



# Kennisateliers MBO

Over theorie, model en praktijk

**ECBO**

leren door onderzoek

## Colofon

<b>Titel</b>	Kennisateliers MBO: Over theorie, model en praktijk
<b>Auteurs</b>	José Hermanussen & Hester Smulders
<b>ISBN/EAN</b>	9789460521164
<b>Datum</b>	26-11-2019

ECBO  
Postbus 1585  
5200 BP 's-Hertogenbosch  
T 073 687 25 00  
[www.ECBO.nl](http://www.ECBO.nl)

© ECBO januari 2020

Overname van teksten, ideeën en resultaten uit deze publicatie is vrijelijk toegestaan, mits met bronvermelding.

---

# Inhoudsopgave

<b>1</b>	<b>Inleiding</b>	<b>4</b>
1.1	Kennisateliers MBO	4
1.2	Doel publicatie	5
1.3	Leeswijzer	5
<b>2</b>	<b>Achtergronden</b>	<b>6</b>
2.1	Dynamiek beroepsonderwijs	6
2.2	Permanente kennisontwikkeling	6
2.3	Conditie	7
2.4	Kennisontwikkelingsproces, nader bekeken	9
2.5	Aard kennisontwikkeling en de rol van onderzoek	11
<b>3</b>	<b>Kennisateliers MBO, de methodiek</b>	<b>15</b>
3.1	Vraagarticulatie	15
3.2	Aanreiken en benutten van kennis	16
3.3	Delen van kennis en ervaringen	17
3.4	Ontwerpen	17
<b>4</b>	<b>Praktijkvoorbeelden</b>	<b>19</b>
4.1	Aantrekkelijke leertrajecten voor mbo 2-deelnemers	19
4.2	Gedeelde teamopdracht als richtinggevend kader	24
4.3	Effectief samenwerken in teams	30
4.4	Bouwen aan het beroepsonderwijs van de toekomst	34
4.5	Werken met data in de regionale kolom v(s)o/pro-mbo	38
<b>5</b>	<b>Reflectie</b>	<b>44</b>
<b>6</b>	<b>Bronnen</b>	<b>46</b>
<b>7</b>	<b>Meer informatie</b>	<b>51</b>

# 1 Inleiding

Opleidingsteams binnen het mbo staan voor de opgave passende, aantrekkelijke leertrajecten te ontwerpen; zodanig dat onderwijsuitval zoveel mogelijk wordt voorkomen. Op alle vier de mbo-niveaus dient het onderwijs bovendien alert in te spelen op ontwikkelingen op de arbeidsmarkt: onderwijs dient toe te leiden naar werk met voldoende kansen, of dient voor te bereiden op doorstroom. Dat is makkelijker gezegd dan gedaan. Te meer omdat de onderwijspraktijk nu eenmaal geen kant-en-klare oplossingen (evidence based) kent, waarvan toepassing tot een vooraf gedefinieerd resultaat leidt. Onderwijs is een complex systeem waar ‘alles met alles te maken heeft’. Waar sprake is van een proces van interactie tussen docent en student die niet tot vooraf gedefinieerde uitkomsten leidt (Biesta, 2007; Martens, 2010). Dat maakt dat het veelal *trial and error* is voor opleidingsteams. Vallen en weer opstaan. Nieuwe ideeën toepassen en daarop verder borduren of ze snel weer overboord zetten.

Kan het anders, kan het beter? Wel degelijk, door onderwijsprofessionals handzame kennis aan te reiken over wat werkt (en wat niet) in een gegeven context. Die kennis is er, verkregen uit onderwijsresearch zoals dat in Nederland en daarbuiten plaatsvindt. Kennis echter die nog altijd in veel te geringe mate doorsijpelt naar ‘de werkvloer’. Niet alleen door beschikbare kennis veel beter dan nu het geval is te laten circuleren. Maar ook door als onderzoekers samen met docenten op te trekken en gericht te werken aan onderwijspraktijkvraagstukken in het mbo. Waardoor ook weer nieuwe kennis wordt ontwikkeld. Versterken van het professioneel handelen in de onderwijspraktijk door een meer ‘onderzoeksmatige’ aanpak te volgen. Daar komt het op neer. Met als resultaat een substantiële verbetering van de kwaliteit van het onderwijs (e.g. Inspectie van het Onderwijs, 2012; Van Geel, Keuning, Visscher, & Fox, 2016; Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010, Van den Berg, 2016)

## 1.1 Kennisateliers MBO

Het Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ECBO) pakt de uitdaging van ‘professionele versterking’ op met de Kennisateliers MBO. Het betreft een praktijkgerichte methode waarbij kennisontwikkeling en professionalisering hand in hand gaan, bedoeld om onderwijsprofessionals in het mbo te ondersteunen bij het ontwikkelen van handzame kennis over wat werkt bij de aanpak van complexe onderwijsvraagstukken. Docenten en leiding/staf worden door de onderzoekers begeleid om de eigen kennis en inzichten expliciet te maken en relevante kennis/databronnen doelmatig te benutten bij de inrichting en facilitering van leerarrangementen. Tevens leren zij via systematische reflectie een analyse te maken van de werkzame elementen (ontwerpprincipes): wat werkt, voor wie, waarom en in welke situatie? Ook het uitvoeren van lokaal, flankerend onderzoek maakt deel uit van de methodiek van de Kennisateliers MBO.

De afgelopen jaren zijn goede ervaringen opgedaan met de Kennisateliers MBO. Onder andere bij MBO Amersfoort, Summa College, ROC De Leijgraaf, ROC TOP, Horizon College en in de samenwerking met het Platform Talent voor Technologie (voorheen Platform Bèta Techniek – PBT) en de Beroepsvereniging Opleiders MBO (BVMBO).

## **1.2 Doel publicatie**

Deze publicatie geeft inzicht in de aanpak (waarom, wat, hoe, voor wie) van de Kennisateliers MBO en zet uiteen op welke (theoretische) basis de methode is gestoeld. Met concrete voorbeelden laten we zien hoe de methodiek van de kennisateliers werkt in de praktijk. De publicatie is bestemd voor voortrekkers van innovatieprocessen binnen scholen: opleidingsontwerpers, docentonderzoekers, beleidsmedewerkers, management.

## **1.3 Leeswijzer**

In hoofdstuk 2 schetsen we vanuit de (onderzoeks)literatuur eerst de theoretische achtergrond van onze methodiek. In hoofdstuk 3 beschrijven we op hoofdlijnen de aanpak van de Kennisateliers MBO. In hoofdstuk 4 volgen enkele voorbeelden die de werking van de kennisateliers in de praktijk illustreren. We sluiten af in hoofdstuk 5 met een korte reflectie op de aanpak.

## 2 Achtergronden

### 2.1 Dynamiek beroepsonderwijs

De lat ligt ongewoon hoog voor het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Studenten, ouders, het bedrijfsleven en de overheid verwachten van het mbo een *up-to-date* voorbereiding op de dynamische (beroeps)wereld, de verdere studieloopbaan en de maatschappij. Nieuw is dat bepaald niet. Al sinds jaar en dag wordt erop gehamerd dat het beroepsonderwijs ‘responsief’ moet zijn (o.a. Nijhof & Streumer, 1994; Onstenk & Westerhuis, 2017). Het moet qua opleidingsaanbod, vorm en inhoud flexibel weten in te spelen op actuele ontwikkelingen op de arbeidsmarkt en in de samenleving. Maar tegelijk ook optimaal rekening houden met de diversiteit aan studenten. Met de variatie aan niveaus, de uiteenlopende achtergronden, en verschillen in leervoorkeuren, leefstijlen en zingeving.

Aan het mbo de uitdagende opdracht om voor alle doelgroepen aantrekkelijke, passende leertrajecten te ontwerpen. En dat dan binnen de context van de beschikbare middelen en regelgeving. Dat vereist vrijwel altijd maatwerk en verder – zeker op de lagere niveaus van het mbo – samenwerking met gemeenten en jeugdzorg in de regio om jongeren gemotiveerd en binnenboord te houden (Onderwijsraad, 2013; Smulders et al., 2013, Messing, 2014). Een goede afstemming in de regio met het bedrijfsleven is relevant om het onderwijs actueel te houden. Het is van belang dat docenten op de hoogte zijn van die ontwikkelingen en deze weten te vertalen naar het onderwijs (SCP, 2017).

### 2.2 Permanente kennisontwikkeling

Permanent staan professionals in het mbo voor de opgave hun onderwijsprogramma kritisch te bekijken. Om onderhoud te plegen. Continu dienen teams alert te zijn op externe ontwikkelingen om daar met het onderwijsaanbod op in te spelen. Allermindst eenvoudig. En de grote vraag is dan ook wat onderwijsprofessionals nodig hebben om te slagen in die missie. Rode draad in de studies die hierover verschenen zijn, is dat professionele samenwerking, (in)formeel leren en de motivatie om de professionele kwaliteit voortdurend te verbeteren, cruciaal zijn (Martens, 2010). Zeker in dynamische, complexe situaties waarin maatwerk nodig is en er geen standaardoplossingen bekend of mogelijk zijn (Hartman & Tops, 2005; Biesta, 2007). Het vraagt een (kritisch) onderzoekende houding van professionals (Andriessen, 2014), kennis en vaardigheid om te werken met beschikbare data en het vermogen om systematisch, ‘evidence informed’ onderwijs te ontwikkelen (Brugging & Harinck, 2012; Van Geel et al., 2016).

### 2.2.1 Reflective practitioners

In de literatuur wordt algemeen benadrukt dat onderwijsmedewerkers (docenten, managers) *reflective practitioners*<sup>1</sup> (Walraven, 2012) moeten zijn. Dat wil zeggen: mensen voor wie het gewoon is, een dagelijkse routine, om kritisch te reflecteren op het (eigen) professionele handelen en daarbij onderzoekend te werk gaan. Wat werkt, wat kan beter, voor wie, waarom en wanneer? Daarbij gebruikmakend van reeds aanwezige kennis en databronnen. Nog mooier is het om daarbij vooruit te denken, steeds bezig te zijn met de vragen van morgen.

Een naar buiten gerichte blik helpt daarbij: wat gebeurt er in het werkveld, wat zijn kenmerken van de studentenpopulatie en hoe zetten we dat alles om in goed onderwijs? Ideale onderwijsprofessionals beschikken over een rijk gevulde gereedschapskist en een breed handelingsrepertoire dat zij bij het onderzoekend werken gericht weet in te zetten..

## 2.3 Conditities

Wat is er nodig om dit type professionaliteit te faciliteren: tot ontwikkeling te brengen en te borgen? Het lukt volgens de literatuur alleen als een reeks samenhangende condities aanwezig is op het vlak van structuur, cultuur en leiderschap. Rode draad is een betere kennisbenutting en een betere verbinding tussen onderwijswetenschap en -praktijk. Dit zouden belangrijke voorwaarden zijn voor (permanente) kennisontwikkeling en uiteindelijk kwaliteitsverbetering van het onderwijs op het mbo.

### 2.3.1 Kennisinfrastructuur

Diverse auteurs (zie o.a. De Vijlder, Rozema, & Verheijen, 2014; Ritzen et al., 2016; Van Geel, Visscher, & Teunis, 2017; Schildkamp & Poortman, 2015) pleiten voor een goed functionerende *kennisinfrastructuur*. Zowel voor het mbo in zijn geheel als binnen schoolorganisaties. Het gaat daarbij om formele structuren waarin kennis duidelijk belegd is bij actoren en in procedures. In de vorm van beschikbare tijd, competenties, netwerken, disseminatiestructuren, kennisbenuttingsagenda's, enzovoort (zie Nijland, Van Bruggen, & De Laat, 2017).

Onderzoek laat zien dat er op dit vlak nog een hele weg is te gaan. Zo constateren Ritzen, Van den Berg en Den Boer (2017) dat de kennisinfrastructuur op mbo-sectorniveau kleinschalig is opgezet en sterk gefragmenteerd. Ontsluiting en disseminatie van nieuwe kennis komt daardoor onvoldoende uit de verf. Ritzen: “*De beperkte toegang tot kennis staat in schril contrast met de ontwikkeling van technologie en de flexibilisering van de arbeidsmarkt en de daarmee verband houdende vraagstukken over hoe het leren verandert en hoe het leerplan met het oog op het vakmanschap van de toekomst moet worden ingericht.*”

---

<sup>1</sup> Grondlegger van de reflective practitioner is Donald Schön die een kennisleer ontwikkelde waarbij het belang van professionele kennis wordt erkend. Voor de reflective practitioner geldt dat *knowing-in-action* in onverwachte situaties wordt versterkt door *reflection-on-action*. Daarin wordt het weten in de actie naar boven gehaald, bekritiseerd, worden nieuwe frames toegevoegd, getest en ingevoegd in verder acties (Walraven, 2012).

Maar ook aan kennisinfrastructuur binnen de schoolorganisaties zelf valt het nodige te sleutelen. Beschikbare informatie voor kwaliteitsverbetering blijft vaak onbenut op de plank liggen. Denk aan gegevens over rendement en doorstroom (Oomens et al., 2015; Van Gasse, Vanhoof, Mahieu & Van Petegem, 2015; zie ook het *Onderwijsverslag 2014/2015* (Inspectie van het Onderwijs, 2016)). Het is dikwijls niet duidelijk waar dergelijke gegevens zich binnen de school bevinden en hoe benodigde informatie gefilterd kan worden. Onderwijsteams hebben zelfs vaak geen idee welke bruikbare gegevens er allemaal aanwezig zijn. Daarnaast ook zijn veel gegevens niet direct toepasbaar vanwege het (te) hoge aggregatieniveau of omdat de informatiehuishouding van scholen niet is ingericht op het beantwoorden van vragen van bijvoorbeeld docententeams (Oomens et al., 2015; Hermanussen & Brinkman, 2016).

Ten slotte ontbreekt het betrokkenen vaak aan *kennis en inzicht* om aan beschikbare gegevens, zoals cijferbronnen, betekenis te geven. Zo ontstaat een vicieuze cirkel: data blijven onbenut omdat ze voor de school en/of voor de teams moeilijk toegankelijk of hanteerbaar zijn. En er is geen prikkel om ze toegankelijker te maken. Heel eenvoudig, omdat er niet naar wordt gevraagd.

### 2.3.2 Van kennisbenutting naar interactie

Er is meer aan de hand. Nijland et al. (2017) constateren in hun literatuurstudie over kennisbenutting in het mbo, dat: “ondanks allerlei inspanningen om de onderwijspraktijk en onderwijswetenschap te laten profiteren van elkaars kennis om zo het onderwijs te verbeteren, de beide werelden nog niet goed op elkaar aansluiten” (p. 7). Probleem is dat aan de grote complexiteit van onderwijskundige ingrepen meestal geen recht gedaan wordt gedaan in de gangbare wetenschappelijke productie en disseminatie van kennis. Vooral wanneer men een zeer complex geheel probeert te begrijpen of te voorspellen vanuit een geïsoleerde kijk (Martens, 2010).

Daar komt nog bij dat docenten wetenschappelijke kennis nauwelijks benutten. Wel maken ze gebruik van andere kennis, zoals kennis van directe collega's. Deze kennis is goed bruikbaar, maar doet niet altijd recht aan de resultaten van onderzoek. Docenten met een positieve attitude tegenover onderzoek en een onderzoekende houding maken wél vaker gebruik van wetenschappelijke kennis. Deze houdingen blijken te verwerven: door opleiding of door informele leerprocessen. (Nijland et al., 2017)

Kennisbenutting, zoveel is wel duidelijk, is geen lineair proces: de wetenschap ontwikkelt, de praktijk benut. Dat is te simpel gedacht. In de eerste plaats: onderzoekskennis is zelden direct toepasbaar in de praktijk. Interactie is van vitaal belang. Te meer omdat docenten hun benuttingsoverwegingen baseren op concepten als vertrouwen en wederkerigheid. Daarom zal de wetenschap meer moeten inzetten op gelijkwaardige interactie en samenwerking.

### 2.3.3 Cultuur en leiderschap

(Wetenschappelijke) kennis benutten in de onderwijspraktijk kan alleen als die kennis ook beschikbaar is. En als die bovendien toegankelijk, kwalitatief goed en bruikbaar is. Dat is een evidente voorwaarde. Maar zelfs als dit het geval is, wil het nog niet zeggen dat het ook gebeurt (Nijland et al., 2017). Daarvoor is meer nodig.

Onderzoek laat zien dat een *kwaliteitscultuur* de belangrijkste bevorderende factor is. En daaraan vooraf gaat een lerende cultuur (Van de Venne, Hermanussen, Honingh, & Van Genugten, 2014; Oomens et



al., 2015; Brouwer, Hermanussen, & Van Kan, 2015). Binnen zo'n kwaliteitscultuur hebben mensen een onderzoekende houding en zijn ze intrinsiek nieuwsgierig naar de resultaten van hun handelen. Het is voor hen vanzelfsprekend om zaken te signaleren, fouten te maken, kennis te delen, samen te werken, ideeën te uiten en verantwoordelijkheid te nemen.

Een dergelijke kwaliteitscultuur ontbreekt vaak binnen scholen. De ontwikkeling ervan in de mbo-scholen wordt dan ook sterk bepleit vanuit beleidskringen (Onderwijsraad, 2016). Leiderschap speelt daarbij een belangrijke rol (Kessels, 2012; Van Geel et al., 2017). Als zulk leiderschap gepaard gaat met voorbeeldgedrag, betrokkenheid, aanspreekbaarheid en vasthoudendheid, werkt dat sterk stimulerend. Dat geldt ook voor vertrouwen, (experimenteer)ruimte geven, verantwoording laten afleggen en kritische vragen stellen (Van de Venne et al., 2014; Oomens et al., 2015).

### 2.3.4 Tot slot

Wat is nodig om wetenschappelijk onderzoek en een onderzoekende houding te verankeren in de dagelijkse werkpraktijk van onderwijsprofessionals? Op bestuurlijk en organisatorisch vlak? In de literatuur komen we tal van concrete aanbevelingen tegen. Deze komen neer op (Van Gasse et al., 2015; Ritzen, et al., 2017):

- Faciliteer teams om in alle rust *out of the box*-oplossingen voor complexe vraagstukken te bedenken.
- Organiseer meer onderzoekscapaciteit in de school; koppel (docent)onderzoekers aan problemen waarmee teams worstelen.
- Creëer een informatierijke omgeving: maak data beschikbaar op een gebruiksvriendelijke manier; creëer netwerken van onderzoekende professionals; deel opbrengsten en wissel ervaringen uit.
- Maak een agenda met teamoverstijgende vraagstukken waaraan managers zich verbinden en die de onderzoekende voorhoede in de school aan het werk zet.
- Waardeer het onderzoek en werken met data: neem uitkomsten serieus, onderbouw beleidskeuzes, stel steeds de vraag 'hoe weten we dat', maak het werken met onderzoek en data zichtbaar.
- Zorg voor een goede koppeling met de ondersteunende diensten (zoals HRM, staf onderwijs), zodat deze niet losgezongen raken maar de beoogde vervlechting van onderwijs en onderzoek daadwerkelijk kunnen faciliteren.

## 2.4 Kennisontwikkelingsproces, nader bekeken

Kennisontwikkeling valt te stimuleren, op allerlei manieren. Maar hoe verloopt dat proces van kennisontwikkeling binnen scholen precies? Binnen onderwijsteams bijvoorbeeld? En hoe kun je dat proces positief beïnvloeden? Wat zijn bruikbare 'knoppen' om aan te draaien? Welke samenwerkingsconstructies tussen wetenschap en praktijk zijn hierbij behulpzaam? Welke aanknopingspunten vinden we hierover in de (onderzoeks)literatuur?

### 2.4.1 Het ontwikkelen van een onderzoekende houding

Bepaalde condities voor leerprocessen zijn niet of nauwelijks te veranderen. Dan gaat het vooral om stabiele, aangeboren persoonlijkheidskenmerken van mensen zoals de mate van extraversie en nieuws-

gierigheid, in de zin van kennishonger (Nijland et al., 2017). Andere condities zijn echter wel te veranderen. Bepaalde attitudes van mensen zijn, onder voorwaarden, ontwikkelbaar. Zoals een *onderzoekende houding*. Aan het ontwikkelen van zo'n onderzoekende houding zit zowel een *reflectieve dimensie* (bijvoorbeeld: leren openstaan voor nieuwe kennis) als een *vaardigheidsdimensie* (bijvoorbeeld: het leren werken met data). In figuur 2.1 geven we een aantal kenmerken van de reflectieve dimensie.

Je kunt zo'n onderzoekende houding verwerven via een opleiding. Maar ook langs informele weg, op de werkvloer. Betrokkenen moeten dan wel een *noodzaak* voelen tot vernieuwing. Leerprocessen blijven uit wanneer dat urgentiebesef ontbreekt. Anders gezegd: om het proces op gang te brengen moet een link gelegd worden met prangende vraagstukken waarmee mensen worstelen in hun dagelijkse praktijk. Met zaken die ze belangrijk vinden, die ze per se opgelost willen hebben, waarvan ze bij wijze van spreken wakker liggen.

Dat klinkt eenvoudiger dan het is. Want het is daarbij niet voldoende om alleen naar het zichtbare gedrag te kijken. We moeten dieper spitten, bijvoorbeeld naar de impact van motivationele processen op de werkvloer. Wat drijft medewerkers werkelijk? Wat verklaart hun (on)wil tot verdere professionalisering? Dit is vaak een blinde vlek binnen organisaties. Uit onderzoeken van Klaijnsen (2015) en Jansen in de Wal (2016), gebaseerd op zelfdeterminatietheorie, blijkt dat (intrinsieke) motivatie van docenten (teams) van grote invloed is op de kwaliteit van professioneel handelen en kwaliteit van het onderwijs. En verder dat die motivatie beïnvloed wordt door de mate waarin docenten autonomie percipiëren, bijvoorbeeld door de aard van het leiderschap (vgl. Kessels, 2012). Een diepgaande *professionele dialoog* – op basis van gelijkwaardigheid en respect – tussen leiding en docenten over onderliggende beroepsoriëntaties, waarden, kwaliteitstandaarden en benodigde condities, in relatie tot de teamopdracht, is een beproefde manier hier zicht op te krijgen (Moerkamp & Hermanussen, 2013).

**Figuur 2.1 Kritisch-reflectieve houding**

Generieke kenmerken onderzoekende houding van docenten (Bruggink, & Harinck, 2012)	Gedragsindicatoren kritisch-reflectieve houding (Admiraal, Lockhorst, & Van der Pol, 2011)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bereid zijn tot perspectiefwisseling</li> <li>• Kritisch zijn (is het wel zo?) / Zaken in twijfel trekken</li> <li>• Distantie nemen van routines / Vraagteksten bij het vanzelfsprekende / Gebaande paden durven verlagen / Eigen richting durven kiezen</li> </ul>	a) Meerdere perspectieven
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Een open houding / Op zoek naar eigen vooronderstellingen / Oordeel kunnen uitstellen</li> <li>• Gerichtheid op bronnen / Willen voortbouwen op eerdere opvattingen en ideeën</li> </ul>	b) Constructief discussiëren
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nieuwsgierigheid / Willen weten / Je dingen afvragen</li> <li>• Willen begrijpen / Tot inzicht willen komen / Willen doorgronden</li> </ul>	c) Gedeeld begrip
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerichtheid op zeker weten / Goede bronnen willen gebruiken / Nauwkeurig willen zijn</li> <li>• Willen delen met anderen / Onderdeel willen zijn van leergemeenschappen</li> </ul>	d) Gedeelde kennis

## 2.5 Aard kennisontwikkeling en de rol van onderzoek

Je leert het best, misschien wel uitsluitend, van mensen die je mag, vertrouwt en natuurlijk ter zake kundig vindt. Een universeel gegeven, dat ook opgaat binnen scholen. Zo blijken docenten eerder bereid iets aan te nemen, en dat vervolgens ook toe te passen, van mensen die ze op professioneel vlak vertrouwen, zoals collega's en hun leidinggevende (Nijland et al., 2017).

Datzelfde mechanisme zien we terug in samenwerkingsverbanden tussen wetenschap en onderwijspraktijk. Een gelijkwaardige interactie en samenwerking tussen onderzoekers/practoren en docenten blijkt een succesfactor te zijn voor kennisbenutting en kenniscreatie (Martens, 2010; Zuiker et al., 2016; Looren de Jong, Tops, & Van der Land, 2013). Dat staat haaks op het klassieke *research development diffusion*-model (RDD), waarbij de onderzoeker een generieke kennis ontwikkelt en die vervolgens dissemineert naar de praktijk, met slechts een beperkte rol van de docent. Dit lineaire model, gebaseerd op het top-down verspreiden van wetenschappelijke kennis, blijkt in het onderwijs (of in alle sociale wetenschappen en praktijken) niet echt te werken.

Meer zoden aan de dijk zetten concepten als *Kennisgemeenschappen* en *Design Research* (Nijland et al., 2017). Een korte uitleg, toegespitst op het mbo:

- De *Kennisgemeenschap* (KG) is een interactief model, waarin een specifieke onderwijspraktijk uitgangspunt is. Practici en onderzoekers werken gezamenlijk aan verbetering ervan. Onderzoek zal daarbij het probleem niet direct oplossen, het reikt niet een soort draiboek aan, het is eerder zo dat onderzoeksresultaten het probleem oplossen meer 'intelligent maken' (Biesta, 2007).
- *Design Research* (DR) heeft kenmerken van een contextgericht en interactief model. Onderzoekers en practici ontwikkelen en evalueren gezamenlijk interventies.

In de Kennisateliers MBO, onderwerp van deze publicatie, vinden beide concepten, Kennisgemeenschap en Design Research, toepassing. In de volgende paragraaf daarom nu eerst een nadere analyse.

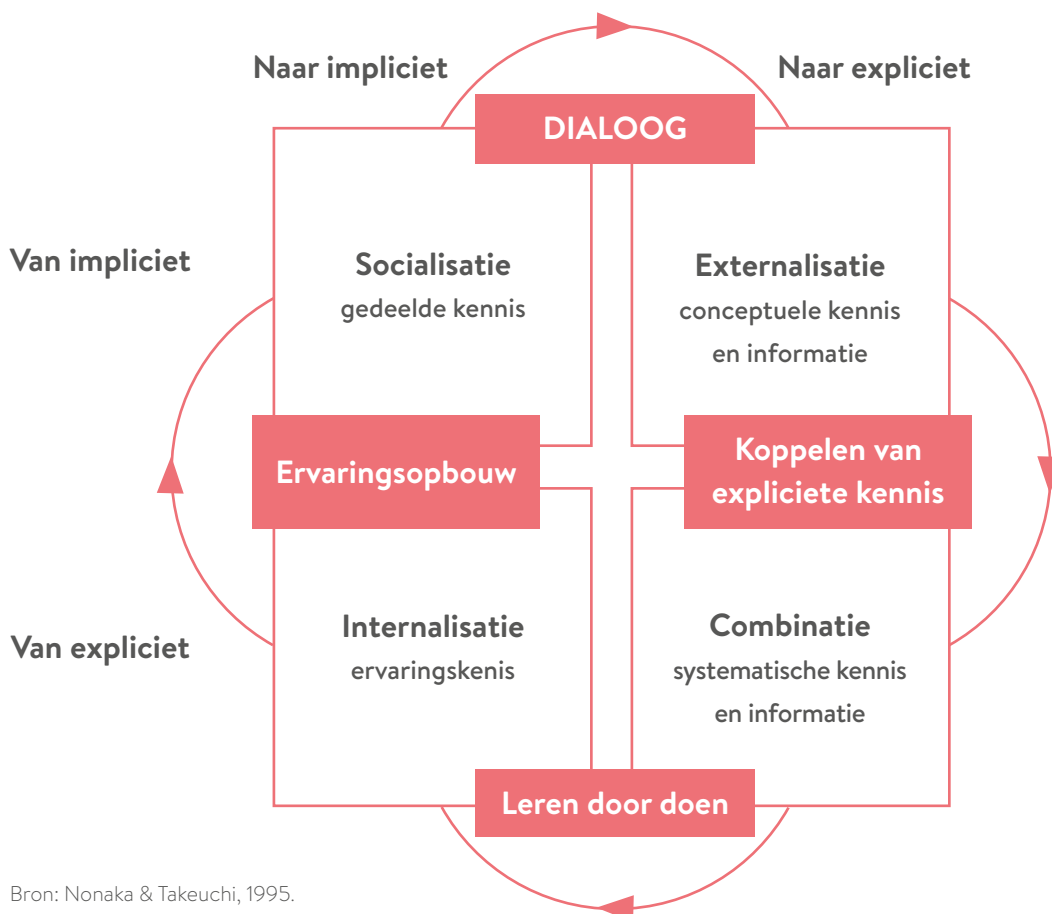
### 2.5.1 Kennisontwikkelcyclus

Beide samenwerkingsconstructies tussen onderwijs en onderzoek (KG en DR) steunen onder andere op het kennisontwikkelmodel van Nonaka en Takeuchi (1995). Dit maakt zichtbaar hoe processen van kennisontwikkeling verlopen in arbeidsorganisaties.

'Kennis' vatten Nonaka en Takeuchi op als 'bekwaamheid': vermogens, vaardigheden. Ze maken daarbij onderscheid tussen twee soorten van kennis: expliciete en impliciete kennis. Expliciete kennis is kennis die we kunnen 'vastpakken', die overdraagbaar is aan anderen via geschreven of gesproken woorden. Het is het type kennis dat te vinden is in handboeken, protocollen, modellen, standaarden enzovoort. Het wordt ook wel 'witte' kennis genoemd (papier). Impliciete kennis – *tacit knowledge* – is persoonlijk, specifiek voor een bepaalde context en vaak moeilijk te verwoorden. Het gaat om kennis die onlosmakelijk verbonden is met professionals die op een bepaald gebied ervaring hebben. Impliciete kennis wordt ook wel 'grijze' kennis genoemd en vormt het grootste deel van het kennisbestand van een beroepsgroep (vgl. Polanyi, 1966; Schön, 1983, 1987).

Belangrijk in het model van Nonaka en Takeuchi is het expliciteren, het grijpbaar maken, van tacit knowledge. *Externalisatie* van kennis, noemen zij dit. Het is noodzakelijk om de kennis en ervaring van de professional in het primaire proces te kunnen delen en te verrijken (zie figuur 2.2).

**Figuur 2.2 SECI-model: externalisatie van kennis**



Bron: Nonaka & Takeuchi, 1995.

Laten we wat meer in detail naar het model van Nonaka en Takeuchi kijken. Het beschrijft de opbouw van kennis in een organisatie als een cyclus, die steeds weer opnieuw wordt doorlopen. Dat gebeurt in vier fasen: Socialisatie, Externalisatie, Combinatie en Internalisatie (SECI).

**Socialisatie** is het delen van kennis door met elkaar ervaring op te doen, of ervaringen tot uitgangspunten van intercollegiaal overleg te maken. Door samen te werken wordt kennis gedeeld, vaak zonder dat deze expliciet onder woorden gebracht wordt. In intercollegiaal overleg wordt gereflecteerd op ervaringen van de deelnemers: men spiegelt eigen handelen aan dat van anderen en men formuleert conclusies over wenselijk handelen.

**Externalisatie** betreft het expliciteren, het stollen van impliciete kennis. Door het expliciteren van kennis, wordt deze kennis gemakkelijker grijpbaar en toegankelijk voor anderen. Het gaat hier om vormen als het publiceren van ervaringskennis, het doen van beschrijvend onderzoek, toegankelijk maken van best practices, onderzoek naar effecten, enzovoort. Resultaat van deze fase is altijd tastbaar: er staat iets op papier.

**Combinatie** vindt plaats door expliciete kennis uit verschillende bronnen samen te voegen en opnieuw te ordenen. Het maken van combinaties kan leiden tot nieuwe overdraagbare kennis in de vorm van richtlijnen en standaarden of cursussen. Deze producten vormen vervolgens de ingang voor de internalisatie.

**Internalisatie** is het proces waarin expliciete kennis 'eigen' gemaakt wordt. De kennis wordt dan onderdeel van iemands persoonlijke repertoire. De expliciete kennis wordt omgezet in persoonlijke bekwaamheid. Dit kan door het volgen van een training of cursus en het toepassen van het geleerde in de dagelijkse praktijk. Het gaat hier om 'leren door doen'.

Een meerwaarde van het model van Nonaka en Takeuchi is dat het duidelijk maakt dat een belangrijk deel van de kennis in organisaties in de handen en hoofden van individuen te vinden is. En dat kennis binnen die organisaties zelf verder ontwikkeld kan worden (Veldkamp, 2012).

### 2.5.2 Kennisgemeenschappen

Tussen onderzoek en de onderwijspraktijk gaapt vaak nog een diepe kloof. Het zijn twee gescheiden werelden. De vorming van kennisgemeenschappen van professionals uit onderzoek en praktijk is een manier om die kloof te overbruggen. Een andere term die worden gebruikt is werkplaatsen (Zuiker et al., 2016). Ze kunnen allerlei gedaanten aannemen, maar hebben tegelijk een aantal elementen gemeen (Onderwijsraad, 2010; Van den Dungen et al., 2009). Steeds gaat het om:

- Een gemeenschap of sociale eenheid van leren, waarin interacties en relaties gebaseerd zijn op wederzijds respect, gelijkwaardigheid en vertrouwen.
- Een handelingspraktijk waarin de leden een geheel van raamwerken, ideeën, instrumenten, informatie en documentatie delen. De handelingspraktijk biedt standaarden voor het uitvoeren van werk, communicatie, oplossen van problemen en verantwoordelijkheid.
- Een gezamenlijke kennisbasis rondom een domein. Kennis van een domein varieert van onderzoekskennis tot expertkennis en praktijkkennis. Onderzoekers, experts en praktijkmensen noemen we in dit verband de kennisdragers.
- Delen en uitwisselen van verschillende soorten kennis tussen de kennisdragers (onderzoekers, experts en praktijkmensen).

### 2.5.3 Design Research (DR)

Een samenwerkingsvorm tussen wetenschap en praktijk die wordt toegepast in het mbo is onderwijskundig ontwerpgericht onderzoek (Van Aken & Andriessen, 2011). Deze Design Research is bruikbaar voor het oplossen van 'echte' problemen waarvoor geen *one size fits all*-aanpak bestaat (McKenney & Reeves, 2012; Van Aken & Andriessen, 2011). Het ontwikkelen van een interventie is onderdeel van het onderzoek. Ontwerpgericht onderzoek combineert onderzoek en handelen in één onderzoek. Lokale informele (tacit) kennis wordt betrokken en er wordt recht gedaan aan de complexe praktijk (Martens, 2018).

Ontwerpgericht onderzoek kenmerkt zich door een systematische aanpak waarin wordt geëxpliciteerd *of* en ook *waarom* een interventie leidt tot de gewenste uitkomst. Het antwoord op deze vragen levert weer input op voor een volgende verbeterslag.

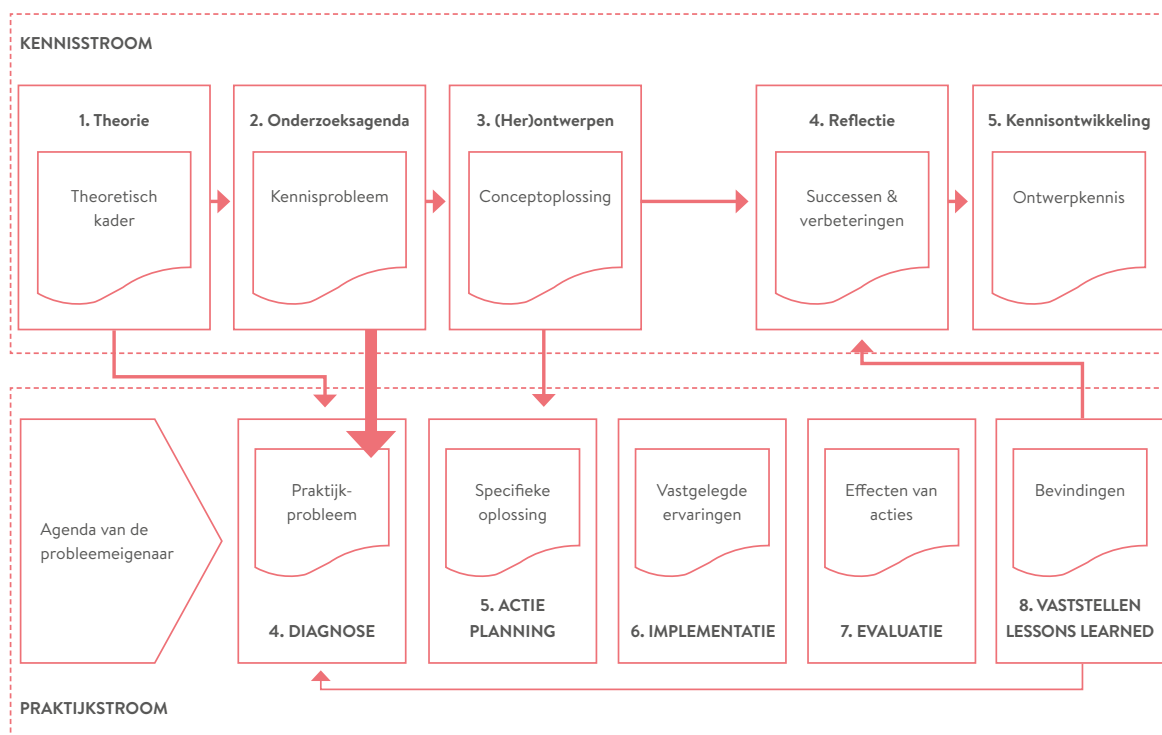
Design Research is ook wel te beschouwen als een vorm van systematisch ervaringsleren. Docenten en onderzoekers werken samen aan een urgent, praktijkgericht vraagstuk. Het vraagstuk brengen docenten

in uit hun eigen praktijk. Interventies worden uitgewerkt, uitgevoerd en onderzocht. Dit levert bruikbare, contextgebonden producten en direct toepasbare kennis op. Dit wordt de praktijkstroom genoemd.

Design Research heeft als doel de praktijk te versterken, maar is tegelijk ook gericht op het opbouwen van generaliseerbare inzichten of theorieontwikkeling (Martens, 2010). De praktijkstroom wordt dan versterkt met validerend en effectiviteitsonderzoek. Zo kan kennis opgedaan in verschillende vergelijkbare projecten worden gecumuleerd door variabelen op eenzelfde wijze te meten. Deze kennisstroom (zie figuur 2.3) is erop gericht bestaande kennis te mobiliseren en nieuwe kennis te ontwikkelen. Het benutten van bestaande onderzoeksliteratuur en vraagverheldering behoort tot deze kennisstroom en onderscheidt zich daarmee van actieonderzoek waarin het ontwikkelen van de 'reflective professional' centraal staat en het verder brengen van de praktijk, maar niet gericht is op het opdoen van algemeen geldende kennis.

Het testen van ontwerpen kan plaatsvinden in verschillende vergelijkbare cases. Die verschillende cases op praktijken kunnen gelijktijdig lopen of volgorde zijn. Kennis die in de verschillende cases wordt opgedaan levert de onderzoekers input voor het ontwikkelen van generieke, algemeen geldende, kennis. In figuur 2.3 is te zien hoe praktijk- en kennisstroom met elkaar samenhangen.

**Figuur 2.3 Samenhang praktijk- en kennisstromen**



Bron: Van Aken & Andriessen, 2011.

Design Research kenmerkt zich verder door:

- **Evidence-informed practice:** er wordt gebruikgemaakt van wetenschappelijke kennis bij de ontwikkelactiviteiten.
- **Systematische werkwijze:** er wordt gewerkt in vijf fasen: 1) vraagarticulatie, 2) onderzoeksvraag en ontwerpeisen, 3) ontwerp, 4) uitvoering, 5) analyse en rapportage.
- **Reflectie:** delen en leren van de opbrengsten (op inhoud en proces).

## 3 Kennisateliers MBO, de methodiek

Wetenschap en onderwijspraktijk dicht bij elkaar brengen en constructief laten samenwerken. Dat is, kort gezegd, het doel van de methodiek van de Kennisateliers MBO, die ECBO sinds enkele jaren met succes toepast bij mbo-scholen door het hele land. De methodiek is te beschouwen als een combinatie van elementen uit beproefde modellen zoals de Kennisgemeenschap en Design Research (zie hoofdstuk 2). We geven hierna een schets van hoe een Kennisatelier MBO in de praktijk vorm krijgt.

In de Kennisateliers MBO zoals ECBO die verzorgt, participeren (voortrekkers uit) onderwijsteams, leidinggevend en/of stafleden. In een zogenoemde kennisgemeenschap werken zij met onderzoekers aan urgente praktijkvraagstukken.

Aspecten van de kennisateliers zijn: het articuleren van de vraag, het benutten van kennis uit onderzoek (methodisch, inhoudelijk) en het leren van elkaar, het ontwerpen, invoeren en onderzoeken van de ontwikkelde aanpak.

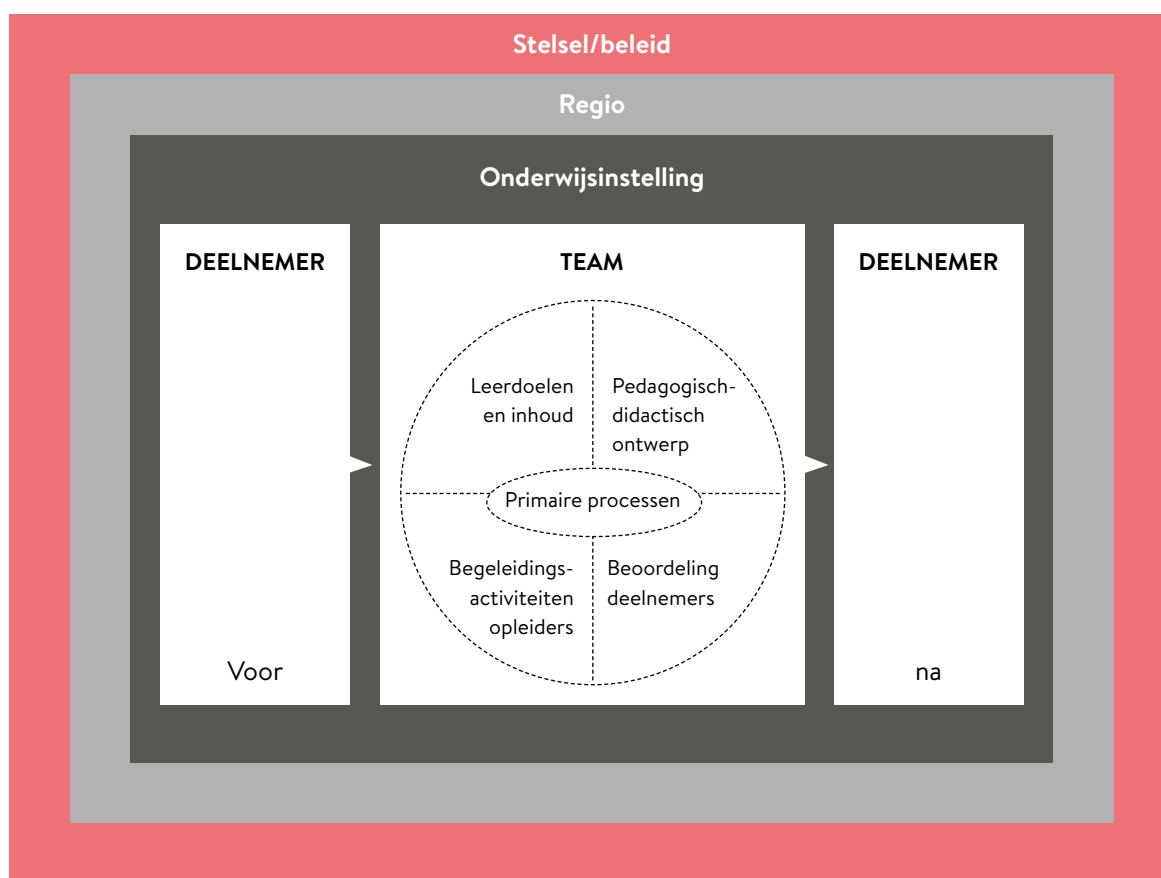
### 3.1 Vraagarticulatie

De Kennisateliers MBO starten met het verkennen van het praktijkvraagstuk. Bijvoorbeeld: waar worstelt het onderwijsteam of de staf mee; waar lopen de leidinggevend tegen aan? Wat zijn prominente uitdagingen en waar liggen de knelpunten?

Bij het ophalen en ordenen van de vraagstukken wordt een 'kijkkader' gebruikt dat beroepsonderwijs vanuit een integraal perspectief benadert. Zie figuur 3.1 (p. 16) voor een weergave van het model. Het blijkt een handzaam kader om de dynamiek die kenmerkend is voor het beroepsonderwijs te vangen. Bovendien sluit het aan bij de organisatiestructuur die tegenwoordig gangbaar is in instellingen voor middelbaar beroepsonderwijs in Nederland.

Het model laat zien dat leren en opleiden contextgebonden zijn. De twee buitenste rechthoeken stellen de landelijke beleids- en regionale context voor, de binnenste rechthoek geeft de organisatiecontext weer waarbinnen het onderwijsteam functioneert. Dat team is verantwoordelijk voor het primaire proces van leren en begeleiden; de leden hebben de opdracht effectieve, aantrekkelijke leertrajecten te ontwerpen en uit te voeren. En daarbij optimaal rekening te houden met de sterk gedifferentieerde studentenpopulatie. Maar ook met de dynamische (regionale) arbeidsmarkt. Ook de vooropleiding van studenten en het vervolgonderwijs spelen natuurlijk mee. Dat alles binnen de randvoorwaarden van de onderwijsorganisatie en passend binnen het overall beleid van de instelling.

Figuur 3.1 Integraal perspectief beroepsgericht onderwijs



Bron: Vrij naar Onstenk, De Bruijn & Van den Berg, 2014; bewerking ECBO, 2016.

Enkele voorbeelden van praktijkvraagstukken die in de kennisateliers naar voren kwamen:

- Hoe realiseren we duurzame en aantrekkelijke manieren van opleiden, zodat we jongeren optimaal toerusten en gemotiveerd en binnenboord houden?
- Hoe zorgen we voor adequate doorlopende leerlijnen in de beroepsonderwijskolom en arbeidstoeleiding? Wat vraagt dit aan professionaliteit van docenten en praktijkopleiders?
- Welk type leiderschap is nodig, welke vormen van dialoog zijn nodig, om met het bedrijfsleven structureel in gesprek te gaan over het onderwijs van morgen?
- Wat vraagt dit innovatieve beroepsonderwijs van de schoolorganisatie? En wat van de regionale samenwerking? Wat is organiseerbaar, haalbaar en betaalbaar binnen de geldende randvoorwaarden?

### 3.2 Aanreiken en benutten van kennis

De onderzoekers reiken kennis aan. Dat kan onderzoekskennis zijn op een bepaald inhoudelijk domein dat handvatten biedt voor een oplossingsrichting. Maar ook methodische kennis zoals ontwerpmodellen, monitor- en evaluatiemodellen. Afhankelijk van het vraagstuk wordt steeds bekeken wat op welk moment nodig is. Daarbij wordt een cyclisch proces doorlopen van vraagarticulatie, input van kennis, naar ontwerp, naar evaluatie en weer naar bijstelling van het ontwerp. Het uitvoeren van lokaal, flankerend onderzoek gedurende dit cyclisch proces maakt deel uit van de kennisateliermethodiek.



Doel van de kennisateliers is niet dat de onderwijsprofessionals onderzoekers worden. Het gaat primair om een meer onderzoeksmatige houding, reflectie en versterking van de professionaliteit. De onderzoekers helpen de onderwijsprofessionals relevante kennis en databronnen doelmatig te benutten en systematisch te kijken naar sterke en zwakke punten van de leerarrangementen en de regionale samenwerking.

### 3.3 Delen van kennis en ervaringen

In de Kennisateliers MBO staat het leren met en van elkaar centraal. Deelnemers kunnen afkomstig zijn uit diverse organisaties en zich rondom een vergelijkbaar vraagstuk verenigen. Of deelnemers zijn afkomstig uit één organisatie en staan gezamenlijk voor de opdracht een bepaald praktijkprobleem aan te pakken. In de kennisateliers wisselen deelnemers ervaringen uit en worden kritische vragen gesteld, oplossingsstrategieën becommentarieerd en good practices gedeeld. Belangrijk is om recht te doen aan de kennis die bij de deelnemers reeds aanwezig is en deze te expliciteren en te delen. Confrontatie van deze geëxpliciteerde kennis met kennis die beschikbaar is uit onderzoek is een belangrijk aspect van de kennisateliers. Ros (2015) benadrukt het belang van de dialoogfunctie van onderzoek. Dat wil zeggen dat het gesprek gedurende het onderzoeksproces leidt tot inhoudelijke gesprekken tussen docenten en daarmee tot professionalisering. In de feedbackfunctie van onderzoek gaat het niet zozeer om het proces van onderzoek doen, maar gaat het veel meer om toepassing van de resultaten uit onderzoek. Juist het voeren van de dialoog over de kennisvraag, de waarde van onderzoekskennis voor de praktijk, het maken van ontwerp en het doen van flankerend onderzoek maakt dat kennis wordt ontwikkeld en betekenis krijgt.

### 3.4 Ontwerpen

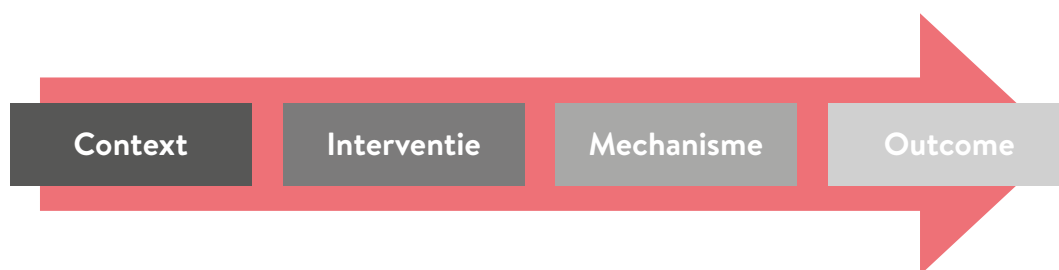
Nadat aan de hand van het integrale model de vraag is gearticuleerd, is een volgende stap in het atelier het maken van een ontwerp. Via gerichte opdrachten werken de deelnemers toe naar concrete ontwerpen die ze vervolgens toepassen in de eigen praktijk.

Voor het ontwikkelen van systematische, handelingsgerichte kennis zijn diverse theoretische kaders beschikbaar. Een bruikbaar kader biedt de CIMO-logica: Context-Interventie-Mechanisme-Outcome (Denyer, Tranfield, & Van Aken, 2008). De CIMO-logica is een krachtig instrument voor het systematisch ontwikkelen van ontwerp-kennis' (Van Aken & Andriessen, 2011; Zitter, 2010).

Deze logica bestaat uit de volgende vier gerelateerde onderdelen:

- **C:** Er is een bepaald type context met praktijkproblemen. Voor deze problemen moeten oplossingen worden ontwikkeld.
- **I:** Een interventie is de oplossing die past in de betreffende context, inclusief de bevorderende en belemmerende condities van die context.
- **M:** Een passende oplossing lokt een mechanisme uit: veranderingen die direct waarneembaar zijn bij betrokkenen.
- **O:** Via dit mechanisme wordt het gewenste resultaat of *outcome* bereikt.

Figuur 3.2 Ontwerpmodel CIMO



Met behulp van de CIMO wordt een ontwerpstelling of principe-oplossing ontwikkeld die vervolgens kan worden onderzocht (Van Aken & Andriessen, 2011). De C van Context staat voor het veldprobleem waarvoor een oplossing gevonden moet worden. Om het probleem aan te pakken wordt een oplossing, een interventie, ontwikkeld die passend is bij de betreffende context. De O van Outcome beschrijft de uitkomsten die men bij de toepassing van de interventie verwacht te bereiken. Bijvoorbeeld het realiseren van minder uitval, meer doorstroom, betere leeruitkomsten, betere match met de vraag van de arbeidsmarkt. Maar vaak ontbreekt de onderliggende redenering waarom de verandering in het primaire proces tot het gewenste effect zal leiden: het Mechanisme. Met het expliciteren van het mechanisme wordt de black box geopend door de verklaring voor de uitkomsten te expliciteren: waarom de interventie in de gegeven context die uitkomst geeft. Een beschrijving van een mechanisme bestaat uit een actor (bijvoorbeeld studenten, docenten) en een proces (dat wat de actoren voelen of doen). Voorbeelden van mechanismen zijn: tonen van meer initiatief, betrokkenheid en motivatie, bewustere opleidingskeuze, het vertonen van expertgedrag (Van den Berg, Zitter, & Hoeve, 2011; Smulders, Van Wijk, & Zitter, 2011).

In het volgende hoofdstuk schetsen we in een aantal voorbeelden het verloop van een Kennisatelier beroepsonderwijs binnen verschillende contexten.

---

## 4 Praktijkvoorbeelden

In 2014 heeft ECBO de methodiek van de Kennisateliers MBO voor het eerst toegepast. Op verschillende roc's en vakscholen, maar ook binnen regionale samenwerkingsverbanden v(s)o-mbo en landelijke ontwerpplatforms, bijvoorbeeld op het vlak van responsief beroepsonderwijs.

In dit hoofdstuk laten we aan de hand van vijf voorbeelden zien hoe in de praktijk is gewerkt met de kennisateliemethodiek, wat deze teweeg brengt en waar deze toe kan leiden.

Startpunt voor toepassing van de methodiek is steeds een vraagstuk uit de praktijk. Aan de hand van leren en kennisverwervingsmodellen en ontwerplijnen vormen onderzoekers en onderwijsprofessionals een gemeenschap. Samen verkennen zij de vraag, diepen deze uit, ontwerpen oplossingsrichtingen. Onderzoekers kunnen daarbij bepaalde methodieken en instrumenten aanreiken of toepassen. Ook leveren zij input in de vorm van kennis: elders werkzame principes bijvoorbeeld, dienen zo als inspiratiebron.

De vijf praktijkvoorbeelden:

1. Aantrekkelijke leertrajecten voor mbo 2-deelnemers
2. Gedeelde teamopdracht als richtinggevend kader
3. Effectief samenwerken in teams
4. Ontwerpateliers 'Bouwen aan het beroepsonderwijs van de toekomst'
5. Werken met data in de regionale kolom v(s)o/pro-mbo

We beschrijven de voorbeelden vanuit twee perspectieven: vanuit de onderwijsprofessionals (de praktijk) en vanuit de onderzoekers. De beschrijving volgt steeds het volgende stramien:

- Vraagstelling
- Aanpak
- Resultaten

### 4.1 Aantrekkelijke leertrajecten voor mbo 2-deelnemers

#### 4.1.1 Vraagstelling



#### Praktijkperspectief

---

Het gaat in deze casus om een onderwijsteam van een bol-opleiding Detailhandel op mbo-niveau 2. Het team bestaat uit relatief veel jonge docenten. In de dagelijkse praktijk hebben zij te maken met lastig te bereiken studenten, vaak met allerlei persoonlijke problemen, resulterend in een hoge uitval. De docenten zijn zeer betrokken bij hun studenten. Ze zoeken naar manieren om deze jongeren meer vertrouwen te geven in het eigen kunnen en hen te motiveren hun opleiding met plezier en succes af te ronden. Zo kunnen zij goed beslagen ten ijs de arbeidsmarkt op. Ondanks de grote inzet van de

docenten is er echter sprake van een teruglopend diplomarendement en een leer- en werkklimaat dat versterking behoeft.

De docenten willen graag aantrekkelijke leertrajecten ontwikkelen en de effectiviteit van leren en opleiden verhogen. Zij vragen zich af: hoe doe je dat, wat is daarvoor nodig, wat daagt onze studenten uit?



### Onderzoekersperspectief

---

De vraag van het team komt neer op: hoe krijgen we beter zicht op de motivatie- en leerkenmerken van onze studenten en welke lering kunnen we hieruit trekken voor de inrichting van de leertrajecten? Uit onderzoek is bekend dat motivatie een belangrijke voorspeller is voor schoolsucces (Ryan & Deci, 2000; Nuland, Dusseldorp, Martens, & Boekaerts, 2010). Over wat mbo-studenten op niveau 2 als uitdagend en motiverend ervaren en wat hun leerpreferenties en -strategieën zijn, is echter weinig bekend vanuit onderzoek (Groenenberg & Hermanussen, 2012).

Het is onduidelijk welke kennisbasis in het team aanwezig is rondom het vraagstuk, en in hoeverre docenten actuele kennis uit onderzoek benutten bij het ontwerp van hun leertrajecten. Evenmin is duidelijk in hoeverre het ontwerpvraagstuk vanuit een integraal perspectief op beroepsgericht onderwijs wordt benaderd, bijvoorbeeld: heeft het team tegelijkertijd ook oog voor de vereisten van het werkveld?

#### 4.1.2 Aanpak



### Onderzoekersperspectief

---

Het traject startte met een beginsituatieanalyse. Dit om een beeld te krijgen van de context, de kennisbasis, de kennisbehoeften van het onderwijsteam en de mate van kennisbenutting bij het opleidingsontwerp.

De eerste stap liet zien dat de algemene kennisbasis van het team over motivatieprocessen en leerkenmerken beperkt is en weinig up-to-date; hetzelfde gold voor de kennis over ontwikkelingen op de (regionale) arbeidsmarkt voor mbo 2-studenten. Ook de kennis over de vormgeving van effectieve leertrajecten was beperkt. Van systematische, doelmatige kennisbenutting was nauwelijks sprake.

Aansluitend ontwikkelden de onderzoekers een kennisatelier voor het team, bestaande uit vier werksessies, gericht op het verrijken van de kennisbasis van het team en het leren werken met een methodiek (vuistregels) om gerichter kennis uit onderzoek te benutten bij de vormgeving van passende leertrajecten. De opbrengsten van het kennisatelier hebben we naderhand vastgelegd in een visiedocument voor het team.

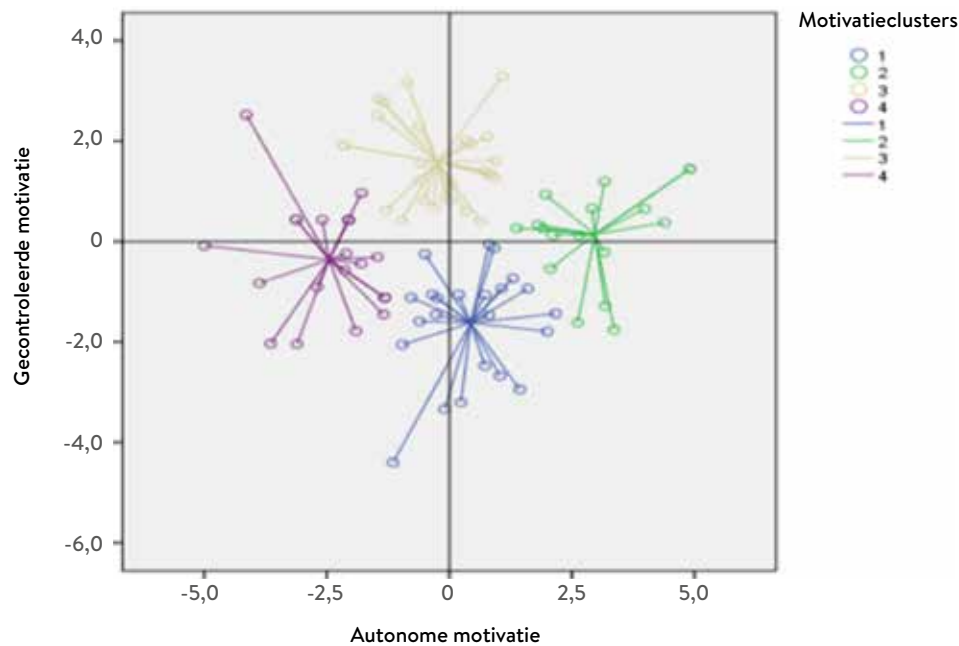
#### Vorbereiding

Ter voorbereiding van de werksessies zijn de volgende activiteiten verricht:

1. Gekoppeld aan de uitkomsten van de beginsituatieanalyse hebben de onderzoekers voor het team een actuele kennisbasis (in readervorm) samengesteld op basis van interne en externe kennisbronnen over:
  - motivatie- en leerkenmerken van mbo 2-studenten;
  - (regionaal) arbeidsmarktperspectief voor mbo 2-studenten;
  - criteria voor vormgeving van effectieve leertrajecten voor mbo 2.

- De onderzoekers hebben op de schoollocatie flankerend onderzoek verricht naar motivatie- en leerstrategieën van mbo 2-studenten Detailhandel. Dit vanwege het hiaat in de bestaande kennisbasis. Voor de dataverzameling zijn vragenlijsten en diepte-interviews ingezet. We hebben onderzocht in hoeverre er een samenhang is tussen de motivatieprofielen van studenten en respectievelijk hun waardering voor de leeromgeving/het leerklimaat, docententijl, hun leerpreferenties en (de perceptie van) de eigen studieprestaties, alsmede de waardering voor de opleiding wat betreft de voorbereiding op de beroepsloopbaan. Voor het meten van deze aspecten zijn bestaande, gevalideerde onderzoeksinstrumenten (schalen) gebruikt, indien nodig bewerkt en passend gemaakt voor de context van de opleiding Detailhandel niveau 2. Voor het in kaart brengen van de motivatieprofielen hebben we gebruikgemaakt van de motivatiemodellen van Ryan & Deci (2000) en van Sierens & Vansteenkiste (2009). Op basis van hun scores konden de deelnemers (via de technieken cluster- en discriminantanalyse) correct worden ingedeeld in vier motivatieprofielen die zich significant van elkaar onderscheiden (zie figuur 4.1).

**Figuur 4.1 Vier motivatieprofielen van de opleiding bol Detailhandel niveau 2**



- Daarnaast is een kennisbenuttingsstrategie ontwikkeld: vuistregels die het onderwijsteam kan toepassen om databronnen op te sporen, te waarderen, te duiden en toe te passen. Voor het werken met de vuistregels door docenten zijn werkbladen ontwikkeld.



### Praktijkperspectief

In het kader van beginsituatieanalyse hebben de onderzoekers twee diepte-interviews (van 1,5 uur) afgenomen: een met de teamleider, en het andere met twee docenten van het team die een voortrekkersrol vervullen bij het opleidingsontwerp. De vragen waren vooraf toegestuurd zodat betrokkenen zich konden voorbereiden. Centraal stond wat er in het team bekend is over de achtergrond, motivatie

en leerkenmerken van studenten, en de eisen van de beroepspraktijk waarvoor wordt opgeleid. Verder gingen de vragen over de verwachte ontwikkelingen op middellange termijn en de eisen die hieruit voortvloeien voor de vormgeving van de leertrajecten. Ook is gevraagd welke interne en externe gegevensbronnen in dit verband beschikbaar zijn, wat de kwaliteit hiervan is en hoeverre deze bronnen gebruikt worden door het team.

In de tweede fase van het traject vonden vier werksessies met het team plaats, onder begeleiding van de onderzoekers. Elke werksessie besloeg acht klokuren: vier uur plenair en vier uur in groepen werken aan opdrachten.

Vier soorten activiteiten stonden in de werksessies centraal:

1. **Expliciteren** van de kennisvraag van het team in relatie tot het ontwerpvraagstuk. Dit vanuit een integraal perspectief op beroepsgericht onderwijs (zie figuur 3.1 in paragraaf 3.1)
2. **Bronnen duiden:** de vorm was een leergesprek met het team, een stapsgewijze demonstratie van wat we met het oog op de ontwerpvraag kunnen leren uit:
  - de uitkomsten van het lokaal onderzoek naar motivatie- en leerkenmerken van mbo 2-studenten Detailhandel;
  - gegevensbronnen als DUO-data, trendrapportages van ROA (Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt) en SBB (Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven), als het gaat om ontwikkelingen in deelnemersstromen en op de arbeidsmarkt;
  - onderwijskundig onderzoek over kenmerken van aantrekkelijke leerarrangementen om jongeren optimaal toe te leiden naar werk of mbo 3.
3. **Oefenen:** met behulp van vuistregels beter gebruik leren maken van relevante in- en externe informatiebronnen. De vuistregels hebben betrekking op het systematisch opsporen, beoordelen en benutten van data in het licht van het eigen vraagstuk.
4. **Toepassen:** een analyse maken van kenmerken van de eigen deelnemerspopulatie en van de regionale arbeidsmarkt voor medewerkers op mbo 2-niveau, ook voor de middellange termijn. Hiervan ontwerpeisen afleiden voor het aanbod en de vormgeving van leertrajecten. Met behulp van de ontwerpeisen de vormgeving en kwaliteit van de eigen leerarrangementen tegen het licht houden en verbeterpunten formuleren.

### 4.1.3 Resultaten



#### Praktijkperspectief

---

Uit de evaluatie bleek dat het onderwijsteam en de teamleider het kennisatelier als waardevol en leerzaam hebben ervaren (vgl. Blee, 2014; Hermanussen & Groenenberg, 2015).

De uitkomsten leverden concrete aanknopingspunten op voor vernieuwing van leerarrangementen en versterking van het leerklimaat. Met name het onderzoek naar motivatie en leerkenmerken onder de eigen studenten had voor de docenten een grote toegevoegde waarde. Zij vonden het leerzaam te zien hoe de vier aangetroffen motivatieprofielen samenhangen met leerstrategieën en waardering voor het leer- en begeleidingsklimaat.

De bevinding dat de ‘kick van het kunnen’ voor alle motivatieprofielen de belangrijkste motiverende factor is en dat nogal wat studenten de opleiding te gemakkelijk en daarom te weinig uitdagend vinden, was voor het onderwijsteam een eyeopener. Vooral doordat studenten – ook degenen die volgens het onderzoek als minder gemotiveerd uit de bus kwamen – perfect konden aangeven wat er volgens hen wel en niet deugt aan de opleiding en aan hun eigen opstelling en inzet.

Het traject heeft ertoe bijgedragen dat het onderwijsteam de uitvalproblematiek niet alleen relateert aan het intake- en zorgbreedtebeleid, maar juist ook aan onderwijskwaliteit. Het team stelt zich ten doel om meer vanuit de ontwikkelmogelijkheden en -behoeften van de studenten te redeneren om van daaruit passende opleidingstrajecten te realiseren. Differentiatie en het bieden van maatwerk zijn hierbij van belang. Een citaat van een van de deelnemers aan het kennisatelier: “We moeten meer uitdagingen bieden, meer triggeren, dichter aansluiten bij de belevingswereld van de student.” Tevens is geconstateerd dat de ontwikkelingen in de beroepspraktijk wat buiten het blikveld van team zijn geraakt en dat het dringend nodig is scherper in beeld te krijgen wat de actuele wensen en mogelijke bijdragen zijn van het werkveld bij het opleiden.

Het onderwijsteam ziet het als een belangrijk pluspunt dat de opbrengsten zijn geëxpliciteerd en vastgelegd in een visiedocument. Er is nu een richtinggevend kader beschikbaar met daarin een bruikbare visie op leren en opleiden, concrete ontwikkelpunten en aanbevelingen voor de toekomst.



## Onderzoekersperspectief

---

De kennisatelieraanpak heeft zicht gegeven op leer- en ontwikkelvragen van het onderwijsteam. Zowel domeinspecifiek (leren en opleiden van mbo 2-studenten Detailhandel) als op het vlak van kennisbenutting (datagebruik van het team) voor het ontwerp van passende leertrajecten.

We hebben de kennisbasis en instrumenten die we hebben ontwikkeld kunnen valideren en verdiepen in de context van mbo-niveau 2 Detailhandel. Het integraal model beroepsgericht onderwijs (zie hoofdstuk 3) bleek ook in deze context heel behulpzaam om het perspectief van team op het vraagstuk te verbreden en te verrijken. De vuistregels voor een betere kennisbenutting bleken houvast te geven; echter voor duurzame verankering in het handelingsrepertoire van docenten is onderhoud geboden, in de zin van blijven oefenen en toepassen.

Het flankerend onderzoek op locatie leverde een betrouwbaar beeld op van de drijfveren, opvattingen en leerpreferenties van de studentenpopulatie. Tevens leverde het aanwijzingen op van wat de studenten waarderen in de opleiding, wat zij de sterke en zwakke punten vinden van de begeleiding, het leerklimaat, de stage en de voorbereiding op de beroepsloopbaan. In het bijzonder is duidelijk geworden wat studenten meer of minder motiveert, welke manieren van leren zij prettig en zinvol vinden, en wat ze als moeilijk en lastig ervaren. Ook zijn gegevens verzameld over het zelfbeeld, het studiegedrag en de inschatting van de studenten van het eigen kunnen. De studie heeft aangetoond dat er wat dit betreft duidelijke verschillen zijn tussen studenten en dat deze samenhangen met hun motivatieprofielen (zie ook Hermanussen & Groenenberg, 2015).

## 4.2 Gedeelde teamopdracht als richtinggevend kader

### 4.2.1 Vraagstelling



#### Praktijkperspectief

---

In deze casus gaat het om een onderwijsteam dat roc-breed alle entreeopleidingen verzorgt. Een nieuwe situatie, want voorheen had elke locatie een eigen, autonoom team voor dit entreeonderwijs. Na samenvoeging is er nu één team dat op één locatie alle entreeopleidingen verzorgt. Het team is gedifferentieerd van samenstelling: qua leeftijd, vooropleiding, werkervaring, geslacht en etniciteit.

Van het nieuwgevormde team wordt verwacht dat het passend, aantrekkelijk onderwijs biedt aan uiteenlopende, complexe doelgroepen (jongeren, volwassenen, werkenden, werkzoekenden). Dit in de vorm van doorlopende leerlijnen en met behulp van werkplekleren. Het team is nog zoekende wat hiervoor de beste aanpak is. Wat ontbreekt is een gedeelde visie die richting geeft.



#### Onderzoekersperspectief

---

Het onderwijsteam entree is op zoek naar een kader dat richting geeft en bindt.

Uit onderzoek is bekend dat een heldere, passende teamopdracht een cruciale factor is voor team-effectiviteit (Hackman, 2009). Daarin moet bijvoorbeeld een afgebakend doel met een bereikbaar resultaat zijn geformuleerd, bij voorkeur in het licht van een flexibel meerjarenperspectief dat ruimte laat voor nieuwe ontwikkelingen. Naast de beoogde prestaties op het niveau van de student bevat een teamopdracht idealiter ook doelen voor de korte en de lange termijn over teamwerkwijze en in- en externe samenwerking.

Het formuleren van de teamopdracht dient in collectief verband te gebeuren. Succes van onderwijsteams blijkt namelijk sterk afhankelijk te zijn van de mate waarin de ambities van de individuele teamleden samenkomen in één teamambitie. Uit eerder ECBO-onderzoek (Moerkamp & Hermanussen, 2013) blijkt dat een professioneel gesprek tussen schoolleiding en docenten helpt bij het formuleren van een teamopdracht. Belangrijk is om rekening te houden met de professionele identiteit van docenten: de drijfveren en opvattingen van waaruit zij het eigen handelen sturen en waarderen (vgl. Van Kan, Zitter, Brouwer, & Van Wijk, 2014).

Voorwaarden voor een goede dialoog in het team zijn principes als 'gelijkwaardigheid', 'vertrouwen', 'veiligheid'. Uit het ECBO-onderzoek blijkt tevens dat docenten verschillende oriëntaties hebben en verschillende doelen nastreven. Dat leidt tot verschillende verwachtingen en behoeften wat het team en de organisatie betreft. Het is van belang om die verschillen expliciet te maken. Dit versterkt de professionele binding aan collega's, de leidinggevende en de school.

Een individuele benadering alleen is echter niet genoeg. Immers: docenten zullen de taak waarvoor ze staan, hun opdracht, gezamenlijk in het onderwijsteam moeten realiseren. In dat licht zal de docent als



professional zich moeten afvragen welke typen professionaliteit het onderwijsteam nodig heeft om de teamambities waar te maken. In hoeverre 'matchen' die met de eigen professionele oriëntaties? Waar liggen eventuele ontwikkelpunten? Op basis van hun onderzoek naar de professionele identiteit van mbo-docenten, voegen Moerkamp en Hermanussen (2013) hieraan toe dat docententeams en management tevens in gesprek zullen moeten gaan over de huidige en gewenste mate van diversiteit in waarden c.q. oriëntaties binnen het team en over de manier waarop die diversiteit het beste tot zijn recht kan komen.

#### 4.2.2 Aanpak



##### Onderzoekersperspectief

---

We hebben eerst een beginsituatieanalyse uitgevoerd om een beeld te krijgen van de actuele context waarin in het team acteert; welke condities gelden en in welke ontwikkelfase verkeert het team? Via een documentenanalyse en een diepte-interview met de direct leidinggevende en één teamlid met coördinatietaken is in kaart gebracht welke landelijke (beleids)ontwikkelingen doorwerken tot op het niveau van het onderwijsteam. Denk aan: passend onderwijs, keuzedelen, kwaliteitsafspraken en dergelijke.

Daarnaast hebben we gekeken naar de instellingsbrede kaders waar het team mee te maken heeft: visie- en beleidsplannen, kadernota's, besturings-, monitor- en evaluatiesystematieken. En ook welke ondersteuningsstructuren van toepassing zijn voor het team. In hoeverre heeft dit alles zijn beslag gekregen in een teamplan/teamopdracht en in welke mate is dit plan gerealiseerd? Tevens hebben we een aantal teamkenmerken in kaart gebracht (verdeling naar geslacht, leeftijd, expertise, vooropleiding, aantal jaar werkzaam in het team et cetera).

Uit de analyse van de beginsituatie kwam naar voren dat het onderwijsteam sterk behoefte heeft aan een collectief gedragen kader dat richting geeft aan de invulling van de leertrajecten en de werkwijze binnen het team. Er is dringend behoefte aan meer focus, aan verheldering en aanscherping van de teamopdracht en ondersteuning hierbij.

##### Werksessies

De behoefte van het team vormde het directe aangrijpingspunt voor de inrichting van het kennisatelier. In drie werksessies zijn we met het onderwijsteam aan de slag gegaan om de context te verhelderen waarin het team keuzes moet maken en de teamopdracht moet formuleren. Daarbij hebben wij gebruikgemaakt van de methode die ECBO-onderzoekers hebben ontwikkeld (Moerkamp & Hermanussen, 2013). Met behulp hiervan kan het onderwijsteam een professioneel gesprek voeren over de teamopdracht in relatie tot de professionele identiteit van de teamleden. De uitkomsten van de werksessies leverden bouwstenen op voor een gedeelde teamopdracht.

##### Vorbereiding

Vooraf vulden teamleden (docenten/instructeurs en teamleider) een online vragenlijst in met vragen die in de werksessie aan de orde zouden komen. Dit vergemakkelijkte het gesprek over professionele

oriëntaties en percepties van de teamopdracht. De antwoorden zijn gerubriceerd in categorieën en gevisualiseerd in grafieken.

Bij het categoriseren van de oriëntaties is aangehaakt bij de drie typologieën uit het onderzoek naar professionele identiteit van mbo-docenten (zie box 1 hierna).

Bij het analyseren van de teamopdracht is gebruikgemaakt van categorieën uit de teamliteratuur (vgl. Hermanussen & Thomsen, 2011; Brouwer & Van Kan, 2014).

Bij de analyse van de resultaten was onze aanname dat uitspraken in meer of mindere mate saillant zijn voor de respondenten. Saillantie is een psychologisch begrip dat weergeeft in welke mate mensen iets meer of minder belangrijk vinden. Naarmate iets vaker wordt genoemd, is het ook belangrijker voor betrokkenen (vgl. Oosterhof, Van der Vegt, Van de Vliert, Sanders, & Kiers, 2009).

De uitkomsten zijn daarna besproken met het team in de vorm van een reflectieve dialoog.

### **Box 1. Professionele oriëntaties van docenten in het mbo**

Drie professionele oriëntaties laten zich onderscheiden: de leermeester, de didacticus en de pedagoog/opvoeder. Het onderscheid is gradueel: de meeste docenten verenigen alle drie de oriëntaties in zich, maar leggen een duidelijk accent op een of soms twee oriëntaties.

#### **De leermeester**

Leermeesters ontleen hun motivatie aan het beroep waaruit ze vaak zelf afkomstig zijn en waarvoor ze studenten opleiden. Ze zijn sterk georiënteerd op de beroepspraktijk. De drijfveer van de leermeester is om van studenten goede vakmensen te maken. Leermeesters verwachten van het onderwijsteam een sterke gerichtheid op het werkveld en dat collega's en teamleiders 'up-to-date' proberen te blijven.

#### **De didacticus**

Docenten die zichzelf in de eerste plaats zien als didacticus worden gedreven door het willen geven van goed onderwijs. De drijfveer van de didacticus is om studenten te stimuleren in hun (cognitieve) ontwikkeling. Didactici verwachten van het onderwijsteam ruimte om goed onderwijs te ontwikkelen; zij willen waardering voor hun deskundigheid daarin en willen niet te veel van bovenaf gestuurd worden.

#### **De pedagoog**

Docenten die zichzelf zien als pedagoog worden gemotiveerd door het werken met jongeren. De drijfveer van de pedagoog is om studenten te helpen in hun (persoonlijke) ontwikkeling. Deze docenten leggen veel nadruk op het bijbrengen van waarden en normen en het stellen van grenzen. Pedagogen verwachten van het onderwijsteam ruimte om individuele aandacht aan studenten te besteden; ze willen de zorg voor studenten delen met hun collega's.

Bron: Moerkamp & Hermanussen, 2013.



Om voeling te krijgen met de beginsituatie hebben de onderzoekers een direct leidinggevende en een teamlid met coördinatietaken bevreemd in een anderhalf uur durend interview. De vragen waren vooraf toegestuurd zodat betrokkenen zich konden voorbereiden. Doel was een beeld te vormen van hoe de besturingsfilosofie in de praktijk uitpakt: welke hard- en softcontrols worden ingezet, welke concrete condities worden getroffen om het team te ondersteunen bij de ontwikkeling van een gedeelde teamopdracht. Hoe ver is het team gevorderd met zijn opdracht en welke factoren beïnvloeden de mate van realisatie.

Vervolgens hebben de onderzoekers drie werksessies met het team gehouden. Elke werksessie besloeg vijf klokuren: drie uur plenair en twee uur werken aan opdrachten.

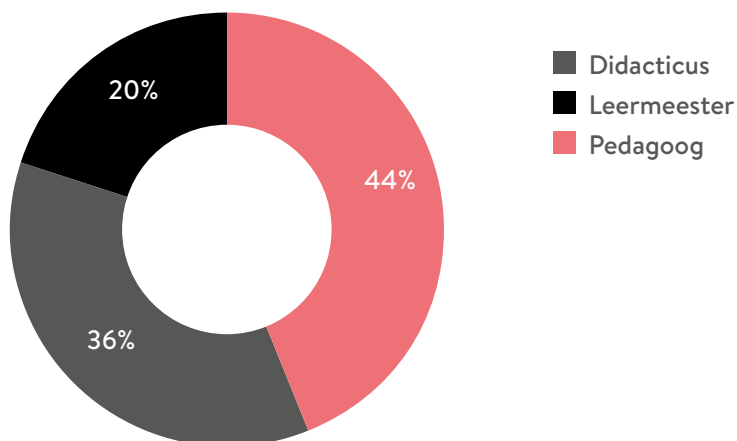
In de eerste sessie stonden de professionele oriëntaties van de docenten centraal. Het doel was bewustwording van onderlinge verschillen. Centrale vraag: wat versta jij persoonlijk onder goed onderwijs? Of te wel: wat is voor jou als docent/instructeur je belangrijkste doel, wanneer ga je tevreden naar huis na een schooldag? Het motiveerde de teamleden expliciet stil te staan bij de waarden en normen die zij koppelen aan goed docentschap. Ze deelden hun opvattingen in een groepsgesprek – onder begeleiding van de onderzoekers – met de andere teamleden.

Aansluitend presenteerden onderzoekers de belangrijkste bevindingen van het ECBO-onderzoek naar de professionele identiteit van docenten in het mbo. Het gaat daarbij om drie typologieën: leermeester, pedagoog en didacticus.

De teamleden bedachten bij welk van de oriëntaties zij zichzelf het meeste thuisvoelden en waarom. Figuur 4.2 geeft een beeld van hoe de oriëntaties verdeeld zijn binnen het team.

De uitkomsten zijn in een groepsgesprek in het team gedeeld en vergeleken met de typologieën uit het ECBO-onderzoek (zie box 1).

**Figuur 4.2 Professionele oriëntaties in team Entree**

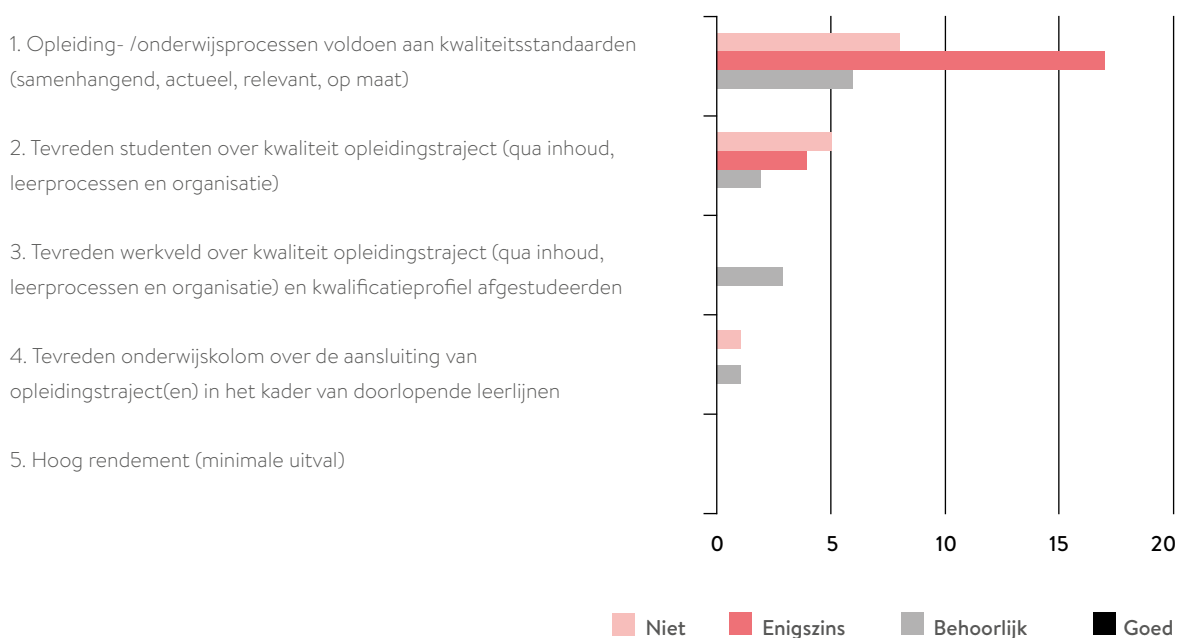


De tweede werksessie was gewijd aan het expliciteren van de beelden van de teamleden over hun teamopdracht. Doel was te achterhalen in hoeverre er sprake is van een gedeelde visie binnen het team, welke accenten er zijn te onderscheiden en hoe deze zich verhouden tot de geldende kaders en opgaven vanuit de context.

Om de beelden te achterhalen hebben individuele teamleden vooraf via een online vragenlijst aangegeven wat in hun ogen de (beoogde) doelen zijn van het team, in hoeverre deze zijn gerealiseerd en wat ontwikkelpunten zijn. In de werksessie zijn de resultaten teruggekoppeld aan het team en als input benut voor discussie en reflectie (zie figuur 4.3).

**Figuur 4.3 Inventarisatie teamdoelen onderwijsteam**

**Doelen volgens onderwijsteam (n=11) op het niveau van de studenten (frequentie genoemde doelen = 47) en mate realisatie, geordend in vier categorieën**



In een groepsgesprek hebben teamleden hun beelden toegelicht en een eerste balans opgemaakt over de teamopdracht. Vervolgens zijn de doelen onder leiding van de onderzoekers gespiegeld aan de literatuur over de ‘teamtaken responsief beroepsonderwijs’ (o.a. Hermanussen & Thomsen, 2011; Brouwer & Van Kan, 2014). In een groepsgesprek zijn ‘witte vlekken’ opgespoord en hebben er op onderdelen bijstellingen plaatsgevonden.

In de derde werksessie heeft het team gereflecteerd op de aanwezige professionele oriëntaties in het onderwijsteam (zie figuur 4.2), in relatie tot de bevindingen over de teamopdracht. Vervolgens was de vraag welke oriëntaties nodig zijn om de (beoogde) teamopdracht te realiseren en via welke wegen dat zou moeten gebeuren.

De opbrengsten van de werksessies zijn meegenomen in het teamjaarplan.

### 4.2.3 Resultaten



#### Praktijkperspectief

---

In de werksessies viel op dat wanneer teamleden met elkaar in dialoog treden, zij tezamen in korte tijd bruikbare elementen weten te verzamelen voor een passende teamopdracht en een analyse weten te maken van de sterke en zwakke punten van het team. Ook is duidelijk waar nog de schoen wringt en welke professionele oriëntaties en kwaliteiten nodig zijn of verdere ontwikkeling behoeven.

Door in collectief verband een visie te ontwikkelen, zijn binnen het team bepaalde (ontwikkel)processen in gang gezet. Het onderwijsteam ziet als belangrijk pluspunt dat de opbrengsten zijn geëxpliciteerd en vastgelegd in een teamplan. Er is nu een richtinggevend kader beschikbaar met daarin concrete ontwikkelpunten en aanbevelingen voor de toekomst.

Het team kwam tot de conclusie dat er te weinig oog was voor de wensen en mogelijke bijdragen van het werkveld. Oorzaak was volgens het team de ondervertegenwoordiging van de oriëntatie 'leermeester'. Inmiddels zijn meer mensen uit de praktijk bij het onderwijsteam gehaald en worden meer gastdocenten bij het onderwijs betrokken. Vanuit de aangescherpte teamopdracht wil het onderwijsteam verbetering van de (ordering van) leerinhouden in het curriculum, de leeromgeving en de begeleiding van de studenten. Daarbij moet ook de link naar de benodigde condities worden gelegd.

Het team beseft dat het ontwikkelen van een passende, gedragen teamopdracht een *never ending* proces is. Er zal voortdurend gekeken moeten worden of bijstellingen nodig zijn. Dit vraagt om een lerende cultuur. Volgens het team is dit nog een belangrijk ontwikkelpunt. Vraag daarbij is hoe die leer-cultuur gericht is te versterken.



#### Onderzoekersperspectief

---

Binnen de entreeopleiding hebben we de kennis over teamdoelen en professionele identiteit in het mbo kunnen valideren en verdiepen. De methode leent zich ervoor om via een *bottom up*-benadering bruikbare bouwstenen te verzamelen voor een passende en gedragen teamopdracht. Het is tevens duidelijk geworden – mede door de vergelijking met de onderzoeksliteratuur – waar ontwikkelpunten liggen.

Gebleken is dat de drie professionele oriëntaties en de 'teamtaken beroepsonderwijs' een goede basis vormen voor (het begin van) een constructief gesprek over doelen, normen en drijfveren. Het lukte om vrij snel diepte te geven aan het gesprek. Voorwaarden voor een goede dialoog in het team zijn principes als 'gelijkwaardigheid', 'vertrouwen', 'veiligheid', naast 'open communicatie', 'kritische feedback geven en ontvangen' 'relativeringsvermogen'.

Het integreren van deze bouwstenen in een responsieve teamopdracht is een proces dat blijvend aandacht vraagt en condities veronderstelt als voldoende tijd, ruimte en kritische reflectie.

## 4.3 Effectief samenwerken in teams

### 4.3.1 Vraagstelling



#### Praktijkperspectief

---

Het onderwijsteam Mobiliteit & Transport in een middelgroot roc heeft in de achterliggende periode belangrijke vorderingen gemaakt bij de (her)inrichting van het opleidingscurriculum (bol). Daarnaast is een passende visie ontwikkeld op de pedagogisch-didactische aanpak. De vernieuwing moet nu praktisch vorm krijgen door drie concrete initiatieven:

1. implementatie van de beoogde pedagogisch-didactische aanpak in de opleiding;
2. concept 'leerwerkbedrijf' verder ontwikkelen, verbeteren en verbreden;
3. versterking positie van kwetsbare jongeren in de opleiding.

De teammanager hecht groot belang aan deze veranderopdracht en wil dat het team de drievoudige missie effectief tot een goed einde brengt. Nodig daarvoor is dat het team de opdracht 'internaliseert' en laat doorwerken in de werkorganisatie en werkcultuur. Hoe moet dat? Concreet wil de teammanager het volgende weten:

- Hoe staat het met de samenwerking en rol/taakverdeling binnen het team?
- Wat is nodig om de effectiviteit van de samenwerking te vergroten?
- Wat zijn de ontwikkelpunten?



#### Onderzoekersperspectief

---

Uit onderzoek weten we dat het opleiden met behulp van nieuwe, beroepsgerichte opleidingsconcepten intensieve samenwerking veronderstelt binnen onderwijsteams. Immers, om studenten op maat te kunnen bedienen met samenhangende leertrajecten is input vanuit de verschillende vakdisciplines en synergie tussen werkprocessen nodig. Op zowel het niveau van de inhoud als dat van begeleiding en beoordeling (De Bruijn & Nieuwenhuis, 2014).

Samenwerken is nodig vanuit het onderwijsconcept, maar dat wil niet zeggen dat het dan ook automatisch gebeurt. Uit ervaring en onderzoek blijkt dat samenwerking tussen onderwijsmedewerkers specifieke eisen stelt aan de structuur van het takenpakket van het team in het algemeen en aan dat van de individuele teamleden in het bijzonder. Kort gezegd: er dient sprake te zijn van onderlinge afhankelijkheid. Taken moeten zodanig worden ingericht dat teamleden elkaar daadwerkelijk nodig hebben voor de uitvoering ervan (Truijen, 2012).

## 4.3.2 Aanpak



### Onderzoekersperspectief

---

Om een beeld te krijgen van de context (teamkenmerken, veranderopdracht en besturingssystematiek) en de kennisbasis en -behoeften op het vlak van teameffectiviteit, is er eerst een beginsituatieanalyse uitgevoerd.

Hieruit kwam naar voren dat het zicht op de huidige stand van zaken op samenwerkingsvlak diffuus was en dat de kennisbasis over effectieve samenwerking in teams vrij mager is en versterking behoeft.

### Werksessies

De onderzoekers hebben twee werksessies met het onderwijsteam en teammanager gehouden. Deze waren gericht op:

- bewustwording van de huidige samenwerkings- en taakafhankelijkheidspatronen binnen het team;
- verrijken van de kennisbasis op het vlak van de condities voor teamsamenwerking;
- expliciteren van ontwikkelpunten ter vergroting van de effectiviteit van samenwerking.

### Vorbereiding werksessies

#### *Kennisbasis*

Gekoppeld aan de uitkomsten van de beginsituatie is op basis van de onderzoeksliteratuur een actuele kennisbasis samengesteld over de condities voor samenwerking binnen teams in het mbo. Kernpunten hierin:

- Sterke onderlinge samenwerking opent – zo blijkt uit onderzoek (Doppenberg, 2012; Brouwer, Hermanussen, Hoeve, Thomsen, & Van de Venne, 2013; Brouwer et al., 2015) – kansen voor leeropbrengsten (teamleren). Het gaat dan bijvoorbeeld om het opdoen van ideeën, bevestigd worden in het eigen handelen, gemotiveerd raken, en het ontdekken of herontdekken van de sterke kanten van collega-teamleden.
- Vanuit onderzoek is bekend dat wederzijdse (taak)afhankelijkheid een belangrijke succesfactor is voor routinevorming, en dat routines op hun beurt een voorwaarde zijn voor teameffectiviteit. Onder routine wordt het vermogen van het team verstaan om in een bepaalde situatie adequaat te handelen. Wil een team zijn effectiviteit verhogen dan is het raadzaam om eens goed naar de structuur van het takenpakket van het team te kijken.
- Veel (wederkerige) relaties in een team kunnen tegelijkertijd een teken van inefficiency zijn. Immers, samenwerken aan een taak moet wél meerwaarde hebben, want er zijn beslist ook taken, die beter, of efficiënter, door één persoon gedaan kunnen worden. Kortom: er is geen maatstaf voor veel of weinig. Het is aan het team een zorgvuldige afweging te maken hoeveel taakafhankelijkheid er nodig is om effectief te werken en de doelstellingen van het team te halen (Truijen, 2012).

### Netwerkanalyse

Daarnaast is onder teamleden en teammanager een beknopte online-enquête uitgezet om actuele samenwerkingspatronen en taakstructuren in kaart te brengen.

Betrokkenen werd gevraagd aan te geven met wie zij samenwerken, hoe vaak en op welke vlakken. Tevens is gevraagd aan te geven wie van hun teamgenoten zij nodig hebben om hun taken goed uit te kunnen voeren. Op de data is vervolgens een netwerkanalyse uitgevoerd, met behulp van het programma UCINET (Borgatti, Everett, & Freeman, 2002). De uitkomsten zijn samengevat in netwerkplaatjes.



### Praktijkperspectief

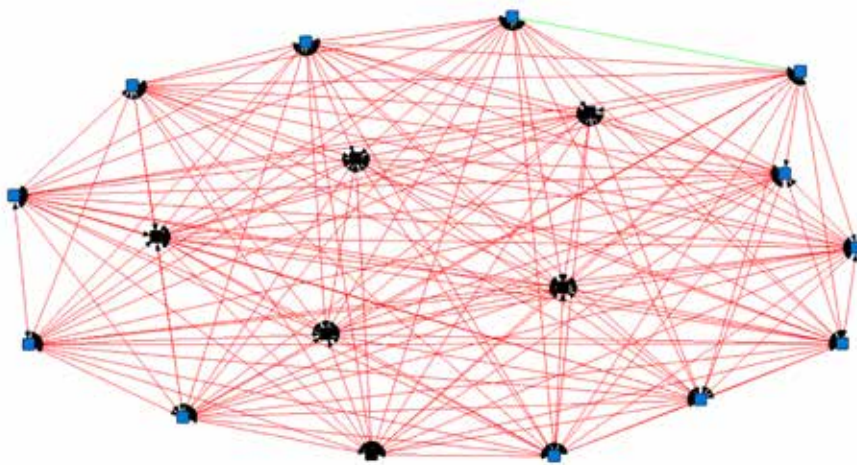
---

Een direct leidinggevende en een teamlid met coördinatietaken zijn door de onderzoekers in het kader van beginsituatieanalyse bevroegd in een anderhalf uur durend interview. De vragen waren vooraf toegestuurd zodat betrokkenen zich konden voorbereiden. Doel was een beeld te vormen van de teamkenmerken (samenstelling qua leeftijd, geslacht, expertises, formele rol- en taakverdeling, samenwerkingscultuur), de teamopdracht en de aanwezige kennisbasis op het vlak van effectieve samenwerking.

#### Werksessies

In de twee werksessies met het team (van elk twee uur plenair, met een uur voorbereiding) hebben de onderzoekers de netwerkplaatjes toegelicht en gerelateerd aan de kennisbasis. Team en leiding kregen ondersteuning bij het onderscheiden en duiden van patronen – mede in het licht van inzichten uit onderzoek (kennisbasis) en het formuleren van verbeterpunten op het vlak van de samenwerking en taakstructuur binnen het team.

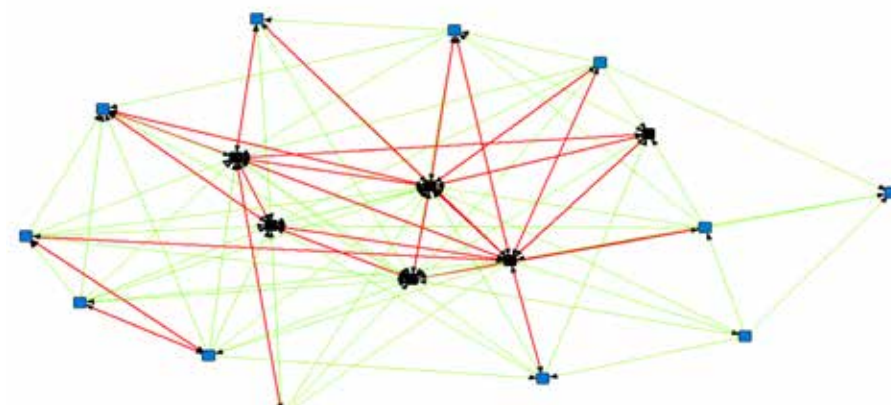
Figuur 4.4 Samenwerkingsstructuur in het team\*



\* Geanonimiseerde versie.



Figuur 4.5 Taakafhankelijkheidsstructuur in het team\*



\* Geanonimiseerde versie.

De twee plaatjes zijn gebaseerd op de antwoorden op de online enquête. De plaatjes tonen de structuur van de samenwerking in het team (figuur 4.4) en van de taakafhankelijkheid in het team (figuur 4.5). De pijlen geven de richting aan van de relatie. Een uitgaande pijl laat zien met wie het teamlid samenwerkt of wie hij of zij nodig heeft voor zijn of haar taakuitvoering. Een rode lijn staat voor wederkerigheid. Dat betekent dat beide teamleden aangeven met elkaar samen te werken dan wel elkaar nodig te hebben om hun taken in het team goed te kunnen uitvoeren. Bij de groene lijnen is er geen sprake van wederkerigheid.

Teamleden met een formele leiderschapstaak zijn aangegeven met een zwart vierkant, teamleden zonder een formele leiderschapstaak zijn aangegeven met een blauw vierkant.

Voorbeelden van gebieden van samenwerking en taakafhankelijkheid die teamleden hebben genoemd, zijn: dagelijkse leiding, studieloopbaanbegeleiding, bpv-coördinatie, opleidingsontwerp, samen lesgeven, afstemming theorie en praktijk, leerlingbespreking, ontwerp van taken en praktijkopdrachten.

### Reflectievragen

- Waarom is de netwerkstructuur in figuur 4.4 (samenwerkingsrelaties) zoveel dichter dan figuur 4.5 (taakafhankelijkheid)? Wat zegt dat over efficiëntie van de samenwerking? Wat zegt dat over de taakstructuren in het team? In hoeverre hebben teamleden elkaar echt nodig bij de uitvoering van taken?
- Hoe kunnen we het grote aandeel niet-wederkerige relaties in figuur 4.5 verklaren?
- Hoe komt het dat de taakafhankelijkheid tussen teamleden zonder formele leidersrol zo laag is? Wat is nodig om effectiever samen te werken? Wat zijn verbeterpunten?

### 4.3.3 Resultaten



#### Praktijkperspectief

De netwerkplaatjes vormden een snelle, eenvoudige manier om de samenwerkings- en taakpatronen binnen het team te visualiseren en de zwakte en sterke punten bloot te leggen. Naast het hoge aandeel

niet-wederkerige relaties, bleek met name het grote verschil tussen het aantal samenwerkingsrelaties en taakafhankelijkheidsrelaties een belangrijke trigger te zijn voor een goed reflectiegesprek over de mate waarin er efficiënt en doelmatig wordt samengewerkt in het team en welke mechanismen hierbij een rol spelen, bijvoorbeeld welke samenhang er is met de takenstructuur en gespreid leiderschap. Het spiegelen van de uitkomsten aan inzichten uit de onderzoeksliteratuur hielpen bij het duiden van de uitkomsten, deze in een breder ontwikkelperspectief te plaatsen en te relateren aan de vereisten vanuit het concept beroepsgericht opleiden.

De ervaring is dat voor het open bespreken van de uitkomsten in het team een bepaalde basisveiligheid nodig is, bijvoorbeeld het kan voor teamleden confronterend zijn als blijkt dat samenwerkings- of afhankelijkheidsrelaties niet als wederkerig worden ervaren.



### Onderzoekersperspectief

---

We hebben de kennis over samenwerkings- en taakafhankelijkheidsrelaties binnen teamverbanden kunnen valideren en verdiepen in de context van een mbo-onderwijsteam Mobiliteit & Transport met een expliciete veranderopdracht. De aanpak geeft zicht op het actuele ontwikkelstadium van het team en laat zien waar aangrijpingspunten liggen om op een hoger level te komen. Interessant voor nader onderzoek is na gaan welke sturingsmechanismen in deze context effectief zijn om het beoogde hogere level te bereiken. Bijvoorbeeld: hoe doorbreek je de eenzijdige afhankelijkheidsrelaties en eilandvorming als de teamopdracht en het opleidingsconcept juist samenwerking veronderstellen. Wat vraagt dat van het leiderschap, van de verbinding tussen centrale decentrale sturing? Welke vormen van gespreid leiderschap zijn effectief, onder welke condities?

## 4.4 Bouwen aan het beroepsonderwijs van de toekomst

### 4.4.1 Vraagstelling



### Praktijkperspectief

---

In 2016 lanceerden de BVMBO (Beroepsvereniging Opleiders MBO) en het Platform Talent voor Technologie (toen nog Platform Bèta Techniek geheten) het initiatief Opleider 2025. Het staat voor een community van docenten en praktijkopleiders die de eigenschappen, kwaliteiten en competenties in kaart brengt van de mbo-opleider in 2025. Dat vraagt een continue brainstorm over het beroepsonderwijs van de toekomst. Tijdens bijeenkomsten in het land leren deelnemers van elkaar door kennis en ervaringen uit te wisselen.

Onderdeel van Opleider 2025 vormen de Ontwerpateliers. De ontwerpateliers kennen eenzelfde aanpak als de kennisateliers. In deze context zijn ze ontwerpateliers genoemd omdat zij zich richten op docenten en praktijkopleiders van mbo-instellingen met een ontwerptaak. Een Ontwerpatelier bestaat uit ongeveer twaalf deelnemers afkomstig uit verschillende teams en mbo-instellingen. Per team nemen maximaal twee personen deel, zodat er voldoende ruimte is voor uitwisseling van verschillende perspectieven.

Bij de werving en intake van deelnemers is gevraagd met welk vraagstuk zij in de werksessies aan de slag willen gaan. Online hebben de deelnemers daartoe een korte vragenlijst ingevuld.



## Onderzoekersperspectief

---

In 2017 sloot ECBO zich aan bij Opleider 2025 en vervult sindsdien een eigen rol binnen het initiatief. Zo zijn in het najaar van 2017 en 2018 een aantal Ontwerpateliers georganiseerd met als thema 'het ontwerpen van het beroepsonderwijs van morgen'. Het is een methodiek waarbij deelnemers pendelen tussen theorie en praktijk om een vraagstuk te onderzoeken en een oplossing te ontwerpen.

In de Ontwerpateliers faciliteren de onderzoekers het uitwisselen van ervaringen tussen de deelnemers. Door ook de beschikbare kennis uit onderzoek in te brengen wordt het ontwerp van de deelnemers nog een stap verder gebracht: inhoudelijke kennis over 'wat werkt' én methodische kennis waardoor deelnemers met een onderzoeksmatige blik naar de praktijk leren kijken.

Met deze ateliers richten de onderzoekers zich op docenten en praktijkopleiders die het onderwijsprogramma willen laten aansluiten op ontwikkelingen in de arbeidsmarkt.

Responsief beroepsonderwijs beoogt kennis en nieuwe ontwikkelingen in het werkveld te vertalen naar leerarrangementen. Uit onderzoek is bekend dat curriculumontwikkeling vaak een schoolintern proces is waarbij het werkveld relatief weinig wordt betrokken (Hermanussen et al., 2013). Ook maken docenten bij het ontwerpen van onderwijs relatief weinig gebruik van onderzoekskennis (Nijland, 2017).

Er is weinig bekend over wat precies de leervragen zijn van onderwijsteams en welke kennis de onderwijsteams ontberen. Met het Ontwerpatelier proberen we het instrumentarium dat is ontwikkeld om praktijkproblemen te analyseren en leerarrangementen te ontwerpen, verder te verbeteren.

### 4.4.2 Aanpak

#### Onderzoekersperspectief

Op basis van de online intake brengen de onderzoekers de beginsituatie van de verschillende praktijken van de deelnemers in kaart. Dat levert een diversiteit aan vraagstukken op, die evenwel steeds te maken hebben met toekomstgericht onderwijs. Voorbeelden:

- Hoe het contact met het werkveld te versterken en daarmee de opleiding te actualiseren?
- Hoe waarborgen we dat opdrachten uit het werkveld voldoende leermogelijkheden bieden voor de student en passen bij het kwalificatiedossier?
- Hoe krijgen we docenten zo ver om mee te gaan in meer praktijkgericht onderwijs? En wat wordt er dan gevraagd van een docent?
- Hoe zorgen we dat praktijkopleiders beter zijn toegerust voor het begeleiden van studenten in het leerbedrijf?
- Hoe waarborgen we de kwaliteit van de beoordeling in de praktijk?

Op basis van de vraagstukken verzamelen de onderzoekers relevante onderzoekspublicaties die in de bijeenkomst worden ingebracht. Omdat de praktijkvragen zo divers zijn, bieden de onderzoekers de

deelnemers ook handvatten om zelf op zoek te gaan naar kennis uit onderzoek (bijvoorbeeld via de [Canon beroepsonderwijs](#), de NRO [Kennisrotonde](#), [Bve kennis](#)).

Het ontwerpatelier bestaat uit twee bijeenkomsten (werksessies) met een tussenliggende periode van ongeveer drie à vier weken. De werksessies duren een halve dag en zijn vooral bedoeld om de deelnemers kennis te laten maken met de methodiek.

In de eerste werksessie werken de deelnemers via de CIMO-methodiek aan een systematische analyse van hun probleem en het daarbij passend ontwerp.

In de tussenliggende weken verfijnen de deelnemers samen met collega's in het onderwijsteam hun ontwerp. Dit wordt vóór de tweede bijeenkomst aan de onderzoekers toegestuurd. Zij leveren feedback op de consistentie van het ontwerp en verzamelen relevante kennis om de kennisbasis van de deelnemers verder te verrijken in de tweede werksessie.

Kenmerkend voor de ontwerpateliers is dat er met behulp van een instrumentarium (CIMO-methodiek) systematisch wordt gewerkt aan analyse en aanpak van de eigen praktijkvraag. Verder krijgen deelnemers onderzoekskennis op maat aangereikt en leren zij van elkaar door praktijkkennis uit te wisselen.



### Praktijkperspectief

---

De twee bijeenkomsten van de Ontwerpateliers vinden plaats op een inspirerende locatie. Een plek waar intensieve samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven zichtbaar is.

De eerste bijeenkomst van een halve dag begint met een onderlinge kennismaking. De onderzoekers bieden verschillende kijkkaders aan (onder andere het integrale model, figuur 3.1 in paragraaf 3.1 om het eigen vraagstuk aan te scherpen. In tweetallen gaan deelnemers vervolgens aan de slag (aan de hand van de CIMO methodiek, zie paragraaf 3.4) met het ontwerpen van een aanpak.

Deelnemers expliciteren wat hun vraagstuk is en beschrijven wat ze beogen te bereiken op middellange termijn (bijvoorbeeld minder uitval, succesvolle overstap van school naar werk, tevredener werkveld). Vervolgens gaat het erom welke interventies nodig zijn om dat doel te bereiken. Daarbij worden uitgedaagd om expliciet te maken wat er door die interventies in gang wordt gezet. Bijvoorbeeld: door het inrichten van een hybride leeromgeving, met professionalisering van docenten, zijn studenten beter in staat om praktijk en theorie met elkaar te verbinden.

Aan het eind van de eerste bijeenkomst wordt met de deelnemers afgesproken het ontwerp in het eigen team verder uit te werken. Deze uitwerking dient weer als input voor de tweede bijeenkomst.

Tijdens de vervolgemeeting presenteert ieder zijn ontwerp, en leveren de andere deelnemers en onderzoekers feedback. Doorvragen, onderzoekskennis aanreiken en praktijkervaringen delen vormen hier de ingrediënten.

Om het leerproces te faciliteren worden deelnemers ook gekoppeld aan een ervaringsexpert van Katalpult: een netwerk van samenwerkingsverbanden tussen onderwijs en bedrijfsleven.

### 4.4.3 Resultaten



#### Praktijkperspectief

---

De ontwerpateliers worden afgesloten met een korte terugblik op de twee werksessies. De deelnemers aan de in 2017 en 2018 gehouden ateliers gaven terug dat het prettig was om via de aangeboden methodiek het praktijkvraagstuk systematisch uit te pluizen en dat te doen buiten de hectiek van alledag (BVMBO, 2017).

Kennis uit onderzoek had een meerwaarde: het hielp vraagstukken te ordenen, en het gaf deelnemers de bevestiging op de goede weg te zijn met bepaalde oplossingsrichtingen. Ook collega-ontwerpers droegen met praktijkkennis (eigen ervaringen, kritische vragen, praktische oplossingen) bij aan het ontwikkelen van een aanpak.

Het besef groeide dat vraagstukken altijd integraal zijn: een oplossing in het primaire proces kan niet los worden gezien van professionalisering en aansturing, of van het werkveld waarvoor wordt opgeleid.

Deelnemers gaven meerdere keren aan dat de ateliers een goede opstap zijn voor het ontwerpen van een aanpak, waaraan in het eigen team verder doorgewerkt kan worden.



#### Onderzoekersperspectief

---

Er waren grote verschillen tussen deelnemers: praktijkproblemen waren zeer divers en ook de mate waarin praktijkvragen waren geëxpliciteerd, liep uiteen. Daarnaast bestond de neiging om direct door te schieten naar oplossingen, zonder het praktijkprobleem helder te hebben. In de eerste bijeenkomst is daarom veel tijd besteed aan het articuleren van de vraag.

Ook de omvang van de vraagstukken varieerde. Soms ging het om aanscherping van onderdelen van het leerarrangement, soms werd een heel opleidingsontwerp ter discussie gesteld of richtten de vragen zich op de aansturing vanuit het management.

Voor de onderzoekers was het een uitdaging om aan de verschillende behoeften van de deelnemers te voldoen: een niet te grote groep en een lerende instelling van de deelnemers helpen daarbij. In de bijeenkomsten wordt door de onderzoeker kennis ingebracht op relevante thema's. Tijdens de bijeenkomsten is gezamenlijke betekenisverlening van de aangereikte kennis een belangrijke stap om deze kennis te kunnen benutten in de praktijk (Den Boer, Harms, Hoeve, Nieuwenhuis, Smulders, Teurlings 2011).

## 4.5 Werken met data in de regionale kolom v(s)o/pro-mbo

### 4.5.1 Vraagstelling



#### Praktijkperspectief

---

Werken met data staat hoog op de agenda in beleids- en onderwijskringen; in alle sectoren lijkt het de voorwaarde voor kwaliteitsverbetering. Ook in de context van passend onderwijs staat werken met data met stip genoteerd. Met zelfregulering in een regionale ketenaanpak moeten scholen in de onderwijskolom onderling en met regionale partijen (gemeenten, Jeugdzorg, UWV, werkgevers) ondersteuning op maat bieden. Algemeen wordt aangenomen dat beschikbaarheid van data het besluitvormingsproces ondersteunt en voortgangsevaluaties voedt; data zijn nodig om zicht te krijgen op leerlingenstromen en de uitval in de regio of in het rendement van leer-en zorgarrangementen.

De ketenpartners in een Limburgse regio willen nagaan op welke punten het datagebruik in de kolom v(s)o/pro-mbo verbetering behoeft. Dit in het licht van ambities als terugdringen voortijdig schoolverlaten, vroegtijdige signalering aan de hand van risicoprofielen, doelmatige doorlopende leer/zorgtrajecten op maat en betere toeleiding van kwetsbare jongeren naar de arbeidsmarkt.



#### Onderzoekersperspectief

---

Onderzoek naar informatiegebruik met het oog op kwaliteitsverbetering in het onderwijs laat zien dat de benodigde informatie vaak in principe wel beschikbaar is, maar dat niet altijd duidelijk is waar de gegevens zich bevinden in de school en hoe daaruit de benodigde informatie gefilterd kan worden. Ook blijken scholen bepaalde data te missen. Zo ontbreken vaak gegevens over de doorstroom naar en uit aanpalende onderwijssectoren en over de uitstroom naar de arbeidsmarkt (Oomens et al., 2015; Van Gasse et al., 2015; De Vijlder et al., 2014). Over het werken met data in de context van regionale samenwerkingsverbanden die werken aan kwaliteitsverbetering in de kolom v(s)o/prp-mbo is weinig bekend. Wat gaat er goed en waaruit blijkt dat? Welke publieke en private databronnen worden gebruikt en zijn behulpzaam op welk niveau, waar zitten hiaten, aan welke data is behoefte? Welke factoren zijn van invloed op de beschikbaarheid, kwaliteit en het gebruik van data?

## 4.5.2 Aanpak



### Onderzoekersperspectief

---

Voor dit kennisatelier heeft ECBO gekozen voor een samenwerkingsconstructie met lokale onderzoekers van de Aloysius Stichting regio Zuid en onderzoekers van DUO (de uitvoeringsorganisatie van de Rijksoverheid voor het onderwijs) die zich ook met bovenstaande vraagstukken bezighouden. Dit vanuit de verwachting dat deze expertisebundeling substantiële meerwaarde oplevert voor de impact van het kennisatelier op het regionale vraagstuk. DUO wilde bijvoorbeeld weten hoe zij als landelijke publieke dataleverancier een gerichtere service aan de regio kunnen bieden.

Om een beeld te krijgen van het regionale samenwerkingsverband, wat betreft doelen, structuur (betrokken partijen, rollen en taakverdeling), ketenaanpak, resultaten, alsmede van de benutting van beschikbare (publieke en private) databronnen en de knelpunten op dit gebied, hebben onderzoekers van ECBO een documentenanalyse verricht en een diepte-interview gehouden met een lokale onderzoeker verbonden van een van de partnerorganisaties en met een onderzoeker van DUO. De beginsituatieanalyse maakte duidelijk dat het vraagstuk werken met data binnen een regiocontext zeer gelaagd is en vanuit verschillende perspectieven benaderd moeten worden: vanuit structuur- en cultuurcondities zowel op het niveau van de partnerorganisaties als op ketenniveau).

### Werksessies

In samenwerking met de lokale onderzoeker en met de onderzoeker van DUO is een aanpak uitgewerkt in de vorm van twee werksessies voor de ketenpartners. Het doel van sessies was het vraagstuk te verhelderen, ervaringen te delen, reflectie te organiseren, de kennisbasis te verrijken op basis van onderzoek en goede praktijken elders en oplossingsrichtingen te bepalen.

Tussen de twee werksessies door werkten de deelnemers aan opdrachten die door de onderzoekers van schriftelijke feedback werden voorzien. De opbrengsten van de twee werksessies vormen de aanzet tot een regionale ontwikkelagenda 'Werken met data'.

### Praktijkperspectief

---

Op basis van de uitkomsten van de beginsituatieanalyse hebben de onderzoekers een kandidatenlijst opgesteld voor het kennisatelier. Het ging om betrokkenen die binnen de keten een sturende dan wel faciliterende rol hebben in het werken met data: directie, informatiemanagers, beleidsmedewerkers. Na een schriftelijke info- en uitnodigingsmail, werd met elke kandidaat een kort telefonisch intakegesprek gehouden. Hierin werd het vraagstuk van de deelnemer verkend en in het kader van verwachtingenmanagement bepaald of deelname aan het kennisatelier een passende optie was. De deelnemers die meededen waren afkomstig van roc's, vso-scholen, samenwerkingsverbanden passend onderwijs, gemeenten en provincie.

## Werksessies

Er zijn twee werksessies belegd met een tussenpoos van een maand. Elke bijeenkomst besloeg vier klokuren en werd gehouden op een locatie van een ketenpartner. Tussen de sessies door werkten de deelnemers ongeveer acht uur aan opdrachten.

Tijdens de eerste bijeenkomst hebben de deelnemers via de CIMO-methodiek hun vraagstuk geëxpliciteerd. Dit deden zij aan de hand van vragen als:

- Welke kernproblemen vragen om een oplossing? Wat is de rol van data daarbij?
- Welke publieke en private databronnen worden gebruikt, door wie, waarom/waarvoor, wanneer? Wat gaat goed, waaruit blijkt? Wat kan beter?
- Wat zijn de belangrijkste knelpunten en op welk niveau doen die zich voor? Wat zijn de gevaren/gevolgen?
- Wat zijn mogelijke oplossingsrichtingen, welke interventies zijn nodig? Wie moet de interventies ontwikkelen en implementeren?
- Wat moeten de interventies concreet opleveren, in termen van (ander) gedrag, andere voorzieningen en dergelijke.

Het tweede deel van de sessie stond in het teken van reflectie.

In een groeps gesprek deelden en vergeleken de deelnemers hun uitwerking met elkaar. Voorbeelden van vragen die speelden:

- Hoe krijgen we beter zicht op:
  - de instroomaantallen van speciale doelgroepen?
  - de begeleiding/zorgvraag van deze speciale doelgroepen?
- Hoe zorgen we ervoor dat datasystemen zoals MLS, Esis en Attrack in de keten consequent en volledig worden ingevuld?

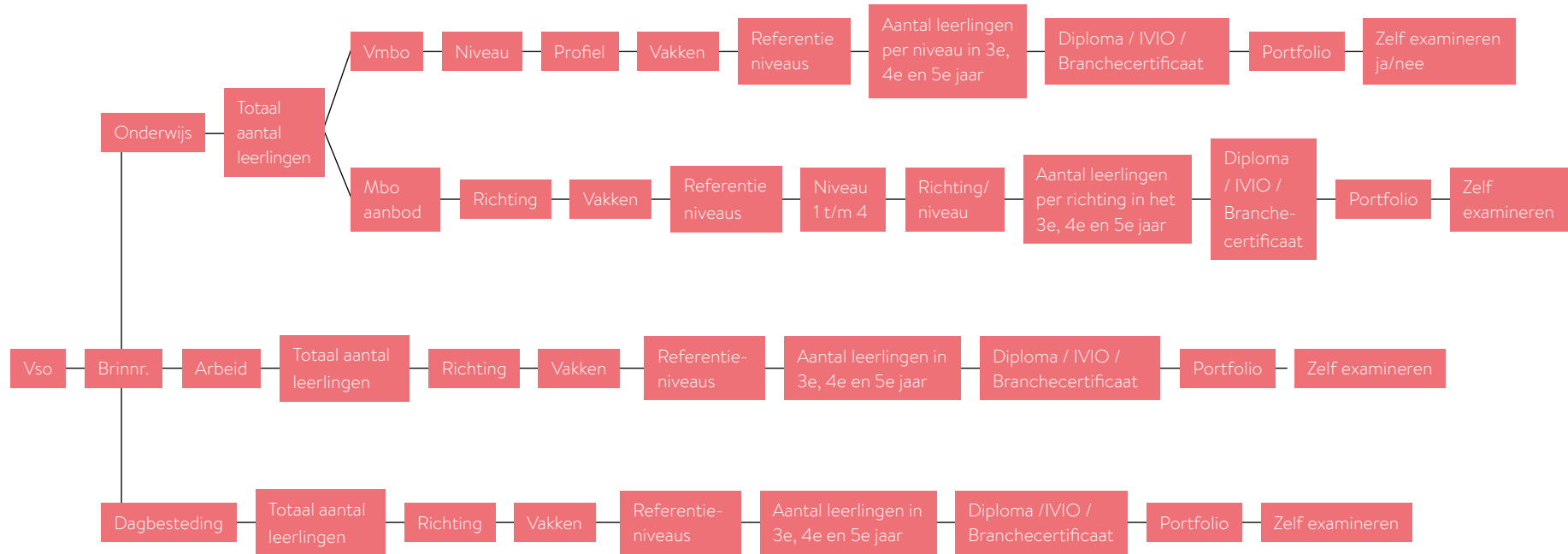
De onderzoekers gaven gerichte feedback op de consistentie van de uitwerkingen en ondersteunden bij het benoemen van sterke en zwakke punten, witte vlekken, mede door de uitwerkingen te spiegelen aan relevante inzichten uit de (onderzoeks)literatuur over de structuur- en cultuuraspecten van het 'werken met data' en meer concreet door relaties te leggen met de potentie en beperkingen van beschikbare publieke en private databronnen (onder meer DUO, SBB, SUWI-net, Intergrip, VsV dashboards).

De tweede werksessie was gericht op het toewerken naar een regionale ontwikkelagenda voor het werken met data ten behoeve van passend onderwijs in de kolom v(s)o/pro-mbo.

In het eerste deel van de bijeenkomst presenteerden de deelnemers hun verder uitgewerkte CIMO's. Vervolgens zijn in een groepsdiscussie de ontwikkelpunten voor de toekomst benoemd. De onderzoekers ondersteunden dit proces door relevante datamodellen aan te reiken (zie figuur 4.6) en voorbeelden van goede praktijken uit andere regio's.



Figuur 4.6 In- en doorstroom



Bron: Brinkman & Hermanussen, 2016.

### 4.5.3 Resultaten



#### Praktijkperspectief

---

Uit de evaluatie bleek dat de deelnemers het waardevol vonden om via het kennisatelier het datagebruik in de regio systematisch tegen het licht te houden. Door de methodiek ontwikkelden zij als ketenpartners in korte tijd een collectief beeld van wat er goed gaat en op welke punten verbetering nodig is.

Volgens de deelnemers is er de afgelopen jaren veel verbeterd in de regio. Er zijn verschillende databronnen beschikbaar die in combinatie een tamelijk compleet beeld geven van de leerlingenstromen en de toeleiding naar arbeid. Het gaat zowel om publieke, openbare databronnen van bijvoorbeeld DUO en SBB en van de gemeenten (SUWInet), als om het aanbod van commerciële providers zoals Intergrid, Qliksense en Amplix die digitale systemen en producten leveren in de vorm van overstapmodules v(s)o mbo, digitale doorstroomdossiers en dashboards met gegevens over voortijdig schoolverlaters. Het voordeel van het particuliere aanbod is dat het de mogelijkheid biedt om nauwgezet de overstappen en uitval op het niveau van de individuele leerling te volgen en risicoleerlingen vroegtijdig te signaleren.<sup>2</sup> Mbo-instellingen kunnen immers statussen van individuele leerlingen aan het voortgezet onderwijs terugkoppelen. Met publieke databronnen kan dat niet: die leveren alleen gegevens op schoolniveau.

Binnen de keten is hard gewerkt om op één lijn te komen. Zo werken alle scholen intussen met de overstapmodule, wat partners toejuichen; het verbetert de kwaliteit van de keuze- en toeleidingsprocessen en minder leerlingen komen tussen wal en schip terecht.

Maar er zijn nog genoeg verbeterpunten. Zo speelt bij de toepassing van de overstapmodule de kwestie van het eigenaarschap van de data en de privacyborging. Daarnaast zijn nog niet alle leerlingen in beeld bij de ketenpartners. In tegenstelling tot het voortgezet onderwijs hebben mbo-instellingen van buiten de regio geen formele terugmeldingsplicht over al dan niet geplaatste leerlingen. Leerlingen die naar roc's buiten de regio gaan (of naar het buitenland), verdwijnen dus van de radar; in deze regio is dat bijna de helft van de leerlingen die onder het samenwerkingsverband vallen.

Een ander knelpunt ervaart men in het gebruik van de arbeidsmarkt- en stagegegevens van SBB en ROA. De gehanteerde modellen zouden te statisch zijn om de dynamiek van de regionale arbeidsmarkt te kunnen vangen, met als gevolg dat gegevens onvolledig of verouderd zijn. Daarbij is het een nadeel, aldus de ketenpartners, dat deze bestanden nauwelijks arbeidsmarkt- en stagegegevens bevatten op het niveau van de entreeopleidingen.

De beschikking hebben over relevante data is één, ermee werken is twee. Zo signaleren de ketenpartners dat, ondanks het feit dat relevante data beschikbaar zijn, er door tijdgebrek of het ontbreken van de juiste competenties bij betrokkenen nog te weinig gebruik van wordt gemaakt. Een belangrijk ontwikkelpunt voor de toekomst. Daarnaast is er ook qua datahuishouding nog een efficiëncyslag te maken. Momenteel werkt men in de regio nog met een groot aantal bronnen en systemen die elkaar deels overlappen en hiaten vertonen. De verdere integratie van de datahuishouding wordt als belangrijke prioriteit aangemerkt. Het

---

<sup>2</sup> Op voorwaarde van toestemming van de leerlingen (en hun ouders) kunnen scholen met de overstapmodule gegevens uitwisselen.

doel is een geïntegreerde, overzichtelijke database die door alle ketenpartners wordt benut. Het spreekt voor zich, aldus de partners, dat daarvoor ook organisatorische knelpunten moeten worden aangepakt, bijvoorbeeld op het vlak van regievoering, privacybescherming en in de verhouding publiek/privaat.



## Onderzoekersperspectief

---

Door passend onderwijs zijn de taken en verantwoordelijkheden voor regionale partijen sterk toegenomen. Dat creëert beleidsruimte. Effectief datagebruik in de regionale keten is een belangrijke voorwaarde voor effectieve beleidssturing en transparantie. Met de kennisateliërmethode bleek het mogelijk te zijn een scherper beeld neer te zetten van de regionale stand van zaken en de eerstvolgende verbeterpunten te benoemen; ook vanuit het perspectief van de landelijke dataleveranciers als DUO en SBB.

Deze casus laat zien hoe regionale ketenpartners werken aan het op orde krijgen van de benodigde data, in welke mate zij houvast vinden in publieke en private bronnen, tegen welke belemmeringen zij aanlopen en wat zij missen. Duidelijk is dat het om een complexe opgave gaat. Het werken met data binnen een enkele instelling is al niet eenvoudig, laat staan binnen een hele keten waarbij diverse partijen zijn betrokken. De kwaliteit en de beschikbaarheid van data is slechts één kant van het verhaal; uiteindelijk gaat het om een effectieve databenutting in regionaal verband. Een belangrijk aanknopingspunt is het gezamenlijk kritisch nagaan in hoeverre er sprake is van een gedeelde kwaliteitscultuur, zowel in het netwerk als in de deelnemende organisaties zelf. Een netwerk is immers zo sterk als de zwakste schakel.

De casus bevestigt de bevindingen uit landelijk onderzoek dat een kwaliteitscultuur de belangrijkste bevorderende factor is voor effectief informatiegebruik; een onderzoekende houding en intrinsieke nieuwsgierigheid naar de resultaten van het eigen handelen; fouten te onderkennen en verantwoordelijkheid te nemen. Zo'n regiocultuur ontstaat niet vanzelf.

Het vraagt om specifieke leiderschapscondities, maar ook een efficiënte regionale datahuishouding, een heldere taakverdeling en adequate competenties. Wie zijn hierop aanspreekbaar, wie voert hierop regie in de regio, met welke mandaten? Op dit soort vragen zullen de ketenpartners samen antwoorden moeten vinden. Vanuit onderzoekersperspectief is het interessant om na te gaan wat de belangrijkste werkzame mechanismen hierbij zijn om vooruitgang te boeken.

## 5 Reflectie

In deze publicatie beschreven we de opzet en werkwijze van de Kennisateliers MBO. ECBO past deze sinds enkele jaren met succes toe bij mbo-scholen door het hele land. Binnen deze kennisateliers brengen we onderzoek en onderwijspraktijk dicht bij elkaar, en werken we constructief samen om de kwaliteit van onderwijs en de onderzoekende houding van onderwijsprofessionals in het mbo te versterken.

De kennisateliërmethodiek bestaat steeds uit de volgende elementen:

- Startpunt is het vraagstuk uit de praktijk. Kennis die al in het mbo aanwezig is wordt gewaardeerd en geëxpliciteerd.
- Er is altijd sprake van samenwerking tussen onderzoekers en professionals; een zogenaamde kennisgemeenschap.
- Onderzoekers en professionals brengen gezamenlijk de beginsituatie in kaart. Dat betekent dat het praktijkvraagstuk waarvoor de professionals een oplossing zoeken wordt gearticuleerd net als de mate waarin de professionals gewend zijn onderzoeksmatig te kijken (leercultuur). Uitkomst is een gedeeld beeld bij de ontwikkelpunten die opgepakt gaan worden.
- Er wordt gebruikgemaakt van door onderzoek ontwikkelde kennis die op het thema voorhanden is. De onderzoekers brengen deze kennis in en geven er gezamenlijk met professionals betekenis aan. Centraal staat het werken met de beschikbare kennis en de toepassing van die kennis in de praktijk.
- Er wordt gebruikgemaakt van onderzoeksmethodieken voor het articuleren van de vraag, voor het in kaart brengen van het probleem, voor het ontwerpen van een nieuwe aanpak of het evalueren van het vraagstuk.
- Flankerend onderzoek kan onderdeel uitmaken van de kennisateliers. Via onderzoek kan data worden verzameld om beter inzicht te krijgen in het probleem, in de bestaande werkwijze of brengen we in beeld wat het effect is van een nieuwe aanpak.

De voorbeelden zoals hiervoor beschreven laten zien dat in de kennisateliers een veelvoud aan vraagstukken kan worden aangepakt: van het verbeteren van de doorstroom, het komen tot een gezamenlijke teamopdracht, effectiever samenwerken in onderwijsteams, het inrichten van leerarrangementen die het voortijdig schoolverlaten terugdringen tot het verbeteren van het praktijkleren. Uitgangspunt voor de onderzoekers en professionals was steeds de praktijkvraag; kennis uit onderzoek en onderzoeksmethodieken in te zetten is de praktijk een stap verder gebracht.

Kennisateliers kunnen plaatsvinden in een team van professionals afkomstig uit één instelling, uit meerdere instellingen of uit ketenpartners in één regio. Het leren met en van elkaar staat centraal.

Waar een ontwerpcyclus een proces doorloopt van vraagarticulatie, ontwerp van een interventie, evaluatie van de interventie en bijstelling, is in voorliggende voorbeelden in ieder geval een deel van deze cyclus opgepakt. De onderzoekers zijn ingesprongen waar de vraag op dat moment het meest prangend was. Bijvoorbeeld door het probleem te analyseren en daarmee het team handvatten te geven hoe verder. Of door de professionals methodieken aan te bieden om een goed ontwerp van hun leerarrangement te maken. Kennisateliers kunnen kort van karakter zijn, een kennismaking, een oefening, om

‘meer onderzoekend, systematisch’ naar de eigen praktijk te kijken. Of langdurig van karakter waarbij de gehele cyclus van vraag, ontwerp, implementatie en evaluatie aan bod komt.

Voor de onderzoekers zijn de kennisateliers een interessante bron van informatie. Ze leveren interessante kennis op: hoe zijn onderzoeksmodellen bruikbaar te maken voor de praktijk? Wat is de betekenis van kennis uit onderzoek voor de praktijk? Op welke onderwerpen en vraagstukken is al kennis voorhanden, en op welke vraagstukken moeten we nog kennis ontwikkelen?

De samenwerking tussen onderwijsprofessionals onderling biedt veel perspectief: de kennisbasis van de professionals in de praktijk wordt versterkt en keuzes en ontwerpen worden ‘intelligenter’. Bovendien leert de methodiek van kennisateliers de professionals een meer onderzoekende houding ontwikkelen. Het doen van onderzoek kan ook wrijving opleveren doordat uitkomsten niet overeenkomen met heersende beelden. Dat vraagt van professionals ook de bereidheid om te willen leren.

Er zijn een aantal condities noodzakelijk om onderzoek en een onderzoekende houding te verankeren in de dagelijkse werkpraktijk van onderwijsprofessionals, zo blijkt uit ervaring en uit de literatuur. Allereerst is er gelijkwaardige samenwerking tussen professionals en onderzoekers in de kennissamenleving nodig. Mensen leren het best van mensen die ze vertrouwen en kundig vinden. Belangrijk is ook voldoende tijd om in alle rust tot oplossingen te komen voor de praktijkvraagstukken. Daarnaast vraagt het werken aan kennisontwikkeling om inbedding in de schoolorganisatie: het serieus nemen van uitkomsten, een leercultuur in de school en voorbeeldgedrag van management zijn belangrijke ingrediënten.

De kennisateliers geven de onderzoekers inzicht in de bruikbaarheid van onderzoekskennis en inspiratie voor vervolgonderzoek. Een verdere verfijning van aanpak van kennisateliers staat ons voor ogen. Door samen met de praktijk op te trekken in kennisvragen. Kennisateliers uitvoeren in meerdere praktijken tegelijkertijd, met onderwijsprofessionals die eenzelfde vraagstuk hebben, biedt een daadwerkelijke bijdrage aan wetenschappelijke kennisontwikkeling. Een ambitie voor de nabije toekomst.

## 6 Bronnen

- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant en methodisch grondig. Dimensies van onderzoek in het hbo*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Biesta, G. (2007). Why 'What works' won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Blees, P. (2014). Werken aan de kick van het kunnen. Praktijkgericht onderzoek in bol Retail mbo 2. *Summa Magazine*, nr. 5.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G. & Freeman, L. C. (2002). *Unicet 6 for Windows. Software for Social Network Analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Brinkman M., & Hermanussen, J. (2016). *Kennisatelier 'Werken met data' Passend Onderwijs v(s)o/PrO/MBO*. PowerPoint Presentatie. Roermond: Aloysius, Bruggebouwen/Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Brouwer, P., & Van Kan, C. (2014). *Praktijkperspectief op de rolverdeling in teams in het mbo*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Brouwer, P., Hermanussen, J. & Van Kan, C. (2016). Het (onbenutte) potentieel van mbo-teams. *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*. 4, 266-281.
- Brouwer, P., Hermanussen, J., & Van Kan, C. (2015). *Samenwerkende teams in het mbo: Een verkenning naar de professionele leercultuur in mbo-teams*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Brouwer, P., Hermanussen, J., Hoeve, A., Thomsen, M., & Van de Venne, L. (2013). *Samenwerkende teams in het mbo: een teamportret*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- BVMBO (2017). *Kennisateliers responsief beroepsonderwijs: Handreiking voor innovatief beroeps-  
onderwijs*. [www.bvmbo.nl](http://www.bvmbo.nl), 4 december 2017.
- Bruggink, M., & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28(3), 46-53.
- De Bruijn, E., & Nieuwenhuis, A. F. M. (2014). Over grenzen: pedagogisch-didactische aspecten van het opleiden voor beroepsuitoefening. Inleiding bij het themanummer. *Pedagogisch Studiën*, 91, 3-8.
- De Vijlder, F., Rozema, M., & Verheijen, E. (2014). *Slimmer werken in het beroepsonderwijs: Over kennisintensivering in het middelbaar beroepsonderwijs*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and the 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Den Boer, P., Harms, T., Hoeve, A., Nieuwenhuis, L., Smulders, H., & Teurlings, C. (2011). *Onderzoek in de praktijk. Hoe onderzoek de kennisontwikkeling binnen onderwijsinstellingen kan versterken*. Tilburg: IVA.
- Denyer, D., Tranfield, D., & Van Aken, J. (2008). Developing design propositions through research synthesis. *Organization Studies*, 29(3), 393-413.
- Doppenberg, J. (2012). *Collaborative teacher learning. Settings, foci and powerful moments*. Eindhoven: Printservice Technische Universiteit Eindhoven.
- Groenenberg, R., & Hermanussen, J. (2012). *Met inzet geduld en maatwerk. Lesgeven aan deelnemers in mbo-niveau 1 of 2*. Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Hackman, R. (2009). *Why teams don't work*. Harvard: Harvard Business Review.
- Harmon, P. (2007), *Business process change: a guide for managers and BPM and Six Sigma professionals*. Burlington MA: Morgan Kaufmann Press.

- Hartman, C., & Tops, P. (2005). *Frontlijnsturing. Uitvoering op de publieke werkvloer van de stad*. Den Haag: Kenniscentrum Grote Steden.
- Hermanussen, J., & Groenenberg, R. (2015). De kick van het kunnen. Praktijk en onderzoek samen aan de slag. *De Nieuwe Meso*, juni 2015 (2).
- Hermanussen, J., & Brinkman, M. (2016). Werken met data voor passend onderwijs. Berichten uit de regio. *De Nieuwe Meso*, september 2016 (3), 37-41.
- Hermanussen, J., & Groenenberg, R. (2013). *Toekomstvisie onderwijsteam BOL Retail niveau 2*. Intern onderzoeksrapport, in opdracht van Summa College.
- Hermanussen, J., Verheijen, E., & Visser, K. (2013). *Leerplanontwikkeling in het middelbaar beroeps-onderwijs*. Utrecht/'s-Hertogenbosch: ECBO.
- Hermanussen, J., & Thomsen, M. (2011). Werken in teams – stand van zaken. Personeelsbeleid in het mbo: bouwstenen voor bezinning en beleid. *Meso Focus 80*. Deventer: Kluwer.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *De Staat van het Onderwijs: Onderwijsverslag 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *De Staat van het Onderwijs: Onderwijsverslag 2014/2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jansen in de Wal, J. (2016). *Secondary school teachers' motivation for professional learning*. Heerlen: Open Universiteit.
- Jimerson, J. B. (2014). Thinking about data: Exploring the development of mental models for “data use” among teachers and school leaders. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 5-14.
- Kessels, J. W. M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte* (Oratie). Heerlen: Open Universiteit.
- Klaeijnsen, A. (2015). *Predicting teachers' innovative behaviour: motivational processes at work*. Thesis. Heerlen: Open Universiteit.
- Looren de Jong, H., Tops, P., & Van der Land, M. (red.) (2013). *Prikken in praktijken. Over de ontwikkeling van praktijkonderzoek*. Amsterdam: Boom uitgeverij.
- Martens, R. (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R. L. (2018). Onderzoek en onderwijs verbinden. In Glastra, F., & Van Middelkoop, D. (reds.), *Studiesucces in het hoger onderwijs: Van rendement naar maatschappelijke relevantie* (231-263). Utrecht: Eburon.
- McKenny, S., & Reeves, T. C. (2012). Educational design research. In Spector, M. J., Merrill, D. M., Elen, J., & Bishop, M. J., *Handbook of research on educational communications and technology: Fourth edition*. New York: Springer.
- Messing, C. (2014). *Arbeidstoeleiding kwetsbare jeugd*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Moerkamp, T., & J. Hermanussen (2013). *In gesprek over teamdoelen en professionele identiteit*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Nijland, F., Van Bruggen, J., & De Laat, M. (2017). *Kennisbenutting in onderwijs. Een literatuurstudie*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Oxford: Oxford University Press.
- Onderwijsraad (2010). *Ontwikkeling en ondersteuning van onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2013). *Publieke belangen dienen: Naar bestuurlijk evenwicht tussen overheid en onderwijsinstellingen*. Advies. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Oomens, M., Buynsters, M., Donker, E., Geldhof, T., Den Boer, P., Frietman, J., Verhaegh, T. & Ehren, M. (2015). *Informatiegebruik voor kwaliteitsverbetering*. Utrecht/Nijmegen: Oberon/KBA.
- Oosterhof, A., Van der Vegt, G. S., Van de Vliert, E., Sanders, K. & Kiers, H. A. L. (2009). What's the difference? Insider perspectives on the importance and meaning of intrateam differences. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82 (3), 617- 637.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ritzen, H., De Bruijn, E., Klarus, R., Klatter, E., Van der Klink, M., & Van der Meer, M. (2016). Help(t) onderzoek in het mbo?! Visuele notulen preconferentie CVI 2016. Groningen, 6 april 2016. Saxion: Enschede.
- Ritzen, H., Van den Berg, N., & Den Boer, P. (2017). Kansen voor onderzoek in het mbo. *Scienceguide*.
- Ros, A. (2015). *Bruikbare onderzoeksresultaten: feedback door onderzoek. Kwaliteitsreeks opleidings-scholen*. Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Schildkamp, K., & Poortman, C. (2015). Factors influencing the functioning of data teams. *Teachers College Record*, 117(4), 1-42.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Hampshire: Avebury.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sierens, E., & Vansteenkiste, M. (2009). Wanneer 'meer minder betekent'. *Motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht. Begeleid zelfstandig leren*, 24, 17-36.
- SCP (2017). *Beroep op het mbo. Betrokkenen over de responsiviteit van het middelbaar beroepsonderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Smulders, H., Voncken, E., & Westerhuis, A. (2013). *Regionale samenwerking in goede banen. Arbeidstoeileiding van jongeren uit het vso, pro en mbo1. Ervaringen uit de samenwerkingspraktijk*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Smulders, H., Van Wijk, B., & Zitter, I. (2011) *Het Innovatiearrangement in vier ontwerpprincipes; Evaluatie regeling 2005*. Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Truijen, K. (2012). *Teaming teachers*. Doctoral thesis. Enschede: Gildeprint Drukkerijen.
- Van Aken, J., & Andriessen, D. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Van de Venne, L., Hermanussen, J., Honingh, M., & Van Genugten, M. (2014). *De dagelijkse zorg voor onderwijskwaliteit in het mbo. Bouwstenen voor een aanpak*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Van den Berg, J., Zitter, I., & Hoeve, A. (2011). Zichtbaar maken van innovatieopbrengsten. *MESO magazine*, nr. 183, april 2012.
- Van den Berg, N. (2016). *Grenspraktijken. Opleiders en onderzoekers in ontwikkeling*. Wageningen: Stoas Wageningen/Vilentum Hogeschool.
- Van den Dungen, M. (2009). *Innovatie als proces: inzichten uit de kenniskring innovatiemanagers*. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Van Gasse, R., Vanhoof, J., Mahieu, P., & Van Petegem, P. (2015). *Informatiegebruik door schoolleiders en leerkrachten*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Van Geel, M., Keuning, T., Visscher, A. J., & Fox, J. P. (2016). Assessing the effects of a school-wide data-based decision-making intervention on student achievement growth in primary schools. *American Educational Research Journal*, 53(2), 360-394.
- Van Geel, M., Visscher, A. J., & Teunis, B. (2017). School characteristics influencing the implementation



- of a data-based decision making intervention. *School effectiveness and school improvement*, 28(3), 443-462.
- Van Kan, C., Zitter, I., Brouwer, P., & Van Wijk, B. (2014). *Onderwijspedagogische visie van mbo-docenten: Wat dient het belang van studenten?* 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Van Nuland, H. J. C., Dusseldorp, E., Martens, R. L., & Boekaerts, M. (2010). Exploring the motivation jungle: Predicting performance on a novel task by investigating constructs from different motivation perspectives in tandem. *International Journal of Psychology*, 45, 250-259.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671-688.
- Veldkamp, I. (2012). Ruimte [Hirota Takeuchi en Ikurijo Nonaka]. In Ruijters, M. & Simons, R. J. (Red), *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers*. Deventer: Kluwer.
- Walraven, G. (2012). Reflective practitioner. In Ruijters, M. & Simons, R.J. (Red), *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers*. Deventer: Kluwer.
- Zitter, I. (2010). *Designing for Learning: Studying learning environments in higher professional education from a design perspective*. Published Doctoral Dissertation.
- Zuiker, I. Schot, W., Oomen, C., De Jong, A., Lockhorst, D., & Klein, T. (2016). *Succesvolle werkplaatsen. Wat is nodig voor een vruchtbare onderzoekssamenwerking tussen onderwijspraktijk, hogescholen en universiteiten.* Utrecht: Oberon/Universiteit Utrecht.

### Verder lezen

- Bolhuis, S. (2016). De rol van onderwijsonderzoek in het onderwijs: Hoe kan onderwijsonderzoek iets betekenen voor de beroepspraktijk. *Didactief*, gepubliceerd op 22 januari 2016, gewijzigd op 28 november 2016.
- De Vries, E. (2013). Motiveren van studenten: De leraar maakt het verschil. Canon beroepsonderwijs, juli 2013.

### Relevante websites

[www.bvekennis.nl](http://www.bvekennis.nl):

Bvekennis is hét digitale informatiepunt voor snelle en eenvoudige toegang tot kennis over de sector beroepsonderwijs en volwasseneneducatie.

[www.canonberoepsonderwijs.nl](http://www.canonberoepsonderwijs.nl):

De Canon beroepsonderwijs is een gids in de complexe wereld van het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie. Per thema maakt de Canon beroepsonderwijs onderzoek, wet- en regelgeving, websites en deskundigen toegankelijk.

[www.nro.nl/kennisrotonde/](http://www.nro.nl/kennisrotonde/):

De Kennisrotonde is het online loket voor de snelle beantwoording van vragen uit het onderwijs met kennis uit onderzoek.

[www.wijzijnkatapult.nl](http://www.wijzijnkatapult.nl):

Katapult is een netwerk van meer dan 300 samenwerkingsverbanden tussen onderwijs en bedrijfsleven en groeit continu. Doelstelling is om de samenwerking tussen onderwijs, bedrijfsleven en maatschappij te verbeteren.

---

## 7 Meer informatie

Meer weten over Kennisateliërs MBO? Neem contact op met:



**Drs. José Hermanussen**  
josé.hermanussen@ECBO.nl  
06 - 109 708 39



**Ir. Hester Smulders**  
hester.smulders@ECBO.nl  
06 - 537 492 82

## Over de publicatie

De Kennisateliers MBO is een praktijkgerichte methode waarbij kennisontwikkeling en professionalisering hand in hand gaan, bedoeld om onderwijsprofessionals in het mbo te ondersteunen bij het ontwikkelen van handzame kennis over wat werkt bij de aanpak van complexe onderwijsvraagstukken. Docenten en leiding/staf worden door de onderzoekers begeleid om de eigen kennis en inzichten expliciet te maken en relevante kennis/databronnen doelmatig te benutten bij de inrichting en facilitering van leerarrangementen. Tevens leren zij via systematische reflectie een analyse te maken van de werkzame elementen (ontwerpprincipes): wat werkt, voor wie, waarom en in welke situatie? Deze publicatie geeft inzicht in de aanpak (waarom, wat, hoe, voor wie) van de Kennisateliers MBO en zet uiteen op welke (theoretische) basis de benadering is gestoeld. Met concrete voorbeelden laten we zien hoe de methodiek van de kennisateliers werkt in de praktijk.

De publicatie is bestemd voor voortrekkers van innovatieprocessen binnen scholen: opleidingsontwerpers, docentonderzoekers, beleidsmedewerkers, management.

## Over ECBO

ECBO, Expertisecentrum beroepsonderwijs, onderdeel van CINOP, is het expertisecentrum voor onderzoek en kennisvraagstukken rondom bijvoorbeeld professionalisering van docenten, aansluiting van onderwijs op de arbeidsmarkt, basisvaardigheden en in-, door- en uitstroom van studenten.

ECBO doet wetenschappelijk verantwoord beleids- en praktijkgericht onderzoek in het onderwijs en op het snijvlak van onderwijs en arbeidsmarkt, en verspreidt deze kennis. We brengen onderwijsontwikkelingen in kaart en initiëren en versterken sectorbrede innovatie- en ontwikkeltrajecten. We voeren verkenningen uit, monitoren, evalueren en publiceren.

Onze expertise: onderzoek met impact:

onderzoek dat leidt tot individuele ontwikkeling en schoolontwikkeling;

onderzoek dat feedback en dialoog in de praktijk ondersteunt;

onderzoek naar het effect van beleid van overheid of sectororganisaties.

Door kennis uit onderzoek toepasbaar te maken en te delen, dragen wij bij aan het verbeteren en vernieuwen van onderwijs en een leven lang leren.

Meer weten? [www.ecbo.nl](http://www.ecbo.nl)

**Stationsplein 14, 5211 AP 's-Hertogenbosch**  
**T. 073 - 687 25 00 | [info@ecbo.nl](mailto:info@ecbo.nl) | [www.ecbo.nl](http://www.ecbo.nl)**

**ECBO**

leren door onderzoek