenlijken van hun ambities – vertaalt Zadkine in het samenstellen van een Jongerenpanel.

Het Jongerenpanel krijgt twee rollen:

- De panelleden krijgen de mogelijkheid projectenplannen voor jongeren te bedenken, voor te stellen en na goedkeuring door medepanelleden uit te werken en uit te voeren. De projecten, presentaties en 'events' vallen in de categorieën 'Kunst, Cultuur en lifestyle', 'Levensbeschouwing en ontmoeting', 'Sport', 'Leren & Stage', 'Werken & Ondernemen' en 'Wonen en leefomgeving'.

- Het Jongerenpanel zal daarnaast een functie als klankbordgroep gaan vervullen en reageren op (voorgenomen) initiatieven, van binnen en buiten school, die jongeren direct aangaan.

Bestuur en management verzochten de Zadkine projectleiding van het Europees Jongerenjaar 2009 en het Zadkine Lectoraat onderzoek te doen naar de uitvoering van dit plan om de leefwereld van jongeren nader in beeld te brengen, naar het Jongerenpanel als instrument om dit te realiseren en naar de mogelijkheid om een dergelijk panel succesvol te laten functioneren, ook na afloop van het jongerenjaar 2009. Deze vraag moet mede gezien worden tegen de achtergrond van het (door ontwikkelen van jongerenpanels (zowel in lokale opleidingen-

centra als Zadkine breed) als een van de speerpunten in het Focusdocument 2010.

Naast bovenstaande vragen naar het functioneren van het Jongerenpanel en het in beeld brengen van de leefwereld van jongeren, besteedt het onderzoek op initiatief van het lectoraat ook aandacht aan de vraag op welke wijze onderzoek naar en door jongeren in het mbo kan worden vorm gegeven. Voor hbo-lectoraten is het betrekken van studenten bij onderzoek één van hun opdrachten. Het Zadkine lectoraat wilde verkennen hoe ook mbo-studenten bij onderzoek zouden kunnen worden betrokken. Welke methoden of instrumenten kunnen daarbij effectief gehanteerd worden en welke wijze van onderzoeken



spreekt de jongeren aan? Over welke onderzoeksvaardigheden beschikken zij en in welke mate tonen de deelnemers aan het Jongerenpanel een onderzoekende houding als het gaat om de effecten van de door hen geïnitieerde en uitgevoerde projecten?

In de publicatie *Ik heb geleerd dat ik meer kan dan ik dacht* (De Beer, 2010) wordt verslag gedaan van dit onderzoek. Op eigen initiatief heeft het Jongerenpanel na dit eerste project (dat liep in 2009-2010) nieuwe onderzoeksvragen opgepakt, en wel naar de bespreekbaarheid van seksualiteit. Dit onderzoek komt in de volgende paragraaf nader aan bod, omdat het een voorbeeld is van hoe onderzoek doorwerkt in de houding van jongeren.

In de voorliggende bijdrage worden de ervaringen met onderzoek naar en met het Jongerenpanel gebundeld rond de vraag:

*Wat is het effect van onderzoek doen, naar en met de deelnemers van het Jongerenpanel van Zadkine, op de onderzoekende houding van deze studenten?*

Op zoek naar het antwoord op deze vraag wordt gebruik gemaakt van verschillende bronnen en gegevens. Er wordt ten eerste gebruik gemaakt van de gegevens die verzameld zijn in 2009, het jaar waarin het jongerenpanel voor het eerst kennismaakte met onderzoeksactiviteiten. De lectoraats-onderzoeker heeft dat jaar 15 bijeenkomsten van het panel bijgewoond als participerende observant; drie maal werd hiervoor een buitenschoolse activiteit van (een deel van) het panel bijgewoond. De onderzoeker nam bij de bijeenkomsten diverse rollen op zich. Panellid zonder stemrecht, luisteraar, (semi)coach, uitlegger van onderzoeksmethode en workshop-leider zijn enkele van die rollen. De panelleden waren vooraf op de hoogte gebracht van het doel van de aanwezigheid van de onderzoeker. Met name de observatieverslagen van de onderzoeker zijn de basis voor de beschrijving van het functioneren

van het panel op twee punten: a) de wijze waarop zij als respondent deelnamen aan onderzoek en b) de wijze waarop zij zelf een onderzoek voorbereidden en uitvoerden. Daarnaast wordt gebruik gemaakt van de resultaten van interviews met 9 panelleden (2011) over hun ervaringen en bevindingen rond het thema onderzoek.

## 4.2 Het begin: onderzoek bij jongeren brengen

Aanvankelijk (2009) blijken de jongeren weinig tot niet vertrouwd te zijn met onderzoek. Zij denken bij onderzoek in de eerste plaats aan medisch onderzoek. Ze zijn wel eens op straat geïnterviewd, of namen deel aan een (online) enquête, maar herkennen dit niet als onderzoek. Onderzoeken staat ver van hen. De aanwezigheid van de onderzoeker als participierend observant bij de bijeenkomsten bekeken de panelleden bij aanvang met argwaan. “*Wat schrijf je eigenlijk op?*” vroeg een panellid, en een ander “*Dat schrijf je toch zeker niet op hè?*” Naarmate de panelleden meer vertrouwd raakten met de aanwezigheid van de onderzoeker groeide ook de belangstelling voor de observaties.

Een onderzoekende houding is in de meeste gevallen bij de meeste panelleden latent aanwezig en blijkt vrij eenvoudig geactiveerd te kunnen worden, vooral door het tonen van voorbeelden. Hen laten ervaren dat verzamelde gegevens en gemaakte analyses en rapportages gebruikt kunnen worden om te leren over de door hen onderzochte onderwerpen of uitgevoerde projecten draagt bij aan het ontwikkelen van een onderzoekende houding. Vanuit deze latente belangstelling nemen ze in 2009 en 2010 deel aan verschillende onderzoeken en in verschillende rollen: die van respondent en onderzoeker. In de rol van respondent bij enquêtes en (groeps)interviews zijn ze bijvoorbeeld betrokken bij onderzoek naar:

- de inrichting van het plein aan de Benthemstraat (in samenwerking met de Gemeente Rotterdam);
- voorlichting over seksualiteit (in samenwerking met GGD Rotterdam);
- de voortgang van het Jongerenjaar; en
- het belang van diversiteit in het Jongerenpanel.

In de rol van onderzoeker zijn de jongeren betrokken bij onderzoek naar:

- het profiel van een lid van het Jongerenpanel;
- door hun opgezette en uitgevoerde projecten (met name het project "Tienermoeders")'en
- bespreekbaarheid van seksualiteit op Zadkine.

Deze rollen worden door de onderzoeker samen met de jongeren benoemd, evenals de stappen in het proces van onderzoeken: het bepalen van het onderwerp, het formuleren van een onderzoeksvraag, het verzamelen van informatie, het kiezen van een onderzoeksmethode, het verzamelen van data, het verwerken van de data, het analyseren en interpreteren van de gegevens en het formuleren van conclusies en aanbevelingen. Resultaten van de onderzoeken worden naar de jongeren teruggekoppeld. Zo komt voor hen onderzoeken van 'ver weg' dichterbij.

*"Je wilt iets weten, je gaat op zoek naar het antwoord, je schrijft op hoe je dat doet, dat is onderzoeken"*  
(uitspraak van een panellid)

### 4.3 Een vervolg: eigen onderzoek door het Jongerenpanel

Na als lectoraatsonderzoeker een jaar onderzoeksactiviteiten met de jongeren te hebben uitgevoerd, toegelicht en geëvalueerd, wordt hun belangstelling voor onderzoeken meer manifest: zij willen zelf onderzoek doen. Het uitvoeren van onderzoek naar

en met het Jongerenpanel is hiermee een interventie die heeft geleid tot het activeren van een onderzoekende houding. Wanneer deze jongeren begeleid worden bij het doen van onderzoek of bij het evalueren van hun activiteiten, blijkt dat zij een positieve houding tegenover onderzoek ontwikkelen. Dat het Jongerenpanel voor het eigen programma 2010 - 2011 kiest om 'Onderzoek' als één van hun speerpunt activiteiten te agenderen mag gezien worden als een belangrijke doorwerking van de onderzoeksactiviteiten in de voorgaande jaren.

#### Vorbereiding en dataverzameling

De jongeren bereiden het door hen zelf voorgenomen onderzoek, naar de bespreekbaarheid van seksualiteit op Zadkine, enthousiast voor. Daarbij tonen de jongeren in het proces van het formuleren van een onderzoeksvraag en het kiezen van een onderzoeksmethode en -groep een zelfkritisch vermogen: ze stellen na veel voorbereidende discussies hun ambities bij door af te zien van een onderzoek onder 1000 studenten door heel Zadkine en kiezen voor onderzoek onder groep van minimaal 150 onderwijsmedewerkers die op het moment van onderzoek op één plaats te bereiken zijn (bij de Zadkine Onderwijsconferentie). Hun argumentatie is: "Eerst moeten we weten of het voor de medewerkers bespreekbaar is, daarna kunnen we goede vragen voor de studenten bedenken."

Tijdens het voorbereiden van hun onderzoek hanteren ze nieuwe termen en begrippen en raken hiermee vertrouwd. De termen 'onderzoeksvraag', 'onderzoeksgroep', methode, 'resultaten' en 'conclusie' zijn hiervan voorbeelden. De studenten weten een passende onderzoeksmethode te kiezen voor het door hen voorgenomen onderzoek. Hoewel uit het genoemde eerdere onderzoek (De Beer, 2010) blijkt dat zij observeren het interessantst en interviewen het prettigst vinden als onderzoeksmethode, kozen ze voor het onderzoeken van meer dan 150 respondenten het mondeling enquêteren als methode van onderzoek.

Door het voorbereiden van het onderzoek en de uitvoering van de dataverzameling hebben de studenten een zekere mate van competentie ontwikkeld in het doen van (eenvoudig) onderzoek. Zij hebben in deze fase van het onderzoek inzichten en vaardigheden opgedaan in het opstellen van een vragenlijst over de door hen gekozen onderzoeksvraag, kennen het verschil tussen open en gesloten vragen en passen een vijfpunt schaal toe.

### **Verwerking van de gegevens**

Bij verwerking van de resultaten merken de studenten op dat in hun vragenlijst een aantal door hen opgevoerde items lastiger of minder relevant blijken dan ze dachten. Bijvoorbeeld de vraag naar de werklocatie van de ondervraagde medewerker leidde ertoe dat de vele medewerkers die op meer locaties werken, dat ook aangaven. De studenten hadden verwacht dat er maar één antwoord gegeven zou worden. De groep besloot gegevens over leeftijd en werklocatie niet te verwerken bij de resultaten.

Het verwerken van de enquêtegegevens werd in verband met tijdgebrek bij het Jongerenpanel door de begeleidend lectoraat-onderzoeker gedaan. De jongeren kregen de onderzoeksresultaten geordend gepresenteerd. Zij bleken de gegevens kritisch te kunnen lezen en (door de onderzoeker opzettelijk aangebrachte) foute getallen en percentages direct te herkennen.

### **Analyseren, concluderen, rapporteren**

De studenten ervaren dat het analyseren van de resultaten en het trekken van conclusies uit de (gecorrigeerde) gegevens niet gemakkelijk voor hen is. Analyseren en concluderen vinden ze lastig en gaat soms gepaard met subjectieve interpretaties van de resultaten. Interessant vinden ze om te discussiëren over wat een feit is en wat een mening is.

Aan het formuleren van conclusies en aanbevelingen zijn de panelleden niet toegekomen. Binnen de bijeenkomsten van het

panel ontbrak de tijd om hen hierbij te begeleiden. De onderzoeker heeft op dit onderdeel een samenvatting van de resultaten aan het panel gepresenteerd. Hoewel de panelleden zich verbazen over het feit dat ruim tweederde van de 157 ondervraagden van mening is dat seksualiteit op school bespreekbaar moet zijn, en tegelijk een deel van hen ook aangeeft dat dit op Zadkine niet altijd het geval is, leidt dit niet tot een conclusie. De jongeren merken wel op dat ongeveer 10% van de ondervraagden antwoordt 'geen mening' te hebben. Dit verbaast hen het meest, omdat "docenten altijd ergens een mening over hebben."

De uiteindelijke rapportage over dit onderzoek heeft de titel: Sex, bespreekbaar op Zadkine? (De Beer, 2011).

## **4.4 Onderzoekende jongeren onderzocht**

Om meer inzicht te krijgen in de doorwerking van het bezig zijn met onderzoek op de onderzoekende houding van de jongeren zijn in 2011 negen panelleden één op één geïnterviewd over hun houding ten opzichte van onderzoek. Op basis van hun betrokkenheid bij de verschillende onderzoeksactiviteiten legt de onderzoeker de leden van het Zadkine Jongerenpanel in de interviews elf vragen voor:

- Was je eerder bij een onderzoek betrokken? (op welke wijze?)
- Hoe vind je het om betrokken te zijn bij onderzoek?
- Wat heb je geleerd van je rol als respondent? (Wat vond je moeilijk?)
- Wat heb je geleerd van je rol als onderzoeker? (Wat vond je moeilijk?)
- Welke onderzoeksmethoden heb je gebruikt/ leren kennen?
- Wat vind je van de kennis die je vergaart door het doen van onderzoek?
- Vind je de verkregen informatie over onderzoek bruikbaar?
- Welke rol speelt onderzoek in je opleiding?

- Welke rol speelt onderzoek in je toekomst? (in je beroep, vervolgopleiding?)
- Ga je in de toekomst aan onderzoek deelnemen?
- Helpt onderzoek? of Help ... onderzoek!

De interviews vinden plaats tijdens de tweewekelijkse bijeenkomsten van het panel, deze bijeenkomsten zijn op verschillende Zadkine locaties georganiseerd. De geïnterviewde panelleden, vijf jongens en vier meisjes, hebben een gemiddelde leeftijd van 19 jaar. Zij nemen allen deel aan een niveau 4 opleiding in verschillende beroepsrichtingen: Bouwkunde, Handel, Pop academie, Facilitair Beheer, Onderwijsassistente. Twee jongeren hebben onlangs hun opleiding tot doktersassistente en afgerond en blijven deelnemen aan het panel tot aan het eind van het schooljaar 2011.

*"Soms wil je gewoon wat weten"*

*"Als kind doe je veel onderzoek"*

(uitspraken van panelleden)

Twee jaar na de start van het Jongerenpanel in 2009, blijkt uit de afsluitende interviews met de jongeren, dat ze een verscheidenheid aan soorten onderzoeken als zodanig kunnen herkennen en benoemen. Ook weten ze, bij doorvragen in de interviews, voorbeelden te noemen van onderzoeksactiviteiten binnen hun opleiding. Hierbij worden het maken van een analyse van een doelgroep, een marktonderzoek doen, evaluatieschema's maken, verkennend onderzoek doen, literatuuronderzoek, patiëntendossieronderzoek en observatie van kinderen genoemd.

Het betrokken zijn bij onderzoek wordt door bijna alle jongeren positief ervaren. Leerzaam, boeiend en informatief zijn termen die de meesten daarbij noemen. "Je ziet hoe je gericht om kunt gaan met een vraag die je hebt. Je kunt je verwachting testen en

je antwoord op een vraag ergens op baseren in plaats van een wilde gok doen", licht één van hen toe.

Een aantal jongeren geeft aan dat ze vooral geleerd hebben dat onderzoek doen meer is dan het verzamelen van gegevens. De rol van onderzoeker is voor hen 'vergroot': niet alleen is deze een vragensteller, maar ook een antwoordenzoeker. Dit is een rol die ook voor hen toegankelijk is.

Dat in verschillende situaties de ene onderzoeksmethode effectiever is dan de andere, zeggen alle jongeren geleerd te hebben in de praktijk van het onderzoek doen met het panel. Zes van de negen panelleden merken op dat ze graag zouden willen oefenen met de methode 'participerende observatie'.

Bijna alle geïnterviewde panelleden zijn niveau 4 studenten en bijna allemaal gaan ze doorstuderen in het hoger beroeps- onderwijs (hbo). Ze verwachten en hopen dat de rol die het doen van onderzoek gaat spelen in het toekomstige beroep of vervolgopleiding groter wordt. "Je kunt altijd blijven leren als je onderzoekt." Het verdient volgens panelleden en onderzoeker daarom aanbeveling om onderzoeksactiviteiten binnen een opleiding (zie bovengenoemde voorbeelden) in het onderwijs ook als zodanig te benoemen.

Het is bevorderend voor de ontwikkeling van een onderzoekende houding van studenten wanneer onderzoeks- of evaluatie- activiteiten begeleid worden. Het verdient daarom ook aanbeveling om in een toekomstige minor rond de *deelname aan het jongerenpanel* dergelijke begeleide onderzoeksactiviteiten op te nemen.



# 5 LEREN VAN BETEKENIS DOOR STUDENTEN EN OPLEIDERS IN LEERAFDELINGEN

Niek van den Berg, Ad de Jongh & Jan Streumer

## 5.1 Het Doorbraakproject Werkpleklers

Sinds 2008 participeren Zadkine, Hogeschool Rotterdam en drie zorginstellingen in de regio Rijnmond in het landelijke 'doorbraakproject Werkpleklers'. Het project bestaat uit onderzoek en ontwikkelwerk bij verschillende vormen van werkpleklers. Het Rijnmondse deelproject spitst dit toe op werkpleklers op leerafdelingen.<sup>21</sup>

### Leerafdelingen in de zorg

In de zorgsector houdt het concept van leerafdelingen in, dat ongeveer tien mbo-studenten van de bol-opleidingen helpende welzijn, verzorgende en verpleegkunde samen met hbo-studenten verpleegkunde op één zorgafdeling werken en leren. In Rijnmond gaat het om alleen studenten verzorging (mbo) en verpleegkunde (mbo en hbo). De studenten zijn boventallig en verrichten alle voorkomende verplegende en verzorgende activiteiten. Zij worden daarbij begeleid door zorgprofessionals (in de rol van praktijkopleiders en werkbegeleiders/coaches) en docenten; samen noemen we deze groep hier verder 'opleiders'. De studenten werken en leren dus in een context waarin zij ook na het behalen van het diploma werkzaam zullen zijn.

In 2009 is in de eerste fase van het Rijnmondse deelproject literatuuronderzoek gedaan naar het rendement van leren op de werkplek en op leerafdelingen in het bijzonder (Streumer, 2010). Hij laat zien dat het leerpotentieel van een leerafdeling vooral wordt bepaald door factoren die te maken hebben met (a) de taken die op de afdelingen moeten worden uitgevoerd, (b) de kenmerken van studenten, zoals motivatie, belangstelling, niveau van cognitief functioneren en communicatieve vaardigheid en (c) kenmerken van de afdeling/organisatie, zoals de aard en frequentie van de begeleiding door de coaches. Bij het vormgeven van leerafdelingen zouden deze factoren belangrijke aandachtspunten moeten zijn.

In de praktijk echter spelen diverse andere overwegingen ook mee, waardoor het niet altijd lukt om aan alle vormgevingskenmerken van leerafdelingen te voldoen. Zo blijkt uit het in 2009 uitgevoerde veldonderzoek in de drie deelnemende zorginstellingen bijvoorbeeld dat soms niet de benodigde aantallen studenten uit mbo en hbo aanwezig zijn, dat de boventalligheid van de studenten onder druk staat van de personeelstekorten in de zorg, dat er onvoldoende balans is tussen leren en werken en dat de begeleiding soms hapert. Toch zijn de betrokkenen bij de drie onderzochte zorgorganisaties positief over de leerafdelingen als zij deze vergelijken met een individuele stage. Ze ervaren meer voor- dan nadelen van de leerafdeling. De respondenten vinden de stage op de leerafdeling een 'rijkere' stage dan een individuele stage, onder meer omdat de studenten op een leerafdeling met alle aspecten van het

21 Zie Van den Berg en Streumer (2011) voor een beschrijving van de doorbraakmethode.



werken en leren op een zorgafdeling geconfronteerd worden – inclusief het werken in teamverband. Ook vraagt de leerafdeling meer verantwoordelijkheid en zelfstandigheid van de student.<sup>22</sup>

Tijdens een regionale werkconferentie op 8 oktober 2009 hebben de onderzoekers de uitkomsten van de literatuurstudie en het veldonderzoek gepresenteerd aan de opleiders, waarna de opleiders een aantal thema's hebben uitgediept. In een aantal vervolgbijeenkomsten zijn deze stapsgewijs geconcretiseerd in verdere activiteiten: verbeteringen in de praktijk en enkele vervolgstudies.

## 5.2 Onderzoek naar betekenisvolle leersituaties

De onderzoeksvraag is:

*Welke betekenisvolle leersituaties komen voor op leerafdelingen en hoe kunnen deze worden beschreven?*

Beschrijvingscategorieën die vooraf bedacht waren zijn:

- Leersituaties naar tijd (wanneer), locatie (waar), aanleiding (waarom), betrokkenen (wie) en inhoud (wat) van het leren;
- Formele leersituaties waarbij een opleider direct betrokken is versus niet-formele leersituaties zonder directe betrokkenheid van een opleider; en
- Situaties met zelfstandig leren en met samenwerkend leren.

Studenten en opleiders hebben in mei- juni en augustus-september 2010 in zelfrapportages aan de hand van een formulier een aantal volgens hen betekenisvolle leersituaties in de onderzoeksperiode beschreven en daarna in korte interviews

toegelicht. Deze verdiepende interviews naar aanleiding van de zelfrapportages bleken wezenlijk te zijn om als onderzoeker en opleider of student samen de ins en outs van de leersituaties helemaal in beeld te krijgen. In totaal hebben 20 personen 46 leersituaties beschreven, waarvan 6 opleiders (16 leersituaties) en 14 studenten (30 leersituaties). Dat waren aanzienlijk minder beschrijvingen van leersituaties dan beoogd, maar wel met een grote variatie die de gang van zaken op een leerafdeling laat zien. Zie voor een uitgebreidere toelichting op de aanpak van dit deelonderzoek Van den Berg, De Jongh en Streumer (2011).

### Reflectie op respons en non-respons

De respons was lager dan beoogd. Niet iedereen heeft meegedaan en de meeste van degenen die wel meededen rapporteerden over minder dan vijf leersituaties. Wat zegt dit over de leerafdelingen, opleiders en studenten en het onderzoek? Het is lastig om achteraf vast te stellen wat er aan de hand is. De onderzoeks aanpak was een expliciete keuze van de opleiders, er zijn instructiebijeenkomsten geweest en ook in de onderzoeksweken is er steeds contact geweest. Dat zou als zodanig tot een goede deelname moeten kunnen leiden. Moeten we dan constateren dat er nog meer inspanningen nodig waren geweest, of dat er in twee weken tijd weinig betekenisvolle leersituaties zijn geweest, of dat in ons onderzoek vooral 'opvallende' situaties zijn benoemd? Wellicht speelt een rol dat in werksituaties vooral informeel wordt geleerd en dat het expliciteren daarvan op schrift niet gebruikelijk of onwennig is? Hoe zit het dan met de reflectieverslagen die in het hedendaagse beroeps onderwijs zo gebruikelijk en soms ook zo verguisd zijn?

22 Van den Berg, De Jongh, Klous en Streumer (2010).

Het lijkt erop dat het invullen van onderzoeksformulieren feitelijk een manier van expliciteren van impliciete leerervaringen is die een extra mentale inspanning vereist, meer dan alleen noteren wat er is gebeurd. Deze redenering wordt gesterkt doordat enkele respondenten melden dat ze het werken met het formulier herkennen als een mogelijkheid om te reflecteren op het leren op de leerafdeling. Ze vinden dat ze door aan het onderzoek mee te werken, meer attent zijn op leersituaties die voorkomen en daar ook meer over gaan nadenken. Het lijkt erop dat ondanks de aandacht die in het onderwijs aan reflecteren besteed wordt, de studenten – en ook de opleiders – niet in staat of niet in de gelegenheid zijn om reflectie toe te passen op het eigen handelen.

In het verlengde hiervan zijn beschrijvingen van 'betekenisvolle leersituaties' later ook gebruikt in een professionaliseringstraject voor werkbegeleiders (zie paragraaf 4).

### 5.3 Leren door studenten

Het merendeel van de leersituaties vond plaats op de leerafdeling zelf en met name vaak in de kamer van een patiënt, de teamkamer of het intervisie- of leslokaal. Opleiders beschrijven situaties met studenten en/of andere opleiders. Studenten beschrijven situaties met patiënten, andere studenten, opleiders en anderen. In enkele leersituaties is er sprake van niet-leren terwijl dat wel de bedoeling of mogelijk was.

Wanneer we naar de inhoud van het geleerde kijken, valt op dat veel daarvan zowel in formele leersituaties (student met opleiders, daarnaast mogelijk ook anderen) als informele

situaties (student met anderen, maar zonder opleiders) wordt genoemd. Studenten leren dus dezelfde typen competenties zowel van hun opleiders als direct van hun werk met patiënten en met elkaar.

Hieronder staat een aantal voorbeeldsituaties die betrekking hebben op het leren van zorgtechnische handelingen (casus werken met een tillift en casus katheteriseren), communiceren (casus kathetheriseren en casus omgaan met boze familie), samenwerken en hulp inroepen (casus werken met een tillift en casus wondverzorging), omgaan met protocollen (casus ziekmelding en dagplanning).

#### Werken met een tillift

Een student is in de kamer van een patiënt. De patiënt is op het toilet en moet geholpen bij het verlaten van het toilet. Daarvoor is een tillift vereist. De student weet niet hoe de tillift werkt en haalt een mede-stagiair en zijn werkbegeleider/coach erbij om te leren hoe de tillift in deze situatie werkt. De begeleider laat de student zien hoe de tillift werkt, door samen met de student de tillift te hanteren bij de patiënt. De student zegt hierdoor niet alleen te hebben geleerd over de werking van de tillift, maar ook over het belang van het betrekken van een collega in situaties waarin je er in je eentje niet uitkomt.

### **Katheteriseren**

Een patiënt moet gekatheteriseerd worden, maar de student heeft dit nog nooit gedaan en ook op school is deze vaardigheid nog niet aan de orde geweest. De student wil graag zien hoe deze verpleegtechnische handeling uitgevoerd moet worden. De student kijkt hoe de coach dat doet. Ondertussen vertelt de coach hoe de handeling uitgevoerd moet worden. De student let ook op de omgangskundige kant van het communiceren met de patiënt. De student leert op deze manier zowel van de verpleegtechnische als de omgangskundige handelingen die de coach uitvoert.

### **Omgaan met boze familie**

Een student wordt geconfronteerd met familie van een dementerende patiënt die boos is over de kwaliteit van de verzorging. De student heeft de patiënt echter wel de juiste verzorging te geven en heeft ook de collega's daarop geattendeerd. De student heeft de acties vastgelegd in het verpleegplan. De student heeft de acties gecommuniceerd met de familie van de patiënt. De student heeft hier geleerd hoe belangrijk het is om het verpleegplan goed bij te houden en om goed over de geboden zorg te communiceren met familie.

### **Wondverzorging**

Een student is met een medestudent bezig met wondverzorging. De student krijgt van de medestudent aanwijzingen/tips om het beter te doen. De andere student is duidelijk vaardiger in deze handeling. Volgens de student komen dit type situaties vaak voor op een leerafdeling, omdat de opleidingsniveaus van de studenten verschillen en het leerjaar waarin ze zitten. De heterogene samenstelling van een leerafdeling qua studenten biedt veel mogelijkheden om van elkaar te leren. "Het zit er als het ware ingebakken." Dit is, aldus de student, het grootste pluspunt van een leerafdeling ten opzichte van een individuele stage. Soms is je werkbegeleider er niet en dan kun je vaak terecht bij medestudenten voor een antwoord op een vraag.

### **Ziekmelding en dagplanning**

Een student is te laat aanwezig op de leerafdeling, ze heeft daarover (nog) geen (ziek)melding gedaan, het protocol daarvoor zit wel in de stagemap. De student-dagoudste weet niet of ze deze student wel of niet moet opnemen in het te maken dagrooster; ze heeft geen handvat om een keuze te maken. De opleider bespreekt met de te laat ziekgemelde student het protocol voor ziekmeldingen en de consequenties voor de werkindeling als je je daar niet aan houdt. De opleider bespreekt met de student-dagoudste de voors en tegens van wel/niet opnemen van de afwezige student in het dagrooster. De uitkomst is een handelingsinstructie voor dit soort situaties.

Verskillende leersituaties op de leerafdelingen komen op vergelijkbare wijze voor bij individuele stages. Dat geldt niet voor situaties waarin studenten samen werken en leren zonder dat er een opleider bij is. Ook uniek voor leerafdelingen zijn de wekelijkse bijeenkomsten van studenten en opleiders. Deze bijeenkomsten hebben vaak het karakter van intervisiemiddagen. Een van de opleiders merkt op dat dit soort gelegenheden bij uitstek geschikt zijn om als studenten samen van te leren, een mogelijkheid die er bij een individuele stage niet is. Vaak worden tijdens de intervisiebijeenkomsten casussen doorgesproken of nagespeeld, waarbij er ingegaan wordt op handelingsalternatieven om iets te bereiken, of op handelingsruimte die er juist niet is vanwege de geldende protocollen. De kwaliteit van het samen leren tijdens de intervisie wordt mede bepaald door de kwaliteit van de feedback die studenten elkaar geven. In dat verband merkt een van de opleiders op, dat (vooral eerstejaars) studenten elkaar te vaak positieve feedback geven en weinig (constructieve) negatieve feedback. Een ander wijst er (daarom) op dat het belangrijk is dat de opleiders goed doorvragen tijdens de intervisie door studenten. Wat ook opviel was dat werkbegeleiders (net als studenten) regelmatig te weinig kritisch zijn op het gedrag van studenten.

## 5.4 Leren door opleiders

Ok de opleiders zelf leren, onder meer door reflectie op (al dan niet aanwezige) condities voor het leren van studenten. Hier volgen twee voorbeelden waarin zowel de studenten als de opleiders van een situatie leren.

### Haperende revalidatie

Een student signaleert bij een opleider dat het herstel van een patiënt stagneert. De student heeft in het zorgdossier gelezen dat er fysiotherapie wordt gegeven; onduidelijk is echter hoe vaak. De opleider laat de student zelf de fysiotherapeut aanspreken, onder meer omdat dit geen standaard zorgtaak is en wel een aantrekkelijke leersituatie. De student leert zo iets over 'communiceren met andere disciplines'. De student leert ook dat het signaleren van een probleem bij een meerdere alleen onvoldoende is, dat een vervolgactie nodig is en dat je die zelf moet ondernemen (of bewaken dat het gebeurt) en registreren in het dossier. De opleider ervaart door eigen bewuste actie dat ze bepaalde zaken aan studenten over kan laten, ze leert dat 'loslaten' kan. De fysiotherapeut leert dat behandeling in dossier moeten worden geregistreerd.

### Opname nieuwe patiënt

Er zou een nieuwe patiënt opgenomen worden; dat is een redelijk bijzondere leersituatie voor studenten, die ze ook nodig hebben voor hun opleiding. Er is een opnameprotocol beschikbaar en de opleider heeft twee studenten geholpen met hun voorbereiding op de opname. De opleider zou de studenten begeleiden bij de opname, maar de patiënt kwam later dan afgesproken, op het moment dat de opleider een andere afspraak had. De opleider koos voor haar andere afspraak en heeft de twee studenten samen zonder begeleiding de opname laten doen. De studenten hebben de opname niet goed gedaan; ze hebben niet de benodigde informatie verzameld en gearchiveerd, waardoor de volgende dienst in de knel kwam. De studenten hebben nu niet geleerd/geoefend wat nodig was.

De opleider heeft geleerd dat het opnameprotocol alleen onvoldoende sturend is om een intake (de eerste keer) zelfstandig te kunnen doen; daar is volgens de opleider geen uitgebreider protocol voor nodig, maar wel sturing/ begeleiding van de studenten die de opname doen.

Een regelmatig terugkerend onderwerp in de door opleiders beschreven leersituaties is de mate van sturing die studenten nodig hebben c.q. de mate waarin zij zelf verantwoordelijk (kunnen) zijn voor hun handelen en ook adequaat weten te handelen. In dit verband zijn verder ook zaken genoemd als een persoonlijk ontwikkelingsplan en activiteitenplan (POP en PAP) als sturingsinstrumenten, goede methodische werkbegeleiding en coaching, verantwoordelijkheidgevoel en initiatief van studenten, kunnen doorvragen en constructieve feedback kunnen geven (zowel door opleiders als studenten). Ook de behoefte van werkbegeleiders aan ondersteuning bij hun begeleidingstaak is een terugkerend onderwerp.

Verschillende opleiders noemen het collegiale overleg tussen werkbegeleiders/coaches en praktijkopleider/teamleider als gelegenheid waarbij betekenisvol leren aan de orde is. Op een vergelijkbare manier als bij de intervisiebijeenkomsten met studenten, worden tijdens die bijeenkomsten concrete begeleidingssituaties uit de voorafgaande weken besproken.

## 5.5 Professionalisering naar aanleiding van beschreven leersituaties

Eerder is al aangegeven dat het onderzoek al tijdens het verzamelen van de gegevens als effect had dat studenten en opleiders meer dan anders nadachten over het leren op de leerafdelingen. Dit reflectie- en leereffect is aansluitend op het onderzoek benut in een professionaliseringstraject voor opleiders.

De leerafdelingen hadden eerder al aangegeven dat ze – in aanvulling op de bestaande intervisiebijeenkomsten voor opleiders – behoefte hadden aan een professionaliseringstraject voor werkbegeleiders. Bij één van de leerafdelingen is een dergelijk traject als pilot vormgegeven. Het doel was opleiders bij de begeleiding van de studenten die daar leren en werken, bewust(er) gebruik te laten –maken van betekenisvolle leersituaties. Het programma omvatte drie bijeenkomsten van twee uur verspreid over twee maanden. Tussen elke bijeenkomst zat een periode van vier weken. Hiervoor is bewust gekozen, om deelnemers aan het traject in de gelegenheid te stellen het geleerde van een bijeenkomst in de praktijk te kunnen brengen en de volgende bijeenkomst bewust te kunnen voorbereiden.

De bijeenkomsten met werkbegeleiders kunnen worden getypeerd als intervisiebijeenkomsten. Naar aanleiding van eerder verzamelde casussen van leersituaties is besproken hoe werkbegeleiders begeleiden en hoe ze hun begeleidingsgedrag percipiëren. Onder meer hebben de werkbegeleiders geconcludeerd dat de interventies die ze in de begeleidings-situatie met studenten inzetten, van verschillende factoren afhankelijk zijn: de situatie (bijvoorbeeld de organisatie van de leerafdeling), de zorgvrager (bijvoorbeeld de problematiek, het ziektebeeld van de zorgvrager), de student (bijvoorbeeld de mate van zelfstandigheid van de student, de studiefase waarin de student zich bevindt, de ervaringen die de student eerder op de



leerafdelingen heeft opgedaan) en ook de ook de professionaliteit en de persoonlijkheid van de werkbegeleider zelf.

Het aangaan van het gesprek over het begeleiden van de student in haar of zijn leersituatie op de leerafdeling leidt tot kenniscroei over verschillende begeleidingsmogelijkheden en -strategieën. Het discussiëren met elkaar daarover biedt de individuele werkbegeleider de mogelijkheid om het eigen begeleidingsgedrag te toetsen aan het handelen van zijn collega's en daaruit weer inspiratie te putten voor het verbeteren van het eigen gedrag. Ook biedt een en ander aanknopingspunten om tot minder situationeel bepaalde en meer gefundeerde, planmatige en systematische begeleidingsinterventies te komen.

## 5.6 Conclusie

Op basis van het uitgevoerde onderzoek kan geconcludeerd worden dat onder meer het aanleren zorgtechnische handelingen op een leerafdeling niet echt afwijkt van het leren tijdens een individuele stage. Wel bijzonder zijn de situaties waarin studenten samen werken en leren in een situatie waarin geen opleider aanwezig is. Ook uniek voor een leerafdeling zijn de wekelijkse (intervisie)bijeenkomsten voor studenten, die begeleid worden door hun opleiders.

Reflectie- en feedback-vaardigheden zijn bepalend voor de kwaliteit van het samen werken en leren. Niet alleen studenten maar ook opleiders en met name werkbegeleiders hebben daar regelmatig moeite mee. Uit de uitgevoerde pilot met een professionaliseringstraject blijkt dat deze vaardigheden wel aan te leren zijn. Het instrument waarmee leersituaties voor het onderzoek zijn verzameld, blijkt ook geschikt te zijn voor gebruik bij professionalisering van werkbegeleiders.

# 6 DE AANPAK EN OPBRENGSTEN VAN ONDERZOEKEND INNOVEREN

Sandra Bijwaard

In hoofdstuk 1 heeft Niek van den Berg de werkzaamheden binnen de werklijn 'onderzoekend innoveren' van het Zadkine lectoraat omschreven als: "(...) gericht op de professionalisering van het werken aan innovatieve projecten, vooral ook door deze op een meer onderzoekende manier aan te pakken." Deze onderzoekende manier staat volgens haar voor de aanpak door docenten en andere praktijkprofessionals die de vraagstukken waarvoor ze staan op een gerichte en onderzoekende manier proberen op te lossen, gebruik makend van onderzoeksinstrumenten, zonder dat ze per se aan alle eisen en stappen van sociaal-wetenschappelijke onderzoek voldoen (zie § 2.1 van dit boek).

In deze bijdrage laat ik zien hoe Zadkine de professionalisering van het werken aan innovatie heeft aangepakt, welke processtappen daarin gezet zijn en wat door de jaren heen tot in 2011 de opbrengsten zijn. In de conclusie komt de bijdrage van het lectoraat aan deze opbrengsten aan bod.

## 6.1 Context en start van het professionaliseringstraject

In 2006 stelde het ministerie van OCW een landelijke innovatieagenda vast, als invulling van het nieuwe innovatiebeleid voor het middelbaar beroepsonderwijs.<sup>23</sup>

De innovatieagenda had de volgende doelstellingen:

- Het bevorderen van competentiegericht beroepsonderwijs, met als subthema's:
  - het versterken van de beroepspraktijkvorming;
  - het optimaliseren en flexibiliseren van de schoolorganisatie; en
  - het verbeteren van de begeleiding van de deelnemer tijdens zijn binnen- en buitenschoolse leertrajecten;
- Het verbeteren van de programmatische aansluiting tussen het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs, het beroepsonderwijs en het hoger beroepsonderwijs en de doorstroom van leerlingen in de beroepskolom;
- Het optimaliseren van vernieuwing in het beroepsonderwijs met behulp van het bedrijfsleven en van vernieuwing in het bedrijfsleven, in het bijzonder het midden- en kleinbedrijf, met behulp van het beroepsonderwijs; en
- Het bevorderen van ondernemerschap.

Om de innovatieagenda kracht bij te zetten bundelde de overheid de verschillende innovatieregelingen in een Regeling Innovatiebox en voegde de innovatieboxmiddelen voorwaardelijk toe aan de lump sum van scholen. Daarnaast gold er nog een

<sup>23</sup> Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006a).



aparte Regeling Stagebox, gericht op verbetering van het aantal stage- en simulatieplaatsen voor moeilijk plaatsbare deelnemers en verbetering van de begeleiding van deze deelnemers.<sup>24</sup> Zodoende ontvingen mbo-instellingen (roc's, aoc's en vak-scholen) van 2006 tot en met 2009 aanvullende middelen uit de Regelingen Innovatiebox en Stagebox.

Het College van Bestuur (CvB) van Zadkine bundelde voor 2006 beide geldstromen en verdeelde de middelen geoormerkt en onder voorbehoud onder de opleidingscentra (oc's). Daadwerkelijke toekenning van de middelen gebeurde op basis van ingediende voorstellen van de oc's die aan een aantal eisen moesten voldoen. Zo moesten de projectdoelen duidelijk in het Zadkinebeleid en in de Regelingen passen en moesten aanpak, beoogde resultaten en benodigd budget worden omschreven. Twee medewerkers van de centrale stafafdeling Onderwijs en Kwaliteit (O&K) adviseerden samen het CvB over de ingediende voorstellen.

Naar aanleiding van deze eerste ronde innovatieprojecten besluit het CvB in 2007 dat "een verbeteringslag gemaakt moet worden op het terrein van de innovatieaanvragen en de daaraan gerelateerde projectverantwoordingen"<sup>25</sup>. Het CvB richt daarvoor een projectorganisatie in: de Innovatiecommissie, bestaande uit de lector, een medewerker van de afdeling O&K en een medewerker van het interne subsidiebureau. Deze commissie heeft tot taak het CvB te adviseren over ingediende aanvragen en de kwaliteit te bevorderen door het werken aan innovatie verder te professionaliseren.

## 6.2 Van voorkant naar achterkant

De Innovatiecommissie zet het professionaliseringstraject in rond de stuurbaarheid van innovatieprocessen en de verantwoording van het gebruik van geoormerkte innovatiebudgetten. Ingezet wordt op 'verbetering aan de voorkant', onder meer om zo ook de verantwoording achteraf te vergemakkelijken.

In de door het College van Bestuur (CvB) vastgestelde *Procedure innovatieprojecten 2008*<sup>26</sup> worden (expliciet dan in eerdere jaren) de spelregels beschreven hoe Zadkiners in aanmerking kunnen komen voor het beschikbare innovatiebudget. In de regeling staan de criteria voor het beoordelen van ingediende aanvragen en er is een format toegevoegd waarvan de indieners van aanvragen gebruik moeten maken. Het streven naar een onderzoekende manier van innoveren komt in de regeling tot uitdrukking in de criteria waaraan een aanvraag moet voldoen en waarin zaken als pdca-denken en kennisbenutting zijn te herkennen. Zo dient onder meer de relatie met de het strategisch beleid helder beschreven te zijn, moet de inbedding van de resultaten van het project in de organisatie gewaarborgd zijn, moet een relatie met eventuele andere lopende of geplande projecten helder zijn, moeten tussentijdse evaluaties en de eindevaluatie zijn ingepland en dienen de wijze van monitoring en eventuele meetinstrumenten te worden benoemd.

De indieners bepalen zelf de inhoud van de aanvraag. Met andere woorden: elke aanvraag verschilt inhoudelijk en heeft eigen innovatieve doelen, maar ze passen allemaal bij de criteria van de Innovatiebox- en Stageboxmiddelen en het strategisch beleid van Zadkine.

24 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006b).

25 Innovatiecommissie (2009a).

26 Innovatiecommissie (2007).



### *Een voorbeeld:*

In de aanvraag 'Flexibilisering van instroom- en doorstroommomenten' is de relatie met het strategisch beleid van Zadkine omschreven als "Het project concretiseert en geeft uitvoering aan de optimalisering / flexibilisering van organisatie en inrichting van competentiegericht onderwijs, in het bijzonder aan: flexibilisering van instroommomenten. In eerste instantie via een pilot, maar met het uiteindelijke doel om structureel mogelijkheden tot flexibele in- en doorstroom mogelijk te maken."

Inbedding van resultaten in de organisatie blijkt uit de beschreven activiteiten:

- onderzoek naar (on)mogelijkheden, wettelijke kaders en organisatorische en onderwijskundige consequenties, en vaststellen van hieraan gerelateerd(e) beslissingsmodel(len)
- opzet en afstemming onderwijsprogrammering/-planning
- opzet en afstemming organisatie van deelnemerszaken, intake en plaatsing
- besluitvorming start pilot
- rapportage van bevindingen i.v.m. OC- en ROC-brede structurele invoering

Ten slotte staat in de projectaanvraag het volgende over evaluaties: *"Tussen maart en juni 2008 evaluatie, rapportage bevindingen en besluitvorming structurele invoering extra instroommomenten."*

Om de aanvragers te ondersteunen in het toepassen van de Procedure Innovatieprojecten zonder daar als Innovatiecommissie zelf een actieve rol in te hebben, zoekt de Innovatiecommissie samenwerking met een extern bureau, gespecialiseerd in (advies bij) organisatieontwikkeling.

Door deze inzet is de commissie niet inhoudelijk betrokken bij het opstellen van aanvragen en kan zij daardoor steeds onafhankelijk beoordelen en advies uitbrengen aan het CvB.

De samenwerking met het externe bureau zorgt voor een wezenlijke verbetering van de kwaliteit van de aanvragen. Die verbetering laat zich zien in het helderder formuleren van doelen en resultaten in relatie tot het strategisch beleid van Zadkine, het duidelijk verwoorden wat de rollen, taken en verantwoordelijkheden zijn van de betrokkenen in het project, en een duidelijk omschreven plan van aanpak waarin ook de implementatie van het project in de organisatie een rol krijgt.

### **De voorkant staat!**

Aan het eind van 2008 constateren de Innovatiecommissie en het CvB dat een eerste stap is gezet met de verbetering van aanvragen, maar ook dat op een aantal punten nog meer nodig is. De procedure en het format voor aanvragen moeten worden verbeterd (indieners zijn onder meer ontevreden over het vele papierwerk), de registratie van gegevens behoeft een verbeter-



slag en de competenties van veel betrokkenen om innovatie projectmatig aan te pakken en daarmee de kans op succesvol innoveren te verhogen, moeten verder worden ontwikkeld. Deze constatering vormt de inzet voor een vernieuwde aanpak in 2009 en wordt vastgelegd in de *Regeling innovatieprojecten 2009*.<sup>27</sup> Een onderdeel van deze aanpak is het traject Kwaliteitsverhoging innovatieprocessen, waarvoor de Innovatiecommissie zelf een aanvraag voor een innovatieproject opstelt en indient bij het CvB.<sup>28</sup>

In 2009 wordt een eenvoudige projectregistratie ingericht en wordt de Innovatiecommissie uitgebreid met een project-controller van de afdeling Finance, Planning & Control (FP&C). De eenvoudige projectregistratie wordt doorontwikkeld tot een informatiesysteem met twee onderdelen: inhoudelijke registratie en financiële registratie. In het najaar van 2009 nemen interne innovatie-experts waaronder één vaste ondersteuner de rol van meedenker en meeschrijver over van het externe bureau. Tevens vindt in 2009 onder de titel Zadkine Innoveert en Leert de eerste organisatiebrede studiemiddag voor kennisdeling over de resultaten van projecten plaats.

### **De achterkant staat ook!**

Aan het eind van 2009 constateren de Innovatiecommissie en het CvB dat naast de eerder geboekte resultaten nu ook de verantwoording en kennisdeling over innovatieve projecten zijn geborgd.<sup>29</sup> Deze 'achterkant' van het werken aan innovatie staat, weliswaar nog in de kinderschoenen, maar het fundament is gelegd en er kan verder gebouwd worden. Ook het streven naar onderzoekend werken is zichtbaar en meer expliciet verwoord. We zien het niet alleen terug in een verbeterd

format voor aanvragen, maar ook in een format voor evaluatie en verantwoording. Indieners van aanvragen moeten al in de aanvraag nadenken over het volgende:

- Welke kennis is al beschikbaar en hoe wordt die in dit project benut, hoe bouwt dit project daarop voort?
- Hoe sluit het project aan bij het strategisch beleid?
- Aan de hand van welke kengetallen/indicatoren, op welke wijze en door wie worden de voortgang en resultaten van het project gevolgd? Wat zijn meetmomenten? Welke criteria worden gehanteerd bij go-no go momenten? Wat gebeurt er met de verkregen kennis en inzichten?
- Hoe worden de verkregen kennis en inzichten verspreid onder de projectpartners en anderen uit de Zadkine organisatie en mogelijk ook daarbuiten?
- Hoe worden (bij positieve resultaten) de verkregen kennis en inzichten benut in het vervolg van het project en/of de implementatie?

Met het format voor evaluatie en verantwoording moeten de projectleiders niet alleen financieel verantwoord, maar ook antwoord geven op de volgende inhoudelijke vragen:

- Welke activiteiten zijn volgens het projectplan gepland in 2009 (incl. kennisbenutting en -deling)?
- Welke daarvan zijn op dit moment gerealiseerd?
- Welke eventuele andere activiteiten zijn gerealiseerd?
- Welke geplande activiteiten zijn niet gerealiseerd, waarom niet?
- Hoe hebben de activiteiten bijgedragen aan het bereiken van de beoogde resultaten en de doelstellingen?

<sup>27</sup> Innovatiecommissie (2008).

<sup>28</sup> Innovatiecommissie (2009a).

<sup>29</sup> Innovatiecommissie (2009b).

### 6.3 Op de fundamenten wordt verder gebouwd

Het jaar 2010 staat in het teken van wegvallende additionele middelen, bezuinigingen op de reguliere middelen en een interne reorganisatie. De focus van de organisatie ligt minder op innovatie dan voorheen. De Innovatiecommissie anticipeert hierop en verlegt haar focus naar behoud van hetgeen in de afgelopen jaren bereikt is en naar het zoeken naar een aanpak van 'innovatie in crisistijd'.

#### Behoud van wat bereikt is

De Innovatiecommissie adviseert het CvB om van de reguliere middelen een klein innovatiebudget te oormerken waarmee het continueren van goede al lopende projecten en het starten van brede nieuwe projecten mogelijk is. Met de directeurs van de lokale opleidingscentra (loc's)<sup>30</sup> is overlegd hoe innovatieprocessen en procedures kunnen verbeteren. Dat heeft geleid tot aanpassingen (in onder andere formats) die innoveren een nog sterkere basis geven in de organisatie.

Een van de aanpassingen is het aanbieden van zowel een format voor een aanvraag als een format voor de evaluatie van een innovatieproject. Ook benut de innovatiecommissie kennis die al elders beschikbaar is, namelijk de inzichten van een kenniskring onder leiding van José van den Berg & Jan Geurts. Op basis van hun ervaringen met innovatieprojecten ontwikkelden zij de zogeheten *Vijf sleutels voor succes*.bij innovatieprojecten.<sup>31</sup> De commissie zag de mogelijkheden van praktische toepassing van

dit instrumentarium bij zowel de start van innovatieprojecten als bij (tussentijdse) monitorgesprekken en eindevaluaties. Inmiddels wordt dit instrument structureel ingezet bij innovatieprocessen binnen Zadkine.

In 2010 kan geconstateerd worden dat de kennis van de Zadkine medewerkers van de lopende projecten en van de theorie rond innovatieprocessen zijn toegenomen. Het interne én externe relatiebestand is enorm gegroeid. Collega's in de organisatie weten de ondersteuning makkelijk te vinden en ze kunnen snel en flexibel geholpen worden. De innovatiecyclus wordt gekoppeld aan de begrotingscyclus. Om de begroting te kunnen vaststellen moet al nagedacht zijn over mogelijke innovatieprojecten. Inhoud komt nu steeds meer vóór geld.



30 In 2009 kenden Zadkine zeven opleidingscentra (oc's), geordend naar opleidingsdomeinen. Bij de reorganisatie zijn deze oc's omgevormd tot zes lokale opleidingscentra (loc's), geordend naar geografische ligging in Rotterdam-Rijnmond. De inhoudelijke domeinen zijn 'dwars' op deze structuur ingedeeld. Een onderwijsdirecteur is verantwoordelijk voor een loc én voor een of meer domeinen.

31 Van den Berg & Geurts (2007).

De Innovatiecommissie heeft er voor gezorgd dat innovatie regelmatig op de agenda staat van College van Bestuur, directeuren en andere betrokkenen, waardoor de aandacht voor innovatie behouden blijft en ook de bereikte resultaten niet uit het oog verloren worden.

### **Innovatie in crisistijd**

Nog steeds blijft voor de Innovatiecommissie de nadruk liggen op het entameren van innovaties, stroomlijning/afstemming van innovaties in Zadkine als groter geheel, en brede kennisdeling over innovatieprojecten en de projectmatige aanpak daarvan (zowel binnen als buiten Zadkine).

*Stimuleren van innovatie:* Voor het stimuleren van innovatie wordt een scholingsplan innovatie in gang gezet. Dit scholingsplan is door de interne Zadkine Academie in samenwerking met de Innovatiecommissie ontwikkeld, speciaal voor het bereiken van de volgende doelen:

- Vergroting van de deskundigheid in het managen van innovatieprocessen;
- Het verder inspireren en leiden van innovatieve processen;
- Een toenemend innovatieve mindset bij Zadkiners; en
- Een duurzame kenniscirculatie over innovatieve processen binnen Zadkine.

Het scholingsplan krijgt definitief vorm in een eerste versie van een leergang voor innovatieve professionals. Deze leergang kent vijf modules waarin telkens een van de 'sleutels voor succesvol innoveren' centraal staat. In elke module wordt 'de sleutel' toegelicht door een expert van binnen of buiten Zadkine; vervolgens passen de deelnemers aan de module de sleutel toe op een eigen praktijksituatie. Uit de evaluatie met de deelnemers blijkt dat de leergang daadwerkelijk bijdraagt aan het ontwikkelen van een innovatieve mindset (met name door de inzet van experts) en aan duurzame kenniscirculatie (met name

door het delen en herkennen van ervaringen). De 'vijf sleutels' raken steeds meer bekend in de organisatie en de aanpak van projectmatig werken breidt zich uit.

*Kennisdeling rondom innovatie:* Kennisdeling vindt binnen Zadkine plaats tussen de Innovatiecommissie, de vaste interne ondersteuner, de Zadkine Academie, projectleiders, management en College van Bestuur. Werkoverleggen, brainstormen rond nieuwe ideeën en de leergang zijn voorbeelden van momenten waarop deze kennisdeling expliciet aan de orde is. De organisatiebrede studiedagen 'Zadkine innoveert en leert' kenmerken zich inmiddels door het delen van ervaringen over lopende projecten, het ontstaan van nieuwe ideeën en het delen daarvan met de aanwezigen. De aanwezigen komen uit alle lagen van de organisatie. Nog een bijzondere vorm van kennisdeling in 2010 is de eerste uitgave van *Twinkelende ogen*.<sup>32</sup> In dit boekje vertellen projectleiders van innovatieve projecten over de voor hen meest in het oog springende projecten. Het boekje is een doorkijkje door innovatief Zadkine geworden en geeft goed weer wat de doelen, resultaten en de aanpak zijn geweest in de verschillende projecten. Uit het boekje blijkt ook de enorme trots waarmee de projectleiders vertellen over hun bereikte resultaten! De opbrengst van de verschillende manieren van kennisdeling binnen Zadkine is een vergroting van de kennis, het inzicht en de vaardigheden in de organisatie als het gaat om innovatieve projecten en processen.

Kennisdeling vindt ook plaats buiten Zadkine. Zo zijn er externe gasten aanwezig bij Zadkine Innoveert en Leert, heeft de Innovatiecommissie workshops verzorgd tijdens conferenties van het Consortium voor Innovatie (Cvi) en hebben Niek van den Berg en Sandra Bijwaard samen een artikel voor het vakblad Profiel

32 Bijwaard (2010).

geschreven over de kunst van innoveren bij Zadkine en de praktische toepassing van de 'vijf sleutels' bij het proces van innoveren.<sup>33</sup>

### Onderzoekend innoveren

Steeds meer medewerkers laten een onderzoekende houding zien in de aanpak van innovatie. Vóór het indienen van een aanvraag denken ze al na over de benutting van beschikbare kennis, zetten soms onderzoek in als voorbereiding van het project waarmee ze bevestiging van argumenten voor de aanpak krijgen. Flankerend onderzoek wordt ingezet als monitor-instrument voor de uitvoering van een innovatieproject en om grip te krijgen op onderliggende teamprocessen.

Tijdens de looptijd van een project monitoren projectmedewerkers regelmatig de voortgang en rapporteren over de voortgang aan opdrachtgevers. Ook delen projectmedewerkers kennis over de projecten met geïnteresseerden op organisatiebrede studiemomenten en ook buiten Zadkine. Medewerkers zijn zich meer dan bij de start (in 2007) bewust van de noodzaak van verantwoording. Dat levert betere financiële en inhoudelijke projectverantwoordingen op.

Uit het bovenstaande komt naar voren dat er een beweging op gang is gekomen in het pdca-denken bij de medewerkers. Waar in 2007 nog vooral aandacht voor 'plan' en 'do' was, is er in 2010 ook aandacht voor 'check' en 'act'.

## 6.4 Waar staan we in 2011?

Het voorgaande laat zien dat sinds 2006 het nodige is gebeurd om de kwaliteit van werken aan innovatie bij Zadkine te verbeteren. De Innovatiecommissie is doorontwikkeld als interdisciplinair samenwerkingsverband, de Innovatieregeling gaat vergezeld van steeds meer faciliteiten voor aanvragers en projectleiders, en er zijn verschillende manieren om kennisdeling te realiseren. De hoofdlijnen van de stand van zaken in 2011 kunnen als volgt nader worden omschreven.

Door de bundeling van expertises van de leden van de Innovatiecommissie is het mogelijk om projectleiders 'out-of-the-box' te laten denken en op zoek te gaan naar kansen voor hun project. De commissie heeft verschillende instrumenten (door)ontwikkeld waarmee Zadkine medewerkers hun projecten kwalitatief op een hoger niveau kunnen brengen. Het format voor aanvragen is verbeterd, de financiële registratie en eindrapportages kunnen we nauwkeuriger bijhouden en ook inhoudelijk zien we betere projectevaluaties. Van 'de voorkant' van projecten zijn we gaandeweg heel de innovatiecirkel aan het doorlopen, van projectidee tot en met evaluatie en doorwerking. Steeds zetten we de 'vijf sleutels voor succes' in. Deze sleutels zijn een goed hulpmiddel gebleken voor de meeste projectleiders, zowel bij de start van een nieuw project als bij de (tussentijdse) evaluatie van een lopend project. Ze hebben de medewerkers aangezet tot het consequent inzetten van de pdca-cyclus.

De sleutels worden op verschillende manieren steeds weer toegepast in activiteiten rondom innovatie. Zo heeft de eerste cyclus van de leergang voor innovatieve professionals aandacht besteed aan onder meer het gebruik van het instrument. We zien steeds meer mensen in de organisatie de sleutels oppakken en gebruiken in projectplannen. De sleutels stimuleren ook een onderzoekende houding bij innovatieve professionals. Innovatie

33 Van den Berg & Bijwaard (2011).

wordt ingezet als een proces waarbij al aanwezige kennis (in of buiten de organisatie) wordt benut, waarbij nagedacht wordt over een helder doel en duidelijke resultaten passend bij de Zadkine strategie, waarin bekeken wordt wie de mensen zijn die het beste kunnen zorgen voor een goed projectresultaat en waarin kennis wordt gedeeld met andere betrokkenen en met behulp van helder geformuleerde projectresultaten. Dat versterkt het projectmatig werken in de organisatie.

Na de impuls door externe innovatie-experts is de interne ondersteuning bij innovatieprocessen goed op gang gekomen. Deze heeft duidelijk een laagdrempelig karakter gekregen en blijkt te voldoen in een behoefte in de organisatie. De laatste maanden is de vraag naar ondersteuning bij de borging van uitkomsten van innovatieprojecten groot geweest; een teken dat collega's niet schromen om bij deze soms weerbarstige materie een beroep te doen op expertise van collega's.

De leergang voor innovatieve professionals en de verschillende instrumenten geven collega's dus handvatten voor de aanpak van innovatieve projecten, binnen de mogelijkheden van een loc of loc-overstijgend. We zien daarbij naast de toegenomen kennisdeling over projecten ook dat de lijnen waarlangs kennisdeling plaatsvindt diverser zijn geworden. Directeuren en programmamanagers spreken over innovatie in overlegmomenten, projectleiders wisselen ervaringen uit in de bijeenkomsten 'Zadkine innoveert en leert', in projectevaluaties en vervolgaanvragen zien we dat nagedacht is over kennisdeling en in gesprekken met projectleiders horen we over talrijke initiatieven tot kennisdeling, binnen Zadkine en ook daarbuiten.

Kennisdeling heeft ook vorm gekregen in inmiddels twee boekjes 'Twinkelende ogen' en de lancering van een 'projectenetalage' op het Zadkine intranet. Projectleiders kunnen daar hun project in de 'etalage' zetten, vertellen hoe de aanpak is (geweest),

welke resultaten zijn behaald en welke uitwerking die resultaten hebben op studenten, medewerkers in Zadkine en ook betrokkenen buiten Zadkine.

Verder is positief dat de programmering van innovatie nu verbonden is met de begrotingscyclus in plaats van met het kalenderjaar, terwijl tegelijkertijd de ontwikkeling van innovatieve ideeën meer los van de begroting is komen te staan. Het idee is daardoor meer leidend dan de beschikbaarheid van middelen.

## 6.5 Conclusie

Het lectoraat heeft een niet te weg te denken rol heeft gespeeld bij de professionalisering. Er is een organisatiestructuur ontwikkeld (een interdisciplinaire Innovatiecommissie) die er voor zorgt dat innovatie op de agenda staat van College van Bestuur, directeuren en andere betrokkenen. Er zijn tools ontwikkeld die de Zadkine medewerkers niet alleen handvatten geven om innovatie in gang te zetten, maar ook om de innovatieve mindset verder te ontwikkelen. Er is een beweging op gang gekomen die het pdca-denken heeft gestimuleerd, waardoor innovatie veel meer dan voorheen projectmatig wordt aangepakt.

De aanpak van de Innovatiecommissie zelf is ook 'onderzoekend' geweest, met andere woorden door zelf ook gebruik te maken van de organisatiestructuur en ontwikkelde tools en daar expliciet van te leren, heeft het lectoraat zich 'onderzoekend geïnnoveerd'. Ook dat is een mooie opbrengst!

# LITERATUUR

Beer, J. de (2010). *Ik heb geleerd dat ik meer kan dan ik dacht*. Rotterdam: Zadkine.

Beer, J. de (2011). *Sex, bespreekbaar op Zadkine?* Rotterdam: Zadkine.

Berg, J. van den & Geurts, J. (2007). *Leren van innoveren: vijf sleutels voor succes*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Berg, N. van den (2006). *Verbindend beroepsonderwijs*. 's-Hertogenbosch/Rotterdam: CINOP Expertisecentrum/Zadkine.

Berg, N. van den (red.) (2009a). *De beroepspraktijkvorming bij Zadkine 2008/2009*. Rotterdam: Zadkine.

Berg, N. van den (2009b). *Zelfevaluatie door het Zadkine Lectoraat Beroepsonderwijs*. Rotterdam: Zadkine.

Berg, N. van den (2010a). *Werkplan lectoraat 2010*. Rotterdam: Zadkine.

Berg, N. van den (2010b). *Zadkine Lectoraat Beroepsonderwijs; evaluatie van vier jaar lerend en onderzoekend innoveren in een regionaal opleidingscentrum*. Paper voor de Onderwijs Research Dagen (ORD), 23-25 juni 2010, Enschede.

Berg, N. van den & Bijwaard, S. (2011). *Innovatie vraagt om ruggesteun. De kunst van innoveren bij Zadkine*. *Profiel*, nr.1, januari 2011, p.28-29.

Berg, N. van den, Boogert, P. van den & Preesman, B. (2008). *De beroepspraktijkvorming van Zadkine Techniek in beeld*. Rotterdam: Zadkine.

Berg, N. van den & Bruijn, E. de (2009). *Het glas vult zich*. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: ecbo.

Berg, N. van den, Hengeveld, F. & Weiden, M. van der (2007). *Meer co-makership tussen onderwijs en onderzoek. Stimulansen voor benutting van kennis over, voor en door beroepsonderwijs*. Paper voor de Onderwijssociologische Conferentie, Den Haag.

Berg, N. van den, Jongh, A. de, Klous, A., & Streumer, J. (2010). *De leerafdeling: een specifieke vorm van werkplekleren*. Rotterdam: Zadkine/Hogeschool Rotterdam.

Berg, N. van den, Jongh, A. de & Streumer, J. (2011). *Leren van betekenis; Over 'betekenisvolle leersituaties' van studenten en opleiders in leerafdelingen*. Rotterdam: Zadkine/Hogeschool Rotterdam.

Berg, N. van den & Streumer, J. (2011). *Doorbraakmethode in het onderwijs, innovatiegericht onderzoeken of onderzoekgericht innoveren? De "Rotterdamse methode" als casus*. Rotterdam: Zadkine/Hogeschool Rotterdam.

Bijwaard, S. (2010). *Twinkelende ogen. Innovatie bij Zadkine 2009-2010*. Rotterdam: Zadkine.

Binsbergen, M. & Berg, N. van den (2011). *Nulmeting taal 2010-2011. De resultaten van de TNT*. Rotterdam: Zadkine.

Boer, M. (2008). *Effecten van de training "De docent als coach 1" Onderzoek in opdracht van de Zadkine Academie*. Rotterdam: Zadkine.

Boer, M. & Berg, N. van den (2010). *Naar resultaatgerichte teams in Zadkine*. Rotterdam: Zadkine.



Boer, P. den (2008). *Kiezen van een opleiding; van ervaring naar zelfsturing. Can it be done?* Elten- Leur: ROC West-Brabant.

Boer, P. den, Harms, T., Hoeve, A., Nieuwenhuis, L., Smulders, H. & Teurlings, C. (2011). *Onderzoek-in-de-praktijk. Een zoektocht naar de wijze waarop onderzoek de kennisontwikkeling binnen onderwijsinstellingen kan versterken.* 's-Hertogenbosch/Utrecht: ebo.

Broekkamp, H. & Hout-Wolters, B. van (2006). *De kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk: Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen.* Amsterdam: Vossius Pers.

Commissie Gedragscode Praktijkgericht Onderzoek in het hbo. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo. Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland. Advies.* Den Haag: HBO-raad.

Delies, I. (2009). *Verbinden en combineren.* Inaugurale rede uitgesproken op 7 mei 2009 te Hoogeveen.

Ellström, P. (2008). *Knowledge Creation Through Interactive Research: A Learning Approach.* Paper presented at the ECER Conference, Gothenburg, September 10-12-2008.

Geerdink, G. (2010). Over de zin van praktijkgericht onderzoek voor hbo-ers. *Han Business Publications.* December, 2005, nr. 5. 65-81.

Groeneveld, M.J. & Steensel, K. van (2008). *Kenmerkend VMBO. Een vergelijkend onderzoek naar de kenmerken van vmbo-leerlingen en de generatie Einstein.* Hilversum: Hiteq.

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London: Routledge.

Innovatiecommissie (2007). *Procedure innovatieprojecten 2008.* Rotterdam: Zadkine.

Innovatiecommissie (2008). *Regeling innovatieprojecten 2009.* Rotterdam: Zadkine.

Innovatiecommissie (2009a). *Aanvraag innovatieproject: kwaliteitsverhoging innovatieprocessen.* Rotterdam: Zadkine.

Innovatiecommissie (2009b). *Evaluatie kwaliteitsverhoging innovatieprocessen.* Rotterdam: Zadkine.

Jacobs, D. (2010). *Professionele waarden in kritische dialoog. Omgaan met onzekerheden in educatieve praktijken.* Tilburg: Fontys.

Krüger, M. (2010). *De schoolleider als leerling. Op weg naar onderzoekende scholen en onderzoeksmatig leiderschap.* PentaNova Academie voor Schoolmanagement.

Lesterhuis, M. (2010). *De docent competent. De opvattingen van docenten die lesgeven aan mbo – niveau 1 en 2.* Utrecht/ Rotterdam: Universiteit Utrecht/Zadkine.

Meent, Y. van de (2011). *Onderzoek doen hoort bij de rol van de leraar.* Het onderwijsblad nr.10, 28 mei 2011.



Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006a). *Regeling Innovatiebox beroepsonderwijs 2006 tot en met 2009*. Den Haag: OCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006b). *Regeling Stagebox beroepsonderwijs 2006 tot en met 2010*. Den Haag: OCW.

Nieuwenhuis, L.M.F. (2006). *Vernieuwend vakmanschap. Een drieluik over beroepsonderwijs en innovatie*. Enschede: Universiteit Twente.

Onderwijsraad (2003). *Kennis van Onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence-based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Pieters, J.M. & Vries, B. de (2005). *Kennisproductie en kennisdisseminatie in het Nederlandse onderwijsveld*. Enschede: Universiteit Twente.

Ponte, P. (2010). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Ritzen, H. (2008). *Voordeur open. Achterdeur op een kier*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein/Onderwijscentrum Twente en Expertis onderwijsadviseurs Hengelo (O).

Schoonhoven, R. van & Hemmes, L. (2009). *Lectoraat Zadkine op de kaart. Een peiling van oordelen over het Lectoraat*. Rotterdam: Actis Advies.

Streumer, J. (2010). *Leren op de werkplek; terug in de zorg*. Rotterdam: Zadkine/Hogeschool Rotterdam.

Streumer, J. (2011). *Samen werken en samen leren: een literatuurstudie naar de begeleiding op leerafdelingen*. Rotterdam: Zadkine/Hogeschool Rotterdam

Streumer, J., Berg, N. van den & Jongh, A. de (2011). *Samenwerken op de leerafdeling: matching bij plaatsing en samenwerkingsrelaties als basis van succesvol leren*. Rotterdam: Zadkine/Hogeschool Rotterdam.

Verschuren, P.J.M. (2009). *Praktijkgericht onderzoek; ontwerp van organisatie- en beleidsonderzoek*. Den Haag: Boom Lemma.

## **Contactgegevens**

Zadkine Lectoraat Beroepsonderwijs

Postbus 84021  
3009 CA Rotterdam

T (010) 206 91 42  
E [lectoraat@zadkine.nl](mailto:lectoraat@zadkine.nl)

[www.zadkine.nl/lectoraatberoepsonderwijs](http://www.zadkine.nl/lectoraatberoepsonderwijs)