

Kenniscreatie in kenniscentra
Een methodiek voor onderzoek naar professionele praktijken

Drs. M.A. de Ronde
Christelijke Hogeschool Ede
Academie Mens & Organisatie
E-mail: madronde@che.nl

Te citeren als:

M.A. de Ronde (2010), Kenniscreatie in kenniscentra, een methodiek voor onderzoek naar professionele praktijken. *Onderzoek van Onderwijs*, jrg.39, nr. 1, p.4-13.

Samenvatting

In dit artikel wordt het onderzoek zoals dat plaatsvindt in kenniscentra voor professionele praktijken, beschreven als een vorm van kenniscreatie (SKO, 2008), die tot stand komt door het samenbrengen van ervaringskennis van de professional met gedocumenteerde kennis uit de literatuur. Praktijkonderzoek behoeft een nauwe samenwerking tussen onderzoekers en professionals, waarbij het gegeven dat de beroepsbeoefenaar zelf een integraal onderdeel is van die praktijk, als een essentieel uitgangspunt wordt aanvaard. In de geschetste methodiek, gebaseerd op de regulatieve cyclus van Van Strien (1986, 1997), is kennisontwikkeling een creatieve activiteit, waarbij de persoon van de beroepsbeoefenaar niet alleen als object, maar ook als subject in het onderzoek betrokken wordt. De praktijkonderzoeker verzamelt niet primair kennis over de praktijk, maar ontwikkelt die samen met de praktijk. Daarbij is de professional een actieve partner in het onderzoek door bewust te ervaren en waar te nemen, door te reflecteren, te ontwerpen, te oefenen en te evalueren met betrekking tot zijn beroepsmatig handelen. Aan de hand van een casus van kenniscreatie samen met de managers van een zorginstelling wordt duidelijk gemaakt dat het de rol is van de praktijkonderzoeker om het proces van creatieve kennisontwikkeling methodisch te begeleiden, de resultaten daarvan op scheppende wijze met elkaar in samenhang te brengen en toegankelijk te maken voor een breder publiek.

Kenniscreatie in kenniscentra

Een methodiek voor onderzoek naar professionele praktijken

Kenniscentra voor professionele praktijken

Volgens Van Dale is wetenschap zowel activiteit als resultaat. Als activiteit kenmerkt zij zich door een manier van kennisverwerving die gestuurd wordt door bepaalde regels; als resultaat staat (een) wetenschap voor het gehele kennisdomein dat door die regelgestuurde kennisverwerving is opgebouwd.

In dit artikel worden vormen van wetenschapsbeoefening besproken die gericht zijn op het verder ontwikkelen van professionele praktijken. In het hoger onderwijs vindt op dit moment een ingrijpende ontwikkeling plaats, die leidt tot nieuwe verhoudingen tussen het wetenschappelijk onderwijs, zoals dat plaatsvindt aan de universiteiten en het beroepsonderwijs, zoals dat gestalte krijgt aan hbo-instellingen. Met de invoering van de bachelor-master structuur, de erkenning van professionele masters aan het HBO en met de oprichting van lectoraten en bijbehorende kenniskringen hebben de instellingen voor het hoger beroepsonderwijs er een taak (of eigenlijk een cluster van taken) bij gekregen. Het gaat niet meer alleen om het inwijden van studenten in een beroep en het zorgen voor de persoonlijke en professionele vorming die daarbij nodig is. Het gaat ook om het verder brengen van dat beroep zelf door wat genoemd wordt 'kennisontwikkeling en kenniscirculatie' (SKO, 2008a; 2008b). Daarmee hebben hbo-instellingen de rol gekregen van kenniscentra voor professionele praktijken. Het kenmerkende van deze centra is dat zij enerzijds toegang hebben tot de gedocumenteerde kennisbestanden in de vorm van handboeken, tijdschriften, databases, congressen enzovoort, en anderzijds nauw verbonden zijn met de dagelijkse praktijk van het beroepsmatig handelen. Dergelijke kenniscentra zijn overigens niet uniek voor het HBO; zij zijn ook te vinden in al dan niet commerciële adviesbureaus en postdoctorale opleidingen aan de universiteit.

In dit artikel formuleer ik een visie op de aard van de kennis die in dergelijke kenniscentra ontwikkeld en verspreid zal moeten worden; tevens geef ik een opvatting over de methodiek die daarvoor nodig is. Bij mijn beantwoording van de vraag naar de kennisontwikkeling voor professionele praktijken vervult het woord *creatie* een centrale rol, ook ditmaal in twee betekenissen: creatie als proces (methode) en creatie als resultaat. Praktijkwetenschap is *creatieve* wetenschap, met zijn eigen kwaliteitsstandaarden voor onderzoeksmethoden en -resultaten.

Verschillende vormen van kennis

Het ontwikkelen van kennis laat zich ordenen langs een schaal van concreet, persoonsgebonden en situatiespecifiek aan de ene kant, naar abstract, objectief en onafhankelijk van persoon en context aan de andere kant. In deze paragraaf beschrijf ik verschillende vormen van kennisontwikkeling, die te typeren zijn als onderscheiden posities op deze dimensie. Ik laat zien dat twee van de zes posities met name verwacht kunnen worden van de genoemde kenniscentra voor professionele praktijken. In een aparte paragraaf zal ik vervolgens aandacht besteden aan de methodiek en de kwaliteitsstandaarden bij de diverse vormen van kennisontwikkeling.

Positie 1: kennisontwikkeling als groei in vakbekwaamheid

Professionals moeten zich de expertise eigen maken die gevraagd wordt in hun beroep. Dit is een vorm van kennisontwikkeling die samenvalt met competentieontwikkeling en die bestaat uit een groei in deskundigheid, doordat de vakmatige kennis van de beroepsbeoefenaar steeds meer geïntegreerd raakt met zijn professionele vaardigheden. Met andere woorden, het praktiseren van zijn professie gaat hem beter en gemakkelijker af naarmate kennis en ervaring elkaar verrijken en versterken. Kennisontwikkeling in deze vorm is persoonsgebonden en nauw verweven aan de concrete situaties waarin de professional functioneert.

Voorbeeld:

Met de toename aan praktijkervaring leert een leerkracht zijn vak steeds duidelijker uit te leggen aan onzekere leerlingen door hen met extra geduld te benaderen en studieopgaven in kleine stapjes te bespreken.

Een middenmanager wordt steeds vaardiger in het op elkaar afstemmen van management en medewerkers in de organisatie. Hij ontdekt op welke wijze hij zijn team adequaat kan betrekken in de besluitvorming.

Toegroeien naar meesterschap in de professie is de doelstelling van zowel postdoctorale als hogere beroepsopleidingen. Door een combinatie van theorieonderwijs, praktijkervaring, en reflectie op de verbinding tussen beide, integreert men kennis en vaardigheden en verwerft men vakbekwaamheid.

Positie 2: kennisontwikkeling als collegiale uitwisseling

Kennisontwikkeling gaat van de eerste positie over naar de tweede wanneer de ervaringen van de professional het karakter krijgen van (nieuwe) inzichten over het vak, waarover hij met collega's van gedachten kan wisselen. Hij brengt zijn inzicht en ervaring onder woorden, zodat die overdraagbaar worden. Daardoor treedt er een zekere veralgemenisering op: 'dat wat ik geleerd heb, kan ik meedelen aan vakgenoten.' De persoonlijke competentieontwikkeling van positie 1 wordt vruchtbaar gemaakt in de vorm van collegiale kennisdeling.

Voorbeeld:

Naar aanleiding van een bezoek aan een congres over vakdidactiek neemt een leerkracht het initiatief om de lesmethode te verfijnen en extra tussenopdrachten te formuleren voor onzekere leerlingen. Hij deelt dit in de vakgroep, waarna zijn collega's die aanpak overnemen.

Een middenmanager ontwikkelt samen met een stagiair een nieuwe strategie voor het 'meekrijgen' van zijn afdeling in de organisatieverandering. Zij doen dat op basis van een pas verschenen publicatie. De student houdt daarover een presentatie op een terugkomdag.

Het is kenmerkend voor professionele beroepen dat de professional niet alleen vaardig is in de uitoefening van het beroep - het vakmanschap -, maar ook dat hij zijn handelen in taal kan uitdrukken en daarmee kan verantwoorden naar collega's, zodat er in de onderlinge uitwisseling wederzijdse aanscherping en kwaliteitstoetsing plaats kan vinden. Beroepsopleidingen in het hoger onderwijs zijn zich van het belang van deze vorm van kennisontwikkeling altijd bewust geweest. Het schrijven van afstudeerscripties en projectverantwoordingen heeft het doel om de studenten in deze vorm van kennisontwikkeling te trainen en te stimuleren. Niet alleen in opleidingsverband, maar ook in de organisatie van diverse beroepsgroepen is deze vorm van kennisontwikkeling terug te vinden in de vorm van intercollegiale consultatie, intervisiegroepen, trainingsdagen enzovoorts (De Haan, 2009). Door dit alles verbeteren de professionals niet alleen hun eigen vakbekwaamheid, ze delen ook hun kennis en dragen daarmee bij aan de ontwikkeling van de professie als zodanig. Kenmerkend voor deze vorm van kennisontwikkeling is dat zij plaatsvindt in het directe contact tussen collega's, doorgaans rond concrete situaties. Wanneer de kennisuitwisseling een meer planmatig en samenhangend karakter krijgt en de verwoording ervan in schriftelijke vorm plaatsvindt als artikelen of boeken, gaat zij over naar de volgende positie op de genoemde schaal.

Posities 3: kennisontwikkeling als methodiseren van ervaringen

De systematisering van de reflectie op ervaringen maakt het mogelijk om de strekking ervan met een groter publiek te delen en toepasbaar te maken voor een grotere diversiteit aan situaties. In de collegiale uitwisseling van positie 2 is er sprake van een gezamenlijk zoeken en wederkerig verrijken. Als het uitwisselen en bijeenbrengen van deskundigheid

een projectmatig karakter krijgt, wordt de kennisontwikkeling van positie 2 losgelaten en komt positie 3 in beeld: ervaringen en inzichten worden binnen deze positie georganiseerd en doelgericht bij elkaar gebracht om op die wijze nieuwe instrumenten en methoden te ontwikkelen. Het creatieve proces van de enkeling wordt gebundeld tot een georganiseerde prestatie van velen.

Voorbeeld:

Op initiatief van een uitgever en een schoolbegeleidingsdienst is een leerkracht samen met collega's van nog enkele andere scholen betrokken bij het ontwikkelen van differentiatieopdrachten in de lesmethode die op die scholen wordt gebruikt. Over de resultaten wordt een workshop verzorgd voor een congres over vakdidactiek.

Een middenmanager wordt uitgenodigd door een organisatieadviesbureau om samen met een klantengroep zijn concepten voor organisatieontwikkeling verder uit te werken met behulp van casuïstiek van de deelnemers. De uitwisseling van inzichten moet leiden tot een 'Methoden boek voor organisatieontwikkeling'.

De ontwikkeling van kenniscentra voor professionele praktijken aan instellingen voor het hoger beroepsonderwijs heeft te maken met de overgang van de tweede naar de derde positie van kennisontwikkeling. Dat wat voorheen incidenteel en ongeorganiseerd gebeurde, wordt nu structureel beoogd en vanuit het management gefaciliteerd door het inrichten van lectoraten en bijbehorende kenniskringen. Hbo-instellingen hebben de taak gekregen in contact te treden met onderzoeksvragen die in het werkveld opkomen, ervaringen van beroepsoefenaars daaromtrent bijeen te brengen en de antwoorden die op grond daarvan tot stand komen, wereldkundig te maken ten behoeve van het veld. Kennisdisseminatie heet dat in het beleidsjargon (SKO, 2008).

Positie 4: kennisontwikkeling als evalueren en verrijken van bestaande methodieken

Binnen de derde positie van kennisontwikkeling komen de vragen vanuit de praktijk voort en worden ervaringen projectmatig bij elkaar gebracht om op grond daarvan methodieken en instrumenten te ontwikkelen. Op de vierde positie is niet de praktijk, maar de theorie (het gepubliceerde kennisbestand) het uitgangspunt voor verdere kennisontwikkeling. In het kader van onderzoeksprogramma's van kenniscentra wordt gewerkt aan een samenhangende 'body of knowledge', op basis waarvan telkens nieuwe vragen geformuleerd kunnen worden. Kenmerkend voor de aard van deze vragen is dat ze aan de praktijk gesteld worden en dat inzichten en ervaringen van professionals essentieel zijn voor de beantwoording ervan.

Voorbeeld:

Een onderzoeksgroep van een schoolbegeleidingsdienst wil de leerling-differentiatie in verschillende lesmethoden systematisch evalueren op basis van ervaringen van docenten en legt daarvoor contact met diverse scholen. Het doel is om vast te stellen wat de meest geschikte leerlingenkenmerken zijn om op te differentiëren in nieuwe methoden. Over de (tussentijdse) resultaten van dit traject wordt regelmatig gepubliceerd in vakbladen voor onderwijskunde.

Een kenniskring binnen een economische hbo-opleiding onderzoekt hoe leidinggevenden de proactiviteit in hun teams bevorderen door groepsgesprekken met de leidinggevenden en hun teams te organiseren. De deelnemers wordt gevraagd zoveel mogelijk positieve ervaringsvoorbeelden aan te dragen. De gesprekken hebben naast hun bewustmakend karakter het doel om de methoden en instrumenten op dit terrein te inventariseren en te evalueren.

Kenniscentra voor professionele praktijken, zoals de lectoraten aan het hbo, hebben doorgaans niet alleen een naam, maar ook een daaraan verbonden programma. Min of

meer systematisch werken zij aan de verdere ontwikkeling van het domein waarop ze zich bewegen. Op positie 3 doen ze dat door vragen uit de praktijk te articuleren, op positie 4 door vragen aan de praktijk te stellen, niet alleen om nieuwe methoden te ontwikkelen, ook om die in de praktijk uit te proberen en op hun bruikbaarheid en effectiviteit te evalueren. Kenmerkend voor deze beide vormen van kenniscreatie is de gelijkwaardige samenwerking tussen onderzoekers en professionals: de ervaringsdeskundigheid van de beroepsbeoefenaars wordt opgevat als valide informatie.

Positie 5: kennisontwikkeling als meten van variabelen en samenhangen daartussen

Het verschil met de vorige positie is dat er bij de vijfde vorm van kennisontwikkeling een volgende stap in de objectivering plaatsvindt. Metingen met behulp van gevalideerde onderzoeksinstrumenten nemen de plaats in van ervaringen die bijeengebracht worden in gesprek. Er worden geen vragen meer *aan* de beroepsbeoefenaars in de praktijk gesteld; bij dit perspectief gaan de vragen *over* de praktijk. De beroepsbeoefenaar verdwijnt als inhoudelijk samenwerkingspartner en wordt zelf ook voorwerp van onderzoek. Deze verdere objectivering wordt mogelijk gemaakt door (en vereist ook) een nadere reductie van de beroepspraktijk die onderzocht wordt. Wie zich baseert op ervaringen, poogt de concrete werkelijkheid in haar rijkdom te vangen; wie zich baseert op metingen, moet zich beperken tot een relatief klein aantal (en daarom dus zorgvuldig gekozen) indicatoren.

Voorbeeld:

Een universitaire wetenschapper doet bij verschillende scholen onderzoek naar de relaties tussen leerkrachtgedrag, leerlingkenmerken en gehanteerde lesmethoden. Een leerkracht is bereid in dit onderzoek te participeren door vragenlijsten in te vullen en onderzoekers te laten observeren in de klas. Over de resultaten van het onderzoek verschijnen diverse wetenschappelijke artikelen in internationale tijdschriften.

Een student bedrijfskunde aan de universiteit doet zijn afstudeeronderzoek naar de samenhang tussen 'empowerment' door leidinggevenden en bereidheid tot verandering bij medewerkers. Door middel van een tweetal enquêtes meet hij het leiderschapsgedrag en de attitude van de medewerkers om de samenhang tussen beide te berekenen. Samen met zijn docent schrijft hij er een artikel over voor een wetenschappelijk tijdschrift.

Binnen deze positie is de professional niet meer zelf de kennisontwikkelaar, zoals bij het derde perspectief, noch is hij de samenwerkingspartner van de onderzoeker zoals in de vierde positie, maar hij is zelf voorwerp van onderzoek geworden. De professional heeft zich op dit niveau van objectivering ontwikkeld tot een te meten variabele. De praktijkrelevantie van dit onderzoek is vooral gelegen in het feit dat het toepasbare adviezen en instructies kan opleveren aan de beroepsbeoefenaars. De gemeten variabelen verschaffen ons kennis over beïnvloedbare samenhangen. In verschillende beroepsgroepen (bijvoorbeeld in de medische sector en - in mindere mate - het basisonderwijs) is vanuit dergelijk objectiverend onderzoek een sterke protocolisering van het werk opgetreden en streeft men op basis van diagnose recept modellen naar zogenaamd 'evidence based' handelen van de beroepsbeoefenaar. De professional verliest daarmee een stuk van zijn zelfstandigheid, die zijn grondslag vindt in zijn ontwikkelde praktijkkennis (positie 1 en 2), en moet zich ondergeschikt maken aan de aangereikte protocollen vanuit de wetenschap.

Positie 6: kennisontwikkeling als experimenteel toetsen van samenhangen tussen variabelen

Omdat de werkelijkheid vanwege allerlei onvoorziene omstandigheden weerbarstig is waardoor variabelen in de praktijk slechts moeizaam eenduidig gemeten kunnen worden, hetgeen de verzamelde kennis onbetrouwbaar maakt, is het vanuit wetenschappelijk oogpunt gewenst om de werkelijkheid te kunnen controleren en standaardiseren. Dat gebeurt in het laboratorium, waarin de zogenaamde onafhankelijke variabelen

gemanipuleerd en de effecten ervan op de afhankelijke variabelen gemeten kunnen worden. Deze reductie van de praktijk tot een experimenteel controleerbare situatie vormt het bepalende kenmerk van de zesde positie op de geschetste dimensie van kennisontwikkeling. Er vindt een volgende stap in de objectivering plaats. De variabelen worden niet alleen gedefinieerd en gemeten, ze worden ook als het ware uit de concrete praktijk overgebracht naar de laboratoriumsituatie, zodat die onder gestandaardiseerde omstandigheden gemanipuleerd kunnen worden met het oogmerk de afhankelijkheid tussen de variabelen eenduidig vast te stellen en wetmatig te voorspellen.

Voorbeeld:

Een promovendus bouwt een opzet voor experimenteel onderzoek naar het effect van het geven van complimenten aan positief en negatief faalangstige leerlingen. Daartoe selecteert hij verschillende typen leerlingen voor een taak. De experimentele groep krijgt positief complimenterende en de controlegroep neutrale, feitelijke instructie en feedback. Het artikel dat hij hierover schrijft, vormt een hoofdstuk in zijn dissertatie.

Binnen een universitaire vakgroep voor sociale psychologie moeten verschillende teams in een laboratoriumsituatie allerlei problemen oplossen en taken uitvoeren. Elk team heeft een geïnstrueerde acteur als leider. Gekeken wordt hoe in de teams initiatieven genomen worden bij verschillende typen leiderschapsgedrag. De resultaten worden op een internationaal congres voor 'organizational behavior' gepresenteerd.

Kenniscentra voor professionele praktijken zullen wel kennis nemen en gebruik maken van deze vorm van kennisontwikkeling, maar daar zelf nauwelijks aan bijdragen. In dergelijk onderzoek is immers niet alleen de beroepsbeoefenaar, maar ook de beroepspraktijk zelf in het streven naar objectiviteit verdwenen. Het aantal gemeten variabelen is niet alleen gereduceerd (om die te kunnen objectiveren), de werkelijkheid zelf is kunstmatig gereduceerd tot de relevante, te meten variabelen. Al het overige zorgt voor ruis, verstoring en onbetrouwbaarheid. Deze vorm van kennisverwerving staat te boek als fundamenteel wetenschappelijk onderzoek. De doelstellingen liggen primair in het beschrijven van de samenhangen van de gedefinieerde variabelen en in het verzamelen van zogenaamde valide en betrouwbare kennis. In feite gaat de kennis niet meer over specifieke beroepspraktijken, maar algemene wetmatigheden in de werkelijkheid, die men in toetsbare hypothetische constructen tracht te vangen. De inzichten die voortkomen uit deze vorm van kennisontwikkeling, kunnen vervolgens wel teruggebracht worden in de beroepspraktijk, door die te vertalen naar methodische richtlijnen.

Samenvattend

De verschillende vormen van kennisontwikkeling die te ordenen zijn als posities op een lijn van toenemende objectivering, kunnen als volgt schematisch worden samengevat:

Aard van de kennis	Activiteit	Methode	Plaats
Ervaringskennis	leren en reflecteren	Leercirkel van Kolb	Professionele beroepspraktijken
Bereflecteerde kennis			
Gemethodiseerde kennis	uitwisselen en creëren	Regulatieve cyclus van Van Strien	Kenniscentra voor professionele praktijken
Geëvalueerde kennis			
Geobjectiveerde kennis	meten en toetsen	Empirische cyclus van De Groot	Instellingen voor wetenschappelijk onderzoek
Gestandaardiseerde kennis			

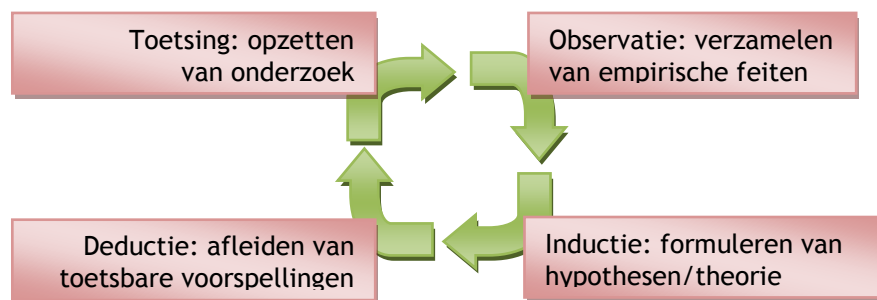
Subjectief, creatief, objectief

In het bovenstaande schema is er bij elke volgende positie sprake van een toename van objectiviteit en een afname van de persoonlijke betrokkenheid in de verworven kennis: het kennende subject (de beroepsbeoefenaar of onderzoeker) komt steeds lossers te staan van het object (de praktijk) waarover de kennis wordt verworven. Op de eerste twee posities heeft kennisontwikkeling het karakter van persoonlijk leren, waarin de subjectieve component overheerst. De volgende twee posities kunnen het beste bepaald worden als noch subjectief, noch objectief, maar creatief: er is een wederzijdse beïnvloeding van object en subject. De posities 5 en 6 vertegenwoordigen objectieve vormen van kennisontwikkeling. In deze paragraaf besteed ik aandacht aan de methoden voor kennisontwikkeling op posities 5 en 6 enerzijds en voor de posities 3 en 4 anderzijds. De methode van het individuele leren volgens de leercirkel van Kolb laat ik gemakshalve achterwege. In dit artikel gaat het immers om een verheldering van de kennisontwikkeling zoals die plaats kan vinden in de kenniscentra voor professionele praktijken en de verhouding daarvan tot de instellingen voor wetenschappelijk onderzoek.

Objectieve wetenschap

In de wetenschap zoals die aan instellingen voor wetenschappelijk onderzoek, universiteiten en researchcentra, wordt gepraktiseerd, is de scheiding van subject en object één van de meest basale uitgangspunten. De werkelijkheid bestaat los van de persoon van de onderzoeker, en kennis over die werkelijkheid moet ook onafhankelijk van die onderzoeker getoetst kunnen worden. Wetenschappelijke kennis is nooit persoonlijk. Het subject met zijn gevoelens, meningen en belangen, maar ook met zijn vaardigheden en ervaringen, wordt zoveel mogelijk buitengesloten. De wetenschapper registreert, analyseert, verklaart en manipuleert het object van onderzoek, maar blijft zelf zo veel mogelijk buiten beeld.

In het nog steeds lezenswaardige boek *'Methodologie'* heeft De Groot (1968, p. 29) de grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen beschreven die, overzichtelijk samengevat, bekend zijn geworden als de zogenaamde empirische cyclus.



In deze methodologie van de wetenschappelijke kennisverwerving is de herhaalbare en dus persoonsonafhankelijke toetsing van voorspellingen het kernpunt. Beeldend, bijna literair, heeft Linschoten (1964) met zijn *'Idolen van de psycholoog'* deze opvatting in zijn consequenties doordacht voor de wetenschappelijke psychologie. Mensen dienen binnen zijn wetenschapsopvatting benaderd te worden als een 'black box', waarbij hij de volgende toelichting geeft:

"De term 'black box' representeert ieder mogelijk, fenomenaal zelfstandig object: een kachel, een mens, een roos, een voltmeter, enz., waarvan de eigenschappen geheel of gedeeltelijk onbekend zijn. In de regel interesseren wij ons voor zo'n object wanneer het gedrag vertoont, hetzij spontaan, hetzij als reactie op veranderingen in de omgeving. Dit gedrag is volgens postulaat functie van de structuur van de black box. De structuur is onbekend wanneer het onderzoek begint. Vastgesteld worden de reactieve eigenschappen; op grond

daarvan wordt een structuurmodel ontworpen, waaruit voorspellingen omtrent gedrag kunnen worden afgeleid.” (p. 88).

Het is niet moeilijk om in dit citaat de bovengeschetste cyclus te herkennen. Het interessante (en theoretisch consequente) is nu dat Linschoten laat zien dat de onderzoeker zichzelf ook als ‘komplementaire black box’ dient te beschouwen: “De reductie van de proefpersoon tot exemplaar, instrument, of verzameling van meetpunten moet worden gekompleteerd door een reductie van de onderzoeker.” Anders gezegd, de onderzoeker dient zichzelf ook te beschouwen als een (meetbare en controleerbare) variabele in het wetenschappelijk onderzoek. En daarbij “vallen de uitoefening van de toegepaste psychologie en de zuivere psychologie onder dezelfde wetenschappelijke spelregels.” (p. 149). Kennisverwerving mag in deze optiek pas wetenschap heten als het zich beweegt op positie 5 en 6 van het bovenstaande overzicht.

Kritiek op het empirisch-analytisch ideaal

Wetenschapsfilosofisch is de principiële onmogelijkheid van objectieve wetenschap op grond van een diversiteit aan argumenten inmiddels algemeen aanvaard. Thomas Kuhn (1969) introduceerde het begrip ‘paradigma’ in de wetenschapsfilosofie en definieerde dit als een gezamenlijke ‘manier van kijken’ binnen een wetenschappelijke gemeenschap. Hiermee formuleerde hij een theoretisch bezwaar tegen het ideaal van de objectieve wetenschap. Kuhn laat zien dat objectieve waarneming, los van het paradigma dat binnen de onderzoeksgroep aanvaard is, niet mogelijk is. Altijd is er het verstaanskader waarbinnen men de werkelijkheid begrijpt. Wetenschappelijke revoluties ontstaan wanneer een paradigma niet langer voldoet en vervangen moet worden door een ander. Structuralisten, marxisten en feministische wetenschapskritici hebben met behulp van de kennissociologie laten zien dat de ontwikkeling van wetenschapsgebieden en daarbinnen speciaal de sociale wetenschappen altijd verbonden zijn met processen van macht en belang in de samenleving. De zogenaamde objectieve wetenschap is in de visie van deze critici een instrument van de machthebbers om hun dominantie te behouden en te vergroten. Kunneman (2005) laat bijvoorbeeld zien hoe de agenda van de techno- en sociaalwetenschappelijke kennisontwikkeling in sterke mate bepaald wordt door politieke en economische belangen.

Tenslotte heeft de filosofische traditie van de hermeneutiek (Gadamer, 1986) laten zien dat er tal van kennisgebieden zijn, zoals geschiedenis, kunst, cultuur en rechtspraak, waarbinnen het natuurwetenschappelijk ideaal van de empirische cyclus van objectiverende waarneming, theorievorming, voorspelling en toetsing helemaal niet opgaat. De waarheid van een schilderij, een gedicht of een toneelstuk laat zich op een geheel andere manier verstaan. Gadamer gebruikt daarvoor begrippen als ‘verstaanshorizon’ en ‘werkingsgeschiedenis’. In toenemende mate wordt ook het menselijk handelen opgevat als tekst, als verhaal, dat begrepen en geïnterpreteerd kan worden.

Ondanks de algemene aanvaarding van deze kritiek in wetenschapsfilosofische kring wordt de praktijk aan de universiteiten nog steeds gedomineerd door het objectivistische, empirisch-analytische ideaal, waarbij de werkelijkheid wordt gereduceerd tot meetbare variabelen en de onderzoeker met zijn perspectieven, belangen en verstaanskader geheel buiten beeld blijft. Schnabel (2008) laat zien hoe de dissertaties op het terrein van de psychologie de achterliggende jaren steeds technischer zijn geworden en gevuld geraakt met methodologisch jargon.

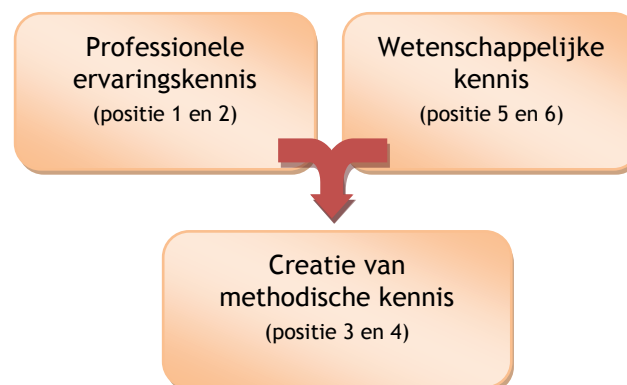
Creatieve wetenschap

De praktijkwetenschappelijke benadering van kennisontwikkeling volgens de posities 3 en 4 die aan kenniscentra voor professionele praktijken gepraktiseerd wordt, kan deze kritische punten gemakkelijker in zich opnemen dan de wetenschap die aan de universiteiten en andere researchcentra bedreven wordt. Binnen de professionele praktijk is men minder vertrouwd met de houding van de wetenschapper die zich distantieert van het object. De

professional moet zich immers engageren met het object, met de situatie waarin zijn deskundigheid wordt gevraagd. Persoonlijke betrokkenheid is voorwaarde voor effectief handelen. De professional maakt derhalve altijd deel uit van de situatie waaraan hij een bijdrage moet leveren. Om succesvol te zijn in zijn beroepsmatig handelen wordt meer van hem gevraagd dan het toepassen van objectief wetenschappelijk verworven inzichten; hij moet zelf actief, dat wil zeggen scheppend, aanwezig zijn in de praktijk van zijn werk, met de intentie die doelgericht te beïnvloeden. In termen van Wierdsma (1999) wordt van de beroepsbeoefenaar 'maatregelkennis' gevraagd, en om die te ontwikkelen is behalve objectieve 'regelmaatkennis' (positie 5 en 6) ook persoonsgebonden ervaringskennis (positie 1 en 2) nodig. De term *kenniscreatie* drukt precies wat er in dit proces van combineren van verschillende soorten kennis gebeurt.

Creativiteit kan men definiëren als waardetoevoeging aan het object vanuit het subject. De beeldhouwer maakt het brok marmer tot een sculptuur, de schilder het doek en de verf tot een schilderij. De objectiviteit van het materiaal en de subjectiviteit van de schepper beïnvloeden elkaar wederkerig. Vergelijkbare processen vinden plaats in het werk van de professional: hij schept de beroepssituatie waarin hij participeert, zonder daarbij te ontkennen dat die situatie zelf ook een zelfstandige objectiviteit heeft. Bij kennisontwikkeling aan de kenniscentra voor professionele praktijken wordt dit scheppend vermogen van de beroepsbeoefenaars methodisch bij elkaar gebracht en tot gezamenlijke en overdraagbare inzichten uitgewerkt. Kenniscreatie bestaat uit waardetoevoeging aan de gedocumenteerde kennis in de literatuur op basis van ervaringskennis uit de praktijk.

In de objectieverende wetenschappelijke traditie gaat het, zo zou men generaliserend kunnen zeggen, om kennisverwerving. De wetenschapper distantieert zich van het object van onderzoek en verwerft vervolgens kennis over feiten en verbanden tussen die feiten aangaande dat object. Deze kennis bestaat in principe - bovenstaande kritiek liet zien dat dit nooit geheel mogelijk is - onafhankelijk van de wetenschapper en betreft regelmatigigheden in de werkelijkheid. De onderzoeker hoeft die 'alleen nog maar' te ontdekken en op te schrijven. De weerslag ervan is te vinden in de wetenschappelijke tijdschriften en congresbundels, accumulerend in de wetenschappelijke handboeken voor de diverse vakgebieden. In de professionele beroepspraktijken wordt er met deze wetenschappelijke ontdekkingen gewerkt. Essentieel is het inzicht, dat het daarbij om meer gaat dan het 'passief' toepassen van die wetenschappelijk verworven kennis. De professional doet iets met de inzichten uit de wetenschap; hij maakt die bruikbaar voor de unieke situatie waarin hij verkeert en waarin zijn vakbekwaamheid wordt gevraagd. In communicatieve beroepen bestaat het professionele handelen er zelfs uit dat de professional zichzelf als communicerend persoon inzet. Professioneel handelen is daarmee altijd een vorm van creatief handelen: de beroepsbeoefenaar schept telkens opnieuw een unieke situatie waarin zijn vakmanschap blijkt. Door zijn evocerende aanwezigheid is hij zelf wezenlijk onderdeel van de beroepssituatie waarin hij verkeert. Adequaat functioneren in de beroepspraktijk vraagt van de professional een creatieve integratie van kennis die ontwikkeld is vanuit positie 5 en 6 met kennis vanuit positie 1 en 2.



Kennisontwikkeling vanuit de derde en vierde positie is gericht op het bevorderen, ondersteunen en vernieuwen van dit telkens unieke creatieve proces en wel zodanig dat de scheppingen van de ene professional het handelen van de andere professional kan verrijken, vernieuwen en verbeteren. Kenniscreatie in de centra voor professionele praktijken is derhalve gericht op het bij elkaar brengen van het scheppend vermogen, het vakmanschap, van professionele beroepsbeoefenaars, die als ‘reflective practitioners’ (Schön, 1983) in dat proces altijd object én subject van onderzoek tegelijkertijd zijn. Zij doordenken en doorvoelen hun professionele praktijk waarvan zij een integraal onderdeel zijn en brengen dit in verbinding met gedocumenteerde kennis uit de literatuur op zodoende niet alleen hun vakmanschap, maar ook het vak zelf te verbeteren in relatie tot de vragen waarvoor het zich gesteld ziet. Dit proces van kennisontwikkeling wordt terecht aangeduid met het begrip kenniscreatie, want het is een scheppend proces, dat eenmalige, unieke producties oplevert. De professionals voegen vanuit hun persoonlijke beroepsmatige ervaring waarde toe aan het objectieve kennisbestand, zodanig dat er iets geheel nieuws ontstaat.

Door te spreken over kenniscreatie wordt duidelijk dat de praktijkonderzoekers aan de kenniscentra voor professionele praktijken de beroepspraktijk niet objectiveren door kennis te verzamelen over die praktijk - als over een black box, zoals Linschoten (1964) voorstelt -, maar er zich mee engageren door inzichten te laten ontstaan vanuit die praktijk. In het beroepsmatig handelen van de professional is zeer veel ervaringskennis aanwezig, doorgaans verspreid en impliciet. De praktijkonderzoeker verbindt zich nu zodanig met de praktijk van de beroepsbeoefenaars, dat hij samen met hen de aanwezige kennis kan expliciteren en systematiseren.

De methodiek van kenniscreatie

De methodiek die nodig is voor dit proces van kenniscreatie laat zich goed beschrijven met behulp van de zogenaamde regulatieve cyclus, zoals Van Strien (1986, 1997) die ontwikkelde als een praktijkwetenschappelijke variant van de empirische cyclus van De Groot (1968).



Uit de omschrijving van de verschillende fasen in het proces van kenniscreatie blijkt dat de praktijkonderzoeker een specialist is in samenwerking. Hij richt, stimuleert en begeleidt het proces van kenniscreatie samen met professionals uit het veld zodanig dat de (vaak

impliciete) kennis van de professional in de praktijk op vruchtbare wijze wordt verbonden aan kennis uit de literatuur. De praktijkwetenschapper verrijkt hierdoor het bestaande kennisbestand uit het betreffende domein met nieuwe inzichten, nieuwe combinaties en nieuwe ontwerpen; tegelijk beproeft hij deze in de praktijk door middel van training en advies.

Waar de wetenschappelijk onderzoeker sterk is in objectiveren en abstraheren, daar is de praktijkonderzoeker bedreven in het verbinden en concretiseren. De objectiverende wetenschapper koestert, vanuit zijn positie terecht, een zeker wantrouwen voor casuïstiek vanwege het unieke, het eenmalige en toevallige en daardoor het gebrek aan betrouwbaarheid en objectiviteit (lees herhaalbaarheid) ervan. De onderzoeker aan de kenniscentra voor professionele praktijken zoekt juist de casuïstiek vanwege het praktijkgerichte, het rijke en concrete ervan, omdat daarin de ervaringskennis van de professional zichtbaar wordt en daarmee uitnodigt tot creatieve en praktisch toepasbare vernieuwingen.

De methodiek van de praktijkonderzoeker is veelkleurig, maar volgt in principe altijd de regulatieve cyclus, zoals hierboven benoemd. Daarbij leidt en begeleidt hij de beroepsbeoefenaars als het ware door die cycli heen. Elke fase vraagt een geheel eigen vorm van samenwerking tussen professional en onderzoeker, waarbij het in elke fase gaat om integratie van enerzijds ervaringskennis en anderzijds wetenschappelijke kennis.

Waarnemen:

De praktijkonderzoeker weet dat in de professionele beroepspraktijk de waarneming uit een extern en intern proces bestaat: de beroepsbeoefenaar altijd te maken heeft met de waarneming van feiten en verbanden in de buitenwereld, maar evenzeer met gevoelens, oordelen, afwegingen, belangen en evaluaties in zijn 'binnenwereld'. Beide behoren integraal tot de beroepspraktijk en vormen derhalve 'waarnemingsmateriaal', dat relevant is voor het beroepsmatig handelen. Dit betekent dat de methoden van de onderzoeker in de waarnemingsfase variëren van helpen en instrueren bij het feitelijk observeren tot het methodisch stimuleren van diepvoelend ervaren (Maso e.a., 2004). De praktijkwetenschapper is in deze fase zowel gericht op het objectiveren door te helpen bij het registreren van feiten, als op het 'subjectiveren', door bewustwording van gevoelens en gedachten.

Een specifiek en interessant aspect van de fase van het waarnemen in de cyclus van de kenniscreatie betreft de introspectie rond de rol van wetenschappelijke kennis bij het eigen handelen. De professional is op grond van reflectie in staat om onder worden te brengen hoe analytische en prescriptieve regels uit zijn kennisdomein zijn waarneming en handelen bepalen. Ook zal hij, als hij zich daarop concentreert, kunnen benoemen hoe dit spoort met en eventueel contradictoir is aan zijn common sense kennis. Deze bewuste zelfwaarneming maakt duidelijk hoe reeds in de eerste fase van de regulatieve cyclus ervaringen als het ware gecreëerd worden, door de wederzijdse beïnvloeding van ervaringsmateriaal en denk- en begrippenkader.

Als maat voor de kwaliteit van deze fase geldt het gevoel van volledigheid en intensiteit van de verzamelde ervaringen. De validiteit van de waarnemingsfase wordt bepaald door twee vragen. Ten eerste: is het plaatje compleet; zijn alle relevante aspecten benoemd? En ten tweede: is er een helder beeld ontstaan van de wijze waarop de persoon van de professional bijdroeg aan de situatie? De verzameling van gegevens die op deze wijze ontstaat, koppelt de praktijkonderzoeker samenvattend terug naar de betrokken professionals ten behoeve van de volgende fase van de regulatieve cyclus.

Duiden:

In het verband van de onderzoeksmethodiek van de praktijkwetenschapper staat het begrip duiden voor het plaatsen van de waarnemingen in een (nieuw) betekenisvol verband. Dit kan gezien worden als een hermeneutisch proces, waarbij het gaat om het 'lezen van' de waarnemingen in het licht van bekende of nieuwe inzichten uit de literatuur. Omdat het waarnemingsmateriaal uit de vorige fase altijd concreet en rijk is

vanwege het casuïstische karakter, is de betekenis ervan ook altijd meerduidelijk: het vraagt om uitleg met behulp van theorieën en modellen. Het duiden van het waarnemingsmateriaal komt tot stand in een dialogisch proces tussen de onderzoeker en de professional. De praktijkwetenschapper brengt nieuwe interpretatiemogelijkheden vanuit de literatuur in en legt uit hoe hij in het licht daarvan de waarnemingen verstaat. De professionals reageren daarop met hun ervaringskennis, zodat het begrip in actieve interactie ontstaat. Het besef dat het daarbij gaat om een creatief proces, is van belang: er is niet één juiste duiding die gevonden moet worden, veeleer wordt er gezocht naar een nieuwe betekenisvolle interpretatie, naast reeds bestaande andere. Het gaat niet om de waarheid, maar om de zinvolheid van de duiding in deze fase, en die kan alleen in de samenwerking tussen onderzoeker en professional bepaald worden.

In de fase van de waarneming ligt het accent op de inbreng van ervaringskennis, ontwikkeld vanuit positie 1 en 2, terwijl in deze tweede fase van het duiden de nadruk ligt op de inbreng van gedocumenteerde kennis en inzichten op basis van positie 3 tot en met 6. De praktijkonderzoeker zal zijn interpretatie van de ervaringen niet opleggen, maar samen met de professional op zoek gaan naar een nieuw verstaan. Kwaliteitscriterium voor het resultaat van deze fase is het gevoel van inzicht dat ontstaat bij de professional. Hij ziet als het ware een nieuwe werkelijkheid, die handelingsperspectieven biedt, welke in de volgende fase centraal staan.

Ontwerpen:

De betekenisgeving uit de vorige fase gebeurt met het oog op het handelen. De praktijkwetenschapper is derhalve nooit louter gericht op weten; hij beoogt een bijdrage te leveren aan het interveniëren en veranderen van de situatie. Definiërend voor het professioneel handelen is het methodische karakter ervan: overwogen, geleid door theorie en gericht op een doel. Het duiden van de waarnemingen in het licht van theorieën en modellen gebeurt dan ook met de bedoeling te komen tot richtlijnen voor het handelen. De praktijkwetenschapper ontwikkelt en toetst daarom niet primair theorieën of modellen; hij ontwerpt samen met de beroepspraktijk methoden en werkwijzen die voor de professional helpend zijn in zijn beroepsmatig handelen en die zich dus ook in de praktijk moeten bewijzen. In de ontwerpfase moet de praktijk daarom voortdurend in de vorm van ervaringen aanwezig zijn. Het creatieve proces bestaat daarin dat er op grond van de duidingen uit de vorige fase in oude beelden nieuwe plaatjes worden gezien en in bestaande praktijken nieuwe handelingsmogelijkheden worden ontdekt, die tot methodieken kunnen worden gsystematiseerd. Na het ervaren en het duiden is ook de fase van het ontwerpen derhalve een creatief proces dat plaatsvindt in interactie tussen de praktijkonderzoeker en de beroepsbeoefenaar.

In de ontwerpfase gaat het in de interactie tussen de praktijkonderzoeker en de professional om het fijnzinnige proces van luisteren naar en vormgeven aan de verbeelding. Keursten en Frijters (2002) spreken in dit verband van 'leren van de toekomst': de vraag aan de verbeelding van de professional of hij met deze nieuwe methodiek vorm zal kunnen geven aan zijn handelen staat centraal. Als het hem lukt om zich de methodiek in de verbeelding toe te eigenen en zichzelf in komende situaties als het ware te zien handelen, dan is het ontwerp geslaagd.

Handelen:

De richtlijnen vanuit de methodiek hebben altijd het karakter van een heuristiek en nooit van een logaritme: de praktijkwetenschapper ontwikkelt met de beroepspraktijk voorschriften die zich moeten concretiseren in telkens nieuwe en eenmalige situaties. Zij hebben niet het karakter van een protocol dat de beroepspraktijk als het ware wil dwingen in een standaard; zij hebben het karakter van oriëntatiepunten en richtlijnen die de professional helpen de situatie te begrijpen en daarin te handelen. Het leren werken met ontwikkelde methoden is dan ook een geheel eigen en belangrijke fase in de kenniscreatie van de praktijkwetenschapper. Training en instructie komen niet na de kennisontwikkeling, maar vormen daar een onontbeerlijk onderdeel van. De praktijkwetenschappelijke 'body

of knowledge' wordt niet alleen belichaamd in artikelen, handboeken, software en instructiematerialen, maar evenzeer in het vermogen tot handelen van getrainde professionals. In die zin gaat het dus letterlijk om levende kennis. De praktijkwetenschapper is dan ook actief in het begeleiden van beroepsbeoefenaars bij het 'eigen maken' van de ontwikkelde methoden en instrumenten. Trainingsprogramma's, eventueel met assessments, diploma's en erkenningen, vormen een integraal en dus onlosmakelijk onderdeel van de praktijkwetenschappelijke methodiek. De praktijkwetenschapper is er op gericht om de ontwikkelde kennis 'vles en bloed' te laten krijgen in het concrete beroepsmatig handelen. Daarin komt de kenniscreatie tot zijn voltooiing en vormt zij tegelijkertijd het begin van een nieuwe cyclus. Het kwaliteitscriterium in deze fase ligt dan ook in de toepasbaarheid en de ervaren effectiviteit van de nieuwe kennis. Hiervoor gelden zowel kwantitatieve als kwalitatieve maten.

Voorbeeld: een MD-traject voor 'zorgondernemers' als praktijkonderzoek

Bovenstaande tekst kan geïllustreerd worden met een relatief eenvoudig voorbeeld van praktijkonderzoek met professionals. Een grote zorgaanbieder in het midden van het land heeft contact gezocht met het lectoraat sociale innovatie aan de academie Mens & Organisatie van de Christlijke Hogeschool Ede met de vraag om voor hen een traject voor 'Management Development' te verzorgen. De zorgorganisatie bevindt zich momenteel in een transitie van aanbodgestuurde naar vraaggestuurde zorg, waarbij het de bedoeling is om de zorg zo veelmogelijk in de vertrouwde leefomgeving van mensen te bieden. Daarbij is een cruciale rol weggelegd voor het middenmanagement: de teamleiders zullen zich ontwikkelen tot 'zorgondernemers' in het huis, de afdeling of wijk waar zij werkzaam zijn. Het traject voor managementontwikkeling is dan ook gericht op het verwerven van de competenties die nodig zijn voor dit ondernemerschap. Het bestaat uit zes modules, die elk worden afgesloten met een zogenaamd beroepsproduct als toets. Aan het einde presenteren de zorgondernemers hun ondernemingsplan aan de voltallige directie van de organisatie.

De eerste module van het traject draagt de titel 'Persoonlijke effectiviteit als zorgondernemer' en is gericht op het toe-eigenen van het concept van ondernemerschap en het opnemen daarvan in het zelfbeeld als leidinggevende. De bijbehorende afsluitende opdracht van module 1 bestaat voor elke deelnemer om die reden uit het samenstellen van een portfolio met daarin een drietal voorbeelden van ondernemerschap uit het recente verleden. Als cursusleider stel ik de cursisten voor om het materiaal dat zij op deze manier bij elkaar brengen, niet alleen te gebruiken voor hun persoonlijke ontwikkeling, maar ook als onderzoeksmateriaal voor de organisatie als geheel om te ontdekken waar de kracht van de organisatie ligt met betrekking tot ondernemerschap en welke initiatieven elkaar kunnen versterken en bekrachtigen. In het onderstaande beschrijf ik de stappen van dit onderzoek aan de hand van de hierboven geschetste regulatieve cyclus.

Stap 1: ontwerpen door zorgondernemerschap te definiëren

De regulatieve cyclus stappen we in bij de fase van het ontwerpen door bij de aanvang van het traject te definiëren waar we het met elkaar over hebben. In de eerste bijeenkomst, waarin we de bovengeschetste portfolio-opdracht bespreken, vraag ik aan de cursisten om te omschrijven wat zij verstaan onder ondernemerschap. Er komen antwoorden als 'initiatieven nemen', 'kansen zien', 'visie hebben op wat je wil bereiken', 'eigenwijs zijn', 'je mensen enthousiasmeren voor bepaalde doelen' enzovoort. Ik stel hen voor om de opmerkingen te ordenen aan de hand van de vier kwadranten uit het model van Quinn (2008). We komen op grond daarvan tot de volgende definitie: *Op ondernemende manier zorg aanbieden betekent (a) nieuwe mogelijkheden zien en (b) resultaten realiseren door daarvoor (c) organisatorische randvoorwaarden te creëren en (d) een stimulerend klimaat te scheppen.*

In deze fase is mijn rol als onderzoeker tweërlei. In de eerste plaats stimuleer ik de professionals om hun invulling van het begrip ondernemerschap te expliciteren. Mijn onderzoeksvaardigheid bestaat op dat moment uit het activeren van aanwezige ervaringskennis. In de tweede plaats lever ik als onderzoeker een bijdrage door een bestaand praktijkwetenschappelijk denkmodel, namelijk dat van Quinn (2008), in te brengen om daarmee de ingebrachte associaties te structureren.

Hiermee is de eerste fase van het onderzoek direct al een voorbeeld van kenniscreatie: met behulp van inzichten die tot nog toe impliciet zijn, maar op uitnodiging van mij als trainer woorden krijgen enerzijds, en met behulp van een gedocumenteerd wetenschappelijk model anderzijds, ontstaat er een nieuwe, eigen en gedeelde definitie van zorgondernemerschap. Dit proces is te kwalificeren als kennisontwikkeling vanuit positie 3.

Stap 2: Retrospectief waarnemen van ondernemend handelen

Op grond van de definitie die we als deelnemers en cursusleider samen hebben opgesteld, verzamelen de deelnemers vervolgens voorbeelden van en illustratiemateriaal bij hun eigen ondernemend handelen en analyseren die voorbeelden in het licht van de omschrijving: In welke mate is hier sprake geweest van mogelijkheden zien, van resultaten realiseren, van organisatorische randvoorwaarden creëren en van een stimulerend klimaat scheppen? Als trainer benadruk ik daarbij, dat het moet gaan om voorbeelden waarop zij zelf trots zijn, voorbeelden waarmee de deelnemers zich willen profileren. Deze instructie maakt duidelijk dat ik niet streef naar voorbeelden die voldoen aan een gestandaardiseerde maatstaf, maar veeleer aan subjectieve inschattingen. Mijn rol als onderzoeker is in deze fase die van stimulator van het creatieve waarnemen, door de deelnemers te laten zoeken in hun eigen 'bestand' aan ervaringen. Een belangrijk aspect daarin is het verwerven van zelfvertrouwen rond de voorbeelden die men wil geven: "Kan ik het delegeren van de plannings ook beschouwen als een voorbeeld van ondernemerschap?" Het gaat in deze fase dus niet om het verzamelen van objectief kloppende feiten, maar om kenniscreatie door het eigen maken een nieuwe kijkwijzer, waardoor men het eigen handelen in een nieuw licht gaat zien.

Het scheppende element in deze fase zit in het feit dat deelnemers met terugwerkende kracht hun eigen handelen als ondernemend gaan typeren. Daarmee maken ze zich die rol eigen en nemen die in hun zelfbeeld op (kennisontwikkeling vanuit positie 2).

Stap 3: Analyseren van de voorbeelden met behulp van Quinn

De deelnemers beschrijven niet alleen voorbeelden van ondernemerschap, ze duiden die ook met behulp van het model van Quinn als interpretatiekader. Als trainer en onderzoeker heb ik twee studenten 'ingehuurd' die in het kader van hun onderzoeksstage het verzamelde materiaal onderwerpen aan een kwalitatieve analyse. Op grond daarvan kan als voorlopige conclusie geconstateerd worden dat in deze zorgorganisatie het ondernemerschap in de intramurale setting zich vooral richt op 'productinnovatie' (bijvoorbeeld door vormen van kleinschalig wonen in een traditioneel verpleeghuis) en 'optimalisatie van de organisatie (bijvoorbeeld door het verbeteren van de maandrapportages met kengetallen); terwijl in de extramurale setting het ondernemerschap vooral bestaat uit het scheppend van een stimulerend werkklimaat in de teams en het realiseren van omzetverhoging door het aanbieden van de zorg in nieuwe regio's. De enkele voorbeelden van ondernemerschap waarin alle kwadranten van Quinn vertegenwoordigd zijn - in de vorm van nieuwe diensten of producten (a), uitbreiding van markten(b), creëren van organisatorische randvoorwaarden (c) en teamvorming (d) - doen zich daar voor waar intramuraal en extramuraal met elkaar samenwerken. Deze conclusies sporen overigens met eerder onderzoek door het EIM (Prince, 2005). Hiermee is maatregelkennis (Wierdsma 1999) ontwikkeld op positie 3: stimuleer volwaardig ondernemerschap door intra- en extramuraal te laten samenwerken. Deze inzichten vormen materiaal voor een publicatie in een tijdschrift voor zorgmanagement en

verschaffen bovendien basis voor de invulling van de volgende modules in het MD-traject (kennisontwikkeling vanuit positie 3).

Stap 4: Ontwerpen: samenwerken aan marktanalyses

De deelnemers hebben samen met mij als onderzoeker een eerste onderzoekscyclus doorlopen. Er is sprake van kenniscreatie doordat de deelnemers ervaringskennis (positie 1) inbrengen rond ondernemende activiteiten die, gecombineerd met kennis van het managementmodel van Quinn (positie 4/5), leidt tot een nieuw en verdiept inzicht omtrent ondernemerschap in de zorg, waarover gepubliceerd kan worden voor vakgenoten (kennisontwikkeling positie 3). In de volgende onderzoekscyclus wordt gebruik gemaakt van de verworven en gecreëerde inzichten, want in de tweede module van het MD-traject moeten de deelnemers als afsluitend beroepsproduct een marktanalyse maken voor hun afdeling of wijk. Op grond van de uitkomsten van de portfolioanalyse, en de conclusie dat het meest volledige ondernemerschap plaatsvindt bij grensoverschrijding van intra- en extramurale zorg, stel ik als trainer en onderzoeker aan de deelnemers voor om deze marktanalyse in kleine teams van intra- en extramurale zorgondernemers te maken. De kennisontwikkeling uit 'de eerste ronde' maken we daarmee productief voor de tweede ronde.

Als onderzoeker heb ik in deze fase de taak om managers uit de intramurale en extramurale zorg samen te brengen, en door het aanleveren van een format waarbinnen een marktanalyse gemaakt kan worden. De ontdekkingen die de deelnemers vervolgens doen, betreffen vooral de noodzakelijke onderlinge samenwerking met betrekking tot de omgang met externe partners zoals het regionale ziekenhuis en de huisartsenposten. De markt van externe relaties blijkt in veel opzichten een gezamenlijke markt te zijn. De maatregelkennis (Wierdsma, 1999) die hier ontwikkeld wordt, is opnieuw gebaseerd op een combinatie van persoonlijke ervaringskennis enerzijds en kennis uit de literatuur over marktanalyses anderzijds. Uit die verbinding ontstaat een nieuw ontwerp voor marktbenadering omtrent gezamenlijke actie naar huisartsen en ziekenhuis.



Stap 5 Handelen: een gezamenlijke benadering van strategische partners in de regio.

Samenwerking in de gereguleerde markt van de zorg blijkt niet eenvoudig. Iedere wijk en elke afdeling van de zorginstelling heeft daarin tot nu toe haar eigen werkwijze gevolgd. De marktanalyse leidt tot een nieuw, nog slechts globaal uitgewerkt ontwerp voor een organisatiebrede samenwerking met huisartsen en ziekenhuis. De eerste activiteiten zijn ondernomen en die zullen zeker nieuw en leerzaam ervaringsmateriaal opleveren, die na analyse zal leiden tot verdere verbetering van het ontwikkelde ontwerp. Te zijner tijd zal dat ook publicabel materiaal opleveren (kennisontwikkeling vanuit positie 3).

Kenniscentra als ateliers van kenniscreatie

Met het bovenstaande betoog en de uitwerking van het bijbehorende praktijkvoorbeeld heb ik duidelijk willen maken dat het onderzoek vanuit kenniscentra voor professionele praktijken, een eigen en zelfstandige waarde heeft naast de objectiverende wetenschappelijke onderzoekstraditie. Het begrip creativiteit, gedefinieerd als waardetoevoeging vanuit het subject aan het object, biedt daarvoor een conceptuele basis. Op grond van de subjectieve ervaringskennis van de beroepsbeoefenaar wordt waarde toegevoegd aan het objectieve wetenschappelijke kennisbestand, waaruit vervolgens nieuwe kenniscreaties ontstaan in de vorm van methoden en richtlijnen voor het handelen. Kenniscreatie op basis van praktijkonderzoek vangt aan bij de erkenning dat er in de professionele beroepspraktijk veel verspreide en impliciete kennis en ervaring aanwezig is, die het waard is om te expliciteren, in samenhang bij elkaar te brengen en op scheppende wijze het wetenschappelijke kennisbestand te laten verrijken. Dat is alleen mogelijk als de praktijkonderzoeker zich actief met de professional en zijn beroepspraktijk verbindt, door hem niet te beschouwen als object van onderzoek, maar als samenwerkingspartner in het onderzoek. De professionele praktijken kunnen hierdoor gaan fungeren als bron van 'ervaringsmateriaal', en de kenniscentra als ateliers waar dit materiaal bewerkt wordt om tot 'kenniscreaties' te komen. De toets voor de kwaliteit van deze creaties ligt in de zeggingskracht die zij weten te verwerven in de praktijk van de beroepen waarvoor zij bedoeld zijn.

Literatuur

- Gadamer, H.G. (1986) *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. JCB Mohr: Tübingen.
- Groot, A.D. de (1968), *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. Mouton: 's-Gravenhage.
- Haan, E. de (2009), *Leren met collega's. Praktijkboek voor intercollegiale consultatie*. Van Gorcum: Assen.
- Keursten, P. & Frijters, M. (2002), Leren van de toekomst. In: M. Rondeel & S. Wagenaar (red.), *Kennis maken. Leren in gezelschap*. Pag. 79 - 100. Scriptum: Schiedam.
- Kuhn, Th. S. (1970), *The structure of Scientific Revolutions*. University Press: Chicago.
- Kunneman, H. (2005), *Vorbij het dikke-ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme*. Uitgeverij SWP: Amsterdam.
- Linschoten, J. (1964), *Idolen van de psycholoog*. Bijleveld: Utrecht.
- Maso, I., Andringa, G. & Heusèrr, S. (2004), *De rijkdom van ervaringen. Theorie en praktijk van empirisch fenomenologisch onderzoek*. Lemma: Utrecht.
- Prince, Y.M., Bruins, A. & Zeijden, P. Th. van der (2005), *Ondernemen in de zorg*. EIM: zoetermeer.
- Quinn, R, e.a. (2008), *Handboek managementvaardigheden*. Sdu uitgevers: Den Haag.
- Schnabel, P. (2008), *Kijken tussen de oren. Psychische gezondheid in proefschriften 1984 - 2008*. Fonds Psychische Gezondheid: Utrecht.

- Schön, D. (1983), *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Temple Smith: London.
- SKO (2008), *Lectoraten in het hoger beroepsonderwijs 2001-2008. Evaluatie van de stichting kennisontwikkeling hbo*. www.SKO.nl
- SKO (2008), *Lectoraten, kweekvijfers van innovatie. Rapport van de evaluatiecommissie lectoraten*. www.SKO.nl
- Strien, P.J. van (1986), *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen.*: Van Gorcum: Assen.
- Strien, P.J. van (1997), Toward a methodology of psychological practice. In: *Theorie & Psychology*. Vol. 7 No. 5. Pag. 683 - 700.
- Wierdsma, A. (1999), *Co-creatie van verandering*. Eburon: Delft.