

17.2-7.

Organisaties leren onderzoeken

Dr. F. Basten

Inhoud

1	Inleiding	17.2-7.03
2	Het Nederlandse kennislandschap	17.2-7.04
3	Typologie van kennis	17.2-7.07
4	Het organiseren van onderzoek	17.2-7.10
5	Integrale benadering	17.2-7.13
	Literatuur	17.2-7.17

Auteur:

Dr. F. (Floor) Basten heeft een onderzoeksbureau voor sociaalwetenschappelijke en taalkundige vraagstukken. Zij voert zelf onderzoek uit en begeleidt (groepen) mensen die hun eigen onderzoek willen doen. Zie www.orleon.nl.
E-mail: floorbasten@orleon.nl.

1 Inleiding

Enkele decennia geleden begonnen de contouren van wat men met een verzamelnaam 'nieuwe economie' noemde zichtbaar te worden. In deze economie stond innovatie van producten en diensten centraal en bood voortdurende kennisontwikkeling een voorsprong. Door veranderingen in de samenleving die bijvoorbeeld met globalisering te maken hebben, zoals migratiestromen en Europese wetgeving, maar ook demografische ontwikkelingen, zag Nederland zich voor een aantal vragen gesteld. Sociale en economische vraagstukken noopten tot nieuwe kennis en nieuwe samenwerkingsverbanden in de productie daarvan. Daartoe moest de samenleving nog wel toegerust worden; het ging immers om een nieuwe economie. Zonder kennis, zo was en is nog steeds de stelling, zullen we met lege handen blijven staan. Zonder kennis, bijvoorbeeld van de stand van zaken of van innovatieve praktijken in onze eigen branche en de wereld daaromheen, hebben we geen zicht op wat ons te wachten staat en wat er zoal mogelijk is. Zo kunnen we alleen maar reageren - en meestal te laat. De politiek kwam dan ook met beleidsinitiatieven die tot een leven lang leren zouden leiden en termen als kenniseconomie en kennissamenleving zoemden rond. Ook organisaties, zowel in de non-profit- als de commerciële sector, lieten zich niet onbetuigd. Anno 2008 hebben zij zowat allemaal de ontwikkeling van hun personeel in beleidsplannen verweven. De mogelijkheid om te leren is een belangrijke factor in de werving van getalenteerde werknemers. Veel organisaties besteden het leren uit en sturen hun werknemers naar cursussen en trainingen. Van onderwijskundig onderzoek weten we echter dat de toepassing van het geleerde in de praktijk niet vanzelf gaat, omdat de werkvloer zelf grotendeels onveranderd blijft en niet aansluit op de nieuwe kennis. Een andere mogelijke oorzaak ligt in het cursusaanbod, dat veelal generiek is. Bovendien domineert in het cursusaanbod een overdrachtsmodel dat niet uitgaat van een actief lerende persoon. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de ervaring van de meeste werknemers is dat zij vooral op de werkvloer zelf leren.

In deze bijdrage ga ik niet al te diep in op het voorgaande, maar het aldaar gesignaleerde scheidt de context van datgene waar ik hier wel bij stilsta, namelijk het beginpunt van al het leren in organisaties. Mijn aanname is dat leren begint met een vraag en met nieuwsgierigheid naar het antwoord daarop. Het gaat dus om het willen weten, bijvoorbeeld hoe de markt er eigenlijk uitziet en in hoeverre de geleverde producten en diensten daar nog op aansluiten, of wat er goed en niet goed werkt en welke verbeteringen mogelijk zijn. Leren, het hebben van een vraag, nieuwsgierigheid en willen weten vat ik samen met 'een onderzoekende houding hebben'. In de eerste paragraaf ga ik in op de vraag waarom organisaties vandaag de dag profijt kunnen hebben van werknemers met een onderzoekende houding en hoe het Nederlandse kennislandschap organisaties steeds meer uitnodigt tot het meedoen aan onderzoek. Het begrip transdisciplinariteit speelt daarin een belangrijke rol. Transdisciplinair onderzoek is, kortweg, onderzoek dat plaatsvindt in een samenwerkingsverband tussen representanten van traditionele kennisinstellingen (bijvoorbeeld universiteiten), overheidsinstellingen en het bedrijfsleven en mensen die op persoonlijke titel meedoen; vaak hebben zij ook nog eens verschillende disciplinaire achtergronden. Een ander centraal begrip is Modus 2-onderzoek,

onderzoek dat buiten de traditionele kennisinstellingen plaatsvindt. Uit deze eerste paragraaf komt naar voren dat we verschillende kennisproducenten en ook typen kennis kunnen onderscheiden. Deze hebben elk hun eigen kenmerken en dat is het onderwerp van de tweede paragraaf. Hier introduceer ik een schema waarin we verschillende versies van waarheidsvinding kunnen plaatsen. Elke versie is even waar binnen het perspectief waarin we dat kiezen. En elke versie heeft gevolgen voor de methoden van onderzoek waaruit we kunnen kiezen. Deze methoden zal ik alleen noemen; de geïnteresseerde lezer kan zich elders verder oriënteren, bijvoorbeeld via de literatuurlijst achter in deze bijdrage. In de derde paragraaf schets ik de wijzen waarop organisaties het leren onderzoeken kunnen organiseren. Ik beschrijf dit in termen van met beleid werken aan het onderzoekspotentieel. Ik sluit deze bijdrage af met een paragraaf over de onderzoekstraditie die in het hogerberoeps onderwijs in opkomst is. Met het hbo als casus wil ik illustreren dat leren onderzoeken meer inhoudt dan een passend cursusaanbod aanbieden of volgen. Aandacht voor cultuur en ethiek is daarbij onmisbaar. Met deze vier paragrafen geef ik in vogelvlucht weer waarom organisaties zouden investeren in het (leren) onderzoeken van hun werknemers en hoe ze dat kunnen doen. Deze bijdrage is daarmee een introductie van de onderzoekende organisatie, wellicht de opvolger van de lerende organisatie.

2 Het Nederlandse kennislandschap

Alleen met talentvolle onderzoekers die kennisintensieve functies in de maatschappij succesvol vervullen kan Nederland, aldus de overheid, zich profileren als kenniseconomie en -samenleving in Europa en de wereld (Basten, 2007a). De eerste plek waar mensen aan denken bij het woord 'onderzoeker' is wellicht de universiteit. In dat beeld werken academici op hun faculteit aan de ontwikkeling van kennis die eenmaal ontwikkeld doorsijpelt naar de samenleving. En als dat laatste mislukt, dan hebben we het over de ivoren toren. Toch blijkt uit cijfers van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS; via www.cbs.nl) over uitgaven aan Research & Development en over aantallen onderzoekers op de loonlijst, dat tussen twee derde en driekwart van het Nederlandse onderzoek buiten de universiteiten plaatsvindt. Rond een kwart tot een derde van dat onderzoek wordt uitgevoerd in de non-profitsector, de rest door commerciële ondernemingen. Hoewel de industrie daarin een grote rol speelt, is het aandeel van de dienstensector gestaag aan het groeien (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2007). Tussen 1995 en 2005 steeg het belang van deze sector van 11 naar 18 procent, steeg haar aandeel van in R&D werkzame personen van 14 naar 26 procent en steeg haar aandeel van daadwerkelijk eigen R&D-activiteiten van 15 naar 42 procent. In diezelfde periode kwam R&D in kleinere bedrijven (tussen 10 en 250 werkzame personen) tot bloei. In 1995 namen deze bedrijven 7 procent van de totale R&D-uitgaven voor hun rekening. In 2005 waren zij verantwoordelijk voor 43 procent van de groei van deze uitgaven.

Wat betekenen deze cijfers eigenlijk? Ze betekenen in eerste instantie dat de universiteiten geen monopolie hebben op onderzoek. Maar misschien kunnen we ook zeggen dat er een verschil is tussen het soort onderzoek dat op de universiteit wordt uitgevoerd en het soort dat daarbuiten plaatsvindt. Een onder-

scheid dat wel gemaakt wordt is dat het onderzoek van de universiteit fundamenteel of zuiver is en het onderzoek elders vooral toepassingsgericht. De laatste jaren is het gangbaar geworden om een onderscheid te maken tussen Modus 1- en Modus 2-onderzoek (Gibbons e.a., 2005). Modus 1 staat voor de contextvrije en objectieve kennis zoals die gewoonlijk aan universiteiten wordt toegedicht. Kennisproductie is hierin een monodisciplinair en neutraal proces. Modus 2 staat voor de ontwikkeling van nieuwe kennis vanuit praktijk-situaties, waardoor kennis haar betekenis ontleent aan haar functie in een sociale context. Modus 2 slaat op de productie van wat Gibbons en zijn collega's sociaal robuuste kennis noemen. Deze kennis ontstaat via interactie tussen verschillende kennisproducenten en betrokkenen in een nieuwe, publieke ruimte die van hen de naar onderhandeling verwijzende naam *agora* heeft gekregen. De grenzen tussen het wetenschappelijke domein en andere plekken van kennisontwikkeling vloeien door de opkomst van Modus 2-onderzoek steeds meer in elkaar over. We zouden - hoewel het een grove versimpeling is - kunnen zeggen dat Modus 1 de reflectie is van een logisch-positivistisch paradigma en Modus 2 van een constructivistisch paradigma. Beide paradigma's komen op universiteiten en daarbuiten voor; het wordt daarom steeds moeilijker het logisch-positivistische Modus 1 te reserveren voor universiteiten en het constructivistische Modus 2 voor daarbuiten. Beide zijn nodig en er is geen hiërarchisch verband tussen in die zin dat de een beter is dan de ander. Ze zijn ook niet elkaars tegengestelden. Modus 2-onderzoek is bijvoorbeeld meer dan het toepassen van bestaande kennis. Het creëert nieuwe kennis door multi- en transdisciplinaire samenwerking, reflectie en verantwoordelijkheid in heterogene netwerken die het proces van kennisproductie en kennisoverdracht sturen. Deze netwerken worden doelbewust gesmeed, maar kunnen ook spontaan ontstaan. Ze ontwikkelen zich gaandeweg het proces en laten zich moeilijk op resultaat sturen. Kennis wordt niet pas na afloop, maar *gedurende* het hele proces van kennisproductie verspreid.

Wanneer een universiteit aan een dergelijk netwerk deelneemt, dan hebben we het over transdisciplinair onderzoek. Het woorddeel 'disciplinair' verraadt dat dit type onderzoek voortvloeit uit de inhoudelijke en organisatorische structuur van universiteiten. De term lijkt dan ook minder van toepassing op andere organisaties. Desalniettemin is de kern van dit type onderzoek dat mensen uit verschillende organisaties, waaronder universiteiten, maar ook het bedrijfsleven, (semi-)overheden (scholen, zorg), en zelfs individuele burgers samenwerken. Transdisciplinair onderzoek hoort thuis bij Modus 2-onderzoek, zoals dat door Gibbons e.a. is beschreven. Het gaat uit van coproductie. Volgens Regeer en Bunders sluit coproductie 'aan bij het idee dat niet alleen wetenschappelijke kennis relevant is voor de oplossing van hardnekkige, maatschappelijke problemen, maar ook maatschappelijke kennis of ervaringsdeskundigheid. De verschillende perspectieven op het vraagstuk worden samengebracht in een leerproces, waarbij in de interactie impliciete kennis wordt geëxpliciteerd en nieuwe kennis wordt geconstrueerd, gedeeld en getoetst. Door de deelname van wetenschappers aan het proces wordt wetenschappelijke kennis ingebracht en tegelijkertijd draagt het proces bij aan het ontwikkelen van nieuwe kennis. (...) In dit type proces kan "sociaal robuuste kennis" worden gegenereerd; het is kennis die niet alleen wetenschappelijk betrouw-

baar is, maar ook geaccepteerd en bruikbaar in de maatschappelijke contexten waarin het betreffende vraagstuk speelt. Integratie, participatie, innovatie en langetermijndoelstellingen (duurzaamheid) zijn kernwoorden in de mode 2-manier van probleemaanpak' (2007, p. 14).

Hoewel het onderscheid tussen universiteit en daarbuiten, tussen fundamenteel en toegepast, tussen Modus 1 en Modus 2 gebruikelijk is in de discussie over bijvoorbeeld geldstromen en beleidskeuzes op politiek en instellingsniveau, zien we in de realiteit dat de grens tussen het onderzoek van universiteiten en van daarbuiten steeds diffuser wordt. We zijn getuigen van een opkomst van kennisintensieve netwerken waarin universiteiten én de markt én de overheid én individuen participeren in onderzoek op zeer uiteenlopende gebieden, van onderwijsinnovatie (Coenders & Basten, 2008) tot bodemsanering (Basten, 2007b); en sinds begin jaren negentig van de vorige eeuw hebben de hogescholen zich met hun lectoraten (een soort hbo-equivalenten van de universitaire leerstoelen) in dit rijtje geschaard. Het gaat niet alleen om het aanpakken van sociale problemen, maar ook om het hanteerbaar maken van technologische, infrastructurele en economische vraagstukken die door hun complexiteit geen eenvoudig - bijvoorbeeld uit één discipline afkomstig - antwoord kennen. Begrippen als *open source* en *open innovation* onderstrepen daarnaast het belang van gedeeld eigenaarschap van kennis in die zin, dat verschillende partijen, waaronder concurrenten en consumenten, samen de verantwoordelijkheid voor kennisontwikkeling op zich nemen zodat iedereen kan profiteren van onderzoek van hoog niveau. Het concurrentievoordeel van kennis verschuift: van bedrijfsgeheim naar prestigevoordeel in de branche. De koploper deelt zijn kennis om zijn koploperschap bevestigd te zien.

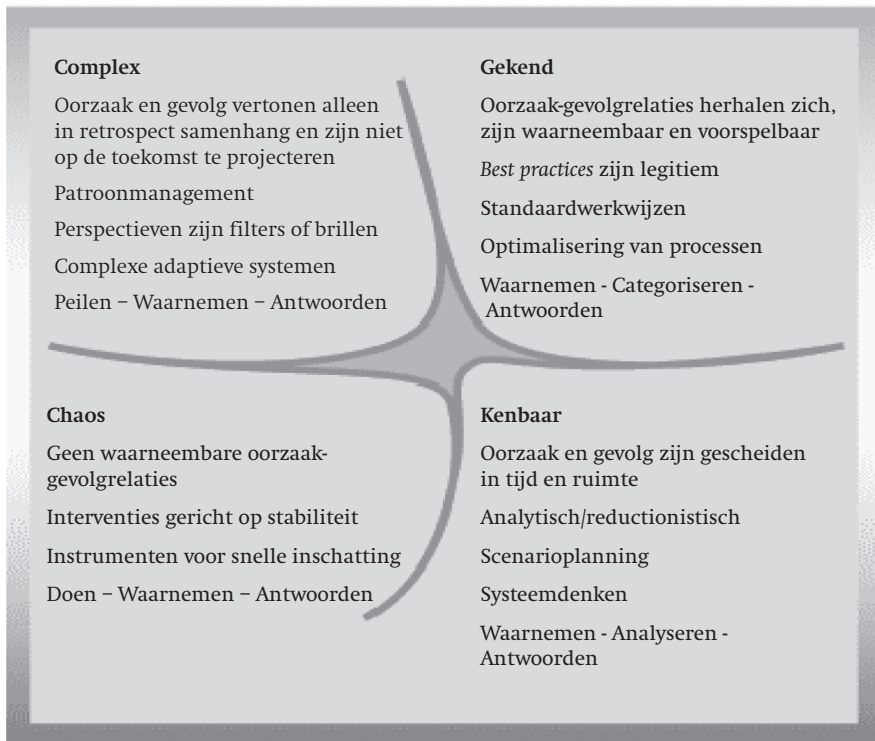
Werknemers moeten in het kennislandschap van vandaag de dag kunnen navigeren tussen zich snel vermeerderende informatie, kunnen beoordelen wat relevant is en wat niet, en beseffen dat het landschap zelf voortdurend in ontwikkeling is. Het is niet alleen nodig dat zij leren in de zin van kennisaccumulatie. Het is ook nodig dat zij bekwaam zijn in onderzoeken, in het zelf actief gegevens verzamelen, daar systematisch naar kijken en er een valide interpretatie aan geven. Dit vraagt om een werkstructuur die uitnodigt tot onderzoek (hierop kom ik later terug). Een dergelijke werkstructuur sluit ook aan bij de huidige beroepsbevolking. Het aandeel hoogopgeleiden is tussen 1996 en 2006 over de gehele economie toegenomen van een derde naar een kwart. Steeds meer werknemers hebben dus een universitair diploma of een hbo-studie afgerond; en in het hogerberoepsonderwijs behoren onderzoeksvaardigheden inmiddels tot de eindkwalificaties. In Nederland vormt de groep HRST (*Human Resources in Science and Technology*, ofwel personen met een wetenschappelijke opleiding en/of een wetenschappelijk of technisch beroep) een relatief groot aandeel van de beroepsbevolking. In 2006 ging het om 4,3 miljoen personen (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2007).

Het hedendaagse kennislandschap nodigt uit tot het benutten en verder ontwikkelen van de onderzoekende houding die er al is en het vergroten van het aandeel werknemers met een dergelijke houding. Het gaat daarbij verder dan methoden en technieken; een onderzoekende houding wordt niet alleen ge-

kenmerkt door systematisch en beargumenteerd werken, maar ook door een zekere mate van twijfel, nuancering en onzekerheid. Maar hoewel we niet alles kunnen weten, kunnen we wel de gave des ondersheids tussen zin en onzin ontwikkelen. In de volgende paragraaf presenteer ik een multi-epistemologisch schema waarmee ik laat zien hoe visies op kennis leiden tot specifieke methoden en daarmee ook tot waarden in termen van zin en onzin. In de daaropvolgende paragraaf sta ik stil bij de consequenties van dit schema voor (HRD-)beleid.

3 Typologie van kennis

De beide modussen die hiervoor aan de orde kwamen, kunnen we heel gemakkelijk onderbrengen in een schema waarin vier visies op waarheidsvinding een plek krijgen, namelijk het Cynefin-schema. Cynefin (Kun-è'vin, met de klemtoon op de è) is Welsh; het is een moeilijk te vertalen woord, maar betekent zoveel als het besef dat een veelvoud aan bronnen (cultureel, religieus, geografisch, tribaal) ons vormt in zowel persoonlijke als collectieve ervaringen en zo bijdraagt aan onze kijk op de wereld. We vergeten soms dat we de wereld op verschillende manieren kunnen zien; in Cynefin verschijnt deze veelzijdigheid weer.



Figuur 1: Cynefin. Uit: Kurtz & Snowden (2003)

Het schema heeft vier kwadranten (zie figuur 1). De verticale as verdeelt het vlak in orde aan de rechterkant en on-orde aan de linkerkant. On-orde is niet

hetzelfde als geen orde; het is te vergelijken met de vampier van Bram Stoker: levend noch dood, maar lijkend op allebei. De horizontale as verdeelt het vlak in een onderkant, waarin de basis niet georganiseerd is, en een bovenkant waarin dat wel het geval is.

Met deze kwadranten willen Kurtz en Snowden (2003) geen oordeel geven over waar of niet waar. Ze komen alle vier voor en zijn dus alle vier waar. Ze willen enkel laten zien dat we in verschillende situaties de wereld om ons heen anders bekijken en ook telkens anders tegen waarheidsvinding aankijken. De kwadranten hebben met andere woorden een eigen logica die binnen het kwadrant ons denken en onderzoeken moduleert. Het gat in het midden van het schema is het domein van de ordeloosheid. Hierin bevinden we ons wanneer we nog geen keuze hebben gemaakt vanuit welk kwadrant we onze realiteit het best onderzoeken. Hierna komen de kwadranten en de bijbehorende logica's aan de orde, samen met een opsomming van de bijbehorende onderzoeksmethoden.

Wie de wereld bekijkt vanuit het kwadrant rechtsonder, ziet lineaire oorzaak-gevolgrelaties. Deze als-danrelaties zijn niet alleen waarneembaar, maar ook onbetwistbaar. Ons vertrouwen in hun herhaalbaarheid wordt zichtbaar in de voorspellende modellen die we van de realiteit bouwen. We gaan ervan uit dat we deze modellen objectief kunnen vaststellen en dat het verleden zich herhaalt, zodat we met best practices kunnen werken en mislukkingen proberen uit te sluiten. De wereld kan centraal worden aangestuurd via ondubbelzinnige handboeken en gedragsregels. Onderzoek binnen dit kwadrant verloopt als volgt: we nemen gegevens waar, categoriseren ze en reageren vervolgens in overeenstemming met vooraf bepaalde beslismodellen. Te denken valt aan tevredenheidsonderzoek, bijvoorbeeld van klanten of medewerkers. We beginnen met een hypothese en toetsen deze aan de hand van enquêtes in grootschalige surveyonderzoeken. Ook inventarisaties van best practices komen in dit kwadrant voor, evenals focusgroepen. In feite hoort elk onderzoek dat gericht is op het wegnemen van dubbelzinnigheden en onzekerheden hier thuis. Het resultaat staat in het teken van kennisvermeerdering en kennis moet passen binnen onze bestaande logica. Veel van dit onderzoek wordt uitbesteed aan commerciële onderzoeksbureaus, in mindere mate worden opdrachten aan universiteiten verstrekt.

De aanname in het kwadrant rechtsboven is dat stabiele oorzaak-gevolgrelaties bestaan, maar dat ze nog niet allemaal of slechts bij een kleine groep bekend zijn. Tussen oorzaak en gevolg bestaat een lange periode, waardoor het verband ertussen moeilijk te herkennen is. Meestal ontbreken de middelen om zelf het mogelijk kenbare daadwerkelijk te kennen en wenden we ons tot experts. We nemen onze beslissingen in overeenstemming met hun advies. Onderzoek in dit kwadrant wordt vaak door universiteiten of adviesbureaus uitgevoerd. In sommige gevallen gaat het om onderzoek naar het eigen functioneren dat dan ook gericht is op het verbeteren daarvan. Het kan gaan om een onafhankelijke analyse waarin de organisatie object van onderzoek is. Het kan ook gaan om een ontwikkelingsgericht onderzoek waaraan de organisatie zelf deelneemt onder begeleiding van externen. Voorbeelden daarvan zijn de leer-

geschiedenis (Kleiner & Roth, 1997) en *appreciative inquiry* (Masselink & Van den Nieuwenhof, te verschijnen). Andere mogelijkheden in dit kwadrant zijn Delphi-onderzoek en scenario-onderzoek, waarin expertmeningen centraal staan. Naast universiteiten zijn er verschillende onderzoeksbureaus actief in dit segment, zoals TNO en Rathenau. Verschillende adviesbureaus willen zich met onderzoek in dit kwadrant profileren, maar zijn daarin niet altijd overtuigend (Basten, 2005).

In het kwadrant linksboven worden patronen onderzocht die ontstaan door de interacties tussen grote aantallen actoren. Tussen deze actoren bestaan oorzaak-gevolgrelaties, maar door de grote aantallen en onderlinge relaties zijn beheersing, categorisering en analyse onmogelijk. We kunnen emergente patronen waarnemen, maar niet voorspellen. We brengen dus in retrospectief coherentie aan. De onderliggende bronnen van de patronen blijven echter voor ons onkenbaar. Onze beslissingen nemen we op basis van peilingen, waarmee we patronen zichtbaarder maken; de patronen van onze voorkeur trachten we vervolgens te stabiliseren. In dit kwadrant staat het scheppende vermogen van taal centraal. Narratieven zijn in dit soort onderzoek dan ook de belangrijkste data. Als kleinste eenheden van betekenisgeving, verpakt in communicatie, geven ze inzicht in motieven en drijfveren, interpretaties en waardeoordelen. Voor het vergroten van het inzicht daarin biedt een veelzijdige blik voordelen. Onderzoek vindt vaak plaats in multi- en transdisciplinaire teams waarin de experts, en dat zijn uitdrukkelijk ook ervaringsexperts van de werkvloer of uit de markt, samen betekenis geven aan complexe vraagstukken. Dit kwadrant biedt dan ook een uitgelezen gelegenheid voor open innovatie. De praktijk is dat 99 procent van de benodigde kennis en resources zich buiten het eigen bedrijf bevindt. Innovatie is hoofdzakelijk een kwestie van samenwerken (Van der Duin, Hartman & Ortt, 2006, p. 12). Snowden, die aan de wieg stond van het Cynefin-schema en het latere Cognitive Edge Network dat daarvan gebruikmaakt, ontwikkelt samen met zijn collega's verschillende methoden voor het faciliteren van dergelijke samenwerking. Een andere methode hiervoor is de dialoogladder, waarin teams op zoek gaan naar gedeelde definities (Van den Nieuwenhof, 2006). Wanneer belangenverschillen een dominante rol spelen, kan een vierdegeneratie-evaluatie (Guba & Lincoln, 1989) uitkomst bieden. De eerdergenoemde leergeschiedenis en *appreciative inquiry* kunnen ook in dit kwadrant plaatsvinden, mits ze uitgaan van het eigene van narratief onderzoek en niet beperkt blijven tot narratieve sturing (Basten, te verschijnen). Ook focusgroepen die niet als hoofddoel toetsing hebben en dus de deelnemers uitnodigen coproductent van kennis te zijn (Kitzinger & Barbour, 1999), passen hier. Met de resultaten van dergelijke onderzoeken kunnen we veilige experimenten doen om ze op hun plausibiliteit te toetsen terwijl we aan nieuwe producten en diensten werken. Dit kwadrant past daarom goed in Modus 2. Het kwadrant rechtsonder past beter in Modus 1, waarin waarheidsvinding in het teken staat van ondubbelzinnigheid. Het kwadrant rechtsboven kan zowel Modus 1- als Modus 2-onderzoek bevatten.

Het kwadrant linksonder is dat van de chaos. Als oorzaak-gevolgrelaties hier al bestaan, dan zijn ze niet waarneembaar; eerder is sprake van turbulentie, waardoor ons de tijd ontbreekt de situatie te bestuderen alvorens besluiten te

nemen. Slechts weinigen zien emergente patronen; als ze die al kenbaar maken, dan lijken ze eerder zinloos of waanzinnig. Snel handelen om de turbulentie te reduceren, dan kijken wat er gebeurt en daar vervolgens op reageren, dat is het beslismodel voor deze situatie. Voor onderzoeksmethoden biedt dit kwadrant geen aanknopingspunten. Het onderzoek in de andere kwadranten is juist bedoeld om uit de chaos te blijven. Hooguit kunnen quickscans inzicht geven in wegen om er weer uit te komen. Desondanks kan een verblijf in het chaoskwadrant functioneel zijn, bijvoorbeeld om verouderde, niet meer productieve structuren los te laten. In dat geval is chaos een instrumenteel onderdeel van beleid. In de volgende paragraaf ga ik in op mogelijkheden van beleid voor het organiseren van de ontwikkeling dan wel benutting van een onderzoekshouding.

4 Het organiseren van onderzoek

Zoals bij de schets van het kennislandschap al ter sprake kwam, is het HRST-aandeel van de beroepsbevolking 4,3 miljoen werkenden en is het aandeel hoogopgeleiden ongeveer een derde, verspreid over de gehele economie. In het studiejaar 2006-2007 studeerden bijna 208.000 personen aan de universiteit (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2007). In 2007 volgden een kleine 375.000 personen een opleiding aan een hogeschool (cijfers via www.hbo-raad.nl). Het ziet er dus naar uit dat de voedingsbodem voor een onderzoekende organisatie goeddeels aanwezig is. Toch is niet iedere hogeropgeleide per definitie goed in onderzoek, noch heeft eenieder van hen er affiniteit mee. Daar staat weer tegenover dat niet voor alle academici die een wetenschappelijke carrière ambiëren een positie op de universiteit is weggelegd. Wellicht is het goed om vooraf een nulmeting te doen naar het actuele onderzoekspotentieel. In deze paragraaf ga ik in op beleidsmaatregelen waarmee dit potentieel kan worden bevorderd en geoptimaliseerd.

In 2005 werd iets meer dan 60 procent van de werkenden naar een arbeidsgerateerde cursus of opleiding gestuurd (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2007). Een mogelijkheid voor organisaties om te leren onderzoeken is dan ook gelegen in bedrijfsopleidingen. Vaak zitten onderzoeksvaardigheden verstopt in grotere programma's, bijvoorbeeld in Master of Business Administration of Master of Public Administration. Hoewel aanbieders van kortere bedrijfsopleidingen vaak gebruikmaken van wetenschappelijke kennis en inzichten, betekent dit niet dat cursisten leren zelf kennis te produceren; het gaat veelal om het toepassen van die wetenschappelijke kennis, niet om de methoden en technieken zelf te vergaren, noch om inzicht in kennisproductieprocessen waarmee cursisten kennis op haar waarde kunnen schatten (bijvoorbeeld aan de hand van het eerder gepresenteerde Cynefin-schema). Er zijn slechts weinig aanbieders van cursussen die ingaan op methoden en technieken en die cursisten laten oefenen met data die voor de eigen organisatie relevant zijn. Een mogelijkheid is om dergelijke cursussen in huis te ontwikkelen. Dit kan verder ondersteund worden met een kennisinfrastructuur in de vorm van een bibliotheek en/of mediatheek.

Het bouwen en onderhouden van een dergelijke infrastructuur is een kostbare onderneming. Een andere optie is dan ook om werknemers te laten participeren in het eerder geschetste kennislandschap. Op deze manier kunnen ze niet alleen gebruikmaken van de bestaande kennisinfrastructuur van universiteiten en hogescholen, maar hebben ze de gelegenheid om in transdisciplinaire teams door het werken aan complexe vraagstukken hun onderzoeksvaardigheden te ontwikkelen. Waar in universitair onderzoek tussen disciplines (inter- of multidisciplinair onderzoek) afstemmingsactiviteiten centraal staan om bruggen te slaan tussen twee of meer academische werelden, gaat het bij transdisciplinair onderzoek om het creëren van een omgeving waarin mensen uit verschillende, ook niet-academische werelden vormgeven aan wederzijdse relaties en betekenissen rond een complex vraagstuk. Sinds een aantal jaren is ook het hogerberoepsonderwijs actief met onderzoek bezig. Met de invoering van de zogenaamde lectoraten is gestart met het ontwikkelen van een onderzoekstraditie, een traditie waarin van meet af aan gestreefd is naar samenwerkingsverbanden met het bedrijfsleven en organisaties uit de non-profitsector. Deelname aan kenniskringen, kennisgemeenschappen of andere kennisintensieve netwerken biedt een goede gelegenheid om met onderzoek aan de slag te gaan en/of te blijven. Professionals vinden de meeste uitdaging en bevrediging in hun eigen vak. In deze teams ontmoeten ze professionals uit andere disciplines. Niets leert zo veel over het eigen vak als de ontmoeting met professionals met andere achtergronden. Alle eigen vanzelfsprekendheden moeten worden uitgelegd en verwoord en krijgen een aanvulling vanuit nieuwe perspectieven. In dergelijke teams of netwerken kunnen professionals hun onderzoekshouding ontwikkelen en op peil houden en voor hun organisaties levert het naast gemotiveerde werknemers een schat aan nieuwe inzichten op.

Een derde mogelijkheid is om onderzoek te verweven in bestaande HRM- en HRD-instrumenten als functioneringsgesprekken en beloningssystemen. Actieleren en actieonderzoek kunnen de professionalisering van werknemers structureren en vormgeven. Actieleren is ontstaan als managementtraining. In deze vorm bespreekt een groep managers met (ruime) praktijkervaring hun dagelijkse problemen met als doel van elkaar te leren. Tussen de bijeenkomsten door werken ze op experimentele wijze aan verbeteringen en de resultaten daarvan bespreken ze tijdens de bijeenkomsten. Actieleren hoeft echter niet beperkt te blijven tot managers. Ook professionals kunnen via deze weg problemen uit hun eigen praktijk oplossen. Wanneer ze dat in teamverband doen, met een (bij voorkeur multidisciplinair) team van binnen de organisatie of in een transdisciplinair team, dan kunnen de functioneringsgesprekken ingericht worden als voortgangsgesprekken over hun vorderingen. Wanneer zij dat individueel doen, dan is sprake van actieonderzoek. Ze doorlopen dan cycli van meting, reflectie, plan, interventie, meting et cetera. Ook de vordering in actieonderzoek kan een agendapunt zijn in functioneringsgesprekken. Centraal staat in beide gevallen de vraag wat werknemers aan hun eigen praktijk zouden willen verbeteren. De veronderstelling is dat hun praktijkinnovatie bijdraagt aan hun eigen professionalisering en van waarde is voor de organisatie. De werknemers gaan met hun verbeteringsambitie aan de slag en overleggen tijdens het functioneringsgesprek de bewijzen van hun vorderingen. Dat laatste is essentieel. Het gaat immers niet om vrijblijvende experimenten, maar

om beargumenteerde keuzes en systematisch verkregen inzichten. De argumenten voor deze keuzes moeten dan ook voortkomen uit de metingen voor en na de interventies en uit literatuur, die de eigen praktijk in een breder perspectief plaatst. Deze optie impliceert ook enige onderzoeksvaardigheden van degene met wie het functioneringsgesprek gevoerd wordt. Deze moet immers de vorderingen op hun merites kunnen beoordelen.

Daarnaast kan gedacht worden aan het aanstellen van onderzoekscoaches, eventueel als aanvullende rol voor personeel dat al onderzoekservaring heeft. Zij kunnen ook een rol spelen bij de actieleerteams. Met werknemers die echt de smaak te pakken hebben gekregen, kunnen afspraken worden gemaakt over een serieus vervolg, bijvoorbeeld in de vorm van een promotietraject, waarin ze als buitenpromovendus, dat wil zeggen zonder contract met of bezoldiging door een universiteit, hun proefschrift voorbereiden onder begeleiding van een hoogleraar. Een reguliere promotie kost al veel tijd en promoveren naast een baan kan dan ook een enorme belasting vormen. Toch maken buitenpromovendi 65 procent van alle promoties uit. Er gaat een enorme aantrekkingskracht uit van onderzoek dat ontsproten is aan eigen nieuwsgierigheid, misschien meer nog dan van het valoriseren van kennis en ervaring met een officiële doctorstitel (Basten, 2007a). Voor een bepaalde tijd worden vrijgesteld om aan het proefschrift te werken en/of het integreren van de onderzoeksvraag van de werknemer met diens werkzaamheden, kan een waardevol onderdeel van het beloningssysteem betekenen. Omdat ze niet intensief deel uitmaken van het onderzoeksteam van hun hoogleraar, ontbreekt het buitenpromovendi aan gelegenheden tussentijds om raad en advies te vragen en hun wederwaardigheden te delen met lotgenoten. Het kan daarom raadzaam zijn hen samen op te laten trekken (het 'promotieklasje'), zo nu en dan aanvullende methodologische en inhoudelijke coaching in te schakelen en elke succesvolle promotie te vieren.

Ook het hiervoor beschreven Cynefin-schema kan handvatten bieden voor het organiseren van leren onderzoeken. Dit schema is dynamisch bedoeld, zodat we niet vastzitten in één kwadrant. Experts uit de rechterbovenhoek kunnen zo na een kort verblijf in het chaotische kwadrant - dit om rigide structuren radicaal te doorbreken - in kleine teams in het complexiteitskwadrant aan de slag om nieuwe inzichten te ontwikkelen, patronen te herkennen en experimenten op te zetten. Kurtz en Snowden (2003) noemen dit *entrainment breaking*. Dit kan onderdeel zijn van innovatiebeleid, gericht op het ontwikkelen van nieuwe producten en diensten, maar ook deel uitmaken van organisatieontwikkeling, gericht op het eigen functioneren. Voor dat laatste stellen ze nog een andere route door de kwadranten voor, een route die zij *liberation* noemen. Liberation is de beweging van rechtsonder, de gekende wereld, via het complexe naar het expertkwadrant. Organisaties, aldus Kurtz en Snowden, willen nog wel eens veronderstellen dat ze de mate van orde in nieuwe systemen kunnen ontwerpen. Een organisatie die bijvoorbeeld zich ergens in wil specialiseren, kan een universiteit de opdracht geven een studie uit te voeren, of daartoe experts in de eigen organisatie aanwijzen danwel inhuren. Dit is een succesvolle en effectieve strategie wanneer de omstandigheden gunstig zijn voor een gestructureerde en geordende aanpak. Wanneer dat niet zo is en er sprake is

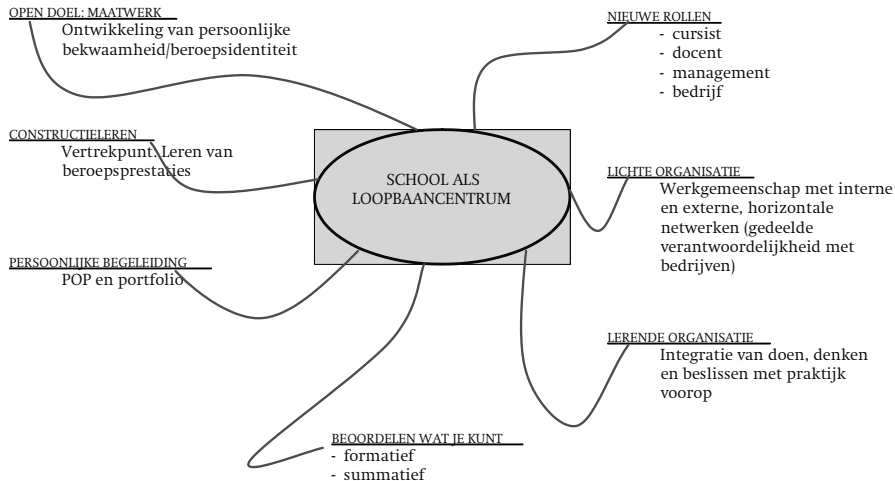
van een onzekere en dubbelzinnige situatie, dan is het nuttiger om het probleem van rechtsonder naar linksboven te verplaatsen. Daar kunnen nieuwe patronen (ook in de betekenis van leiders, overigens) ontstaan. De patronen van onze voorkeur hevelen we over naar het expertkwadrant.

Wat we ook kiezen om het onderzoekspotentieel te organiseren, het zal niet tot bevredigende resultaten leiden wanneer onderzoekend werken niet in de werkstructuur en organisatiecultuur verweven is. Het in de inleiding aangehaalde transferprobleem zal ook optreden in organisaties waarin een onderzoekende houding van de werknemers botst met bestaande structuren en culturen. In de afsluitende paragraaf sta ik stil bij ervaringen in het hogerberoepsonderwijs, waar de vorming van een onderzoekstraditie in volle gang is. Ik bespreek ook een model voor een integrale benadering die voor het hbo is voorgesteld maar net zo goed gezien kan worden als illustratie van het voorafgaande.

5 Integrale benadering

Een onderzoekende organisatie is niet van vandaag op morgen gebouwd. Dat laten de ervaringen zien in het hogerberoepsonderwijs. Terwijl daar de omschakeling van onderwijs- naar kennisinstelling nog maar net in gang gezet is, wordt de onderzoekstraditie van overheidswege al gericht op promotietrajecten. En hoewel de discussies over de aard van hbo-onderzoek - Modus 1 of toch 2? Toepassingsgericht of fundamenteel? - nog verre van geluwd zijn, hebben veel hbo-instellingen de neiging om het promotiebeleid van universiteiten te kopiëren, inclusief valkuilen aldaar (Basten & Cocheret de la Morinière, 2007). Ook organisaties die al kennisintensief zijn, zoals een hogeschool, kunnen moeite hebben hun draai te vinden in het Nederlandse kennislandschap.

Voor vernieuwing in het beroepsonderwijs bestaat een model dat 'school als loopbaancentrum' heet (Geurts, 2006). Dit SLC-model (zie figuur 2) betreft het vernieuwen van de pedagogiek in beroepsopleidingen, maar kan zeker ook toegepast worden op HRD-beleid in het hbo ten gunste van de vorming van een onderzoekstraditie (Basten & Geurts, 2006).



Figuur 2: School als loopbaancentrum. Uit: Basten en Geurts (2006)

Hierna licht ik de zeven ontwerpprincipes uit het SLC-model toe zoals Jan Geurts en ik ze hebben vertaald naar onze eigen kenniskring van het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming (Basten en Geurts, 2006). Onze begeleidingsactiviteiten waren onderwerp van ons actieonderzoek naar de kenniskring als HRD-instrument. Onze eigen kenniskring beschouwden we als testcase. De leden van deze kenniskring, zowel docenten als stafmedewerkers, werkten op hun beurt via actieonderzoek aan een innovatie van hun eigen praktijk. Hun innovaties pasten binnen het SLC-model, een model waarvan de kenniskringleden de waarde onderschreven. We wilden inhoud en vorm op elkaar afstemmen en pasten de SLC-ontwerpprincipes toe op de wijze waarop we onze kenniskring vormgaven. Binnen de kenniskring was bijvoorbeeld *maatwerk* (linksboven in het model) in de persoonlijke bekwaamheidsontwikkeling het vertrekpunt voor de ontwikkeling van de nieuwe professionaliteit, dat wil zeggen: de nieuwe onderzoeksrol. Het vertrekpunt van het onderzoek van de leden van de kenniskring was hun dagelijkse praktijk. Uit de confrontatie tussen die praktijk enerzijds en hun eigen affiniteit voor het SLC-model anderzijds kwamen de leer- of onderzoeksvragen voort die ze in hun projecten trachtten te beantwoorden. Bij de vorm van de professionalisering lag de nadruk op *constructieleren* in plaats van *instructieleren*. Het uitgangspunt was dat de leden van de kenniskring door reflectie op praktijkervaringen en het zoeken naar verbindingen met al bestaande knowhow nieuwe kennis ontwikkelden (zie ook hiervoor bij actieonderzoek). Volgens ons ging het bij *persoonlijke begeleiding* om een vruchtbare spanning tussen sturing en zelfsturing, zoals bijvoorbeeld in de relatie met een *critical friend*, iemand die goed bekend is met de filosofie en methodes van (actie)onderzoek en die de onderzoekers helpt en ondersteunt in de rol van bijvoorbeeld inhoudelijk adviseur of coauteur van rapporten en publicaties. Voor de *beoordeling van prestaties* wilden we de leeropbrengst van de kenniskring scherp formuleren. Alleen zo zou de ervaringskennis uit de projecten productief worden gemaakt voor de ontwikkeling van de professie van de kenniskringleden en ook voor de hogeschool; en alleen zo zouden de projecten

bijdragen aan theorievorming rond pedagogiek van de beroepsvorming. We kozen voor feedback via de *critical friend* en collegiale toetsing, maar ook voor een inhoudelijke beoordeling via een review van een artikel in een relevant tijdschrift.

Er zijn verder drie principes in het SLC-model die de organisatiekant van de nieuwe professionalisering belichten en waarvoor dus de organisatie, in ons geval een hogeschool, medeverantwoordelijk is. Door het toegenomen belang van onderzoek in het hbo krijgen de werknemers een *nieuwe rol*. Niet langer hebben zij een vooral uitvoerende, kennisconsumerende taak, maar ook een actieve, kennisproducerende rol. De ondersteuning die vanuit de organisatie nodig is om zich deze nieuwe rol eigen te maken, hebben we vertaald in opdrachtgeverschap: door (afdelingen binnen) de hogeschool expliciet als opdrachtgever van de projecten te laten fungeren, verdween de mogelijkheid van vrijblijvendheid voor zowel de organisatie als het betreffende lid van de kenniskring. De relatie tussen kenniskringlid en afdeling zagen we in termen van een *lichte organisatie*, zonder al te veel hiërarchische verhoudingen en bureaucratische procedures. Deze lichtheid was nodig om de professional op de werkvloer de bewegingsruimte te geven om zich de nieuwe rol eigen te maken in horizontale interne en externe netwerken met professionele standaarden en normen. In het verlengde van de lichte organisatie of werkgemeenschap met een professionele cultuur lag de *lerende organisatie* die zich ontwikkelt door de onderwijspraktijk (doen), de reflectie (denken) en het beslissen over de toekomst (kiezen) stevig aan elkaar te koppelen. Door de SLC-principes op onze eigen kenniskring toe te passen, was de zoektocht naar een betere praktijk steeds het vertrekpunt van onze eigen begeleiding.

De doelstelling van de kenniskring en van onze activiteiten was de deelnemers te ondersteunen in de ontwikkeling van hun onderzoeksvaardigheden en zo hun professionalisering als kennisproducent te versterken. Wij hebben onze gedachten over onze vorderingen daarin op papier gezet (Basten & Geurts, 2006). Ik vat ze hier samen. Bij het leren onderzoeken door de leden van de kenniskring stond vanzelfsprekend het verwerven van *vakkennis* die nodig is voor het opzetten en uitvoeren van toegepast en/of actieonderzoek voorop. Het formuleren van een goede probleemdefinitie bleek een eerste aandachtspunt. Ook de volgende onderzoeksfasen vroegen de nodige support en ondersteuning. We hebben de onderzoeksactiviteiten daarom gesplitst in een voor- en hoofdonderzoek. Het vooronderzoek was vooral bedoeld om op kleinschaliger niveau eens de hele cyclus van actieonderzoek te doorlopen. De leden van de kenniskring konden zo ervaring opdoen met alle fasen en op basis van hun ervaringen kwamen leer- en ontwikkelpunten duidelijk naar boven. Deze bleken met name betrekking te hebben op zowel methoden en technieken van onderzoek als de rol van de onderzoeker. Desondanks viel ons op, dat het bij het ontwikkelen van hun nieuwe onderzoeksrol niet alleen ging om de technische onderzoeksvaardigheden. Onderzoek doen is ook - vooral in de multi- en transdisciplinaire tradities - een *sociaal, participatief en collaboratief proces*. In ons actieonderzoek ging het om de manier waarop de deelnemers in de kenniskring hun onderzoeksidentiteit ontwikkelden door ervaringen uit te wisselen en daar kritische vragen bij te stellen. De communicatie over en weer tussen de

deelnemers was daarin ondersteunend: ze deden het aan elkaar voor en kregen feedback op hun eigen functioneren. Tegelijkertijd onderzochten ze hun eigen kennis en interpretatiekaders, exploreerden ze de verschillende manieren waarop hun kennis van invloed is op hun identiteit en handelen en reflecteerden ze op hoe hun actuele kennis hun handelen vormgaf en wellicht ook beperkte. Hierbij brachten ze vooral ervaringskennis in. Het viel ons op dat de kenniskringleden meer gewend waren om in de context van intervisie en supervisie met elkaar te praten dan als collega-onderzoekers. Samen leren onderzoeken ging niet vanzelf. Het element *focus op ontwikkeling van theorie en praktijk* bleef daarom bij voortduring een aandachtspunt. De inbreng van ervaringskennis alleen is onvoldoende; het gaat bij het productief maken van persoonsgebonden en impliciete kennis om een articulatie en ontwikkeling van zowel theorie als praktijk in hun onderlinge samenhang.

Het onderzoekend met hun eigen praktijk bezig zijn en het uitwisselen van de kennis die ze daaruit opdeden, was voor sommige leden van de kenniskring bovendien een confrontatie met de restricties waarbinnen ze werkten. Natuurlijk is onderzoeken leuk en belangrijk, maar de kennisproducten pasten niet altijd binnen het vigerende beleid of de dominante cultuur. Doordat ze met hun eigen praktijk bezig waren, beseften ze onder andere de politieke gevolgen van hun onderzoeksactiviteiten. Door het concept van de school als loopbaancentrum vroeg het onderwerp van hun studie nogal eens om de reconstructie van sociale interacties, bijvoorbeeld wanneer ongewenste praktijken werden voortgebracht en in stand gehouden. Dat leverde spanning op. Het onderzoek was daarmee tevens *emancipatorisch, kritisch en reflexief*. Sommige deelnemers stuitten op dilemma's die te maken hadden met hun werkplek en hun nieuwe onderzoekersrol. Hoe interview ik mensen over een project waarvan ik zelf leider was? Hoe kan ik dit beleid toetsen terwijl ik het eigenlijk moet implementeren? Kan ik mijn collega's kritisch beoordelen zonder mijn eigen loopbaankansen in gevaar te brengen? Het doel van participatief actieonderzoek is om mensen te helpen irrationele, onproductieve, onrechtvaardige en onbevredigende sociale structuren te ontdekken en zich daarvan te bevrijden dan wel er hun weg beter in te vinden. In de praktijk van onze kenniskring werd, wanneer deze keuze zich voordeed, vooral voor dat laatste gekozen.

Leren onderzoeken, zo was onze conclusie, vormde geen vanzelfsprekende activiteit voor de leden van onze kenniskring. Onze conclusie van destijds geldt nog steeds: een nieuwe onderzoeksrol vraagt om het ontwikkelen van reflectiecapaciteiten in technisch-instrumenteel opzicht, maar ook om het verwerven van een bijbehorende cultuur en ethiek die deze rol kunnen ondersteunen. Professionalisering als onderzoeker vraagt om integrale aandacht. Mijn stelling is dat deze conclusie niet alleen voor het hbo opgaat, maar voor alle organisaties die een onderzoekende organisatie willen worden.

Literatuur

- Basten, F. (2005). Dermatologisch getest! Zin en onzin van wetenschappelijke taal in onderzoek. *Management en Consulting*, nr. 4, pp. 10-15.
- Basten, F. (2007a). De onvoltooide droom. Aantal buitenpromovendi groeit gestaag. *Management en Consulting*, nr. 2, pp. 8-12.
- Basten, F. (2007b). *Leergeschiedenis Polder Stedelijk*. Gouda, Stichting Kennisontwikkeling Kennisoverdracht Bodem, 71 pp.
- Basten, F. (te verschijnen). Dwalen door verhalen. In: R. Masselink & R. van den Nieuwenhof (red.). *Waarderend Organiseren. Appreciative Inquiry: Co-creatie van duurzame verandering*. Nieuwerkerk aan den IJssel, Gelling Publishers.
- Basten, F. & E. Cocheret de la Morinière (2007). Tweehonderd extra hbo-promovendi in 2009: hoe moet dat? Adviezen voor succesvol promotiebeleid in het hbo. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 2007 nummer 4, pp. 245-255.
- Basten, F. & J. Geurts (2006). De kenniskring als HRD-instrument - over het ontwikkelen van nieuwe professionaliteit. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 2006 nummer 1, pp. 13-22.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2007). *Kennis en economie 2007*. Voorhout/Heerlen, 197 pp.
- Coenders, M. & F. Basten (2008). *Onderzoek doen in kennisgemeenschappen*. Den Haag, Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, 62 pp.
- Duin, P. van der, D. Hartman & R. Orrt (2006). Innoveren in nieuwe tijden. *Open stellingen. Essays over Open Innovatie*. Den Haag, Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid, 6 pp.
- Geurts, J. (2006). *ROC als loopbaancentrum. Een beroeps pedagogisch perspectief*. 's-Hertogenbosch, Centrum voor Innovatie van Opleidingen, 84 pp.
- Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott & M. Trow (2005). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*, London, Sage Publications (achtste herdruk), 178 pp.
- Guba, E. & Y. Lincoln (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Sage Publications, 296 pp.
- Kitzinger, J. & R. Barbour (1999). *Developing Focus Group Research: Politics, theory, and practice*. London, Sage Publications, 225 pp.
- Kleiner, A., & G. Roth (1997). How to make experience your company's best teacher. *Harvard Business Review*, September-October, pp. 173-177.
- Kurtz, C. & D. Snowden (2003). The new dynamics of strategy: Sense-making in a complex and complicated world. *IBM Systems Journal*, Vol. 42 nr. 3, pp. 462-483.
- Masselink, R. & R. van den Nieuwenhof (te verschijnen). *Waarderend Organiseren. Appreciative Inquiry: Co-creatie van duurzame verandering*. Nieuwerkerk aan den IJssel, Gelling Publishers.
- Nieuwenhof, R. van den (2006). *De Taal van Verandering. Integraal management van unieke, dynamische en complexe veranderingsprocessen*. Delft, Eburon, 506 pp.
- Regeer, B. & J. Bunders (2007). *Kennisco creatie: samenspel tussen wetenschap & praktijk. Complexe, maatschappelijke vraagstukken transdisciplinair benaderd*: Den Haag, RMNO, 136 pp.

