

# LEREN EN OPLEIDEN IN TRANSITIE NAAR ADAPTIEF BEROEPS- ONDERWIJS

OPENBARE LES JUNI 2008  
ELLY DE BRUIJN

LECTORAAT/  
BEROEPSONDERWIJS



HOGESCHOOL  
UTRECHT



## **1. INLEIDING** 3

## **2. EERSTE LUIK: HET KENNISDOMEIN**

Leren en begeleiden in het beroepsonderwijs 7

## **3. TWEEDE LUIK: WERKWIJZE EN PROGRAMMA**

Kennisontwikkeling in relatie tot  
professionalisering en innovatie 21

## **4. TOT SLOT** 31

Referenties 33

Curriculum Vitae 38

Colofon 40

**“BEROEPS-  
ONDERWIJS IS  
CRUCIAAL VOOR  
HET FUNCTIONEREN  
VAN ONZE  
ECONOMIE EN  
MAATSCHAPPIJ”**

# 1 / INLEIDING

**Geachte aanwezigen,**

**Welkom bij de officiële installatie van het Lectoraat Beroepsonderwijs aan de Faculteit Educatie van de Hogeschool Utrecht. De eerste bouwfase van het lectoraat is achter de rug en vanmiddag kunt u kennisnemen van de ambities, werkwijze en reikwijdte van het lectoraat. Als vorm voor de presentatie van het lectoraat heb ik gekozen voor een compilatie van interne en externe bijdragen, van zowel betrokkenen als belanghebbenden. Ik geef daarbij als lector de aftrap.**

Die aftrap bestaat uit een tweeluik. Het eerste luik gaat over het kennisdomein van het lectoraat. Wat zijn de vraagstukken waarmee het lectoraat aan de slag gaat? Naar mijn opvatting zijn dat zowel ken- of twel weetvragen rond pedagogisch-didactische vraagstukken in het beroepsonderwijs, als daaraan gekoppelde leer-, ontwikkel- of doe vragen. Het kennisdomein verder ontwikkelen betekent daarmee niet alleen antwoorden op kennisvragen genereren, maar ook het opleidingsveld instrumenten in handen geven om te handelen. Met andere woorden: het gaat erom antwoorden op het domein van het lectoraat te genereren met en door de mensen uit het desbetreffende veld, en niet vóór het veld zoals in een meer klassieke onderzoeksbenadering gebruikelijk is (vergelijk Schön, 1983). Kennisvalorisatie is zo te zeggen onderdeel van de methode. Niet in termen van 'vermarketing' zoals men bij de bèta- en medische wetenschappen voor ogen lijkt te hebben, maar in termen van gebruik. Dat betekent overigens dat het niet alleen om een gedifferentieerde probleemdefiniëring gaat, maar ook om gedifferentieerde kennisopbrengsten (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott & Trow, 1994; Nonaka & Takeuchi, 1995). Het gaat om geformaliseerde kennis én handelingskennis voor professionals, in het geval van dit lectoraat handelingskennis voor docenten en praktijkopleiders in het beroepsonderwijs. Ik wil de aard van de kennisvraagstukken én de problemen bij de

beantwoording daarvan op het domein van het Lectoraat, illustreren aan de hand van twee onderzoekscasussen.

Het tweede luik gaat over de methodische aanpak, geconcretiseerd in de werkwijze en het programma van het lectoraat. De twee casussen leveren de ingrediënten voor een methodische aanpak die ik in het lectoraat handen en voeten zou willen geven.

Pendelen tussen theorie en praktijk, de onderzoeker als actor, werkend met en in kennisgemeenschappen met meervoudige perspectieven gericht op het ontwikkelen van praktijktheorie.

Dat zijn ambities die we met het lectoraat trachten te realiseren, niet per definitie via de specifieke inrichting van de afzonderlijke onderzoeksprojecten, maar vooral via de verknoping van kennisontwikkelingsprojecten aan elkaar.

De insteek van mijn verhaal is eigenlijk dus vooral methodisch, en in de ondertoon tevens enigszins kennistheoretisch. Dat vindt u misschien vreemd. Gegeven de aard van het domein van het lectoraat en de positionering aan de Hogeschool en in het bijzonder de Faculteit Educatie is een methodisch accent echter bijna niet te vermijden, althans naar mijn idee. Ten eerste is daar de ontwikkeling van de onderzoeksfunctie aan de Hogeschool, een recent fenomeen met vooralsnog een zeer gering budget en een beperkte reikwijdte binnen een instelling die zich in haar dagelijks doen en laten nog vooral als school manifesteert (Hüsken & Verkerk, 2006; Ministerie van Onderwijs en Wetenschap, 2007). In dit stadium van ontwikkeling vraagt de inrichting van de organisatie voor de 'werksoort' onderzoek veel aandacht waarbij de professionalisering van het personeel op onderzoekskwaliteiten en het (leren) wederzijds bevruchten van onderwijs en onderzoek speerpunten zijn.

In die zin zeg ik wel eens dat het kennisdomein van het lectoraat er bijna niet toe doet maar dat ik als lector vooral bezig ben met organisatieontwikkeling en organisatiekanteling.

De tweede reden voor het methodische accent van mijn verhaal is de aard van het werkveld c.q. de beroepspraktijk waarop mijn lectoraat zich richt. Het beroepsonderwijs is meer en meer genoodzaakt om kritisch naar de eigen praktijk te kijken, dus naar de

effecten van eigen acties en naar doorwerking van veranderingen. Van bestuurders, managers en opleiders wordt verwacht dat men in staat is resultaten van onderzoek te duiden op de betekenis voor het eigen handelen. Instellingen en scholen worden gemaand zich te ontwikkelen tot lerende organisatie (De Bruijn & Westerhuis, 2004; Van den Berg & Geurts, 2007). Het beroepsonderwijs heeft daarmee behoefte aan opleiders die kritisch-reflectief kunnen handelen (Schön, 1983; Eraut, 1994; Van Woerkom, 2003). Om dat te realiseren heeft een Faculteit Educatie zoals deze een belangrijke taak, zowel in de initiële opleiding als in professionaliseringstrajecten.

Ten derde vragen de ontwikkelingen binnen het educatieve onderzoeksdomein als zodanig om aandacht en bezinning op methodische aspecten van onderzoek en de aard van de kennisopbrengsten. De onderwijskunde, met de nadruk op kunde, is gemarginaliseerd aan de Nederlandse universiteiten, onder andere vanwege de sterke druk om net als de bèta- en medische wetenschappen, uitsluitend in 'high impact' Angelsaksische tijdschriften te publiceren. Dit, terwijl het Nederlandse onderwijs grote behoefte heeft aan toegankelijke, onderwijskundige kennis (Pieters & Jochems, 2003; Broekkamp & Hout-Wolters, 2006; Onderwijsraad, 2006; 2007). Lectoraten aan de Educatieve Faculteiten van hogescholen kunnen m.i. een grote rol spelen in het terugbrengen van een bloeiende onderzoeksdiscipline onderwijskunde die weer betekenisvolle resultaten voor de onderwijspraktijk oplevert op basis van een gevarieerd palet aan onderzoeksmethoden en het verbinden van verschillende soorten kennis.

Hiermee zijn drie perspectieven gegeven die naar mijn mening cruciaal zijn voor het Lectoraat Beroepsonderwijs en die maken dat m.i. het lectoraat in dit ontwikkelingsstadium vooral moet werken aan een goede verbinding tussen inhoudelijke en instrumentele vraagstukken.

**“MAATWERK ALS  
HET KENMERK  
VAN ADAPTIEF  
BEROEPS=  
ONDERWIJS”**

## 2 / EERSTE LUIK: HET KENNISDOMEIN

### Leren en begeleiden in het beroepsonderwijs

**De inhoudelijke kern van het lectoraat betreft het leren van leerlingen<sup>1</sup> in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) en het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) en de begeleiding van dat leren door docenten en praktijkopleiders. De leerling-populatie van het vmbo en mbo is zeer divers. Het gaat zowel om jongeren op de laagste trede van de onderwijsladder die een startkwalificatie voor de arbeidsmarkt en maatschappelijke participatie dienen te verwerven, als om jongeren die zich via de route van vmbo-mbo-hoger beroepsonderwijs (hbo) bekwamen tot hooggekwalificeerde beroepsbeoefenaars. En de derde, gemêleerde groep bestaat uit de jongeren die zich via de route vmbo-mbo in gedifferentieerde opleidingstrajecten kwalificeren tot vakman/vrouw op uitvoerend en middenkader niveau. Overigens bevinden zich in al deze groepen ook jongeren die vanuit het havo overstappen naar het mbo.**

Aan deze heterogeniteit van de populatie van vmbo en mbo, de grilligheid van feitelijke opleidingstrajecten van jongeren en de variëteit van uitstroommogelijkheden heb ik in mijn recente oratie als bijzonder hoogleraar aan de Universiteit Utrecht uitgebreid aandacht besteed en u kunt dat nalezen in de schriftelijke weerslag daarvan (De Bruijn, 2006, hoofdstuk 2).

Deze heterogeniteit, grilligheid en variëteit van de sector stelt hoge eisen aan het opleidingsconcept en de opleiders. In mijn eerdere oratie heb ik daarom het concept adaptief beroepsonderwijs uitgewerkt in een aantal ankerpunten en in contouren van een wenselijk (gevarieerd, flexibel, hoogstaand) handelingsrepertoire van opleiders daarbij. Ook dat kunt u nalezen in het genoemde boekje (De Bruijn, 2006, hoofdstuk 3).

Wat ik wil herhalen is een van mijn daarin geformuleerde centrale noties ten aanzien van de kennisbasis van het lectoraat (De Bruijn, 2006, hoofdstuk 4). Die notie verwoordt namelijk m.i. de relevantie

<sup>1</sup> Hoewel het in het mbo gebruikelijk is om te spreken van deelnemers of cursisten gebruik ik voor de leesbaarheid de term leerlingen om de lerenden in het vmbo en mbo aan te duiden.

en aard van het kennisdomein van het lectoraat in de context van de actuele ontwikkelingen binnen het beroepsonderwijs. Ik stel daar dat het van belang is om te onderkennen dat het constructivistisch gedachtegoed waarnaar veel nieuwe onderwijsconcepten verwijzen, (uiteenlopende) theorieën of beter gezegd filosofieën, over leren betreffen (De Jong & Biemans, 1998; Elshout, 2000; Kirschner, 2006) en geen handelingstheorieën voor docenten en opleiders. Er zijn dus geen directe aanwijzingen voor een onderwijsaanpak uit te destilleren. Het duiden van wat leren is geeft, met andere woorden, nog geen inzicht in hoe dat leren gestimuleerd kan worden. Wie probeert om op basis van een stroming uit het constructivisme een begeleidingsaanpak te ontwikkelen stuit op heel wat dilemma's (Windschnitzl, 2002).

Het zoeken naar andere wijzen van begeleiden is dus een onlosmakelijk onderdeel van het vernieuwen van de pedagogisch-didactische praktijk en dit vergt tijd. Veel nieuwe onderwijsconcepten zijn nog onvoldoende uitgekristalliseerd op het niveau van het handelen van docenten en leerlingen. Op dat niveau moet nog een slag worden gemaakt. In die slag zullen docenten en leerlingen de ruimte moeten krijgen mede vorm te geven aan de vernieuwing (De Bruijn & Van Kleef, 2006). Dit inzicht geeft ook wat tegenwicht aan de opvatting die zo nu en dan opgeld doet als zouden we het wat betreft de vormgeving van het opleiden en leren op het niveau van de interactie tussen leerling en begeleider nu allemaal wel weten, en dat de innovatie van het beroepsonderwijs alleen een zaak is van organisatie- en beleidskwesties (De Bruijn, 2006, p.19-20).

Zoals gezegd in mijn inleiding wil ik de aard van de kennisvraagstukken op het domein van het lectoraat én de obstakels bij beantwoording daarvan, illustreren aan de hand van twee onderzoekscasussen. Centraal staat daarbij steeds de verbinding tussen ontwikkeling van enerzijds de formele kennisbasis en anderzijds het professioneel handelen van de opleiders in de praktijk van het beroepsonderwijs.

De twee onderzoekscasussen zijn:

Ten eerste de review naar vormgeving en effecten van competentiegericht beroepsonderwijs die ik samen met Niek van den Berg, lector bij ROC Zadkine, en medewerkers van het lectoraat uitvoer.

De tweede casus is de *evaluatie* van de eerste twee tranches projecten van het Innovatiearrangement Beroepskolom die ik als projectleider namens CINOP Expertisecentrum vanaf 2004 heb uitgevoerd en in 2009 zal afronden.

### **Review competentiegericht beroepsonderwijs**

De *review*<sup>2</sup> naar vormgeving en effecten van competentiegericht beroepsonderwijs is als onderzoeks casus interessant omdat de behoefte eraan gelijktijdig vanuit de onderzoekswereld en het werkveld werd geformuleerd en omdat in de aanpak ook die beide werelden betrokken zijn, met als intentie om opbrengsten op te leveren die in beide werelden betekenis hebben. Aanleiding vormde de veelal negatieve aandacht in het publieke debat voor de vormgeving van opleidingsprocessen in het beroepsonderwijs in 2006, overigens nog steeds actueel naar aanleiding van het rapport van de Commissie Dijsselbloem (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008).

Voor het beroepsonderwijs was al die aandacht nieuw. Het heeft behoefte aan munitie om het debat te kunnen voeren. Daarom klopten eind 2006 enkele mbo-vertegenwoordigers bij onderzoekers aan om te vragen of zij niet op een rijtje zouden kunnen zetten wat we nu al wel en niet weten over competentiegericht beroepsonderwijs.

Op hetzelfde moment maakte de sinds enkele jaren functionerende landelijke kenniskring hoogleraren en lectoren beroepsonderwijs de analyse dat pogingen om het primaire proces te verbeteren gedegen kwaliteitszorg en begeleidend onderzoek vragen.

Innovatie gaat immers niet zonder slag of stoot. De analyse was dat onderwijsinstellingen verzuimen hun portfolio te vullen met bewijslast voor hun onderwijsaanpak door systematisch te kijken naar wat werkt wanneer, bij wie en waarom (ofwel verzuimen een antwoord te formuleren op de vraag: welke resultaten boeken we met onze aanpak). Ook instellingsoverstijgend mist er een periodieke bestandsopname van de beschikbare kennis.

Vanuit beide probleemanalyses werd een plan gemaakt (De Bruijn, 2007) voor een review bestaande uit zowel de klassieke weg via het inventariseren en analyseren van onderzoeksrapporten en wetenschappelijke artikelen, als een experimentele weg met

<sup>2</sup> Deze review is geïnitieerd door de landelijke kenniskring hoogleraren en lectoren beroepsonderwijs die gefaciliteerd wordt door *Het Platform Beroepsonderwijs*, die tevens als klankbordgroep dient, en wordt gefinancierd door CINOP Expertisecentrum.

werkveldsessies in vier regio's in Nederland met opleidingsmanagers, docenten en praktijkopleiders uit vmbo, mbo en hbo om hun bij voorkeur gedocumenteerde praktijkkennis over vormgeving en effecten van competentiegericht beroepsonderwijs boven tafel te krijgen.

Opvallend aan de resultaten (Van den Berg & de Bruijn, in voorbereiding) is dat beide kennisbestanden gefragmenteerd zijn en dat er niet of nauwelijks systematische verbanden zijn tussen beide manieren van weten (vergelijk Pickstone, 2000), een enkele uitzondering daargelaten. Het formele kennisbestand ten aanzien van vormgeving en effecten van competentiegericht beroepsonderwijs is mager, in het bijzonder over effecten bij leerlingen. Er is of ingezoomd – heel gedegen – op een heel klein aspect maar dan dringt de vraag naar de validiteit zich op – hoe moeten we dat plaatsen/begrijpen in de reële praktijk? – of er is sprake van veelomvattende monitoren waarin echter veelal de mening van betrokkenen over hoe de pedagogisch-didactische praktijk er uit ziet en over de resultaten daarvan, als indicator geldt van wat men doet en hoe het werkt.

Overigens is dit geringe formele kennisbestand over effecten van veranderingen in het opleidingsconcept van beroepsonderwijs, niet uniek voor Nederland. Als we naar ons grote buurland Duitsland kijken waar het beroepsonderwijs ook een prominente plek heeft in het opleidingssysteem, dan zien we bijvoorbeeld dat in het overkoepelende evaluatieverslag over een meerjarig, grootschalig vernieuwingsprogramma (*Modelversuche Neue Lernkonzepte*) nauwelijks iets gezegd wordt over effecten bij leerlingen (Deitmer, Fischer, Gerds, Przygodda, Rauner, Ruch, Schwartzkopf & Zöller, 2004; vergelijk ook Mulder, 2007).

Het verzamelde bestand aan praktijkkennis bestaat vooral uit veel inschattingen, in formele onderzoekstermen feitelijk hypothesen, die echter nauwelijks als aangrijpingspunten dienen om systematisch te kijken naar wat men doet. Tijdens de werksessies bleek dat veel kennis in de hoofden zit en explicatie en vergelijking geen gangbare praktijk is. Van aan elkaar leren is daarom ook geen sprake. Tegelijkertijd kan geconstateerd worden dat er een schat aan handlingskennis is die er om vraagt geëxpliciteerd en geduid te worden.

Als we deze bevindingen bezien in relatie tot een (al eerder ontwikkeld) plaatje over kennisconversie en –accumulatie, dan kunnen we beter begrijpen waar knelpunten zitten in het verbinden van de verschillende processen van kennisontwikkeling (Nonaka & Takeuchi, 1995; vergelijk De Bruijn & Westerhuis, 2004; Kwakman & Van den Berg, 2004).

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

|                                  |                         |                        |
|----------------------------------|-------------------------|------------------------|
| Naar Nonaka<br>en Takeuchi, 1995 | Naar<br>Ervaringskennis | Naar<br>Formele kennis |
| Van<br>Ervaringskennis           | Socialisatie            | Externalisatie         |
| Van<br>Formele kennis            | Internalisatie          | Combinatie             |

In figuur 1 zien we vier prototypes van kennisontwikkelingsprocessen. Linksboven ziet u het proces van ervaringskennis delen en overdragen, getypeerd als socialiseren. Rechtsbeneden staat het delen en overdragen van formele kennis, gedefinieerd als combineren. Op de diagonaal van linksbeneden naar rechtsboven zijn de processen gepositioneerd waarin het gaat om kennisaccumulatie op basis van het verbinden van verschillende soorten kennis (zie ook Gibbons, e.a., 1994). Daar zit het spannende verhaal als we beogen het *weten* te verbinden aan *handelen*. De uitkomsten van de review laten zien dat er juist op die verbinding het een en ander aan schort, zowel ten aanzien van het externaliseren van de rijkdom aan handelingskennis in de instellingen als ten aanzien van het internaliseren van formele kennis uit wetenschappelijk onderzoek.

Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom

De tweede onderzoekscasus betreft een poging om in een evaluatief programma aan die verbinding van verschillende soorten kennis te werken en van daaruit bij te dragen aan zowel het formele kennisbestand als aan kwaliteitsverbetering van het handelen in de praktijk.

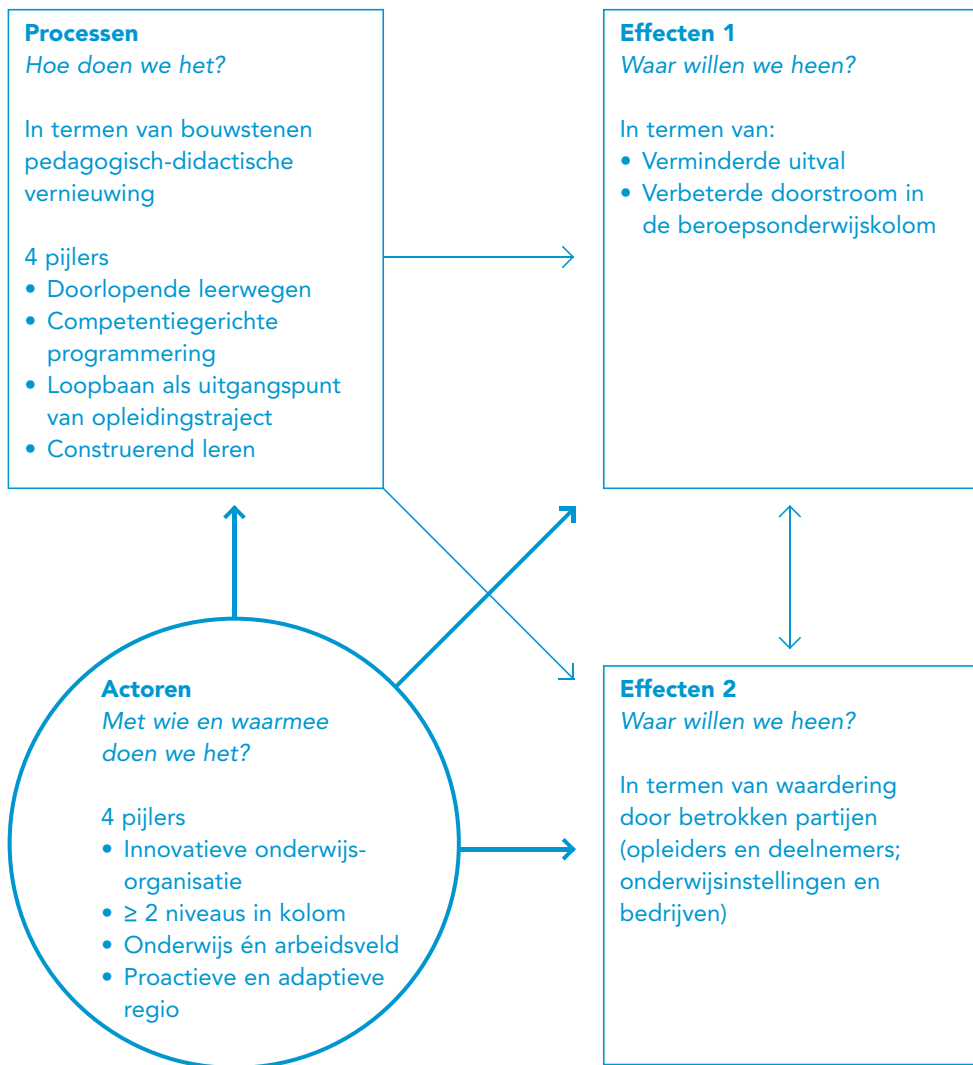
Zoals gezegd gaat het hier om het evaluatieprogramma van het Innovatiearrangement Beroepskolom voor de eerste twee tranches van projecten (36 regionale diepteprojecten bestaande uit samenwerkingsverbanden van vmbo en/of mbo en/of hbo en bedrijfsleven). Het Innovatiearrangement Beroepskolom beoogt het beroepsonderwijs (vmbo, mbo en hbo) te versterken via baanbrekende experimenten die uitgevoerd worden als 'Research- en Development' (R&D)-projecten. Juist het beoogde R&D-karakter sluit naadloos aan op de idee om een daaraan gerelateerd, overkoepelend onderzoeksprogramma in te laten steken op de verbinding en accumulatie van verschillende soorten kennis. De conclusies die collega Anneke Westerhuis en ik formuleerden in een analyse van de relatie tussen onderwijsinnovatie en kennisontwikkeling (De Bruijn & Westerhuis, 2004) vormden een belangrijk startpunt voor de inrichting van het evaluatieprogramma<sup>3</sup>.

Eerste anker van het programma was het formuleren van de beoogde *kennisopbrengsten* in termen van praktijktheorie. Dat wil zeggen: conceptuele kennis (waar hebben we het over) met daaraan verbonden instrumentele (hoe geven we het vorm) en strategische kennis (hoe voeren we het door). Als inhoudelijk kader van het evaluatieprogramma formuleerden we een zogenaamd pijlerraamwerk gebaseerd op de ambitie en visie van betrokken partijen (zie figuur 2).

Verbeterde pedagogisch-didactische praktijken worden vormgegeven door lerende organisaties via regionale samenwerkingsvormen tussen onderwijs en bedrijfsleven met als doel het verminderen van uitval, verbeteren van doorstroom en meer (h)erkenning van de kwaliteiten van het beroepsonderwijs. Via het evaluatieprogramma wilden we proberen dat pijlerraamwerk verder in te kleuren en te valideren én concreet handen en voeten te geven.

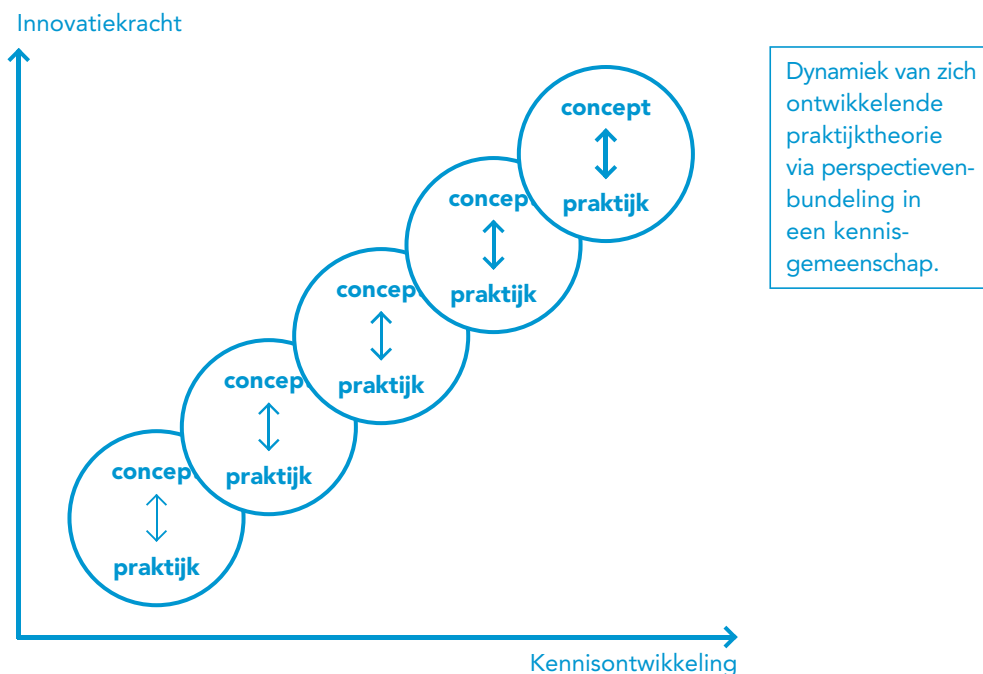
Tweede anker van het programma was de idee om te werken met *rollen* die zowel facetten vormen van het gekoppelde kennisontwikkelings- en innovatieproces als een omschrijving zijn van feitelijke posities van betrokken actoren. De verschillende perspectieven die uit die posities voortvloeien vormen de motor van het proces.

<sup>3</sup> Het evaluatieprogramma is ontwikkeld en wordt uitgevoerd in een nauwe samenwerking tussen CINOP Expertisecentrum en Het Platform Beroepsonderwijs (de laatstgenoemde als uitvoerder van de regeling Innovatiearrangement).



Figuur 2  
De ambitie van het Innovatie-  
arrangement vanuit een evaluatieve  
invalshoek (uit de Bruijn, Hermanussen  
& Van de Venne, 2008, p.11)

Dat betekent dat ze elkaar ook feitelijk moeten ontmoeten. Een kennissgemeenschap waarin die ontmoeting gesystematiseerd en georganiseerd kan worden, vormt daarmee de dynamiek van deze benadering. In figuur 3 is dit gevisualiseerd.



Figuur 3  
Georganiseerde interactie tussen stakeholders als motor van verbonden kennisaccumulatie en praktijkinnovatie (uit De Bruijn & Westerhuis, 2004, p. 23)

De voortdurende - opwaartse - beweging van de cirkel in de figuur symboliseert dat de kennissgemeenschap werkt aan het vormgeven van een praktijktheorie als kennissysteem met gerelateerde conceptuele, instrumentele en strategische bestanddelen. Daarbij wordt de onderlinge verbinding tussen concept en praktijk sterker, gesymboliseerd door de steeds zwaarder aangezette pijl in de cirkel.

In het evaluatieprogramma was dit als volgt uitgewerkt (De Bruijn, 2004; De Bruijn, Hermanussen & Van de Venne, 2008):

- formuleren van een conceptueel raamwerk als inhoudelijk uitgangspunt (het eerder genoemde pijlerraamwerk);
- volgen van het innovatieproces in projecten en noteren van lokale kennis in relatie tot het conceptueel raamwerk;
- onderzoek naar effecten bij leerlingen en betrokkenen over de projecten heen (rechterkant van het pijlerraamwerk);
- kenniskringen waarin lokale kennis uit de projecten gedeeld wordt, onderling vergeleken, en vergeleken wordt met externe kennis met notering van de conclusies ter validering en inkleuring van de pijlers uit het conceptueel raamwerk (linkerkant van het pijlerraamwerk);
- kennisopbrengsten noteren in termen van het toetsen van het conceptueel raamwerk (relatie tussen linker en rechterkant van het pijlerraamwerk);
- verspreiding en transfer van de ontwikkelde inzichten en voorbeelden

Heeft dit evaluatieprogramma nu geleid tot de beoogde verbinding van kennissoorten met zowel vergroting van de formele kennis als kwaliteitsverbetering van het handelen in de praktijk? En wat kunnen we daar dan weer uit leren? Ik kijk daar weer naar met de bril van de verschillende soorten processen van kennisaccumulatie.

1. Delen en overdragen van ervaringskennis: *socialiseren*.

Het evaluatieprogramma heeft een zekere impuls gegeven aan socialisatieprocessen over de projecten heen. In de thematische kenniskringen (doorleren in de beroepskolom, handelen van opleiders, lerende organisatie, samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven, loopbaanleren) hebben betrokkenen uit de projecten hun ervaringen gedeeld en geprobeerd ook van elkaar te leren (De Bruijn & Huisman, 2007).

2. Het converteren van ervaringskennis in formele kennis: *expliciteren*. Zowel in de kenniskringen als in het volgen van het innovatieproces op lokaal niveau is systematisch geprobeerd ervaringskennis naar boven te halen. Door onderlinge vergelijking, confrontatie met externe kennis en relatering aan het conceptueel raamwerk is getracht deze kennis te formaliseren en in

- verschillende vormen op te tekenen, te weten in voorbeelden, reflecties daarop, instrumenten en denkkaders (Van den Berg & Geurts, 2007; De Bruijn, 2007; Hermanussen & Klarus, 2007; Jager & Hermanussen, 2007; Oosthoek & Radstake, 2007; Westerhuis, 2007; Van de Venne & Hermanussen, 2007).
3. Het stapelen van formele kennis: *combineren*. In het evaluatieprogramma zijn de kenmerken van de vormgeving van de nieuwe praktijken op systematische wijze in verband gebracht met de onderzochte effecten. De uitkomsten zijn vergeleken met bestaande kennis, dat wil zeggen resultaten uit ander onderzoek. Uit de analyses blijkt dat de houdbaarheid van het conceptueel kader niet kan worden aangetoond, in ieder geval in dit stadium van praktijkontwikkeling (De Bruijn, Hermanussen & Van de Venne, 2008a; De Bruijn, Hermanussen & Van de Venne 2008b).
  4. Van formele kennis naar ervaringskennis: *internaliseren*. In het evaluatieprogramma waren ingrediënten aanwezig om geëxpliciteerde en ontwikkelde formele kennis weer terug te leggen bij de lokale projecten. Zo hadden de kenniskringen dit oogmerk (vertegenwoordigers uit projecten zouden met de inzichten uit de kenniskringbijeenkomsten verder aan hun praktijk bouwen), maar ook het volgen van de processen op lokaal niveau (terugkoppelingsverslagen en gesprekken zouden als spiegel kunnen dienen en reflectiemoment). Toch is het proces van internaliseren het minst van de grond gekomen (De Bruijn & Huisman, 2007). De via het evaluatieprogramma ontwikkelde kennisbasis is nauwelijks teruggevloeid naar de praktijk. Voor een aantal participerende projecten is dat overigens zeker wel het geval, vooral daar waar resultaten betekenisvol bleven voor de eigen praktijk mede vanwege een blijvend gevoel van eigenaarschap. Voor nieuwe projecten c.q. de sector is dat niet het geval. Een belangrijk manco in het evaluatieprogramma was dat er niet voorzien was in het daadwerkelijk aan de slag gaan met de nieuwe kennis door (participerende dan wel nieuwe) projecten. Voor conversie van formele kennis naar ervaringskennis is immers zelf handelen vereist en dat was geen onderdeel van het, overkoepelende, evaluatieprogramma.

De meest zwakke plek in het evaluatieprogramma lijkt dus het proces van internaliseren te zijn. Wellicht stuiten we hier ook op de grenzen van wat een onderzoeksprogramma vermag. Overigens is inmiddels wel onderkend dat hier in het gehele innovatieprogramma een zwakke plek zit. In de actuele regeling van het Innovatiearrangement Beroepskolom is uitgangspunt dat de projecten zelf zodanig moeten worden opgezet dat zij zowel het proces van internaliseren van externe kennis onderdeel maken van het R&D-programma, als het proces van externaliseren van verworven inzichten. Hoe die geëxpliciteerde maar projectgebonden kennis dan onderling gecombineerd wordt en gerelateerd wordt aan externe kennis, blijft daarbij overigens nog een vraag. En een niet onbelangrijke omdat bij het ontbreken van projectoverstijging en verbinding met bestaande kennis de externe voedingsbron van projecten opdroogt met het risico van 'naar binnen gekeerdheid' en wielen die steeds weer opnieuw worden uitgevonden zonder indicatie van de werkingskracht buiten de specifieke situatie. Daar moet nog aan gewerkt worden zou ik zeggen.

## Conclusies

Wat illustreren deze twee onderzoekscasussen nu over de aard van de kennisvraagstukken op het domein van het lectoraat en de obstakels bij beantwoording daarvan? Kort samengevat laten zij zien (vergelijk ook de verschillende bijdragen in Vakgenoten van Cees Doets, 2007):

- dat kennisbehoeftes gerelateerd zijn aan het perspectief en de agenda van de kennisvrager en kennisopbrengsten alleen betekenis hebben voor die vrager als er een relatie is met dat perspectief en die agenda. Kennisontwikkeling gericht op én het verbreden van de horizon én kwaliteitsverbetering van het handelen zal een goede balans moeten kennen tussen de eerder genoemde processen van externaliseren en internaliseren. Voor kwaliteitsverbetering van het handelen van de professional in de praktijk is het niet voldoende op impliciete kennis, creativiteit en intuïtie te varen. Juist door reflectie op het eigen handelen en verbinding met externe kennis, ontstaan nieuwe handelingsmogelijkheden (Schön, 1983; Eraut, 1994; Schaap, De Bruijn, Van der Schaaf & Kirschner, in voorbereiding)<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Waarbij ik overigens de kanttekening wil plaatsen dat m.i. ook de technische rationaliteit zoals Schön (1983) die omschrijft, daarin een plaats heeft. M.i. is een optimale balans tussen basistechnieken en -kennis van een domein enerzijds en 'tacit knowledge', het 'fingerspitzengefühl' en creativiteit anderzijds kern van de kwaliteit van handelen van een professional.

- dat het stimuleren van het lerend vermogen van de sector beroepsonderwijs in dat opzicht van belang is. Het kritisch kijken naar het eigen handelen en het verbinden van externe kennis aan dat handelen is nog bepaald geen gewoonte. Voor het kennisdomein van het lectoraat beroepsonderwijs gaat het dan bij uitstek om de professionaliteit van opleiders in deze. Zij zijn immers de spil in de vormgeving van adaptief beroepsonderwijs.
- dat er daarom gekoppeld aan vernieuwingsprogramma's, brede kennisontwikkelingsprogramma's<sup>5</sup> nodig zijn waarin fundamenteel onderzoek (als externe validering en voedingsbron) en aanzetten tot internaliseren beiden een plek dienen te hebben, naast processen van externaliseren en socialiseren.
- dat er in dergelijke kennisontwikkelingsprogramma's een sterkere verknoping van kennissoorten nodig is om de tweeledige ambitie van kennistoename én ondersteuning van praktijkhandelen te kunnen realiseren.
- dat er dan toch nog enkele vragen onbeantwoord blijven, namelijk (vergelijk De Bruijn & Westerhuis, 2004):
  - Hoe vindt overdracht van inzichten en voorbeelden plaats naar praktijken die niet bij het kennisontwikkelingsprogramma zijn aangesloten? Het gaat dan om het internaliseren door andere praktijken van de ontwikkelde inzichten. Onderdeel van dit vraagstuk is de relatie tussen het lokale en landelijke niveau en de positionering van het kennisontwikkelingsprogramma daarin.
  - Wie is de aanjager van het aan een vernieuwingsprogramma gekoppelde kennisontwikkelingsprogramma, dat wil zeggen wie houdt het in beweging en fungeert als regisseur? Cruciaal element is hier ook het behouden van eigenaarschap door alle betrokkenen, dit om er voor te zorgen dat kennisopbrengsten in meerdere opzichten betekenisvol zijn.
  - Wat is de reikwijdte van de methodologie van het kennisontwikkelingsprogramma? Waar ligt de afgrenzing als het gaat om internalisatie- en socialisatieprocessen, dat wil zeggen de feitelijke, interne leerprocessen. Ook aan het formaliseren en combineren van formele kennisopbrengsten kunnen grenzen zijn vanuit de aard van de ontwikkelde kennis.

<sup>5</sup> Ik heb het dan niet over auditprogramma's want die zijn in beginsel gericht op het geven van reken-schap. Evalueren en ontwikkelingsgericht onderzoek zijn in beginsel gericht op het genereren van kennis in relatie tot het ondersteunen van praktijkhandelen.

Om het plat te zeggen: niet alles zal publiceerbaar zijn in Angelsaksische tijdschriften.

Deze open vragen zijn voor het lectoraat een uitdaging bij het vinden van een werkwijze en programma.

**“WE ZOEKEN NIET  
NAAR EEN MODEL  
MAAR JUIST NAAR  
VARIËTEIT”**

## 3 / TWEEDE LUIK: WERKWIJZE EN PROGRAMMA

Kennisontwikkeling in relatie tot professionalisering en innovatie

**Het onderzoeksprogramma van het lectoraat richt zich op het onderzoeken van wat adaptief beroepsonderwijs is, hoe het werkt, welke effecten het heeft, voor wie en waarom. Het gaat daarbij niet om het zoeken naar één model, maar juist naar variëteit. Experimenten in de onderwijspraktijk zullen via onderzoek kritisch gevolgd worden. Ontwerponderzoek zal geïnitieerd worden om gaandeweg adaptief onderwijs vorm te geven en systematisch te evalueren. Ontwikkelde inzichten en onderzoeksresultaten zullen actief worden verspreid waarmee gestimuleerd wordt dat praktijkinnovaties mede vanuit reeds bestaande kennis gestalte krijgen.**

Deze passage staat in het structuurrapport van het lectoraat, dat wil zeggen het beginselprogramma op basis waarvan het lectoraat wordt ingesteld en de wervingsprocedure voor de lector start. In dit tweede luik van mijn openbare les wil ik hier wat verdere inkleuring aan geven.

Het is goed om dan eerst de positionering van het lectoraat wat nader te duiden.

Een belangrijk aspect dat altijd een rol speelt als het gaat over het beroepsonderwijs is het imago van de sector, dat wil zeggen het beeld dat het *restonderwijs* is (terwijl circa tweederde van onze jeugd tussen 12 en 18 op enig moment vmbo of mbo doet en gediplomeerden van het mbo menigmaal meer verdienen dan een afgestudeerde academicus), het beeld dat het een *dead end* is (terwijl doorstroom van vmbo – via de kaderberoepsgerichte, gemengde of theoretische leerweg – naar mbo en vervolgens naar hbo goed mogelijk is, iets was circa 50% van het hoogste niveau van het mbo ook daadwerkelijk doet) en het beeld dat er *geen uitdagend onderwijs* mogelijk zou zijn (terwijl veel vmbo-scholen en mbo-opleidingen in staat zijn via maatwerk jongeren op de onderste trede van de onderwijsladder een startpositie

op de arbeidsmarkt en voor maatschappelijk functioneren te bieden, en op de hogere niveaus aantrekkelijk onderwijs verzorgen via een combinatie van binnen- en buitenschools leren die we als uitermate leerzaam en ook aantrekkelijk mogen betitelen, overigens ook voor menig havo-leerling die stukloopt op het schoolvakgericht aanbod in havo/vwo). Een bijdrage leveren aan nuancering van het beeld over het beroepsonderwijs is daarmee een immer aanwezige bijkomende opdracht van het lectoraat. Overigens betekent dat helemaal niet dat er niet gewerkt moet worden aan kwaliteitsverbetering van het beroepsonderwijs. Integendeel, juist vanuit de potentie van het beroepsonderwijs is er nog een flinke slag te maken en dat is de inhoudelijke opdracht van het lectoraat.

Een belangrijk gegeven in het kader van deze taak is dat de reguliere lerarenopleidingen van de hogescholen weinig bekend zijn met het beroepsonderwijs en hun opleidingsprogramma nauwelijks richten op deze sector. Dit, terwijl veel van hun afgestudeerden uiteindelijk in het vmbo en mbo zullen gaan werken. Illustratief is een vraag die ik tijdens mijn eerste jaar als lector kreeg van een ROC uit de omgeving. Men wilde graag een onderzoekje, liefst uitgevoerd door studenten zelf naar de aantrekkelijkheid van het mbo voor hbo-studenten en in het bijzonder studenten van de lerarenopleidingen. Dit, vanuit de constatering dat ROC's niet erg 'in de picture' zijn als stage-instelling en ook na afstuderen niet de eerste instelling zijn waar men gaat solliciteren, terwijl er wel behoefte aan is bij de ROC's. Ook betekenisvol in dit verband is de vraag aan mij van een student van een masteropleiding die werkzaam was bij een ROC, waarom zij eigenlijk in het kader van haar opleiding stage zou moeten lopen bij een havo/vwo-school. Gelukkig zijn er bij meerdere hbo-lerarenopleidingen ontwikkelingen te zien waarbij ze zich sterker richten op het beroepsonderwijs. Ook bij mijn eigen Faculteit Educatie, van de Hogeschool Utrecht is dat het geval. Het lectoraat heeft als taak om die beweging te versterken, niet alleen kwantitatief maar ook in kwalitatieve zin.

In het mbo is de formele invoering van de competentiegerichte kwalificatiestructuur in 2010 een belangrijke aanjager van veran-

deringen in het onderwijsleerproces. Opleidingen dienen hun onderwijs zo in te richten dat leerlingen de competenties zoals vastgelegd in het kwalificatiedossier, kunnen verwerven. Mede door het voorafschaduwende effect en het werken aan doorlopende leerwegen zien we ook in het vmbo parallelle ontwikkelingen in het onderwijsleerproces. In 2007 is de formele invoering van de competentiegerichte kwalificatiestructuur twee jaar uitgesteld waarmee opleidingen extra tijd hebben gekregen voor herinrichting van hun onderwijsproces. Na het rapport van de Commissie Dijsselbloem zijn de ogen ook gericht op dit vernieuwingsproces. Voor het lectoraat is er een taak om bij te dragen aan de zorgvuldigheid van dit proces.

Een laatste belangrijk gegeven voor het lectoraat is de kennisinfrastructuur op het domein beroepsonderwijs. In een analyse uit 2004 stellen De Bruijn, Nieuwenhuis, Westerhuis en De Vijlder (2004) dat het kennisdomein geen eenduidige kern kent, er geen transparante verbinding tussen kennisstromen is en er een veelheid aan belanghebbenden is die vaak verschillende kanten op gaan of willen. Fragmentatie dus in meerdere opzichten. Hoewel de situatie de laatste jaren iets verbeterd is, onder andere door de bundeling van krachten van kennisvragers en – enkele – aanbieders in het Expertisecentrum Beroepsonderwijs i.o., en de aanstelling van hoogleraren en lectoren beroepsonderwijs, is er nog steeds sprake van versnippering. Zo is er bijvoorbeeld relatief veel geld voor onderzoek voor de sector aanwezig (het Expertisecentrum Beroepsonderwijs heeft jaarlijks circa vijf miljoen te besteden, Het Platform Beroepsonderwijs heeft een percentage van het miljoenenbudget voor het Innovatiearrangement Beroepskolom beschikbaar voor onderzoek, hetzelfde geldt voor het MBO 2010, en dan hebben we het nog niet over de instellingen zelf die onderzoek financieren)<sup>6</sup>. Door de verkokering via directe koppeling aan innovatieprogramma's en beleidsmaatregelen met veelal jaarlijkse cycli -wat betekent dat het geld in één jaar op moet- is bundeling lastig. Een breed, gevarieerd doch coherent geheel van onderzoeks- en kennisontwikkelingsprogramma's komt daardoor (nog) niet van de grond komt.

<sup>6</sup> Daarmee in vergelijking is het budget van negen miljoen over vier jaar dat de Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek ter beschikking heeft voor fundamenteel onderzoek (tweedegeldstroom) relatief weinig.

Ook hier ligt er voor het lectoraat een taak, namelijk om bij te dragen aan een bundeling van krachten en het maken van verbindingen ter versterking van de kennisinfrastructuur op landelijk niveau, maar ook op regionaal niveau.

### **Werkwijze**

Uit deze bespreking van de omgeving van het lectoraat mag duidelijk worden dat de context complex is: er is veel beweging, er zijn veel belanghebbenden en betrokkenen met even zovele belangen (vergelijk Geurts, 2004) en er is sprake van een weinig coherent en transparant kennissysteem.

Gegeven deze context met de daaruit volgende eisen aan de opdracht van het lectoraat en gegeven de verhandeling hiervoor over kennisontwikkeling op het domein, zie ik als kern van de werkwijze van het lectoraat de verbinding tussen kennisontwikkeling enerzijds en professionalisering en innovatie anderzijds. De intentie is om in beginsel alle vier onderscheiden processen van kennisontwikkeling (dus socialiseren, externaliseren, internaliseren en combineren) een plek te geven. Niet in elk project maar wel in het programma als geheel.

1. Processen van *externaliseren* en *internaliseren* krijgen vorm door kennisvragers, per definitie opleiders i.o. van vmbo, mbo en hbo, zelf aan hun kennisvraag te laten werken. Het lectoraat fungeert daarbij als professionele werkomgeving met de lector (of de verlengde armen van de lector) in de rol van coach. De kennisvraag is verbonden aan het eigen handelen als opleider én aan de agenda van het team of instelling waar de kennisvragers als opleider werkzaam is. Via onderzoek wordt gezocht naar antwoorden op de kennisvraag, dat wil zeggen dat de kennisvraag wordt geherformuleerd in een onderzoekbare vraag in relatie tot wat er al bekend is, dat er een systematische en methodisch verantwoorde aanpak wordt gevolgd om die vraag te beantwoorden, dat resultaten zorgvuldig worden gewogen en geïnterpreteerd in relatie tot bekende kennis, dat er conclusies ten aanzien van het handelen worden getrokken en dat er met de verkregen kennis tijdens en na afloop in de reguliere werkomgeving wat gedaan wordt.

2. *Socialisatieprocessen* krijgen vorm door het lectoraat in te richten als een kennissamenleving met verschillende vormen van kennisdeling.
3. *Combinatieprocessen* krijgen een plek door een verbinding te maken met actoren uit de kennisinfrastructuur, zowel door externe onderzoeksopdrachten uit te voeren en externe collega's op te nemen in de kennissamenleving en door actief in externe netwerken en externe kennisuitwisseling te participeren. Externe kennis blijft zo een voortdurende voedingsbron van het lectoraat.

Met de omschrijving van deze processen als ingrediënten voor de werkwijze van het lectoraat is ook een – voorlopig – antwoord geformuleerd op de drie vragen die ik stelde naar aanleiding van de bespreking van de twee onderzoekscasussen. Door mensen zelf hun kennisvragen te laten oppakken die verbonden dienen te zijn met ontwikkelingen in het team en/of de instelling, is er in beginsel een directe overdracht van ontwikkelde kennis naar de bredere praktijk waarin deze persoon is ingebed. Door het lectoraat in te richten als een kennissamenleving met zowel internen als externen die allen weer verbonden zijn aan een bredere context en posities innemen in de regionale en landelijke kennisinfrastructuur rond het beroepsonderwijs, zijn er mogelijkheden geschapen tot vanzelfsprekende verspreiding van ontwikkelde kennis naar buiten. Door lidmaatschap van de kennissamenleving vanwege het werken aan een eigen kennisbehoefte is het eigenaarschap in principe gewaarborgd. Werken aan verbreding, verdieping en combinatie zodat kennisopbrengsten in meerdere opzichten betekenisvol zijn, moet het gevolg zijn van de samenstelling van de kennissamenleving c.q. het palet van kennisprojecten waaraan gewerkt wordt. Aanjagen van die meerwaarde is bij voorkeur een taak van iedereen maar de lector draagt hierin een specifieke verantwoordelijkheid. Grenzen aan de methodologie zijn er uiteraard. De feitelijke, interne leerprocessen binnen de contexten waarin de medewerkers werken vallen grotendeels buiten de werkingssfeer van het lectoraat, behalve daar waar ze expliciet onderdeel zijn van het project. Tegelijkertijd is te verwachten dat medewerkers zelf binnen hun eigen context aan de slag gaan

om de vruchten van hun kenniswerk te delen, te meer daar die verbinding bij aanvang al gelegd is.

### Programma

Inzet van het lectoraat is dus een methodisch gevarieerd palet aan projecten met verknoping van kennisopbrengsten gericht op het vergroten van het kennisbestand over adaptief beroepsonderwijs. Bij dat kennisbestand gaat het dan in mijn termen om praktijktheorie bestaande uit conceptuele, instrumentele en strategische bestanddelen. De koppeling tussen kennisontwikkeling enerzijds en professionalisering en innovatie anderzijds is daarbij uitgangspunt van de werkwijze van het lectoraat. En in dit bijzondere stadium van ontwikkeling van de onderzoeksfunctie van de hogeschool betekent dat ook veel aandacht voor professionalisering op het gebied van onderzoek zelf: bij het personeel, als onderdeel van de opleidingsprogramma's voor de studenten c.q. de aankomende docenten en als onderdeel van de cultuur.

Als het gaat om de samenhang en bevruchting van onderwijs en onderzoek in de hbo-context en specifiek bij de Faculteit Educatie van de Hogeschool Utrecht, zie ik twee opdrachten voor het lectoraat:

1. Ten aanzien van de *inhoud* van de lerarenopleidingen en op docenten gerichte professionaliseringsactiviteiten: het opleiden van docenten voor – ook – het beroepsonderwijs en een bijdrage leveren aan de veranderingen die daarvoor nodig zijn qua programma, werkvormen, begeleiding en beoordelingsvormen.
2. Ten aanzien van de *kwaliteit* van de lerarenopleidingen en op docenten gerichte professionaliseringstrajecten: onder het motto 'onderzoek als motor' het bijdragen aan versterking van het kritisch-reflectief vermogen van de docent als onderdeel van zijn/haar professionaliteit. Dat betekent dat naar mijn mening onderzoek een plaats moet krijgen in de opleidings- en professionaliseringsprogramma's voor docenten. Het betekent ook dat hbo-docenten zich moeten bekwamen op het gebied van onderzoek en op termijn voor een groter of kleiner deel van hun aanstelling onderzoek doen zodat zij daarmee een actieve relatie houden met de *state of the art* op hun kennisdomein.

<sup>7</sup> In deze typering van projecten geef ik tevens een overzicht van de lectoraatmedewerkers die op dit moment op projecten werkzaam zijn.

Gegeven deze uitgangspunten kunnen we in het palet van kennisontwikkelingsprojecten binnen het lectoraat drie soorten projecten onderscheiden<sup>7</sup>:

- Projecten die gedefinieerd worden vanuit het (innovatie)beleid van een team, instituut, faculteit, vmbo-school, ROC of samenwerkingsverband daarvan binnen het regionaal werkingsgebied van het lectoraat. De projecten variëren in omvang. Er zijn kleine projecten waaraan één medewerker werkt, direct gekoppeld aan specifieke kwaliteitsverbetering van de opleiding (Gert-Jan Boog, Greet van Winkel). In een enkel geval zijn ook direct studenten betrokken<sup>8</sup>, zoals bij het onderzoek naar de aantrekkelijkheid van ROC's voor hbo-studenten waarover ik eerder iets heb verteld (Femke Boesenkool, Wim Pon en bachelorstudenten). Er zijn evaluatieprojecten gekoppeld aan ontwikkeltrajecten waarin de 'makers' kritisch kijken naar de voorlopige opbrengsten (Gyan Akveld, Luc Hermie, Monique van de Laarschot, Jan Koot, Peter Lorist). Een zeer omvangrijk project is het innovatiearrangement *Professional in Beeld* waarin op het niveau van vmbo-scholen en Faculteit wordt samengewerkt via het concept van leerwerkgemeenschappen (José van den Berg gedetacheerd vanuit CINOP Expertisecentrum, Mascha Enthoven, Wenja Heusdens, Monique van de Laarschot, Karin Swierds en ondergetekende). Daarin krijgt eigenlijk alles een plek, van docenten professionaliseren tot onderzoeker of tot *reflective practitioner* via het kritisch leren kijken naar de eigen praktijk tot systematisch evaluatieonderzoek van ontwikkelde praktijken.
- Projecten waarin gewerkt wordt aan externe opdrachten van landelijke opdrachtgevers om via de route van onderzoek in het kader van de landelijke kennis/innovatieagenda, een bijdrage te leveren aan het vergroten van het kennisbestand. Het geeft de mogelijkheid tot verbinden met de *state of the art*, meer pendelen tussen theorie en praktijk, tussen lokaal en landelijk. Dergelijke projecten geven ook de mogelijkheid om het (verder) ontwikkelen van onderzoekscompetenties bij hbo-docenten in een authentieke context te laten plaatsvinden. De eerder genoemde review is zo'n externe opdracht waaraan gewerkt wordt (Femke Boesenkool, Ada Herwig, Iris Hollaender,

<sup>8</sup> Het streven is om dat veel vaker te doen, vooral gekoppeld aan onderzoekopdrachten die studenten in het kader van hun opleiding moeten (gaan) doen.

Karin Swierts en ondergetekende, in samenwerking met Niek van den Berg van ROC Zadkine), evenals het in kaart brengen van een regionale kennisinfrastructuur rond beroepsonderwijs (José van den Berg in een samenwerking met CINOP Expertise-centrum) en een onderzoek naar zelfstandig leren in het mbo en de lerarenopleiding (Lisette Munneke, Inger Steinmetz, Karin Swierts, Leny Vink, Greet van Winkel en ondergetekende).

- Promotietrajecten om via de route van wetenschappelijk onderzoek een bijdrage te leveren aan het vergroten van het kennisbestand en tegelijkertijd individuele professionalisering op het gebied van onderzoek mogelijk te maken (Wenja Heusdens, Geert Kinkhorst, Leny Vink, Ilya Zitter). Daar waar mogelijk wordt het promotietraject gekoppeld aan een kennisvraag van een team, faculteit, instituut of vmbo-school of ROC. Zo wordt in het promotieonderzoek van Leny Vink over het leren doen van praktijkonderzoek door hbo-masterstudenten nauw samengewerkt met hbo-docenten die gelijktijdig bezig zijn met verbetering van de opleiding op dit punt. Het promotieonderzoek van Wenja Heusdens is onderdeel van het genoemde innovatiearrangement *Professional in Beeld*.

Zoals gezegd is het lectoraat meer dan een verzameling projecten. Het is een kennisgemeenschap waarin naast de medewerkers die aan de door mij genoemde projecten werken, ook nog een aantal externe en interne mensen<sup>9</sup> participeren die vanuit hun reguliere werkzaamheden een extra perspectief in brengen. In de opbouw van het lectoraat staat centraal:

- het verknopen van activiteiten en kennis;
- het zelf aan kennisontwikkeling doen;
- het zich binnen de grenzen van het exclusieve karakter van de kennisgemeenschap laten voeden door de lector en andere senioronderzoekers en door uitwisseling tussen interne en externe collega-onderzoekers met als een soort thuisbasis de projecten.

Hoe die werkstructuren en kennisstromen van het lectoraat er precies uit moeten gaan zien weet ik nog niet. Maar ik heb gemerkt dat de lectoraatmedewerkers zich daar voorlopig niet

aan storen. Zo werd tijdens de laatste, volgens mij inspirerende kenniskringbijeenkomst gezegd: 'leren doe je in verwarring' (zie ook Schön, 1983, blz 68). Dat klopt, gedeeltelijk. Ik zou mijn eigen leeropvatting geweld aan doen als ik niet op zoek zou zijn naar structuren die dat leren zo faciliteren dat we als heterogene kennisgemeenschap reiken naar de zone van naaste ontwikkeling: van de individuele leden van die gemeenschap, van de Faculteit, van het regionale beroepsonderwijs. Dat lijkt me een mooie opdracht voor de toekomst.

<sup>9</sup> Erica Aalsma (de Leermeesters), Ellen Klatter (Stichting Consortium Beroepsonderwijs), Herman Anbeek (ROC Midden Nederland / Hogeschool Utrecht) Liesbeth Baartman (Universiteit Utrecht, post doc), Harmen Schaap (Universiteit Utrecht, aio), Pauline Huijts (Universiteit Utrecht, research master student), Angela Pfaff (Hogeschool Utrecht, Faculteit Educatie, opleiding Pedagogiek), Sabine van den Brink (Hogeschool Utrecht, Faculteit Educatie, Instituut Archimedes), Ritie van Rooijen (Hogeschool Utrecht, Faculteit Educatie), Frits Poutsma (Hogeschool Utrecht, Faculteit Educatie, Seminarium voor Orthopedagogiek).

**“HET LECTORAAT  
LEGT EEN  
VERBINDING  
TUSSEN KENNIS=  
ONTWIKKELING  
ENERZIJDS EN  
PROFESSIONALI=  
SERING EN  
INNOVATIE  
ANDERZIJDS”**

## 4 / TOT SLOT

Ik dank het College van Bestuur, de Faculteitsdirecteur en de benoemingsadviescommissie voor het in mij gestelde vertrouwen. Ik dank ook in het bijzonder het Nederlands Instituut Beroepskeuze voor hun jaarlijkse financiële bijdrage aan het lectoraat. Karin Swierts, de assistente van het lectoraat, wil ik danken voor de vele vormen van ondersteuning van het lectoraat en mij persoonlijk, en in het bijzonder voor het welslagen van deze middag. En ik dank alle aanwezigen in de zaal voor hun belangstelling en komst vanmiddag.

Dan wil ik nu het woord geven aan de mensen die ik heb uitgenodigd om hun licht te laten schijnen op mijn redeneringen met als hoofdvraag: Wat zou de rol, taak en opdracht van het lectoraat moeten zijn vanuit het perspectief van het werkveld?

Achtereenvolgens voeren het woord:

- Karin Loggen (Onderwijsdirecteur vmbo, Minkema College Woerden)
- Stef Heinsman (directeur Instituut Archimedes, Faculteit Educatie, Hogeschool Utrecht)
- Luc Hermie & Monique van de Laarschot (medewerkers Lectoraat Beroepsonderwijs)
- Bernard Fransen (voorzitter College van Bestuur ROC Midden Nederland)

# BIJLAGEN

REFERENTIES <sup>33</sup>

CURRICULUM VITAE <sup>38</sup>

COLOFON <sup>40</sup>

## / REFERENTIES

- Berg, J. van den, & Geurts, J.** (2007). *Leren van innoveren. Vijf sleutels voor succes*. 's-Hertogenbosch/Driebergen/Den Haag: CINOP Expertisecentrum/Het Platform Beroepsonderwijs/Haagse Hogeschool.
- Bruijn, E. de** (2004). *Monitor en transfer Innovatiearrangement Beroepskolom. Tranche 2003*. Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.
- Bruijn, E. de** (2006). *Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie*. Oratie. Utrecht/'s-Hertogenbosch: Universiteit Utrecht/CINOP Expertisecentrum.
- Bruijn, E. de** (2007, februari). *Plan voor een review 'competentiegericht beroepsonderwijs'*. Utrecht: Universiteit Utrecht/Hogeschool Utrecht. Interne publicatie.
- Bruijn, E. de** (2007). *Doorleren in de beroepskolom*. Driebergen/'s-Hertogenbosch: Het Platform Beroepsonderwijs/CINOP Expertisecentrum.
- Bruijn, E. de, & Westerhuis, A.** (2004). *Onderwijsinnovatie en kennisontwikkeling; zoeken naar nieuwe verbindingen*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.
- Bruijn, E. de, m.m.v. Nieuwenhuis, L., Westerhuis, A. & Vijlder, F. de** (2004, december). *Kennisontwikkeling op het domein 'beroepsonderwijs' in Nederland. Naar variatie, toepasbaarheid en verankering*. Discussienotitie voor een rondetafel over de kennisinfrastructuur georganiseerd door de divisie Beroepsonderwijs Bedrijfsopleidingen Volwasseneneducatie van de Vereniging voor Onderwijsresearch, Utrecht.
- Bruijn, E. de, & Kleef, A.** (2006). *Van idee naar interactie. Docenten en deelnemers geven vorm aan competentiegericht leren en opleiden*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.
- Bruijn, E. de, & Huisman, T.** (2007). *Kenniskringen als evaluatiemethodiek. Evaluatie van de Kenniskringen zoals gefunctioneerd in het kader van de Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom (tranche 1 & 2)*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum. Interne publicatie.

- Bruijn, E. de, Hermanussen, J., & Venne, L. van de** (2008a). *Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom 2003. Eindrapport tranche 2003*. Driebergen/'s-Hertogenbosch: Het Platform Beroepsonderwijs/CINOP Expertisecentrum.
- Bruijn, E. de, Hermanussen, J., & Venne, L. van de** (2008b). *Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom 2004. Voortgangsrapport tranche 2004*. Driebergen/'s-Hertogenbosch: Het Platform Beroepsonderwijs/CINOP Expertisecentrum.
- Berg, N. van den, & Bruijn, E. de** (in voorbereiding). *Vormgeving en effecten van competentiegericht beroepsonderwijs. Uitkomsten van een review (werktitel)*. Utrecht/Rotterdam: Hogeschool Utrecht/ROC Zadkine.
- Broekkamp, H. & Hout-Wolters, B.H.A.M. van** (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk: Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Amsterdam: Vossius Pers, Universiteit van Amsterdam.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen** (2008). *Tijd voor onderwijs*. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers.
- Deitmer, L., Fischer, M. Gerds, P., Przygodda, K., Rauner, F., Ruch, H., Schwartzkopf, K., & Zöller, A.** (2004). *Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsbildung. Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK).
- Elshout, J.J.** (2000). Constructivisme (?) en cognitieve psychologie. *Pedagogische Studiën*, 77(2), 134-138.
- Eraut, M.** (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Londen/Washington, D.C.: Falmer Press.
- Geurts, J.A.T.M.** (2004). Herontwerp beroepsonderwijs -een strijdtoneel-. Entreedere als lector. In W.J. Breebaart, J.A.T.M. Geurts, & F.J.M. Meijers. *Beroepsonderwijs: Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum* (pp.77-121). Den Haag: Haagse Hogeschool.

- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M.** (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary societies*, London: SAGE Publications.
- Hermanussen, J., & Klarus, R.** (2007). *Handelen van opleiders in competentiegericht leren en opleiden*. 's-Hertogenbosch/ Driebergen: CINOP Expertisecentrum/Het Platform Beroepsonderwijs.
- Hüsken, F.A.H., & Verkerk, P.J.** (2006). *Lectoraten in het hoger beroepsonderwijs. Meting 2006*. Den Haag: Stichting Kennisontwikkeling HBO.
- Jager, A., & Hermanussen, J.** (2007). *Projectbiografieën Flexibele Zorgkolom; Herontwerp Heerenveen FC-XL; Knowhowsharing; het Eindhovens Model*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum. Interne publicatie, [www.hetplatformberoepsonderwijs.nl](http://www.hetplatformberoepsonderwijs.nl) (zie onder innovatiearrangement, naam project).
- Jong, F. de, & H. Biemans** (1998). *Constructivistisch onderwijs*. In J. Vermunt & L. Verschaffel (Eds.), *Onderwijzen van kennis en vaardigheden* (pp. 67-87). *Onderwijskundig Lexicon*. Editie III. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Kirschner, P.A.** (2006). *(Inter)dependent learning. Learning is interaction*. Oratie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Kwakman, K., & Berg, E. van den** (2004). *Professionele ontwikkeling als kennisontwikkeling door leraren: naar een betere interactie tussen praktijk en theorie*. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(3), 6-13.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap** (2007). *Het hoogste goed. Strategische agenda voor het hoger onderwijs-, onderzoek- en wetenschapsbeleid*. Den Haag: Koninklijke De Swart.
- Mulder, R.H.** (2007, november). *Kennis(ontwikkeling) en beroepsonderwijs in internationaal perspectief*. Inleiding tijdens de 17<sup>e</sup> Onderwijssociologische Conferentie, Den Haag.
- Nonaka, I., & Takeuchi H.** (1995). *De kenniscreërende onderneming*. Schiedam: Scriptum Management.

- Onderwijsraad** (2006). *Naar meer evidence based onderwijs. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad** (2007). *Sturen van vernieuwende onderwijspraktijken. Verkenning*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oosthoek, R., & Radstake, H.** (redactie) (2007). *Kennis uit de kringen. Tips, inzichten en adviezen over innovaties in het beroepsonderwijs*. Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.
- Pickstone, J.V.** (2000). *Ways of knowing. A new history of science, technology and medicine*. Manchester; Manchester University Press.
- Pieters, J.M., & Jochems, W.M.G.** (2003). Onderwijs en onderwijs-onderzoek: And ever the twain shall meet? *Pedagogische Studiën*, 80(5), 407-414.
- Schaap, H., De Bruijn, E. de, Schaaf, M. F. van der, & Kirschner, P.A.** (2008). *The Development of Students' Professional Action Theories in Vocational Education*. Manuscript in voorbereiding, Universiteit Utrecht.
- Schön, D.A.** (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Vakgenoten van Cees Doets** (2007). *Werken aan redeneringen die een tijdje kloppen... Bij het afscheid van Cees Doets als directeur CINOP Expertisecentrum*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.
- Venne, L. van de, & Hermanussen, J.** (2007). *Project biografieën ICT Continuë; Co-innovators; Competent Bouwen. Stad en Esch; Beroepskolom Sport Groningen*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum. Interne publicatie, [www.hetplatformberoeps-onderwijs.nl](http://www.hetplatformberoeps-onderwijs.nl), [www.hetplatformberoepsonderwijs.nl](http://www.hetplatformberoepsonderwijs.nl) (zie onder innovatiearrangement, naam project).
- Westerhuis, A.** (2007). *Samen met het bedrijfsleven werken aan de Innovatie van het beroepsonderwijs*. 's-Hertogenbosch/ Driebergen: CINOP Expertisecentrum/Het Platform Beroepsonderwijs.

**Windschnitl, M.** (2002). *Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural and political challenges facing teachers.* Review of Educational Researcher, 72(2), 131-175.

**Woerkom, M. van** (2003). *Critical reflection at work. Bridging individual and organisational learning.* Dissertatie. Enschede: University of Twente.

## / CURRICULUM VITAE

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

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



**auteur** Elly de Bruijn

**eindredactie** Elly de Bruijn

**ontwerp en uitvoering** Dietwee, ontwerp en communicatie

**drukwerk** Grafisch Bedrijf Tuijtel

**lectoraat** Beroepsonderwijs

**openbare les** Leren en opleiden in transitie.

Naar Adaptief onderwijs, juni 2008

**adres** Lectoraat Beroepsonderwijs

Padualaan 97, 3584 CH Utrecht

**telefoon** 030 2547480

**website** [www.hu.nl/Lectoraten/Lectoraat+Beroepsonderwijs](http://www.hu.nl/Lectoraten/Lectoraat+Beroepsonderwijs)

