

Lectoraten in de groene sector

*Een onderzoek naar het functioneren als
schakel tussen hogeschool en omgeving*



Lectoraten in de groene sector

*Een onderzoek naar het functioneren als
schakel tussen hogeschool en omgeving*



**rijksuniversiteit
groningen**

Masterthesis Economische Geografie
Faculteit Ruimtelijke Wetenschappen
Rijksuniversiteit Groningen

Rolf Meerbach
Studentnummer: 1461699

Begeleider: dr. S. Koster

April 2010

Voorwoord

In 2004 stortte ik mij vol overgave op het studentenleven en kwam na enkele maanden tot de conclusie dat ik mijn geluk niet ging vinden in de studie Economie die ik op dat moment volgde. Het volgende studiejaar startte ik met de Bachelor Sociale Geografie en Planologie, die ik drie jaar later heb afgerond. Ondanks dat ik geen moment spijt gehad heb van mijn studieswitch, is de Economische Wetenschap toch altijd mijn interesse blijven wekken. Om die reden was de Master Economische Geografie een logisch vervolg op mijn Bachelor.

Voor u ligt de scriptie waarmee ik mijn Master Economische Geografie aan de Rijksuniversiteit Groningen en daarmee een mooie studietijd in Groningen, afsluit. Ik moet eerlijk bekennen dat ik voor dit onderzoek nog nooit gehoord had van lectoren en lectoraten. Verwondering over dit feit was een goede drijfveer om me te verdiepen in deze belangrijke innovatie in het hoger (beroeps)onderwijs.

Langs deze weg wil ik graag een aantal mensen bedanken. Allereerst mijn afstudeerbegeleider dr. Sierdjan Koster voor zijn advies en ondersteuning tijdens het gehele proces. Daarnaast wil ik dr. George Beers bedanken voor zijn feedback tijdens de opstartfase en het mij wegwijs maken in het 'groen wereldje'. Ook wil ik graag alle personen die meegewerkt hebben aan dit onderzoek bedanken voor de tijd, moeite en energie die ze hierin hebben geïnvesteerd. Tot slot wil ik mijn ouders, zus en vrienden bedanken voor hun steun en broodnodige afleiding tijdens het onderzoek. Zonder deze personen zou mijn scriptie in de huidige vorm niet tot stand zijn gekomen.

Ik wens u veel leesplezier!

Groningen, april 2010

Rolf Meerbach

Samenvatting

Nederland wordt door de overheid getypeerd als kenniseconomie, -samenleving en -maatschappij. Kennis is hier de belangrijkste productiefactor en volgens moderne ontwikkelingstheorieën zelfs een noodzakelijke voorwaarde voor innovatie en economische groei. In internationale vergelijkingen scoort Nederland sterk wat betreft kenniscreatie, maar wat betreft innovatieactiviteiten scoort Nederland slechts gemiddeld. Dit fenomeen staat bekend als de kennisparadox en wordt geweten aan een gebrekkige vertaalslag van onderzoek naar praktijk. Het hoger onderwijs, bestaande uit wetenschappelijk onderwijs (wo) en hoger beroepsonderwijs (hbo), speelt hierbij een belangrijke rol. Oorspronkelijk is onderwijs – het overdragen van kennis aan studenten – de primaire functie van hbo-instellingen. Heden ten dage veroudert kennis echter zo snel, dat een onderwijsmodel waarbij enkel elders verworven kennis wordt overgedragen aan studenten niet langer houdbaar is. Kortom, het hoger beroepsonderwijs staat, zowel vanuit het innovatiebeleid als vanuit onderwijsvernieuwing, onder druk. Hier wordt op ingespeeld door vanaf 2001 binnen hogescholen zogenaamde lectoraten op te richten die de overdracht, verspreiding, circulatie en ontwikkeling van kennis moeten verstevigen en vergroten. Lectoraten bestaan uit lectoren en kenniskringen en hebben vier doelen gekregen, namelijk komen tot: verbetering van de externe oriëntatie, curriculumvernieuwing, professionalisering van docenten en versterking van kenniscirculatie en -ontwikkeling binnen hbo-instellingen.

Daar lectoraten in grote mate vrij zijn naar eigen inzicht de hun opgelegde doelstellingen te behalen, rijst de vraag of er een verband is tussen de gehanteerde werkwijze en het functioneren van een lectoraat. Om dit kennisgat op te vullen voor lectoraten die acteren in de groene sector, is in dit onderzoek gekeken hoe lectoraten in de groene sector op een optimale wijze kunnen functioneren als schakel tussen instellingen voor hoger agrarisch onderwijs en hun omgeving.

Het lectoraat is een relatief nieuw fenomeen binnen het hoger beroepsonderwijs. Dat betekent dat het concept lectoraat de eerste jaren tijd en ruimte moet krijgen om uit te kristalliseren. Binnen het lectoraat is de lector de belangrijkste speler. Met zijn of haar enthousiasmerende persoonlijkheid probeert de lector om met het lectoraat een positie te verwerven in het spanningsveld tussen hogeschool en omgeving. Vooral het persoonlijke netwerk van de lector en zijn of haar capaciteiten om een brug te slaan tussen de wereld van het onderwijs, het onderzoek en de praktijk, zijn bepalend voor de ontwikkeling van een lectoraat.

Daarbij wordt de lector ondersteund door docenten uit de hogeschool. Zij komen in aanmerking voor een parttime aanstelling in de kenniskring van het lectoraat. Een lectoraat biedt voor docenten uitgelezen kansen om zich te ontwikkelen op het gebied van onderzoek en praktijk. Deze kennis komt vervolgens weer ten goede aan het onderwijs. Voor de continuïteit van een lectoraat is de betrokkenheid van een vaste groep mensen essentieel

gebleken. Desondanks is juist het opzetten van een kenniskring iets dat in de praktijk nog al eens voor problemen zorgt.

Om als lectoraat goed te kunnen functioneren, is het (uit)bouwen en onderhouden van contacten met kennisinstellingen en (non-)profit organisaties een belangrijk aandachtspunt. Zowel in de theorie als in de praktijk wordt ten aanzien van kennisoverdracht en –circulatie gewezen op het belang van ‘netwerken’. Wat betreft contacten met kennisinstellingen zijn lectoraten in de groene sector goed geworteld op een nationaal schaalniveau.

Wat betreft contacten met niet-kennisinstellingen, en dan specifiek contacten in de directe regio en contacten met het mkb, is er voor lectoraten in de groene sector nog een hoop terrein te winnen. Veel organisaties hebben op een regionaal schaalniveau behoefte aan een laagdrempelige kennispartner. Hogescholen zouden hier, zeker met lectoraten die een schakel proberen te vormen tussen hogeschool en omgeving, op in moeten spelen. Een hogeschool kan zich ontwikkelen tot ‘kennispoort’, waar partijen uit de omgeving terecht kunnen met kennisvragen. Lectoraten kunnen deze kennisvragen oppakken en er met toegepast onderzoek op inspelen. Op die manier circuleert kennis tussen hogeschool en beroepspraktijk. Daarvoor is het wel noodzakelijk dat lectoraten zorgen dat partijen uit de omgeving hen weten te vinden en een duidelijk verwachtingspatroon hebben ten aanzien van de mogelijkheden die worden geboden.

Curriculumvernieuwing en professionalisering van docenten zijn noodzakelijk om een goede basis te leggen voor de overige activiteiten van het lectoraat. Het is echter de vraag in hoeverre dat een taak van lectoraten moet zijn. Een opleiding kan in dialoog met de beroepspraktijk zelfstandig een kwaliteitsverbetering van het onderwijs doorvoeren. De taken van het lectoraat beperken zich dan tot de inbreng van (ontwikkelde) kennis en ‘handelen’ in kennis die binnen de hogescholen aanwezig is.

Ook professionalisering van docenten is bovenal een taak van de hogeschool als werkgever. Lectoraten bieden, zoals gezegd, volop ontwikkelingsmogelijkheden voor docenten, maar het is aan hogescholen om de randvoorwaarden te scheppen en haar werknemers te bewegen een actieve inbreng te leveren.

Al met al functioneren lectoraten in de groene sector goed als schakel tussen hogeschool en omgeving. In een relatief korte periode is er een hoop bereikt. Gezien de beperkte tijd – een lector is gemiddeld voor 0,54 fte aangesteld – hebben lectoren echter wel erg veel taken en doelen op hun bordje gekregen. Om te voorkomen dat hun aandacht te versnipperd raakt, doen lectoraten er goed aan te focussen op zaken waar vanuit hogescholen en de beroepspraktijk de meeste behoefte aan is, in plaats van een focus op ‘en onderwijs, en onderzoek, en omgeving’.

Inhoudsopgave

| | |
|--|-----------|
| Titelblad | I |
| Voorwoord | II |
| Samenvatting | III |
| Inhoudsopgave | V |
| Lijst met afkortingen | VII |
| Figuren en tabellen | VIII |
| | |
| 1 Inleiding | 1 |
| §1.1 Aanleiding van het onderzoek | 1 |
| §1.2 Probleemstelling | 2 |
| §1.3 Afbakening onderzoeksobject | 2 |
| §1.4 Doelstelling | 2 |
| §1.5 Vraagstelling | 3 |
| §1.6 Leeswijzer | 4 |
| | |
| 2 Lectoraten | 5 |
| §2.1 Inleiding | 5 |
| §2.2 Voorgeschiedenis | 5 |
| §2.3 Lectoraten: van oprichting tot heden | 6 |
| §2.4 Lectoraten: organisatie, financiering en activiteiten | 8 |
| §2.5 Eerder onderzoek naar lectoraten | 11 |
| §2.6 Lectoraten in de groene sector | 12 |
| §2.7 Conclusie | 15 |
| | |
| 3 Theoretisch kader | 17 |
| §3.1 Inleiding | 17 |
| §3.2 Kennis: wat is dat? | 17 |
| §3.3 Economische ontwikkeling & het belang van kennis | 19 |
| §3.4 Kennisproductie: welke rol spelen hogescholen? | 21 |
| §3.5 Kennis en het lectoraat | 23 |
| | |
| 4 Methodologie | 25 |
| §4.1 Inleiding | 25 |
| §4.2 Data | 25 |
| §4.3 Dataverzameling | 28 |
| §4.4 Data-analyse | 28 |
| §4.5 Validiteit en betrouwbaarheid | 29 |
| | |
| 5 De input van een lectoraat | 30 |
| §5.1 Inleiding | 30 |
| §5.2 Financiën | 30 |
| §5.2.1 Verkrijgen | 30 |
| §5.2.2 Gebruiken | 32 |
| §5.2.3 Verschillen tussen lectoraten | 32 |

| | |
|---|-----------|
| §5.3 Mensen | 32 |
| §5.3.1 Verkrijgen | 33 |
| §5.3.2 Gebruiken | 34 |
| §5.3.3 Verschillen tussen lectoraten | 36 |
| §5.4 Netwerk | 36 |
| §5.5 Conclusie | 37 |
| 6 De output van een lectoraat | 39 |
| §6.1 Inleiding | 39 |
| §6.2 Activiteiten | 39 |
| §6.2.1 Onderzoeken | 39 |
| §6.2.2 Presenteren | 40 |
| §6.2.3 Publiceren | 41 |
| §6.2.4 Organiseren | 41 |
| §6.3 Bijdrage onderwijs | 42 |
| §6.3.1 Onderwijsvernieuwing | 42 |
| §6.3.2 Professionalisering van docenten | 45 |
| §6.4 Conclusie | 46 |
| 7 Het schaalniveau | 48 |
| §7.1 Inleiding | 48 |
| §7.2 Het netwerk van lectoraten in de groene sector | 48 |
| §7.2.1 Banden met kennisinstellingen | 48 |
| §7.2.2 Banden met niet-kennisinstellingen | 49 |
| §7.2.3 Reikwijdte van het netwerk | 50 |
| §7.3 De omgeving van lectoraten in de groene sector | 50 |
| §7.3.1 Het belang van interactie met de omgeving | 51 |
| §7.3.2 Kennisvragen | 52 |
| §7.3.3 Reikwijdte van de omgeving | 54 |
| §7.4 Conclusie | 55 |
| 8 Conclusie | 56 |
| §8.1 Conclusie | 56 |
| §8.1.1 Financiën & mensen | 56 |
| §8.1.2 Netwerk & omgeving | 57 |
| §8.1.3 Onderwijs | 57 |
| §8.1.4 Tot besluit | 58 |
| §8.2 Aanbevelingen | 59 |
| §8.3 In breder perspectief | 60 |
| 9 Literatuur | 61 |
| Bijlagen | 68 |
| - Chronologisch overzicht evaluatierapporten SKO | |
| - Gesprekpartners | |

Lijst met afkortingen

| | |
|----------|--|
| AWT | Adviesraad voor Wetenschaps- en Technologiebeleid |
| CAH | Christelijke Agrarische Hogeschool |
| ETS | Europese Territoriale Samenwerking |
| fte | fulltime-equivalent |
| GKC | Groene Kennis Coöperatie |
| hao | hoger agrarisch onderwijs |
| HAS | Hogere Agrarische Hogeschool |
| hbo | hoger beroepsonderwijs |
| IMARES | Institute for Marine Resources & Ecosystem Studies |
| INTERREG | Interregional Cooperation Programme |
| KIGO | regeling Kennisverspreiding en Innovatie Groen Onderwijs |
| LEI | Landbouw Economisch Instituut |
| LNV | ministerie van Landbouw, Natuur en Voedselkwaliteit |
| mkb | midden- en kleinbedrijf |
| OCW | ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap |
| OECD | Organisation for Economic Co-operation and Development |
| RAAK | Regionale Aandacht en Actie voor Kenniscirculatie |
| RIGO | Regeling Innovatie Groen Onderwijs |
| RIKILT | Rijks-Kwaliteitsinstituut voor Land- en Tuinbouwproducten |
| SIA | Stichting Innovatie Alliantie |
| SKO | Stichting Kennisontwikkeling HBO |
| Stoas | Stichting tot Ontwikkeling van Agrarische Onderwijskunde en Scholing |
| TNO | Nederlandse Organisatie voor toegepast-natuurwetenschappelijk onderzoek |
| VHL | Hogeschool Van Hall Larenstein |
| VNO-NCW | Verbond Nederlandse Ondernemingen - Nederlands Christelijk Werkgeversverbond |
| WHW | Wet op het Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek |
| wo | wetenschappelijk onderwijs |
| WRR | Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid |
| WURKS | Wageningen UR Knowledge Sharing |

Figuren en tabellen

Tabellen:

- 2.1 Beschikbare middelen t.b.v. de oprichting van Lectoraten en Kenniskringen
- 2.2 Opbouw van het lectoraat
- 2.3 Financiering lectoraten

Figuren:

- 2.1 Profiel van de lector
- 2.2 Verdeling aanstellingsomvang lectoren
- 2.3 Bekostiging
- 2.4 Hao-instellingen in Nederland
- 2.5 Lectoraten in de groene sector
- 2.6 Werkprogramma's GKC
- 3.1 Vier soorten kennisconversie
- 3.2 Typen onderzoek
- 4.1 Input en output van een lectoraat
- 5.1 Financiers bijzondere lectoraten

1 Inleiding

§1.1 Aanleiding van het onderzoek

De overheid tracht met haar innovatiebeleid, waarin Nederland getypeerd wordt als kennissamenleving, een evenwichtige economische ontwikkeling te stimuleren. In een kennissamenleving is kennis een belangrijke productiefactor. Het accumuleren en optimaal benutten van kennis staat dan ook centraal in het Nederlandse innovatiebeleid. Tijdens de innovatielezing 2001 waarschuwde Michael Porter dat Nederland zijn 'momentum' met betrekking tot een kenniseconomie dreigde te missen. Volgens hem raakt de strategie van efficiëntie en het beperken van de kosten aan het eind van z'n cyclus en rust toekomstige economische groei op innovatie en dynamiek (Jorritsma en Porter, 2002). Innovatie is meer dan wetenschappelijke vooruitgang en ontwikkeling van hoogwaardige technologie, zo waarschuwt Porter. Volgens de OECD is Nederland sterk in kenniscreatie. Wat betreft het aantal patenten, wetenschappelijke publicaties per capita en citatie-impact scoort Nederland in de hoogste regionen (OECD, 2006). Dat geldt echter niet voor innovatieactiviteiten in Nederland. Nederland komt in het European Innovation Scoreboard niet verder dan een gemiddelde score op het gebied van innovatie (Europese Commissie, 2008). Dit fenomeen staat bekend als de (Nederlandse) kennisparadox en wordt geweten aan een gebrekkige vertaalslag van onderzoek naar praktijk. De Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid stelt dat de oplossing ligt in het overdraagbaar maken van kennis uit fundamenteel onderzoek, zodat andere partijen deze kennis kunnen commercialiseren (AWT, 2007). De laatste jaren is het besef ontstaan dat niet alleen universiteiten, maar ook hogescholen een belangrijke rol kunnen vervullen in deze (WRR, 2002). *'Hogescholen kunnen zich ontwikkelen tot een Kennispoort in de regio, waar kennis gehaald en gebracht kan worden in interactie met bedrijven en instellingen'* (Schraven, 2000, p. 6). Dit sluit aan bij moderne ontwikkelingstheorieën die (regionale aanwezigheid van relevante) kennis als belangrijke voorwaarde voor innovatie en economische groei zien. Aangezien zowel in hogescholen als in het bedrijfsleven veel kennis ligt opgeslagen, is het, vanuit een oogpunt van evenwichtige economische ontwikkeling, noodzakelijk deze kennis beter toegankelijk te maken. De optimalisatie van dit proces kreeg in 2001 handen en voeten middels het oprichten van zogenaamde lectoraten. Lectoraten trachten hogescholen en de omgeving dicht bij elkaar te brengen, ten einde kennis te accumuleren en optimaal te benutten.

Het is al weer enige jaren geleden dat de eerste lectoraten opgericht zijn. De introductiefase is voorbij en meer dan 340 lectoraten, op uiteenlopende onderzoeksgebieden, hebben zich inmiddels geworteld als schakel tussen hbo-instellingen en hun omgeving (HBO-raad, 2009a). Daar lectoraten in grote mate vrij zijn naar eigen inzicht de hun opgelegde doelstellingen te behalen, rijst de vraag of er een verband is tussen de gehanteerde werkwijze en het functioneren van een lectoraat.

§1.2 Probleemstelling

Het lectoraat is een relatief nieuw fenomeen in het hoger beroepsonderwijs. Behoudens enkele centrale doelstellingen, hebben hogescholen een grote mate van vrijheid bij het uitkristalliseren van het concept. Met andere woorden, kijken ‘wat werkt’ en ‘wat niet werkt’. Er is weinig bekend over dé werkwijze die leidt tot optimale prestatie van een lectoraat. Om dit kennisgat op te vullen voor lectoraten die acteren in de groene sector, luidt de probleemstelling van dit onderzoek:

Hoe kunnen lectoraten in de groene sector op een optimale wijze functioneren als schakel tussen hao-instellingen en hun omgeving?

§1.3 Afbakening onderzoeksobject

Vanwege het grote aantal lectoraten dat de afgelopen jaren is opgericht, is enige afbakening van het onderzoeksobject noodzakelijk. Gezien de economisch-geografische invalshoek ligt een afbakening naar regio voor de hand. Om onderzoek te doen naar de werkwijze van lectoraten is het echter van belang dat het onderzoeksobject uniform is. Doordat lectoraten zich op een breed spectrum van onderzoeksgebieden richten, verschillen lectoraten namelijk, zeker wat betreft omgeving, behoorlijk van elkaar. Bij een afbakening naar regio lopen lectoraten qua onderzoeksgebied uiteen van Arbeidsparticipatie tot Verpleegkundige innovatie en van Cybersafety tot Water service management. Dat maakt het onderzoek lastig uitvoerbaar. Om dat te ondervangen is gekozen voor een sectorale afbakening. In het hoger beroepsonderwijs worden zeven sectoren onderscheiden: economie, gezondheidszorg, kunst, landbouw, pedagogisch, sociaal-agogisch en techniek (HBO-raad, 2009b). De sector landbouw, ook wel de groene sector genoemd, sprong er om twee redenen uit. Het hoger beroepsonderwijs in de groene sector, officieel aangeduid met de term hoger agrarisch onderwijs (hao), is met zo’n 8000 studenten de kleinste sector in het hoger beroepsonderwijs. Daarnaast speelt het ministerie van Landbouw, Natuur en Voedselkwaliteit (LNV) een grote rol in de groene sector. De hele kolom van groen onderwijs valt namelijk onder de verantwoordelijkheid van LNV. Naar verwachting is er, ten opzichte van andere sectoren, binnen de groene sector meer integratie tussen de verschillende kennisinstellingen op verschillende onderwijsniveaus. Daardoor kan de groene sector een voorbeeld zijn voor andere sectoren.

§1.4 Doelstelling

De doelstelling van dit onderzoek is het verkrijgen van inzicht in de verschillende werkwijzen van lectoraten in de groene sector ten einde bloot te leggen ‘wat werkt’ en ‘wat niet werkt’ en zo te bepalen welke werkwijze leidt tot het optimaal functioneren van een lectoraat. Aangezien de doelstellingen van lectoraten los staan van de sector van het hoger beroepsonderwijs waar ze aan verbonden zijn, kunnen werkwijzen – ‘wat werkt’ en ‘wat werkt niet’ – ook in andere sectoren dan het hao worden toegepast.

Om dit te onderzoeken moet het fenomeen lectoraat als het ware ontleed worden. Dat gebeurt in twee stappen. Allereerst dient gekeken te worden naar de input die ervoor gezorgd heeft dat een lectoraat tot ontwikkeling is gekomen en in leven blijft. Met andere woorden, hoe wordt een lectoraat gevoed. Bijvoorbeeld met betrekking tot financiën, kennisvragen of samenwerkingsverbanden. Al deze input leidt op enig moment tot output. In de tweede stap wordt bekeken wat de output van een lectoraat is. Ook output kan verschillende vormen aannemen. Bijvoorbeeld de publicatie van een boek of artikel, het aanvragen van een patent, een advies aan een overheidsinstelling of een presentatie op een congres. De verschillende vormen van output hebben één ding gemeen: er is sprake van kennisoverdracht. Lectoraten functioneren als schakel tussen een hogeschool en de omgeving. Het verkrijgen van input en het overbrengen van output vindt plaats binnen een bepaalde ruimtelijke setting: het schaalniveau van opereren. Gezien het feit dat veel ontwikkelingstheorieën de regionale aanwezigheid van kennis zien als noodzakelijke voorwaarde voor economische groei, is de factor schaalniveau van belang voor de context waarbinnen een lectoraat handelt.

§1.5 Vraagstelling

Om de doelstelling van dit onderzoek te behalen zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Op welke wijze verkrijgen en gebruiken lectoraten in de groene sector input vanuit de omgeving en welke implicaties heeft dit voor hun functioneren?
2. Op welke wijze brengen lectoraten in de groene sector kennis over naar de omgeving en welke implicaties heeft dit voor hun functioneren?
3. Op welk schaalniveau zijn lectoraten in de groene sector verbonden met hun omgeving en welke implicaties heeft dit voor hun functioneren?

Ad. 1: Een lectoraat wordt gevoed met input. Deze input kan verschillende vormen aannemen. Bijvoorbeeld de input van financiële middelen, van mensen of van kennis uit het bedrijfsleven. Allereerst is de input die een lectoraat verkrijgt van belang. Vervolgens is het de vraag hoe een lectoraat de verkregen input gebruikt. Bijvoorbeeld voor het uitvoeren van een onderzoek of het organiseren van een symposium.

Ad. 2: Uiteindelijk resulteert de input van een lectoraat in een bepaalde output. De output van een lectoraat moet er, gezien de doelstellingen, toe leiden dat er kennis overgedragen wordt naar de omgeving. Vandaar dat in de tweede deelvraag gekeken wordt naar de wijze waarop lectoraten in de groene sector kennis overbrengen naar de omgeving en de implicaties hiervan voor hun functioneren.

Ad. 3: Een hogeschool moet zich ontwikkelen tot een in de regio gewortelde kennisinstelling, zo stond in het Convenant "Hogescholen, sterke schakel in de Nederlandse

kenniseconomie”¹. Bovendien is nabijheid van belang voor het leggen van contacten en het uitwisselen van kennis. Op het eerste oog opereert een lectoraat zodoende op regionaal schaalniveau. Aan de andere kant is het ook de taak van een lectoraat om waar mogelijk inhoudelijke relaties te onderhouden met soortgelijke (inter)nationale kennisinstellingen (OCW, 2001). Het schaalniveau waarop een lectoraat opereert geeft een indicatie van het functioneren van een lectoraat als schakel tussen de hogeschool en haar omgeving. Zodoende wordt in de derde deelvraag gekeken naar het schaalniveau waarop lectoraten in de groene sector verbonden zijn met hun omgeving.

§1.6 Leeswijzer

Hoofdstuk 2 ‘Lectoraten’ vormt een inleiding op het onderzoeksonderwerp. Vanuit de ontwikkelingen in het hoger onderwijs wordt de introductie van lectoraten besproken en worden enkele relevante aspecten van de groene sector belicht. Dit hoofdstuk is bedoeld voor mensen die onbekend zijn met het fenomeen lectoraten en het groene onderwijs.

Hoofdstuk 3 ‘Theoretisch kader’ vormt het theoretisch raamwerk van dit onderzoek. In dit hoofdstuk komen onder andere het belang, overdracht en productie van kennis aan bod.

In hoofdstuk 4 ‘Methodologie’, worden de methoden en technieken van dit onderzoek, die in paragraaf 1.4 al kort aan de orde zijn gesteld, nader toegelicht.

Vervolgens worden de drie deelvragen van dit onderzoek ieder in een apart hoofdstuk besproken. De input van lectoraten in hoofdstuk 5 ‘De input van een lectoraat’, de output van lectoraten in hoofdstuk 6 ‘De output van een lectoraat’ en het schaalniveau van lectoraten in hoofdstuk 7 ‘Het schaalniveau’.

Hoofdstuk 8 bevat de conclusie en aanbevelingen naar aanleiding van dit onderzoek en daarna volgen de literatuurlijst en de bijlage.

¹ Convenant HBO-raad, CMHF, Algemene Onderwijsbond, Onderwijsbond CNV, ABVAKABO FNV: Hogescholen, sterke schakel in de Nederlandse kenniseconomie. 25 april 2002.

2 Lectoraten

§2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt het onderzoeksonderwerp, te weten lectoraten in de groene sector, geïntroduceerd. Te beginnen met een schets van de ontwikkelingen in het Nederlandse hoger onderwijs die geleid hebben tot een innovatie in het hoger beroepsonderwijs, namelijk de oprichting van lectoraten verbonden aan hogescholen. Vervolgens wordt in de derde paragraaf de introductie van de lectoraten in het Nederlandse hoger beroepsonderwijs en verloop tot op heden geschetst. In de vierde paragraaf wordt ingegaan op de vraag hoe een lectoraat is georganiseerd, bekostigd wordt en welke activiteiten een lectoraat onderneemt. In de vijfde paragraaf wordt een kort overzicht gegeven van eerder onderzoek naar lectoraten. In de zesde paragraaf worden de lectoraten in de groene sector en enkele relevante partijen geïntroduceerd en in de laatste paragraaf vindt terugkoppeling plaats aan punten uit dit hoofdstuk die van belang zijn voor de methodologie van dit onderzoek.

§2.2 Voorgeschiedenis

Innovatie over de hele linie is de drijvende kracht achter een kenniseconomie. Dat erkenden de Europese regeringsleiders al in maart 2000 met het Lissabon akkoord: *‘Europa moet de meest competitieve en dynamische kenniseconomie van de wereld worden’* (Europese Raad, 2000, punt 5). Met name het hoger onderwijs speelt hierin een belangrijke rol. In Nederland kent het hoger onderwijs een binair stelsel. Dat wil zeggen dat het hoger onderwijs uit twee delen bestaat, te weten het hoger beroepsonderwijs (hbo) dat gegeven wordt aan hogescholen en het wetenschappelijk onderwijs (wo) dat gegeven wordt aan universiteiten. De taken van het hoger onderwijs zijn wettelijk verankerd in de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW). De WHW bepaalt dat *‘universiteiten zijn gericht op het verzorgen van wetenschappelijk onderwijs en het verrichten van wetenschappelijk onderzoek’* (WHW, 1993, artikel 1.3 lid 1) en *‘hogescholen zijn gericht op het verzorgen van hoger beroepsonderwijs. Zij kunnen onderzoek verrichten voor zover dit verband houdt met het onderwijs aan de instelling ... en zij dragen in elk geval kennis over ten behoeve van de maatschappij’* (WHW, 1993, artikel 1.3 lid 2).

Op 19 juni 1999 tekenden 29 landen de intentieverklaring ‘Higher European Education Area’, beter bekend als de Bologna Verklaring. Hierin hebben de ministeries van onderwijs afgesproken hun hoger onderwijs zo vorm te geven dat er één Europese hoger onderwijsruimte ontstaat (Leijnse, 2000a, VVS, 2001). De Bologna Verklaring leidde tot de invoering van het bachelor-mastersysteem, met een beroepskwalificerende fase van minimaal drie jaar (bachelor-titel), eventueel opgevolgd door een één- of tweejarige masteropleiding (master-titel). Terwijl de Commissie-Rinnooy Kan een advies voorbereide inzake de invoering van het bachelor-master systeem in het Nederlands hoger onderwijs, vreesden sommigen dat dit Angelsaksische model het einde zou betekenen van het binaire stelsel met een duidelijk onderscheid tussen hogeschool en universiteit (zie o.a. van der Hek, 2000; Leijnse, 2000b; van de Meent 2000; Verkleij et al., 2000). In haar advies zegt de

Commissie het echter niet als haar taak te beschouwen 'een discussie over dit stelsel te entameren' (Commissie Rinnooy Kan, 2000). Toch is de gedachte dat het onderscheid tussen hbo en w.o. verloren gaat niet onterecht. De toenmalig voorzitter van de HBO-raad, F. Leijnse, stelde in 2000 in zijn essay getiteld 'Het Nederlands hoger onderwijs in de komende tien jaar' dat *'kennis zo snel veroudert dat een onderwijsmodel waarin de instelling uitsluitend elders verworven kennis overdraagt aan studenten niet meer houdbaar is. Om de kwaliteit van het onderwijs te behouden moeten met name de hogescholen zich meer gaan bezighouden met kenniscreatie door onderzoek en toepassing'* (Leijnse, 2000b, p. 50). Ook vanuit andere hoek klonken soortgelijke signalen. Zo riep toenmalig VNO-NCW voorzitter J.H. Schraven in 2000 middels het artikel 'Investeren in het hoger beroepsonderwijs' op tot het volgende: *'Laat het hbo vooral zijn eigen beroepsgerichte profiel verder versterken. Dat betekent: trek uitmuntende praktijkmensen aan, biedt die ook een interessante werkomgeving die intensieve contacten onderhoudt met de voortrekkers van het werkveld waarvoor wordt opgeleid, doe praktijkgericht onderzoek, bij voorkeur functioneel voor kleinere bedrijven, werk samen met andere toepassingsgerichte kennisinstellingen zoals TNO en Syntens, zoek het niet primair in overheidssubsidie maar in de markt. Hogescholen kunnen zich ontwikkelen tot een Kennispoort in de regio, waar gehaald en gebracht kan worden in interactie met bedrijven en instellingen'* (Schraven, 2000, p. 6). Schraven geeft aan dat hogescholen naast een onderwijstaak, ook een rol spelen bij zowel het verspreiden als het ontwikkelen van kennis ten behoeve van de praktijk. Hogescholen moeten zich daarbij niet richten op grensverleggend onderzoek, maar op toegepast onderzoek gericht op de praktijk. Kortom, niet alleen vanuit het innovatiebeleid, maar ook vanuit onderwijsvernieuwing, staat het hoger beroepsonderwijs onder druk.

§2.3 Lectoraten: van oprichting tot heden

Al in 1999 werden, *'in een poging nieuwe wegen van kennisontwikkeling en kenniscirculatie te ontwikkelen'* (SKO, 2004, p. 7), op enkele hogescholen lectoren aangesteld. Voor het ontwikkelen en verspreiden van kennis ten behoeve van de praktijk moeten hbo-instellingen nauw interacteren met hun omgeving. *'Wat echter ontbrak, was de aandacht voor de docenten, die in grote meerderheid sterk op onderwijs waren gericht en die nauwelijks of niet konden worden gekenschetst als innovatieve professionals die via (eigen) onderzoek een bijdrage leverden aan de verdere ontwikkeling van de beroepspraktijk, de vernieuwing van het curriculum en het vergroten van de onderzoeksvaardigheden van studenten'* (SKO, 2009b, p. 7). Met andere woorden, hogescholen konden niet voldoen aan de eisen die een kenniseconomie stelt. Hier wordt op ingespeeld door vanaf 2001 binnen hogescholen zogenaamde lectoraten op te richten die de overdracht, verspreiding, circulatie en ontwikkeling van kennis moeten verstevigen en vergroten (OCW, 2001). Lectoraten bestaan uit lectoren en kenniskringen en hebben van de SKO vier doelen gekregen, namelijk komen tot: verbetering van de externe oriëntatie, curriculumvernieuwing, professionalisering van docenten en versterking van kenniscirculatie en kennisontwikkeling c.q. onderzoek binnen hbo-instellingen (van Kampen en van Woerden, 2007). Lectoren worden in het convenant 'Lectoren en Kenniskringen in het hoger beroepsonderwijs' (OCW, 2001), gekarakteriseerd als hoog gekwalificeerde professionals met een ruime ervaring met onderzoek en onderwijs

op een bepaald vakgebied, die door hun prestaties een groot gezag genieten als deskundigen. De lector vormt de spil van het lectoraat en verzamelt een kenniskring bestaande uit bijvoorbeeld docenten, promovendi en mensen uit de praktijk om zich heen. Zo wordt expertise op een bepaald gebied gebundeld in een stevige en duurzame onderzoeksgroep die deze expertise verder kan ontwikkelen en laten doorwerken op het onderwijs (OCW, 2001). Daarbij moet gezegd worden dat het kennisdomein van een lectoraat idealiter multidisciplinair is. Dat wil zeggen dat de aangedragen problematiek door een lectoraat vanuit verschillende disciplines wordt benaderd.

Volgens het convenant dat de minister van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (OCW), mede namens de minister van LNV, in 2001 met de HBO-raad gesloten heeft, werd in de periode 2001-2004 subsidie ten behoeve van de introductie van lectoren en kenniskringen in het hbo verleend (zie tabel 2.1). Eén van de afspraken was dat de HBO-raad een *'zodanig arrangement ontwikkelt voor de verdeling van de beschikbare middelen, dat de beoogde doelstellingen en effecten ook daadwerkelijk gerealiseerd kunnen worden'* (HBO-raad, 2003, p. 3). De HBO-raad heeft dat vormgegeven door oprichting van de Stichting Kennisontwikkeling HBO (SKO), die een zuiver uitvoerende rol vervult. De SKO verstrekt subsidie op basis van kwaliteitsbeoordeling van de door hogescholen ingediende aanvragen voor lectoraten. De SKO beoordeelt de aanvragen van hogescholen voor lectoraten op basis van de trekkingsrechten die de HBO-raad voor elke hogeschool heeft vastgesteld. De HBO-raad bepaalt aan de hand van het marktaandeel van een hogeschool per kalenderjaar het trekkingsrecht. Trekkingsrechten zijn structurele gelden die voor een periode van 4 jaar worden toegekend (SKO, 2009a). *'Uit de gelden kunnen een lector en de activiteiten van docenten en andere leden van de kenniskring worden betaald. Alle kosten die samenhangen met de activiteiten van een lectoraat komen in aanmerking: personele kosten, huisvestingskosten, kosten voor secretariële ondersteuning, reis- en verblijfkosten, et cetera'* (SKO, 2009a).

| Jaar | Bedrag x 1 miljoen |
|------|--------------------|
| 2001 | €14,7 |
| 2002 | €30,4 |
| 2003 | €30,4 |
| 2004 | €30,4 |
| 2005 | €35,4 |
| 2006 | €38,4 |
| 2007 | €50,4 |
| 2008 | €50,4 |

Tabel 2.1 Beschikbare middelen t.b.v. de oprichting van Lectoraten en Kenniskringen

Bron: (Vernieuwd) Convenant Lectoraten en Kenniskringen in het hoger beroepsonderwijs (OCW, 2001, 2004)

Na evaluatie (zie bijlage) werd in 2004 een 'Vernieuwd convenant Lectoren en Kenniskringen in het hoger beroepsonderwijs' gesloten, waarin de partijen overeenkwamen de instelling van lectoraten te continueren en te voorzien van additionele middelen (OCW, 2004). In het vernieuwde convenant is tevens afgesproken dat op termijn een kwaliteitszorgstelsel de kwaliteitstoets van de SKO vervangt en een nieuwe bekostigingssystematiek in werking treedt waarbij hogescholen de middelen lumpsum krijgen toegekend (VKO, 2009). Vanaf

2007 zijn de financiële middelen in de reguliere bekostiging voor hogescholen opgenomen (SKO, 2009b). In tabel 2.1 zijn de gelden die de rijksoverheid in de periode 2001-2008 ter beschikking heeft gesteld weergegeven.

Tot het nieuwe kwaliteitszorgstelsel in januari 2009 in werking trad, was de SKO verantwoordelijk voor de beoordeling van kwaliteit van lectoraten. Om in aanmerking te komen voor de gelden die de SKO verdeelt, dient een officiële aanvraag ingediend te worden bij de SKO (SKO, 2007)². Met een kwaliteitszorgsysteem wordt bedoeld *'het systematische en dynamische geheel van beleid, organisatie, procedures, processen en middelen, gericht op het permanente handhaven en verhogen van de kwaliteit van het onderzoek binnen de hogeschool, door middel van cyclisch evalueren en verbeteren'* (VKO, 2009, p. 17). Het huidige kwaliteitszorgstelsel bestaat uit drie samenhangende elementen: de kwaliteitszorgsystemen van de hogescholen, de landelijk opererende Validatiecommissie Kwaliteitszorg Onderzoek (VKO), die deze kwaliteitszorgsystemen iedere zes jaar valideert en het jaarlijks op landelijk niveau monitoren van de ontwikkelingen en resultaten van onderzoek door de HBO-raad die dit rapporteert aan de relevante ministeries (VKO, 2009)³. Het gros van de lectoraten is intern ontstaan, dat wil zeggen vanuit een hogeschool. Een hogeschool richt een lectoraat op dat aansluit bij een bepaald (opleidings)thema en zoekt daar een lector bij om de kar te trekken. Alleen met een hogeschool als penvoerder komt een lectoraat in aanmerking voor SKO-gelden of lumpsum financiering. Als een lectoraat op deze wijze gefinancierd wordt, wordt gesproken van een SKO-lectoraat. Alleen SKO-lectoraten dienen de opgestelde richtlijnen en procedures van de SKO te volgen. Daarnaast zijn er de zogenaamde bijzondere lectoren en lectoraten. Deze zijn bijzonder omdat ze extern gefinancierd worden. Bijvoorbeeld door het bedrijfsleven. Bijzondere lectoraten maken geen aanspraak op de middelen die de ministeries beschikbaar hebben gesteld. Dientengevolge zijn ze niet verplicht de richtlijnen en procedures van de SKO te volgen en daarmee zijn ze tevens niet verplicht invulling te geven aan alle door de SKO opgelegde doelstellingen die aan het begin van deze paragraaf genoemd zijn. In dit onderzoek worden met lectoraten, de door de SKO goedgekeurde lectoraten bedoeld, tenzij is aangegeven dat het een bijzonder lectoraat betreft.

§2.4 Lectoraten: organisatie, financiering en activiteiten

Nu de introductieperiode van lectoraten kort is toegelicht, wordt ingegaan op de organisatie van lectoraten. Met andere woorden uit welke mensen c.q. functies is een lectoraat opgebouwd, hoe wordt een lectoraat gefinancierd en tot slot, wat doen lectoraten?

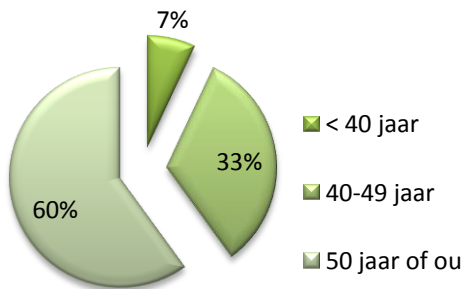
Zoals in paragraaf 2.3 al aan de orde is gesteld, bestaan lectoraten uit lectoren en kenniskringen. In 2008 is door Alons & Partners Consultancy, in opdracht van de SKO, een onderzoek naar het profiel van de lector in het hbo uitgevoerd. In figuur 2.1 en 2.2 zijn enkele uitkomsten weergegeven. Volgens het onderzoek is 93 procent van de lectoren academisch geschoold. Bovendien is 69 procent van de lectoren gepromoveerd. De meeste

² Zie voor meer informatie de 'Toetsingsregeling Lectoraten' www.skohbo.nl/?i=1294&t=doc

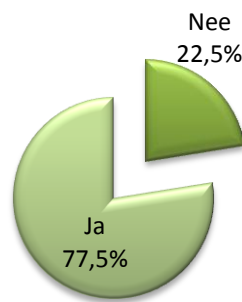
³ Zie voor meer informatie het 'Basisdocument kwaliteitszorgstelsel onderzoek hogescholen' www.vkohogescholen.nl/documenten

lectoren hebben een parttime aanstelling. Volgens de Commissie Tussentijdse Evaluatie Lectoren en Kenniskringen dient een lector voor tenminste 0,5 fte aangesteld te worden, zodat de lector voldoende tijd heeft om de doelstelling van het lectoraat te kunnen realiseren (SKO, 2004). De gemiddelde aanstellingsomvang bedraagt 0,6 fte. De ruime meerderheid heeft een andere baan naast het lectorschap. Dat past goed in het plaatje van een persoon die groot gezag geniet als deskundige, een groot extern netwerk heeft opgebouwd en dat optimaal weet te benutten.

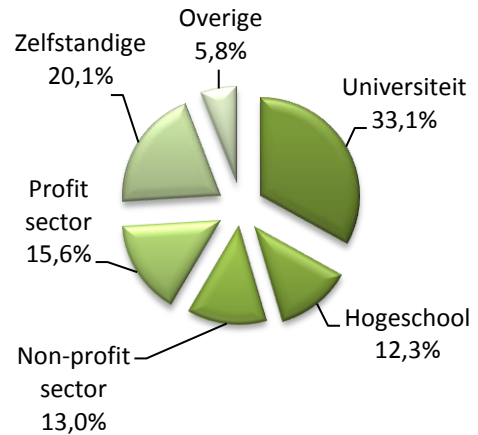
Leeftijdopbouw



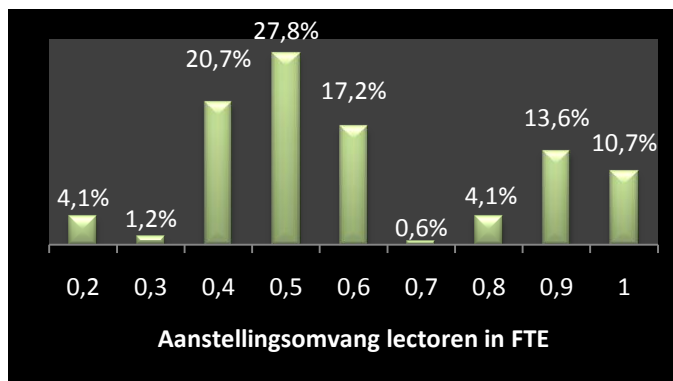
Een andere baan naast het lectorschap?



Soort baan:



Figuur 2.1 Profiel van de lector



Figuur 2.2 Verdeling aanstellingsomvang lectoren

| | Personen* | fte* |
|----------------------|-------------|------------|
| Lector | 1,0 | 0,6 |
| Andere lector(en) | 0,7 | 0,5 |
| Associate lector(en) | 0,3 | 0,1 |
| Kenniskring intern | 5,9 | 1,7 |
| Kenniskring extern | 2,1 | 0,3 |
| Promovendi | 1,8 | 0,4 |
| Onderzoekers | 0,7 | 0,2 |
| Totaal | 12,5 | 3,9 |

*gemiddelden

Tabel 2.2 Opbouw van het lectoraat

Bron tabel 2.2, figuur 2.1 en 2.2: eigen bewerking op basis van Alons & Partners Consultancy (2008)

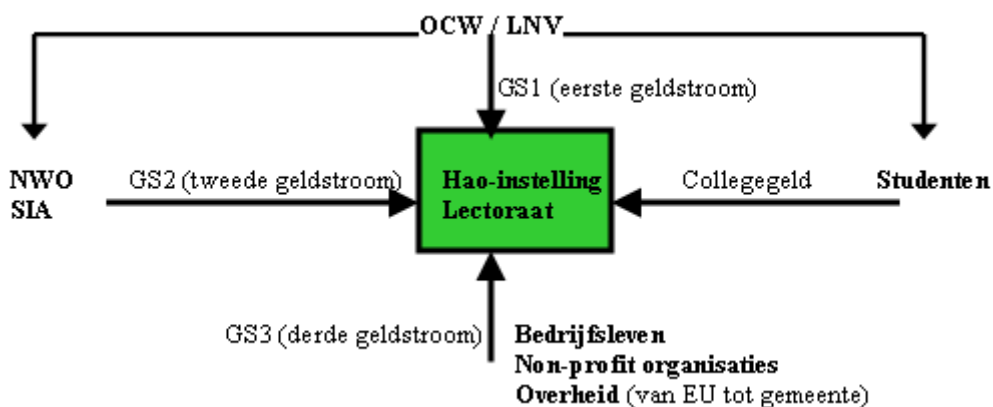
Zoals te zien is in tabel 2.2, bestaat een lectoraat naast de (associate) lector(en) gemiddeld uit 10,5 personen met een totale aanstelling van 2,7 fte. Inclusief de aangestelde lector(en) is de capaciteit van een lectoraat gemiddeld bijna 4 volle banen (3,9 fte). De meeste lectoraten hebben een interne en een externe kenniskring. De interne kenniskring bestaat uit mensen uit de hogeschool, meestal docenten, en de externe kenniskring bestaat uit mensen van buiten de hogeschool, doorgaans mensen 'uit het veld'. Verder zijn bijvoorbeeld een tweede lector, promovendi of onderzoekers aangesteld bij het lectoraat. De schrijvers van het rapport concluderen echter dat *'fenomenen als associate lectoren, promovendi en andere onderzoekers, duidelijk nog geen gemeengoed zijn, noch in aantallen personen, noch in fte'* (p. 9). Ook wat betreft de duur van het lidmaatschap van de kenniskring zijn er verschillen. Bij het ene lectoraat rouleert het lidmaatschap jaarlijks en bij het andere iedere twee jaar (SKO, 2004). Regelmatige roulatie zorgt er voor dat meer mensen bij de

activiteiten van het lectoraat betrokken worden en is, bijvoorbeeld vanuit het oogpunt van professionalisering van docenten, van belang voor het functioneren van een lectoraat. De meeste lectoraten werden in het verleden grotendeels gefinancierd uit SKO-gelden (zie paragraaf 2.3). Dit bleek ook uit het onderzoek van Alons & Partners Consultancy. In tabel 2.3 zijn de inkomstenbronnen van lectoraten volgens dit onderzoek weergegeven.

| | Gemiddelde inkomsten per jaar | Aandeel in procenten |
|----------------------------|-------------------------------|----------------------|
| SKO-gelden | €124.500 | 46 |
| Middelen van de hogeschool | € 53.700 | 20 |
| Tweede geldstroom | € 11.700 | 4 |
| Derde geldstroom | € 71.000 | 26 |
| Internationale subsidies | € 5.000 | 2 |
| Anders | € 4.500 | 2 |
| Totaal | €270.400 | |

Tabel 2.3 Financiering lectoraten

(bron: Alons & Partners Consultancy, 2008, p. 11)



Figuur 2.3 Bekostiging

Een lectoraat heeft gemiddeld een budget van zo'n 270 duizend euro per jaar. Bijna de helft daarvan bestaat uit SKO-gelden. Vanaf 2007 is deze financieringstroom in de reguliere bekostiging van hogescholen opgenomen (zie paragraaf 2.3). Naast directe bekostiging door de overheid, ook wel de eerste geldstroom genoemd, steken de meeste hogescholen ook eigen middelen in hun lectoraten. Dat laatste kan ook in het geval van bijzondere lectoraten. Verder verwerven (bijzondere) lectoraten relatief weinig inkomsten uit de tweede geldstroom. Dat is een vorm van indirecte bekostiging door de overheid, deze gelden worden verkregen via intermediaire instellingen die door de overheid worden bekostigd. Tot slot verwerven (bijzondere) lectoraten relatief veel inkomsten uit projecten en (contract)onderzoek. Deze inkomsten, ook wel de derde geldstroom genoemd, verkrijgen lectoraten buiten de reguliere bekostiging door de overheid, op de markt. Naar verwachting halen lectoraten de komende jaren een substantieel bedrag uit de derde geldstroom (OCW, 2001, 2004). In figuur 2.3 zijn de geldstromen weergegeven. In paragraaf 2.6 zal verder worden ingegaan op enkele regelingen voor projectgebonden financiering.

In het laatste deel van deze paragraaf wordt ingegaan op de vraag wat lectoraten doen. Het doel is een eerste indruk te geven van de activiteiten die lectoraten ondernemen om hun

doelen⁴ te verwezenlijken. Om te beginnen is er een onderscheid tussen activiteiten die betrekking hebben op onderwijs en activiteiten die betrekking hebben op onderzoek. Al dient daarbij opgemerkt te worden dat deze scheiding, gezien de verwevenheid van onderwijs en onderzoek, niet heel hard is. Zo houdt het doel om te komen tot professionalisering van docenten bijvoorbeeld onder andere in dat docenten onderzoeksvaardigheden aangeleerd krijgen. Om een beeld te schetsen van de activiteiten, zijn deze onderverdeeld in 'publiceren', 'presenteren', 'onderzoeken' en 'organiseren'.

Onder publiceren vallen schriftelijke uitingen van het lectoraat. Dit kan verschillende vormen aannemen. Bijvoorbeeld een adviesrapport, boek of artikel in een vakblad of -tijdschrift. Daarnaast zijn bijvoorbeeld een krantenartikel, nieuwsbrief of website voorbeelden van schriftelijke uitingen.

Onder presenteren vallen mondelinge uitingen van het lectoraat. De aanleiding en het doel van een presentatie zijn heel divers. Zo wordt men bijvoorbeeld uitgenodigd voor het geven van een lezing tijdens een congres of symposium, maar ook voor het geven van voorlichting of een (gast)college.

Aan lectoraten de taak om onderzoek op te starten binnen de context van de hogeschool. De positie die dit onderzoek inneemt in de kennisinfrastructuur is duidelijk anders dan die van universiteiten. Daarover meer in hoofdstuk 3. Voor nu is het belangrijkste punt dat het onderzoek moet inspelen op de kennisbehoefte die in de omgeving van het lectoraat leeft. Dat houdt bijvoorbeeld in dat concrete kennisvragen uit het bedrijfsleven door lectoraten worden opgepakt.

Organiseren betreft alle activiteiten die door een lectoraat worden geïnitieerd. Bijvoorbeeld een netwerkbijeenkomst, workshop, conferentie of symposium. Lectoraten zijn creatief in het opzetten van allerhande projecten met nieuwe werkvormen. Vaak wordt op deze manier invulling gegeven aan meerdere of zelfs alle doelen van lectoraten: er wordt onderzoek gedaan, studenten, docenten en het bedrijfsleven zijn betrokken en kennis wordt toegankelijk voor de omgeving. In hoofdstuk 6 zal uitgebreid worden ingegaan op de activiteiten van lectoraten in de groene sector.

§2.5 Eerder onderzoek naar lectoraten

De SKO was verantwoordelijk voor het beoordelen van de aanvragen voor een lectoraat. Hogescholen waren verplicht jaarlijks de voortgang van de door de SKO goedgekeurde lectoraten te rapporteren. Tevens heeft de SKO enkele tussentijdse evaluaties uit laten voeren en heeft de SKO eindevaluaties ter afronding van de convenantperiode geschreven. Het fenomeen lectoraten is nu ongeveer negen jaar oud. De beginfase was vooral een zoektocht naar een positie binnen de hogeschool. Op papier zijn, naast een beschrijving van de beginsituatie, streefwaarden opgesteld op basis waarvan bij de eerste evaluatie in 2004 beoordeeld kon worden in hoeverre lectoraten er in slagen hun doelen⁴ te halen. Gekscherend kan gesteld worden dat de bestemming van te voren bekend was, maar de weg

⁴

- Verbetering van de externe oriëntatie
- Curriculumvernieuwing
- Professionalisering van docenten
- Versterking van kenniscirculatie en –ontwikkeling binnen hbo-instellingen

er naartoe nog uitgevonden moest worden. Gezien het innovatieve karakter van het concept lectoraten in het algemeen en het implementeren van onderzoek binnen hogescholen in het bijzonder, is dat niet zo verwonderlijk. De eerste jaren staan, zoals eerder opgemerkt, vooral in het teken van experimenteren met ‘wat werkt’ en ‘wat niet werkt’. Dat bleek ook uit de eerste evaluatie waarin de hoofdconclusie was dat het concept lectoraat bestaande uit een lector en een kenniskring in de praktijk voldeed en nieuw elan in de hogescholen teweeg had gebracht, maar dat er nog geen sprake was van een duurzame worteling van lectoraten in hogescholen (SKO, 2004). Uit evaluaties van de daaropvolgende jaren kwam naar voren dat lectoraten langzaam hun positie binnen de hogeschool verwerven (SKO, 2006, 2008, 2009). Het proces is nog in beweging, maar begint zich steeds meer uit te kristalliseren. In de bijlage is een chronologisch overzicht van eerder onderzoek naar lectoraten gegeven en worden relevante conclusies en uitkomsten kort aangestipt.

§2.6 Lectoraten in de groene sector

Nu het onderwerp lectoraten in algemene zin is geïntroduceerd, wordt in deze paragraaf ingezoomd op het onderzoeksobject van dit onderzoek: lectoraten in de groene sector. De lectoraten in de groene sector en andere relevante partijen worden geïntroduceerd.

Lectoraten zijn verbonden aan hogescholen. Lectoraten in de groene sector zijn verbonden aan hogescholen uit de groene sector, oftewel aan instellingen voor hoger agrarisch onderwijs (hao). Het hao wordt gegeven aan vijf hogescholen, te weten:

- Christelijke Agrarische Hogeschool (CAH) Dronten
- Hogere Agrarische School (HAS) Den Bosch
- Stoas Hogeschool Dronten en Den Bosch
- Hogeschool INHolland Delft
- Hogeschool Van Hall Larenstein (VHL) Leeuwarden, Velp en Wageningen

In figuur 2.4 zijn de logo's van de hao-instellingen op een kaart van Nederland weergegeven. Tevens is het logo van Wageningen University & Research centre, waar VHL sinds 2004 onder valt (Kooij, 2008), weergegeven. In figuur 2.5 zijn de lectoraten uit de groene sector te zien.



Figuur 2.4 Hao-instellingen in Nederland

Bron: eigen bewerking op basis van GKC, 2008)

Anders dan bij andere onderwijssectoren, valt het hoo onder de verantwoordelijkheid van het ministerie van LNV. Het is dan ook het ministerie van LNV en niet het ministerie van OCW, dat verantwoordelijk is voor de bekostiging van onderwijs in deze sector. Dit heeft geen grote gevolgen voor de groene onderwijsinstellingen, daar algemeen beleid voor het onderwijs van het ministerie van OCW overgenomen wordt. Wel ligt het in de lijn der verwachting dat dit leidt tot meer integratie binnen de sector. Het ministerie van LNV tracht namelijk de kennis die binnen de hele groene sector aanwezig is optimaal te benutten door *'het versterken van de rol van de onderwijsinstellingen zodat zij vragen uit de samenleving kunnen beantwoorden'* en het stimuleren van *'voortgaande innovatie in het onderwijsveld en samenwerking tussen de instellingen'* (LNV, 2009a). Kennisontwikkeling in het groene onderwijs en onderzoek zijn volgens het ministerie namelijk essentieel om de beleidsdoelstellingen te bereiken.

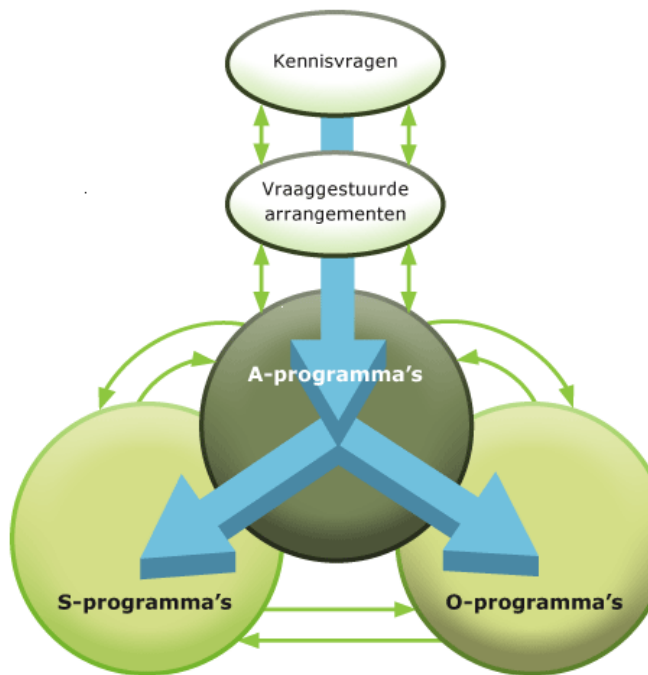
| Lectoraat | Hogeschool | Plaats | Oprichting | Lector |
|---|---------------------|-----------------------|-------------------------|---|
| Integraal Waterbeheer en Ruimtelijke Inrichting | Van Hall Larenstein | Velp | april 2003 | dr. ir. Elgard van Leeuwen |
| Welzijn van dieren | Van Hall Larenstein | Leeuwarden | september 2003 | dr. ing. Hans Hopster |
| Groene leefomgeving van steden | Van Hall Larenstein | Velp | april 2003 | drs. Wim Timmermans |
| Voeding & gezondheid (daarvoor: Voedselveiligheid) | Van Hall Larenstein | Leeuwarden/Wageningen | maart 2008 (maart 2004) | drs. Arnold Dijkstra |
| Plattelandvernieuwing | Van Hall Larenstein | Wageningen/Leeuwarden | maart 2004 | drs. Willem Foorhuis |
| Marine Ecosystems Management* | Van Hall Larenstein | Leeuwarden | mei 2008 | dr. ir. Martin Baptist |
| Watertechnologie* | Van Hall Larenstein | Leeuwarden | juli 2007 | dr. ir. Maarten Nederlof ir. Bonnie Bult |
| Ontwikkeling van leren en leraren in competentiegericht onderwijs | Aeres Groep | Ede | juni 2002 | dr. Frank de Jong |
| Innovatie in Voeding* | HAS | Den Bosch | mei 2005 | ir. Albert Zwijgers |
| Innovatief ondernemen in de Paardensector* | HAS | Den Bosch | 2004 | drs. Joep Bartels |
| Keten en Netwerkkunde | HAS | Den Bosch | april 2004 | prof. dr. Nic Douben |
| Integrale Voedsel- en Productieketens | INHolland | Delft | september 2003 | ir. Woody Maijers |

Figuur 2.5 Lectoraten in de groene sector

* = bijzonder lectoraat

Het groene onderwijs heeft, net als het ministerie van LNV, de afgelopen decennia een ontwikkeling door gemaakt. Traditioneel was het ministerie verantwoordelijk voor de primaire sector: landbouw en visserij. Na verloop van tijd zijn daar steeds meer taken bij gekomen en is het belang van de primaire sector wat meer op de achtergrond geraakt. Tegenwoordig is het ministerie bijvoorbeeld ook verantwoordelijk voor natuur en voedselkwaliteit. Een soortgelijke ontwikkeling is ook te zien in het groene onderwijs. Traditioneel was het groene onderwijs, bestaande uit land- en tuinbouwscholen, sterk gericht op de primaire sector, maar tegenwoordig is het groene onderwijs met opleidingen als voedingsmiddelentechnologie, landschapsinrichting en watermanagement veel breder georiënteerd.

Sinds april 2005 hebben de groene onderwijs- en kennisinstellingen, op initiatief van LNV, hun krachten gebundeld in de Groene Kennis Coöperatie (GKC). In de GKC werken de instellingen samen aan vernieuwing van het groene onderwijs, doorstroming en circulatie



Figuur 2.6 Werkprogramma's GKC

Bron: GKC, 2010a

van groene kennis en het herijken van de ondersteuningsstructuur van het groene onderwijs (GKC, 2006). Bijvoorbeeld door middel van werkprogramma's (zie figuur 2.6). Kennisvragen uit de omgeving (bedrijven, overheden of maatschappelijke organisaties) worden vertaald in zogenaamde vraaggestuurde arrangementen die in de A(rrangementgedreven) -programma's georganiseerd zijn rond inhoudelijke thema's als Regionale transitie, Welzijn van dieren en Voeding & gezondheid (GKC, 2009). Daarnaast wordt er in S(ysteemontwikkelings)-programma's gewerkt aan duurzame aanpassingen in het onderwijs en in O(nderwijsvernieuwings)programma's aan methodische vernieuwing in het onderwijs (GKC, 2009).

Het werkprogramma van de GKC komt in sommige gevallen overeen met het onderzoeksgebied van een lector(aat). Zodoende werken enkele lectoren mee in het programmateam van een werkprogramma en voeren lectoraten projecten uit die vanuit de werkprogramma's zijn ontstaan.

Naast de normale bekostiging van lectoraten (zie paragraaf 2.3) zijn er ook subsidieregelingen waarmee lectoraten hun projecten (mede) kunnen financieren. Deze inkomsten vallen onder de tweede geldstroom (zie figuur 2.3 paragraaf 2.4). In het laatste deel van deze paragraaf worden enkele van deze subsidieregelingen besproken. Te beginnen met de regeling RAAK. RAAK staat voor Regionale Aandacht en Actie voor Kenniscirculatie en heeft als doel *'kennisuitwisseling tussen hogescholen en het mkb in regionale innovatieprogramma's te verbeteren'* (SIA, 2009). De Stichting Innovatie Alliantie (SIA) is belast met de uitvoering van de regeling. Deze stichting is een samenwerkingsverband van de HBO-raad, Syntens, TNO, MKB-Nederland, het Telematica Instituut en VNO-NCW en heeft als doel de kennisinfrastructuur rond het mkb structureel te verbeteren (SIA, 2009). In het kader van RAAK heeft de stichting de taak *'aanvragen te entameren, aanvragen van regionale consortia te (laten) beoordelen, deze al dan niet goed te keuren, voortgang te monitoren en over de resultaten van de goedgekeurde innovatieprogramma's te rapporteren'* (SIA, 2007a, p. 3). Er wordt subsidie verstrekt voor programma's gericht op samenwerking en kenniscirculatie tussen hogescholen en het mkb, waarbij de vraag van het mkb centraal staat. (SIA, 2007a). Sinds 2007 is er ook een regeling RAAK-publiek, gericht op instellingen uit de publieke sector (SIA, 2007b). Vanuit het Europees Fonds voor de Regionale Ontwikkeling is geld beschikbaar voor projecten waarbij partijen uit tenminste twee verschillende landen samenwerken op het gebied van ruimtelijke en regionale

ontwikkeling. Deze Europese subsidieregeling heet officieel ETS (Europese Territoriale Samenwerking), maar is beter bekend onder de oorspronkelijke naam INTERREG (Interregional Cooperation Programme). Nederland doet mee aan drie INTERREG programma's. Het INTERREG A programma omvat projecten van grensoverschrijdende samenwerking en wordt in Nederland gecoördineerd door het ministerie van Economische Zaken. Het INTERREG B programma Noordwest Europa en Noordzee omvat projecten van transnationale samenwerking binnen dit gebied en valt evenals het INTERREG C programma voor interregionale samenwerking binnen Europa, in Nederland onder coördinatie van het ministerie van Volkshuisvesting, Ruimtelijke Ordening en Milieubeheer (VROM, 2007).

Het (groene) kennissysteem vervult een belangrijke rol bij het realiseren van het LNV-beleid. Daarom stelt de minister van LNV extra middelen beschikbaar. Deze middelen worden aangeduid met de term 'groene plus'. Een voorbeeld hiervan is de regeling Groene-plus lectoraten. Een subsidieregeling waarmee acht extra lectoren kunnen worden aangesteld in het hao (LNV, 2009b). Een ander voorbeeld is de regeling Kennisverspreiding en Innovatie Groen Onderwijs (KIGO), voorheen Regeling Innovatie Groen Onderwijs (RIGO) genaamd. Deze regeling is bedoeld ter stimulering van de kenniscirculatie binnen het beleidsterrein van het ministerie van LNV. Er wordt subsidie verstrekt aan programma's en projecten waar instellingen van het groene onderwijs, onderzoekinstellingen en ondersteunende instellingen samenwerken aan het beter ontsluiten, verspreiden en benutten van beschikbare kennis op het beleidsterrein van het ministerie van LNV (LNV, 2008). Daarnaast zijn er zogenaamde WURKS-middelen beschikbaar. WURKS staat voor 'Wageningen UR Knowledge Sharing' en het programma richt zich op het stimuleren van de benutting van kennis van de Wageningen Universiteit en de daar aan verbonden DLO instituten in het groene onderwijs ((v)mbo en hbo). Koppeling aan een GKC-programma of KIGO-project is een pre bij het toekennen van de middelen (WUR, 2009).

§2.7 Conclusie

In dit hoofdstuk is de introductie van lectoraten in het hoger onderwijs besproken. Een lectoraat bestaat uit een of meerdere lectoren en een kenniskring. Lectoraten hebben vier doelen gekregen, te weten zorgen voor:

- verbetering van de externe oriëntatie
- curriculumvernieuwing
- professionalisering van docenten
- versterking van kenniscirculatie en -ontwikkeling binnen hbo-instellingen

Naast SKO-lectoraten bestaan er ook bijzondere lectoraten. Bijzondere lectoraten maken geen aanspraak op financiële middelen die de overheid ter beschikking heeft gesteld en hoeven zich daardoor niet per se te houden aan de bovengenoemde doelen en de door de SKO opgelegde richtlijnen en procedures.

Zoals in paragraaf 1.3 kort is aangestipt, kan een lectoraat gezien worden als een schakel tussen hogeschool en omgeving die gevoed wordt met input en vervolgens zorgt voor een

bepaalde output. Met die gedachte in het achterhoofd zijn in dit hoofdstuk enkele belangrijke inputfactoren besproken. Een lectoraat wordt gevoed met input in de vorm van mensen en financiën. In paragraaf 2.4 is besproken hoe een lectoraat is georganiseerd, met andere woorden, welke mensen of functies deel uit maken van een lectoraat. Tezamen vormt dit de input van mensen. In paragraaf 2.3 is de bekostiging van lectoraten door de overheid besproken en in paragraaf 2.4 zijn andere inkomsten die (bijzondere) lectoraten kunnen verwerven genoemd. In paragraaf 2.6 zijn de subsidieregelingen waar (bijzondere) lectoraten, met name met betrekking tot onderzoeksactiviteiten, voor in aanmerking komen besproken. Tezamen vormt dit de input van financiën van een lectoraat.

Naast input van mensen en financiën is in dit hoofdstuk de output in de vorm van activiteiten kort aan bod geweest (zie paragraaf 2.4). Aan de hand van een indeling in publiceren, presenteren, onderzoeken en organiseren is een beeld geschetst van hetgeen een lectoraat zoal onderneemt. Enerzijds leveren de activiteiten een bijdrage aan het onderwijs, anderzijds zijn de activiteiten gericht op onderzoek binnen hogescholen, maar veelal betreft het een combinatie van beiden. De output van een lectoraat is van belang voor de tweede deelvraag en zal in hoofdstuk 6 verder aan bod komen.

3 Theoretisch kader

§3.1 Inleiding

Dit hoofdstuk vormt de theoretische basis van het onderzoek. Lectoraten vormen een schakel bij het uitwisselen van kennis tussen hogeschool en omgeving. In wezen is alles wat een lectoraat doet terug te voeren op het overdragen van kennis. Kennisoverdracht is zo bezien de kern van een lectoraat. Over wat kennis nou precies is zijn verschillende opvattingen. Daarom worden eerst enkele eigenschappen van en definities met het begrip kennis behandeld. Daarna wordt in de derde paragraaf het belang van (de regionale aanwezigheid van) kennis beschreven vanuit economische ontwikkelingstheorieën. Vervolgens wordt in de vierde paragraaf aandacht besteed aan theorie omtrent de productie van kennis. Met name de (potentiële) rol die hogescholen en lectoraten bij kennisproductie kunnen spelen met het doen van onderzoek is van belang. Tot slot worden in de laatste paragraaf enkele belangrijke kenmerken ten aanzien van de werkwijze van lectoraten gedestilleerd uit de in dit hoofdstuk behandelde theorie.

§3.2 Kennis: wat is dat?

Vasbinder en Groen stellen dat kennis enkele bijzondere eigenschappen heeft. Kennis is talig van aard, waarmee ze bedoelen dat er altijd taal wordt gebruikt om kennis vast te leggen of over te dragen. Kennis is 'fuzzy', waarmee ze bedoelen dat kennis zich kenmerkt door *'vage, subjectieve en meerduidige begrippen en door even vage beslisregels en rare logica'* (Vasbinder en Groen, 1999, p. 62). Bijvoorbeeld begrippen als 'ongeveer', 'vaak' of 'soms'. Ook stellen ze dat kennis een zekere halfwaardetijd heeft, waardoor kennis (snel) kan verouderen. Tot slot is kennis moeilijk in (bedrijfseconomische) waarde uit te drukken (Vasbinder en Groen, 1999). Deze eigenschappen van kennis hebben, zoals later zal blijken, gevolgen voor het uitwisselen en ontwikkelen van kennis door lectoraten.

De begrippen 'gegevens', 'informatie' en 'kennis' hangen nauw met elkaar samen en worden vaak door elkaar gebruikt, maar zijn toch duidelijk verschillend (van Baalen et al., 2002, Vasbinder en Groen, 1999). Gegevens zijn losse feiten. Als deze gegevens in een zinvol verband worden geplaatst, wordt gesproken van informatie. Er is een onderscheid tussen kennis in de zin van informatie en kennis in de zin van een vaardigheid. Kennis is *'het vermogen om informatie te beoordelen, te combineren en te gebruiken'* (vaardigheid) of *'informatie die samen met een vorm van instructie gereed ligt om toegepast te worden'* (Vasbinder en Groen, 1999, p. 46). De begrippen gegevens, informatie en kennis hangen met elkaar samen, maar zijn niet voor iedereen hetzelfde. Dat wil zeggen, wat voor de ene persoon informatie of kennis is, hoeft dat voor de andere persoon niet te zijn, het is contextgebonden.

In het Westen gold kennis van denkers uit de Oudheid lange tijd als de absolute waarheid. Vrijwel niemand durfde de waarheid in twijfel te trekken en productie van nieuwe kennis en toepassing in de praktijk vonden amper plaats. De oude kennis werd van generatie op generatie doorgegeven doordat zij codificeerbaar was: het was geschreven en dankzij het

'monnikenwerk' werden de geschriften talloze malen gekopieerd. Deze vorm van kennis wordt 'codified' genoemd, wat wil zeggen 'vast te leggen op kennisdragers' (CPB, 2002, p. 12). Een kennisdrager is een medium dat kennis kan bewaren en vervoeren, bijvoorbeeld boeken of computerdocumenten. Een andere belangrijke eigenschap van kennisdragers is dat ze relatief gemakkelijk te (re)produceren zijn.

Ambachtslieden beschikten ook over kennis. Deze kennis werd bovendien in de praktijk toegepast, zij konden bijvoorbeeld schepen bouwen, manden vlechten en ijzer smeden. Deze kennis zat echter in het hoofd en werd van meester op leerling doorgegeven. Om dit soort kennis te duiden introduceerde Michael Polanyi in de jaren '60 het begrip 'tacit knowledge', dat letterlijk 'stilzwijgende kennis' betekent. Het verschil tussen 'codified' en 'tacit' is dat het respectievelijk wel en niet vastgelegd is in reproduceerbare vorm en dat het respectievelijk niet en wel persoonsgebonden is. Dit onderscheid wordt in de literatuur ook wel aangeduid met expliciete versus impliciete kennis (Nonaka, et al., 2000). Expliciete (of 'codified') kennis kan door een kennisdrager worden overgebracht zonder dat daar een 'zendend' persoon bij nodig is. Impliciete (of 'tacit') kennis kan daarentegen enkel persoonlijk, via een leerproces, worden overgebracht. In veel gevallen zijn 'codified' en 'tacit knowledge' complementair (zie ook CPB, 2002 en Nonaka en Takeuchi, 1997). 'Codified knowledge' kan bijvoorbeeld zo specialistisch zijn dat enkel dragers van bepaalde 'tacit knowledge' het kunnen begrijpen.

Nonaka en Takeuchi stellen dat sociale interactie tussen expliciete en impliciete kennis leidt tot kenniscreatie. Deze interactie duiden ze aan met de term kennisconversie. Vervolgens maken ze een onderscheid tussen vier soorten kennisconversie (zie figuur 3.1). Bij socialisatie gaat het om het uitwisselen van ervaringen zonder dat dit wordt vastgelegd. Zo ontstaat nieuwe impliciete kennis, bijvoorbeeld in de vorm van (persoonsgebonden) vaardigheden. Bij internalisatie wordt impliciete kennis gevormd door het tot je nemen van expliciete kennis, met andere woorden expliciete kennis gaat deel uitmaken van je persoonsgebonden kennis. Externalisatie is het omgekeerde, oftewel impliciete kennis wordt expliciet gemaakt door middel van bijvoorbeeld een concept, model of instructie. Bij combinatie ontstaat nieuwe expliciete kennis door het combineren van bestaande expliciete kennis.

| | | |
|-----------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| ↓van naar→ | Impliciet (tacit) | Expliciet (codified) |
| Impliciet (tacit) | Socialisatie | Externalisatie |
| Expliciet (codified) | Internalisatie | Combinatie |

Figuur 3.1 Vier soorten kennisconversie

Bron: Eigen bewerking op basis van Nonaka en Takeuchi (1997) p. 75

Bij de vier soorten kennisconversie die Nonaka en Takeuchi onderscheiden vormt interactie tussen twee of meer individuen de basis voor het overdragen van kennis. Kennisoverdracht, het naar iemand doen overgaan van bepaalde kennis, is dan ook een proces van tweerichtingsverkeer. Iedereen die kennis overdraagt steekt daar zelf, wellicht onbewust, ook iets van op.

Zoals gezegd, wordt Nederland getypeerd als een kennissamenleving, -maatschappij en -economie. De belangstelling van beleidsmakers voor deze termen is aangewakkerd door snelle ontwikkelingen in de communicatietechnologie, maar heeft z'n oorsprong in de jaren '60. Volgens de Wetenschappelijke raad voor het Regeringsbeleid wordt de term kennissamenleving gebruikt om *'de brede sociaaleconomische veranderingen in de samenleving na 1960 te duiden'* (WRR, 2002, p. 17). In de postindustriële samenleving verliest de materiële component van productiefactoren, bijvoorbeeld menskracht, aan betekenis ten opzichte van de immateriële component, kennis (WRR, 2002). Met andere woorden, het belang van kennis als productiefactor neemt toe. Dit komt sterker tot uitdrukking in de definitie van een kennismaatschappij: *'een maatschappij waarin kennis een sleutelrol speelt'* (Van Dale, 2005), en de definitie van een kenniseconomie: *'een economie waarin het bezitten van kennis belangrijker is dan het bezitten van arbeidskracht, geld of grondstoffen'* (Vasbinder en Groen, 1999, p. 44).

§3.3 Economische ontwikkeling & het belang van kennis

De economische geografie richt zich grofweg op twee vraagstukken: locatiekeuze en regionale ontwikkeling. Binnen de context van dit onderzoek is enkel het tweede vraagstuk relevant. Lectoraten zijn immers opgericht vanuit het idee dat ze via onder meer het toegankelijk maken van kennis een bijdrage kunnen leveren aan een positieve economische ontwikkeling. De theorie omtrent regionale economische ontwikkeling is in de loop der tijd van focus veranderd. In de klassieke economie wordt gesteld dat welvaart afhankelijk is van beschikbaarheid en kwaliteit van de aanwezige productiefactoren. Zo bezien bestaan er per definitie verschillen in regionale ontwikkeling. Productiefactoren zijn immers niet gelijk verdeeld over de ruimte. De aandacht voor kennis als verklarende factor ontbreekt echter (Nonaka en Takeuchi, 1997). In de neoklassieke benadering, waar uitgegaan wordt van de perfect geïnformeerde en rationeel handelende 'homo economicus', wordt het belang van kennis deels erkend. Er is een vaste hoeveelheid kennis waarvan iedereen, door de werking van de markt, in gelijke mate kan profiteren (Nonaka en Takeuchi, 1997). De assumptie van perfecte marktwerking impliceert echter dat er uiteindelijk altijd convergentie optreedt. Oftewel, op den duur kunnen er geen regionale verschillen in economische ontwikkeling optreden. In de loop der tijd zijn er theorieën ontstaan die recht doen aan het ontstaan van regionale verschillen. Zo gaat Myrdal er in zijn cumulatieve causatietheorie van uit dat een verbetering van het productiemilieu, bijvoorbeeld goede scholing van arbeiders, door blijft zetten. En de groeipooltheorie van Perroux stelt dat economische groei begint bij een sleutelbedrijf dat veel relaties met andere bedrijven onderhoudt (Atzema et al., 2002). In feite geven deze theorieën aan dat er een blijvend voordeel te behalen valt door te clusteren in de ruimte. De praktijk leert echter dat het proces van economische groei ook een keerpunt kan hebben. Bijvoorbeeld de textielindustrie in Twente of de schoenindustrie in Brabant.

Uit onvrede ten aanzien van de traditionele economische groeitheorieën ontstond een zoektocht naar meer realistische inzichten. Die werden gevonden in zachte factoren als 'kennis', 'leren' en 'innovatie' (Sunley, 2000). Vanuit de behaviorale benadering wordt

afscheid genomen van de 'homo economicus' en wordt de 'homo psychologicus' geïntroduceerd. Die is onvolledig geïnformeerd, waardoor hij leeft met enige mate van onzekerheid en handelt met beperkte rationaliteit. Volgens deze zienswijze bezit ieder individu een bepaalde hoeveelheid kennis.

Schumpeter maakte al in 1939 onderscheid tussen processen van productie, introductie en verspreiding van kennis (Rigby, 2000). In de literatuur beter bekend onder de termen 'invention and learning', 'innovation' en 'diffusion'. Schumpeter erkent dat er naast gemeenschappelijke kennis ook voor ieder subject unieke kennis is en stelt dat een bedrijf wel degelijk kennis kan creëren. Door 'Neue Kombinationen' (nieuwe combinaties), die ontstaan uit contacten en samenwerking tussen bedrijven met verschillende kennis en kunde, ontstaan bijvoorbeeld nieuwe producten of productieprocessen (Nootboom, 2009). De gedachtegang van Schumpeter is dat economische groei afhangt van innovatie en dat innovatie berust op het creëren, verspreiden en toepassen van kennis. Hij gaat daarbij uit van een proces van continue innovatie, door hem aangeduid met de term 'creative destruction', waarbij toepassing van nieuwe techniek de oude techniek vernietigt. Oftewel er is sprake van een evolutionair proces.

Later ontstond het inzicht dat het op gang komen van het innovatieproces grotendeels te verklaren is door de aanwezigheid van persoons- en plaatsgebonden kennis. De focus is verplaatst richting de sociale relaties die ten grondslag liggen aan de productie en verspreiding van kennis en daarmee ook aan economische ontwikkeling. Zo stelt Granovetter dat economische relaties 'embedded' zijn. Op alle niveaus waar transacties plaats moeten vinden zijn bedrijven en instellingen verbonden door netwerken van persoonlijke relaties (Granovetter, 1985). Bij persoonlijke relaties spelen wederzijds vertrouwen en loyaliteit een belangrijke rol. Vertrouwen is de basis voor een geslaagde (economische) transactie en daardoor ook voor economische ontwikkeling. De institutionele benadering stelt dat economische transacties gepaard gaan met informatiekosten en onzekerheid. Om die te overwinnen worden transactiekosten gemaakt, zo stellen Coase en Williamson in hun transactiekostenbenadering. Scott wijst er op dat ruimtelijke nabijheid over het algemeen tot lagere transactiekosten leidt. Zo verklaart hij de opkomst van wat hij noemt 'new industrial spaces' als Silicon Valley. Sociale relaties gebaseerd op wederzijds vertrouwen worden ook wel aangeduid met de term 'sociaal kapitaal'. Putnam geeft aan dat er een verband bestaat tussen sociaal kapitaal en regionale economische ontwikkeling (Putnam, 1993). Ook Fukuyama stelt dat onderling vertrouwen van belang is voor een succesvolle economische ontwikkeling (Fukuyama, 1995). Kortom, vertrouwen is een noodzakelijke voorwaarde om succesvol persoonsgebonden kennis over te dragen.

Drucker stelt dat waardecreatie niet langer gebaseerd is op het productief aanwenden van arbeid en kapitaal. Daarmee wordt definitief afscheid genomen van klassieke, marxistische en neoklassieke theorieën uit de 19^e en 20^e eeuw. Waarde wordt in de postkapitalistische maatschappij gecreëerd door innovatie en productiviteit oftewel toepassing van kennis. Niet kapitaal, natuurlijke rijkdom of arbeid, maar kennis is voortaan de belangrijkste

productiefactor en daarmee vormen kenniswerkers en dienstverleners de nieuwe klassen in de maatschappij (Drucker, 1993). Dat komt ook terug in theorie van Lundvall over nationale innovatiesystemen, waarin wordt gesteld dat de productiefactor kennis aangewend wordt door middel van een interactief leerproces (Morgan, 1997, Atzema et al., 2002). Sociale interactie is de basis van dit leerproces dat zich om die reden afspeelt binnen een bepaalde culturele en institutionele context. Morgan heeft de ideeën van Lundvall toegepast op regio's en kwam zo met het concept van de 'learning region', oftewel de lerende regio. Hij stelt dat innovatie wordt gevormd door een geheel van institutionele routines en sociale conventies (Morgan, 1997).

Volgens Florida moet een lerende regio voorzien in de infrastructuur die vereist is om kennisintensieve organisaties te laten floreren. Hij onderscheidt drie soorten infrastructuur die gezamenlijk de stroom van kennis, ideeën en leren moeten faciliteren:

- 'Manufacturing infrastructure', een netwerk van bedrijven die goederen en diensten produceren en daarbij in grote mate van elkaar afhankelijk zijn.
- 'Human infrastructure', met een scholingsstelsel dat het levenslang leren ondersteunt, met kenniswerkers die hun kennis toepassen op de productie van goederen en/of diensten en met een hoge mate van samenwerking.
- Tot slot een 'physical and communication infrastructure' die voorziet in het continu delen en uitwisselen van kennis en informatie en het just-in-time leveren van goederen en diensten (Florida, 1995).

De theorie omtrent economische ontwikkeling is, zoals uit bovenstaand verhaal blijkt, in de loop der tijd van focus veranderd. Tegenwoordig wordt kennis gezien als belangrijke, of zelfs de belangrijkste productiefactor. Kennis is de drijvende kracht achter innovatie en innovatie leidt op haar beurt tot economische ontwikkeling. Refererend aan de eigenschappen van kennis uit paragraaf 3.2, kan gesteld worden dat de geografie niet genegeerd kan worden op het gebied van kennisoverdracht. Veel kennis is immers enkel persoonlijk over te dragen. Daarvoor zijn persoonlijke contacten en vertrouwen de vereisten. Zaken waar ruimtelijke nabijheid een belangrijke rol speelt. Bovendien verlaagt ruimtelijke nabijheid de kosten van het verspreiden van kennis. Sinds een aantal jaar acteren lectoraten in het speelveld van de kenniseconomie. Zij leveren een bijdrage aan de kenniscirculatie. Hiervoor zijn een netwerk van persoonlijke contacten op basis van vertrouwen, kennis en toegang daartoe onmisbaar. Zodoende vormen dit de randvoorwaarden voor het goed functioneren van een lectoraat als schakel tussen de hogeschool en omgeving.

§3.4 Kennisproductie: welke rol spelen hogescholen?

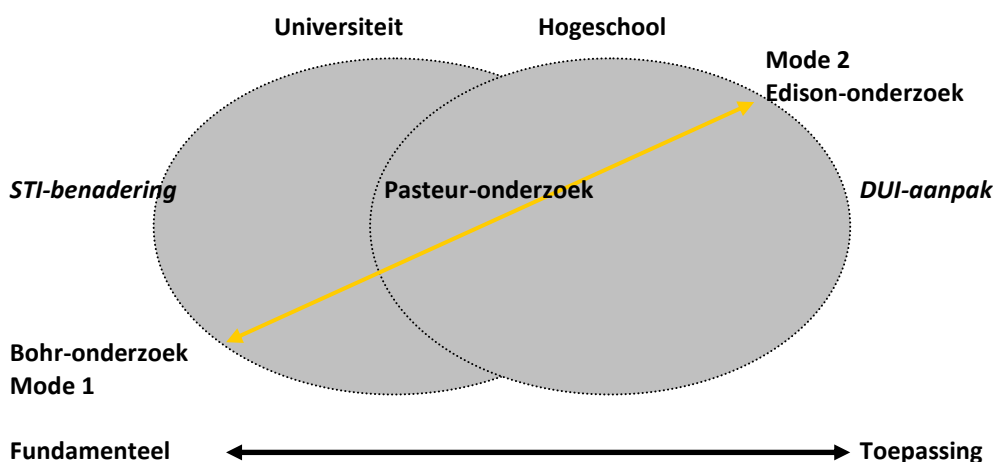
Over wat kennis nou precies is bestaan, zoals gezegd, verschillende opvattingen. Een tijd lang was kennis synoniem aan wetenschappelijke kennis. Enkel wetenschappelijk onderzoek leidde tot kennisproductie. Dit wordt in het boek 'The new production of knowledge' door Gibbons et al. aangeduid met 'mode 1'. Mode 1 staat voor traditioneel disciplinegebonden onderzoek dat plaats vindt in een hiërarchisch georganiseerde academische context. Deze context zorgt voor homogeniteit, uniformiteit en stabiliteit. Gibbons et al. geven aan dat er

nieuwe vormen van kennisproductie opbloeien die niet onder de eerste modus zijn te scharen. Hiervoor gebruiken ze de term 'mode 2'. Mode 2 staat voor toegepast onderzoek en bij deze vorm van kennisproductie is het onderzoek transdisciplinair, dat wil zeggen dat er naast academici ook anderen betrokken zijn bij onderzoek, zoals bijvoorbeeld hogescholen, het bedrijfsleven of publieke instellingen. Zodoende vindt onderzoek bij de tweede modus van kennisproductie niet per definitie in een academische context plaats en wordt de context, doordat ook andere partijen betrokken zijn, gekenmerkt door heterogeniteit en pluriformiteit (Gibbons et al., 1994).

Het verschil tussen 'mode 1' en 'mode 2' kennisproductie wordt wellicht verder verduidelijkt door de drie soorten onderzoek die Donald Stokes in zijn 'Quadrant model of scientific research' onderscheidt:

- 'Bohr-onderzoek', dat zich bezighoudt met het verwerven van fundamenteel inzicht zonder over toepassing na te denken.
- 'Edison-onderzoek', dat puur op praktische toepassing gericht is zonder daarbij fundamenteel inzicht te willen verwerven.
- 'Pasteur-onderzoek', dat zowel op praktische toepassing als op het verwerven van fundamenteel inzicht is gericht (Stokes, 1997).

Met betrekking tot innovatie kan in dit verband een onderscheid gemaakt worden tussen een STI-benadering en een DUI-aanpak, waarbij STI staat voor 'Science, Technology and Innovation' en DUI voor 'Doing, Understanding and Interacting' (AWT, 2005). Dit zijn twee uitersten om te komen tot innovatie. De STI-benadering is kennisgedreven, dat wil zeggen creëert expliciete, gecodificeerde kennis, waarbij het gaat om '*know-what (kennis over feiten) en know-why (kennis over principes en wetmatigheden)*' (AWT, 2005, p. 19). Terwijl de DUI-aanpak praktijkgedreven is, waarbij het gaat om '*know-how (vaardigheden en competenties) en know-who (het interne en externe netwerk en de (sociale) vaardigheden om hier effectief gebruik van te maken)*' (p.19).



Figuur 3.2 Typen onderzoek

Bron: eigen bewerking op basis van Baalen et al. (2002) p. 12; Stokes (1997) p. 73

In figuur 3.2 zijn naast de STI-benadering en DUI-aanpak, zowel de typen onderzoek volgens Stokes als volgens Gibbons et al. weergegeven. Onderzoek aan hogescholen bevindt zich met name aan de rechterkant van de figuur en wordt gekenmerkt door toepassing in de praktijk. Hierbij kan het gaan om zowel productie van nieuwe kennis door onderzoek als om het toegankelijk maken van kennis die elders is ontwikkeld. Dat wordt ook wel aangeduid met de term kenniscirculatie. Lectoraten kunnen op deze wijze met onderzoek een brug slaan tussen het onderwijs en de omgeving en zo een bijdrage leveren aan het oplossen van de eerder genoemde kennisparadox (zie paragraaf 1.1).

§3.5 Kennis en het lectoraat

Kennis(overdracht) heeft betrekking op vrijwel alles wat een lectoraat doet. In dit hoofdstuk zijn eigenschappen van kennis behandeld. Kennis is talig van aard, ‘fuzzy’ en contextgebonden, wordt gekenmerkt door een zekere halfwaardetijd en is bovendien moeilijk in (bedrijfs)economische waarde uit te drukken. Met de term kennis wordt zowel informatie als een vaardigheid aangeduid. Daarnaast is er een onderscheid tussen impliciete kennis (‘tacit knowledge’) en expliciete kennis (‘codified knowledge’). Dit alles heeft gevolgen voor de overdracht van kennis.

Nederland wordt tegenwoordig gezien als kenniseconomie, -maatschappij en samenleving. Kennis is hier de belangrijkste productiefactor en volgens recente theorieën over economische groei en ontwikkeling een noodzakelijke voorwaarde voor economische ontwikkeling. Daar er een kloof zit tussen kennis uit fundamenteel onderzoek en kennis die in de praktijk gevraagd en toegepast wordt, is er behoefte aan onderzoek dat als het ware de schakel tussen beiden vormt. Daar ligt een kans voor hogescholen die zich, naar eigen zeggen, niet kunnen handhaven in een positie waarin enkel kennis wordt overgedragen door scholing. Hogescholen zijn de ideale kandidaat om de kloof door middel van toegepast onderzoek te dichten. Bij kennisproductie aan hogescholen draait het om de DUI-aanpak, waarbij volgens de tweede modus van kennisproductie van Gibbons et al. Edison-onderzoek en Pasteur-onderzoek uit het model van Stokes uitgevoerd wordt. Lectoren en lectoraten spelen hier een belangrijke rol. Één van hun activiteiten is immers het initiëren en uitvoeren van toegepast onderzoek binnen de setting van de hogeschool. Zowel docenten als studenten worden bij onderzoek betrokken, waardoor een duidelijke bijdrage aan het onderwijs wordt geleverd. Met het onderzoek wordt ingespeeld op de kennisvragen die in de omgeving leven. De omgeving van een hogeschool, of met andere woorden het gebied waarbinnen een lectoraat opereert en dus kennis naar overdraagt en kennis mee uitwisselt, wordt gekenmerkt door een bepaald schaalniveau. Moderne economische ontwikkelingstheorieën stellen dat nabijheid en vertrouwen van belang zijn voor het uitwisselen van persoonsgebonden (‘tacit’) kennis. Aangezien ‘tacit’ en ‘codified knowledge’ vaak complementair zijn en sociale interactie tussen impliciete en expliciete kennis kan leiden tot kenniscreatie (aangeduid met het begrip ‘kennisconversie’), zijn vertrouwen en nabijheid bij het gros van de over te dragen kennis van belang. Zo bezien zal de omgeving van een hogeschool regionaal zijn. De vraag is in hoeverre dat ook daadwerkelijk het geval is. Het netwerk – contacten met bedrijven en instellingen – van een lectoraat, is qua

schaalniveau waarschijnlijk breder dan dat van de omgeving waar het lectoraat in opereert. Bijvoorbeeld omdat lectoraten, waar mogelijk, op (inter)nationaal niveau relaties met soortgelijke kennisinstellingen aangaan.

Om de werkwijze van een lectoraat bloot te leggen zijn zodoende het netwerk (contacten met bedrijven en instellingen), de omgeving (schaalniveau waarop een lectoraat opereert), de activiteiten die een lectoraat op het gebied van (toegepast) onderzoek verricht en de bijdrage die, onder meer langs die weg, aan het onderwijs geleverd wordt, belangrijke punten.

4 Methodologie

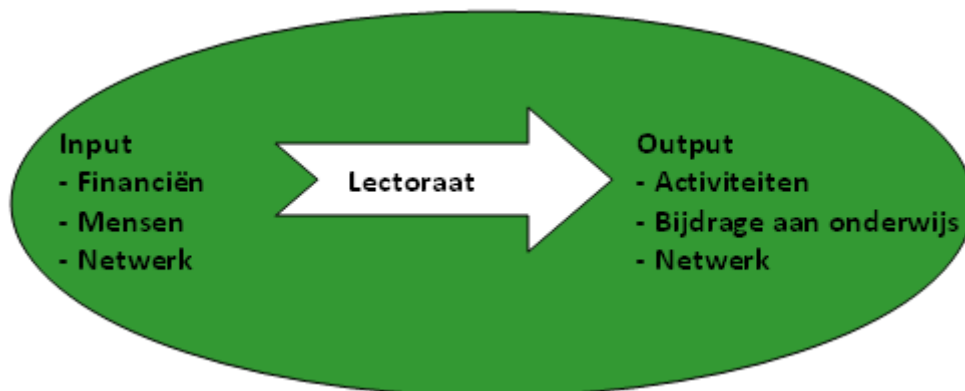
§4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal de werkwijze c.q. methodiek met betrekking tot dit onderzoek nader worden toegelicht. Te beginnen met het weergeven van de informatie die nodig is voor de input- en outputfactoren (zie paragraaf 1.3). Vervolgens in paragraaf 4.3 de dataverzameling en in paragraaf 4.4 de data-analyse met uitleg van de werkwijze en gekozen invalshoek. Tot slot worden in de laatste paragraaf validiteit en betrouwbaarheid van de uitkomsten besproken.

§4.2 Data

De groene sector bestaat in totaal uit dertien lectoraten. Negen lectoraten worden door de overheid bekostigd en vallen in de categorie SKO-lectoraten. De overige vier lectoraten worden extern gefinancierd en vallen in de categorie bijzondere lectoraten. Lectoraten die op basis van de regeling Groene-plus lectoraten zijn of worden opgericht worden niet meegenomen in dit onderzoek, omdat zij zich in de (op)startfase bevinden en zodoende tot op heden nog weinig tot geen resultaten geboekt hebben. Datzelfde geldt voor het in juli 2009 opgerichte lectoraat Duurzame energie en groene grondstoffen. Zodoende worden twaalf lectoraten meegenomen in dit onderzoek (zie figuur 2.5 in paragraaf 2.6).

Zoals in paragraaf 1.4 al aan de orde is gesteld, wordt om inzicht te krijgen in de werkwijze van lectoraten, gekeken naar de input en output van lectoraten. In hoofdstuk 2 en 3 is al kort stil gestaan bij verschillende soorten input en output die onderscheiden worden.



Figuur 4.1 Input en output van een lectoraat

Hier wordt verder ingegaan op de verschillende categorieën input en output (zie figuur 4.1) en de informatie die hier voor nodig is. Te beginnen met de categorieën aan de inputkant die de basis vormen voor de eerste deelvraag die in hoofdstuk 5 aan de orde komt:

Financiën: De input van financiële middelen is een belangrijke voorwaarde om een lectoraat draaiende te houden. Zonder geld komt er immers niet veel van de grond. In paragraaf 2.3 is het verschil in bekostiging tussen lectoraten en bijzondere lectoraten aan de orde geweest. In paragraaf 2.4 zijn de verschillende soorten inkomsten van (bijzondere) lectoraten genoemd en in paragraaf 2.6 zijn enkele relevante subsidieregelingen besproken. Uit secundaire bronnen kunnen de exacte bedragen van de verschillende soorten inkomsten per

lectoraat worden gehaald. Deze cijfers zeggen op zichzelf echter niet veel over de werkwijze van een lectoraat. Belangrijker is het achterliggende verhaal: Wordt de beschikbaarheid van financiële middelen als beperking gezien bij het ontplooiën van de gewenste activiteiten? Is een lectoraat bewust bezig activiteiten te ontplooiën om inkomsten te verwerven? Wat is de drijfsfeer van financiers van bijzondere lectoraten? Antwoorden op dat soort vragen vormen het verhaal achter de cijfers en duidt de werkwijze van een lectoraat op het gebied van de input van financiën.

Mensen: Ook de input van mensen is een belangrijke voorwaarde om een lectoraat draaiend te houden. In paragraaf 2.4 is besproken hoe een lectoraat is georganiseerd. Een (bijzonder) lectoraat bestaat in ieder geval uit een lector die de kar trekt. Daarnaast zijn er mensen aangesteld die een aantal uur werkzaam zijn in de interne of externe kenniskring van een lectoraat. Uit secundaire bron kan de formele menskracht achter een lectoraat gehaald worden. Dat wil zeggen het aantal mensen en het aantal uren (fte) dat op papier beschikbaar is voor een lectoraat. De input van mensen houdt verband met de activiteiten dat een lectoraat onderneemt of kan ondernemen. Om te kijken wat een lectoraat gedaan krijgt is ook hier het achterliggende verhaal van belang. Vormt de input van mensen een probleem ten aanzien van de ontwikkeling van een lectoraat? Waar komen de betrokken personen vandaan? Wordt er regelmatig gerouleerd binnen de kenniskring? Antwoorden op dat soort vragen vormen het verhaal achter de cijfers en duidt de werkwijze van een lectoraat op het gebied van de input van mensen.

Netwerk: In hoofdstuk 3 is het belang van een netwerk van persoonlijke contacten gebaseerd op vertrouwen benadrukt. De categorie netwerk kan zowel aan de input- als aan de outputkant geplaatst worden en komt om die reden bij de categorieën aan de outputkant nogmaals aan bod. Uit secundaire bron is een omschrijving van het aantal contacten te halen, maar het is lastig te bepalen of contacten inhoudelijk waardevol zijn. Wederom geldt dat met name het achterliggende verhaal iets zegt over de werkwijze van een lectoraat. Bijvoorbeeld: Hoe ontwikkelt een lectoraat een netwerk? Welk type partijen (bijvoorbeeld overheid of mkb) domineren het netwerk van een lectoraat en waar komen ze vandaan? Concentreert het netwerk van lectoraten zich in de omgeving rond de hogeschool of is de reikwijdte van het netwerk breder? Veel uitspraken over het netwerk zijn tevens een uitspraak over het schaalniveau van het netwerk. Om die reden is ook het schaalniveau van het netwerk een interessante variabele en zal de categorie netwerk met name in hoofdstuk 7 belicht worden.

De categorieën aan de outputkant vormen de basis voor de tweede deelvraag die in hoofdstuk 6 aan de orde komt:

Activiteiten: De activiteiten die een lectoraat onderneemt vormen een duidelijke outputfactor. In paragraaf 2.4 is aan de hand van een indeling in publiceren, presenteren, onderzoeken en organiseren, een beeld geschetst van de activiteiten van een lectoraat. De activiteiten die een lectoraat onderneemt vormen de kern van de werkwijze en, zoals in hoofdstuk 3 is benadrukt, heeft dat alles van doen met kennisoverdracht en -circulatie. Het

opzetten van onderzoek binnen de organisatie van een hogeschool is een belangrijke activiteit van lectoraten. In paragraaf 3.4 is besproken welke plaats dit onderzoek in zou moeten nemen in de kennisinfrastructuur. Informatie over de activiteiten van een lectoraat wordt deels verkregen uit secundaire bronnen. Ook voor deze categorie zegt het achterliggende verhaal veel over de werkwijze van een lectoraat. Daarbij moet gedacht worden aan vragen als: In hoeverre draagt een activiteit bij aan de doelstellingen van lectoraten? Tegen welke problemen loopt men aan bij het opstarten van activiteiten?

Bijdrage aan onderwijs: Zoals in hoofdstuk 2 is betoogd, is zorgen voor curriculumvernieuwing en professionalisering van docenten een belangrijke taak van lectoraten. Docenten in het hoger onderwijs moeten meer in aanraking komen met onderzoek en praktijk, zodat ze beter in staat zijn studenten op te leiden voor het werkveld. Door curriculumvernieuwing moet het onderwijs beter aansluiten op de praktijk. Dit kan bijvoorbeeld door het opzetten van een minor of een nieuwe opleiding of door studenten mee te laten werken in (onderzoeks)projecten van(uit) het lectoraat. Overigens gaat het hier om de bijdrage van het lectoraat, ofwel de output ten aanzien van onderwijs(vernieuwing). Deels kan deze informatie verkregen worden uit secundaire bronnen, maar belangrijker is welke rol een lector(aat) voor zichzelf weggelegd ziet in dit verband.

Netwerk: Naast het verkrijgen van input, is een netwerk van persoonlijke contacten van belang voor het overbrengen van output. Zo proberen lectoraten bijvoorbeeld kennis toegankelijk te maken voor en beschikbaar te stellen aan de omgeving. Voor het verkrijgen van informatie geldt voor de categorie netwerk aan de outputkant hetzelfde als voor de inputkant (het aantal contacten is uit secundaire bron te halen, maar het is lastig te bepalen of ze inhoudelijk waardevol zijn en zodoende is vooral het achterliggende verhaal van belang).

Tot slot komt in de derde deelvraag (hoofdstuk 7) het schaalniveau waarop een lectoraat opereert aan bod. Gezien de rol die in de theorie over kennisoverdracht toegedicht wordt aan nabijheid, is het schaalniveau waarop een lectoraat haar input verkrijgt en haar output overbrengt een interessante variabele. Alles wat een lectoraat doet vindt plaats binnen een bepaalde ruimtelijke setting. In figuur 4.1 zijn de input- en outputkant van het lectoraat dan ook niet voor niets weergegeven binnen een groene vlak dat de ruimtelijke setting visualiseert. De ruimtelijke setting houdt nauw verband met de omgeving van de hogeschool, oftewel het gebied waar een lectoraat in opereert. Uit secundaire bron is het een en ander over het schaalniveau waarop een lectoraat opereert te halen. Met name de visie van een lector(aat) over het schaalniveau van de omgeving is interessant. Wordt de omgeving van de hogeschool gekarakteriseerd als lokaal, regionaal, nationaal of wellicht internationaal? Initieert men bewust activiteiten in de directe omgeving van de hogeschool? Komen kennisvragen grotendeels uit de regio van de hogeschool?

§4.3 Dataverzameling

Nu duidelijk is welke informatie nodig is, volgt hier een antwoord op de vraag hoe die informatie verkregen wordt. In de eerste instantie wordt door middel van deskresearch getracht zoveel mogelijk informatie over de categorieën te verzamelen. Dat gebeurt op basis van secundaire bronnen. Hierin zijn veel feiten en cijfers over lectoraten te vinden. Voor de deskresearch zijn de volgende secundaire bronnen gebruikt:

- jaarverslagen van lectoraten en hogescholen.
- (verlengings)aanvraagdocumenten van lectoraten
- publicaties van en over lectoraten
- nieuwsbrieven van lectoraten
- websites van lectoraten, hogescholen en andere relevante instanties als de HBO-raad, GKC en LNV

Om een beter inzicht te krijgen in het verhaal achter de cijfers is gekozen voor een meer kwalitatieve benadering. Bovendien is, gezien de beperkte omvang van het aantal cases, een statistische analyse niet goed te verantwoorden. Aan de hand van interviews met een aantal lectoren is getracht de ontbrekende gegevens te verkrijgen en een dieper beeld te schetsen van de werkwijze van een lectoraat. Bijvoorbeeld de visie van een lector op het schaalniveau van opereren, de beschikbare mensen en financiën en de positie binnen hogescholen. Verder zijn in het kader van dit onderzoek een werkconferentie en een workshop van een lectoraat bezocht.

§4.4 Data-analyse

Nu beschreven is welke informatie nodig is en hoe deze wordt verkregen, wordt in deze paragraaf beschreven hoe de data verwerkt wordt. Zoals gezegd, creëren lectoraten op basis van een bepaalde input een bepaalde output. De wijze waarop dit gecreëerd wordt vormt, samen met het verkrijgen van input en het overbrengen van output, de werkwijze van een lectoraat. Dit alles vindt plaats binnen een bepaalde ruimtelijke setting, namelijk het schaalniveau van de omgeving waar een lectoraat in opereert. In hoofdstuk 5 wordt de inputkant geanalyseerd. In hoofdstuk 6 wordt de outputkant geanalyseerd en in hoofdstuk 7 komt het schaalniveau waarop lectoraten opereren aan bod.

In de analysehoofdstukken is gebruik gemaakt van gegevens uit de deskresearch en ondersteunende uitspraken uit de interviews. De geïnterviewden hebben in de interviews hun nek uitgestoken en het achterste van hun tong laten zien. Om privacyredenen zijn de uitspraken anoniem geciteerd. Aangezien lectoren een grote mate van vrijheid hebben bij het opzetten van hun lectoraat, zijn er verschillen in de werkwijze van ieder lectoraat. Het is lastig om op basis van deze verschillen tot harde uitspraken over de prestatie van een lectoraat te komen. Dat is dan ook niet het doel van dit onderzoek. In iedere werkwijze zullen elementen zitten die in de praktijk 'goed werken'. Het doel van dit onderzoek is inzicht te krijgen in 'wat werkt' en 'wat niet werkt' (zie paragraaf 1.4). Wellicht leidt een combinatie hiervan tot de werkwijze waarmee een lectoraat optimaal kan functioneren als schakel tussen hogeschool en omgeving.

§4.5 Validiteit en betrouwbaarheid

In deze paragraaf worden de (on)mogelijkheden ten aanzien van de te analyseren data beschreven ten einde een hoop op- en aanmerkingen en kritiek voor te zijn.

Op basis van secundaire gegevens is in theorie een goed beeld van de werkwijze van een lectoraat te schetsen. Dit is dan ook meerdere malen door en voor de SKO gedaan (zie bijlage). Het is echter de vraag of dit beeld overeenstemt met de praktijk. Lectors zien het maken van een jaarverslag af en toe als een verplicht nummertje, zo bleek tijdens de interviews. Bovendien zeggen cijfers niet alles over de realiteit. Er kunnen bijvoorbeeld wel veel mensen bij een lectoraat aangesteld zijn, maar als die vervolgens niet meer doen dan vergaderen over hoe het een en ander aangepakt moet worden, wordt er weinig bereikt. Het verhaal achter de cijfers is noodzakelijk om een realistisch beeld van de werkwijze van een lectoraat te schetsen. Door gesprekken ontstaat een realistischer beeld over de werkwijze van een lectoraat.

5 De input van een lectoraat

§5.1 Inleiding

Het oprichten van een lectoraat wordt doorgaans vanuit de hogeschool geïnitieerd. Binnen de hogeschool ontstaat het idee voor het aanvragen van een lectoraat met een bepaald thema en onderzoeksgebied. Vervolgens wordt er een aanvraag ingediend om in aanmerking te komen voor overheidsfinanciering of er worden afspraken over de bekostiging gemaakt met externe partijen. Aan het idee om een lectoraat op te richten kunnen verschillende motieven ten grondslag liggen. Zo komt uit de interviews onder meer naar voren dat het idee is ingegeven vanuit de wens om de opleiding(en) meer in lijn te brengen met de vraag uit het werkveld, vanuit de wens om binnen de hogeschool meer te doen met een bepaald thema of onderwerp en vanuit de behoefte bij een opleiding om kennis op een bepaald gebied te versterken.

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de eerste deelvraag van dit onderzoek: *‘Op welke wijze verkrijgen en gebruiken lectoraten in de groene sector input vanuit de omgeving en welke implicaties heeft dit voor hun functioneren?’*. Een lectoraat wordt gevoed met input in de vorm van financiën, mensen en netwerk (zie figuur 4.1). In de komende paragrafen worden de categorieën aan de inputkant behandeld.

§5.2 Financiën

De input van financiële middelen is van belang om een lectoraat op te starten en te laten functioneren als schakel tussen hogeschool en omgeving. In deze paragraaf wordt besproken hoe financiële input wordt verkregen, hoe dit wordt gebruikt en in hoeverre lectoraten op dit punt van elkaar verschillen.

§5.2.1 Verkrijgen

In paragraaf 2.3 is al besproken dat een groot deel van de lectoraten bekostigd wordt door de overheid. Tegenwoordig krijgen hogescholen dit geld via lumpsum. Lectoraten hebben conform het (vernieuwde) Convenant Lectoraten en Kenniskringen in het hoger beroepsonderwijs, recht op een beschikking van om en nabij de 454 duizend euro voor een periode van vier jaar. Dit is in eerdere hoofdstukken aangeduid met de term ‘SKO-gelden’. In het geval van bijzondere lectoraten worden voor de bekostiging externe financiers gezocht. In figuur 5.1 is te zien door welke partijen de bijzondere lectoraten in de groene sector worden gefinancierd.

| Lectoraat | Hogeschool | In samenwerking met: |
|---|----------------------------------|----------------------|
| Marine Ecosystems Management | Van Hall Larenstein (Leeuwarden) | IMARES |
| Watertechnologie | Van Hall Larenstein (Leeuwarden) | Vitens, Wetsus |
| Innovatie in Voeding | HAS Den Bosch | Unilever |
| Innovatief ondernemen in de Paardensector | HAS Den Bosch | Academy Bartels |

Figuur 5.1 Financiers bijzondere lectoraten

Uit de interviews kwam naar voren dat de drijfveer van de financiers ligt in het aangaan van een nauwe(re) band met de hogeschool en de daarmee samenhangende wisselwerking tussen onderwijs en praktijk. Enerzijds zorgt het oprichten van een lectoraat voor extra aandacht voor een bepaald thema of onderzoeksgebied. Het thema of onderzoeksgebied van een bijzonder lectoraat komt overigens veelal overeen met (een deel van) het onderzoeksgebied of werkveld van de betreffende financier. Anderzijds kan via het oprichten van een lectoraat een nauwe band met een hogeschool worden aangegaan. Dit is zeker interessant als de hogeschool een groot deel van de werknemers levert. Bovendien kan via het lectoraat het onderwijs meer in lijn worden gebracht met de wensen uit de praktijk.

Naast structurele bekostiging verwerven lectoraten geld via de tweede en de derde geldstroom (zie figuur 2.3 in paragraaf 2.4). Uit de interviews komt naar voren dat lectoren bewust bezig zijn projecten op te starten waar financiering voor beschikbaar is. Met name in de vorm van de in paragraaf 2.6 behandelde regelingen RAAK, KIGO en WURKS. *'De beschikbaarheid van geld ten behoeve van onderzoeksprojecten is het probleem niet. Je moet alleen de weg weten in het groene wereldje om het te krijgen'*, aldus één van de geïnterviewde lectoren. Om hierbij te helpen zijn op iedere hogeschool zogenaamde liaisons aangewezen waar men terecht kan met vragen over procedurele aspecten van een bepaalde regeling. De meeste lectoraten zijn betrokken bij de eerder genoemde programma's van de GKC. Vanuit het ministerie van LNV zijn budgetten beschikbaar die in GKC-verband kunnen worden ingezet (GKC, 2010b). Lectoraten voeren bijvoorbeeld (deel)projecten uit een GKC-programma uit en kunnen zo aanspraak maken op de beschikbare middelen.

Waar volgens één van de geïnterviewden weinig tot geen financieringspotjes voor beschikbaar zijn, zijn activiteiten die verband houden met nascholing van docenten (zie paragraaf 6.3.2 professionalisering van docenten). Dit wordt grotendeels door de hogeschool zelf bekostigd, bijvoorbeeld door middel van een eigen bijdrage aan het lectoraat. Wat betreft de meer commercieel georiënteerde derde geldstroom verschillen de inkomsten van lectoraat tot lectoraat. Een verklaring kan gezocht worden in het feit dat het onderzoeksgebied van het ene lectoraat meer op het publieke domein georiënteerd is dan het andere. Het is echter niet per definitie het bedrijfsleven dat betaalt om een bepaald onderzoek te laten verrichten (zie figuur 2.3). Een verklaring die uit een interview naar voren komt is dat de hogeschool veelal niet verder kijkt of wil kijken dan haar primaire taak, namelijk het geven van onderwijs: *'Zodra een project geen directe betrekking heeft op de ontwikkeling van het onderwijs, wordt niet ingezien waarom het opgepakt moet worden'*. Daarnaast speelt hier het netwerk van een lectoraat en, daarmee samenhangend, de vraag of en hoe er kennisvragen uit de regio opgepakt worden, een rol. Op deze zaken wordt in hoofdstuk 7 verder ingegaan.

§5.2.2 Gebruiken

Uit de (voormalige SKO-) gelden die een hogeschool van de overheid ontvangt ten behoeve van een lectoraat, kunnen een lector en de activiteiten van docenten en andere leden van de kenniskring worden betaald. *'Alle kosten die samenhangen met de activiteiten van een lectoraat komen in aanmerking: personele kosten, huisvestingskosten, kosten voor secretariële ondersteuning, reis- en verblijfkosten, et cetera'* (SKO, 2009a). Bij bijzondere lectoraten worden deze kosten betaald door een externe financier en eventueel uit de eigen middelen van de hogeschool. De meeste bijzondere lectoren hebben overigens een aanstelling bij de financier en worden voor een aantal uur in de week bij de hogeschool gedetacheerd als lector.

De middelen die een lectoraat via de tweede en derde geldstroom ontvangt, hebben conform het ingediende uitvoeringsplan een duidelijke bestemming binnen een project. Omdat het gebruik van de verstrekte middelen veelal verantwoord moet worden kan het geld niet ineens een andere bestemming krijgen. Wat dat betreft geldt dat je alles kunt doen zolang er maar geld voor beschikbaar is. De beschikbaarheid van geld wordt, zoals eerder opgemerkt, door de geïnterviewden over het algemeen niet als obstakel gezien ten aanzien van de ontwikkeling van hun lectoraat. Op de output van lectoraten, wordt in het volgende hoofdstuk verder ingegaan.

§5.2.3 Verschillen tussen lectoraten

Opvallend is dat niet alle lectoren een goed beeld hebben van de financiën van hun lectoraat. Dit is overigens ook opgemerkt in eerder onderzoek (Alons & Partners Consultancy, 2008; zie bijlage). De financiën van een lectoraat worden dan ook vaak door de hogeschool verzorgd. Wat betreft de input van financiën is het meest expliciete verschil tussen (SKO-)lectoraten en bijzondere lectoraten dat ze respectievelijk wel en geen aanspraak maken op directe bekostiging door de overheid. Dat heeft gevolgen voor de organisatie van het lectoraat (zie paragraaf 5.3), maar niet zozeer voor het verkrijgen van inkomsten uit de tweede en derde geldstroom. Uit de interviews kwam geen verschil tussen lectoraten en bijzondere lectoraten naar voren wat betreft de mate waar in men tracht activiteiten op te zetten waar geld uit de tweede of derde geldstroom voor beschikbaar is. Verschillen in het aantal activiteiten dat een bijzonder lectoraat oppakt ten opzichte van een (SKO-)lectoraat, en daarmee samenhangend verschillen in de input van financiële middelen, zijn terug te voeren op verschillen in organisatie en omvang die in paragraaf 5.3 aan de orde komen.

§5.3 Mensen

Naast de input van financiële middelen is de input van mensen van belang om een lectoraat te laten functioneren als schakel tussen hogeschool en omgeving. In paragraaf 2.4 is besproken hoe een lectoraat is georganiseerd. Uit haar financiële middelen betaalt een lectoraat haar mensen. In deze paragraaf wordt besproken hoe de input van mensen wordt verkregen, hoe dit wordt gebruikt en in hoeverre lectoraten op dit punt van elkaar verschillen.

§5.3.1 Verkrijgen

Als het oprichten van een lectoraat een feit is moet de hogeschool allereerst op zoek naar een lector die de kar gaat trekken en invulling geeft aan de ontwikkeling van het lectoraat. In paragraaf 2.4 is een beeld geschetst van de doorsnee lector. Uit de interviews is gebleken dat de meeste lectoren via het informele circuit worden benaderd. In de meeste gevallen wordt echter wel de reguliere sollicitatieprocedure van de hogeschool doorlopen en worden mensen via het informele circuit aangespoord om te solliciteren. Dat benadrukt overigens nogmaals het belang van een netwerk. Bij bijzondere lectoraten wordt vaak een medewerker van de externe financiers gedetacheerd als lector.

De lector is als het ware de motor van het lectoraat. Aan hem of haar de taak een relatief nieuw fenomeen te integreren in de hogeschool. Dat doet de lector niet alleen. Het succes van een lectoraat valt of staat met het enthousiasme van mensen in de organisatie van de hogeschool. Dat blijkt al als de lector binnen de hogeschool op zoek gaat naar leden voor de kenniskring. Deze zoektocht loopt uiteen van een grote, formele sollicitatieprocedure, waarbij docenten blij mogen zijn als ze überhaupt voor 1 of 2 dagen in de week worden aangenomen, tot een procedure waarbij docenten aangespoord worden een open sollicitatie in te dienen, waar de eerste bij wijze van spreken nog van moet binnen komen.

Voor het opzetten van een kenniskring is de aanwezigheid van enthousiasme bij mensen in de organisatie een noodzakelijke voorwaarde, zo bleek uit de interviews. *‘Je moet de voorwaarden scheppen, maar je hebt absoluut docenten nodig die er ook in geloven. Als je dat niet hebt, kun je er eigenlijk beter mee op houden en gewoon iets anders te gaan doen’.* Tijdens de interviews kwam naar voren dat lang niet alle docenten een bijdrage willen leveren aan de ontwikkeling van een lectoraat. In literatuur over verandermanagement worden, op basis van de mate van weerstand ten aanzien van een verandering in de organisatie, in dit geval het oprichten van een lectoraat, grofweg vijf typen mensen onderscheiden (zie onder andere de Sonnaville et al. 2001, van den Burg, 2003). ‘Snelle volgers’ (10%), mensen vol enthousiasme ten aanzien van het lectoraat die zelf ideeën aandragen en graag hun bijdrage leveren aan de ontwikkeling van het lectoraat. ‘Trage volgers’ (20%), mensen die de kat uit de boom kijken en wat meer aansporing nodig hebben om hun bijdrage te leveren, maar uiteindelijk wel mee willen doen. ‘Zwijgende meerderheid’ (40%), mensen die neutraal staan ten aanzien van de ontwikkeling van het lectoraat en wellicht na enige aansporing bereid zijn hun bijdrage te leveren. ‘Sceptici’ (20%), mensen die liever alles bij het oude laten, van wie het oprichten van een lectoraat eigenlijk niet had hoeven en die al helemaal geen bijdrage willen leveren aan de ontwikkeling van het lectoraat. ‘Notoire dwarsliggers’ (10%), deze groep mensen is ontevreden met het oorspronkelijke systeem, maar staat ook negatief ten aanzien van iedere ontwikkeling en wil daar dan ook geen bijdrage aan leveren.

Uit de eerste drie typen mensen vormt een lector zijn kenniskring. Naast specifieke kennis en vaardigheden, wordt daarbij vooral gekeken naar de motivatie. Ondanks het feit dat een lector over geld beschikt om mensen een vaste aanstelling te geven binnen het lectoraat, wil

het niet overal lukken een aantal mensen structureel bij het lectoraat te betrekken. Mede om die reden zeggen enkele lectoren het gehele docententeam dat verbonden is aan de relevante opleiding(en) van de hogeschool als kenniskring te zien. Met deze groep worden bovendien alle potentiële kenniskringleden bij het lectoraat betrokken. Het is echter wel opvallend dat lang niet alle lectoraten werken met een vaste kenniskring. Zo gaf één van de geïnterviewden aan dat *'een groepje mensen dat structureel voor het lectoraat werkt een kritische succesfactor is'*. Aan de andere kant is dit precies hoe een bijzonder lectoraat is opgebouwd. Een bijzonder lector heeft doorgaans een aanstelling van één dag in de week met, in sommige gevallen, iemand die zorgt voor de secretariële en eventueel projectondersteuning. Een kenniskring waar mensen formeel voor een aantal uur in de week zijn aangesteld heeft een bijzonder lector echter niet. Desalniettemin onderneemt een bijzonder lectoraat min of meer dezelfde activiteiten als een (SKO-)lectoraat, al is de concrete omvang van de output navenant minder (zie hoofdstuk 6).

§5.3.2 Gebruiken

Met de input van mensen functioneert een lectoraat als schakel tussen hogeschool en omgeving. Binnen de kenniskring hebben mensen een aanstelling van een bepaalde duur en omvang. Die tijd besteden ze aan hun taken bij de activiteiten van het lectoraat. Gemiddeld bedraagt de omvang van de aanstelling van een lid van de interne kenniskring 0,2 fte. De duur van de aanstelling wisselt per lectoraat: *'één jaar, één met een onbeperkte mogelijkheid tot verlenging met één jaar, twee jaar en vier jaar'* kwamen uit de interviews en deskresearch naar voren. Er vindt dus roulatie plaats binnen de kenniskring. De commissie Tussentijdse Evaluatie Lectoren en Kenniskringen, beter bekend als de commissie Karssen, heeft aangegeven een voorkeur te hebben voor een lidmaatschap van de kenniskring van twee jaar. *'Daarmee worden meer docenten bij de kenniskring betrokken terwijl de leden voldoende tijd krijgen om zich de vereiste (onderzoeks)vaardigheden eigen te maken'*, aldus de commissie (SKO, 2004, p.15). Om te rouleren moeten er echter wel docenten zijn die toe willen treden tot de kenniskring. Bovendien loopt de hogeschool het risico dat een docent zich de 'vereiste (onderzoeks) vaardigheden' heeft eigen gemaakt, maar hier vervolgens niets meer mee doet. Om dit te voorkomen moeten hogescholen docenten de ruimte geven om zich te (blijven) ontwikkelen. Op dit punt wordt in paragraaf 6.3.2 'professionalisering van docenten', verder ingegaan.

Naast de interne kenniskring, bestaande uit mensen vanuit de organisatie van de hogeschool, is er bij sommige lectoraten sprake van een externe kenniskring. In de externe kenniskring zitten mensen van buiten de hogeschool. Het opzetten van een externe kenniskring verloopt problematischer dan het opzetten van een interne kenniskring. Uit de interviews komt naar voren dat er vrijwel niemand van buiten de hogeschool op structurele basis is aangesteld binnen de zogenaamde externe kenniskring. De verklaring die hiervoor wordt gegeven is dat het, met name in het bedrijfsleven, lastig schijnt te zijn iemand een aantal uren vrij te maken voor een dergelijke taak. Overigens was in het eerder aangehaalde onderzoek van Alons & Partners Consultancy (2008) de modus van het aantal leden van de externe kenniskring van de 169 onderzochte lectoraten nul. Wel komt iets soortgelijks terug

in de vorm van een groep experts die een adviserende rol heeft ten aanzien van het lectoraat. Deze mensen zijn werkzaam bij bijvoorbeeld een universiteit, onderzoeksinstelling, gemeente of adviesbureau, maar zij hebben in ieder geval geen vaste aanstelling bij het lectoraat.

Naast leden van de interne en externe kenniskring, beschikken de meeste (bijzondere) lectoren over een secretariaat dat de lector ondersteuning biedt. Daarnaast worden er op projectbasis af en toe mensen van buiten de hogeschool aangetrokken omdat de kennis intern ontbreekt of niet beschikbaar is. Deze mensen werken samen met leden van de kenniskring aan een project, maar hebben geen vaste aanstelling bij het lectoraat. Bij enkele lectoren lopen er tevens één of meer promotietrajecten (zie box 5.1 en 5.2). De promovendi zijn overigens beide gevallen lid van de interne kenniskring van het betreffende lectoraat. Uit de interviews kwam tot slot naar voren dat bij sommige projecten studenten ingeschakeld worden. Met name hun verfrissende, creatieve en kritische blik wordt door professionals gewaardeerd.

Box 5.1: Promotieonderzoek bij het lectoraat Voeding en Gezondheid

Het lectoraat Voeding en Gezondheid (locatie Wageningen) heeft, in samenwerking met de leerstoelgroep Educatie- en Competentiestudies van de WUR, een promotieonderzoek getiteld *'Factors influencing interdisciplinary thinking within higher Education'*. In dit onderzoek wordt door mevrouw E. Spelt gekeken naar één van de speerpunten van het lectoraat: Bèta-Gamma leren. Studenten komen steeds meer in aanraking met complexe problemen die vanuit meerdere disciplines benaderd kunnen worden. Door combinatie van bijvoorbeeld een bètageoriënteerde discipline en een gammageoriënteerde discipline ontstaat een interdisciplinair denkproces, waarbij men op basis van kennis uit verschillende disciplines tot een oplossing komt. Er is weinig fundamentele kennis over interdisciplinair leren en onderwijzen in het hoger onderwijs. In het onderzoek wordt gekeken welke factoren met betrekking tot student, docent en leeromgeving, het leerproces van interdisciplinair denken in het hoger onderwijs beïnvloeden. Het lectoraat past het interdisciplinair denken bijvoorbeeld toe in de minor Food Safety, Quality & Health.

Bronnen: Interview, Spelt et al. (2009) en Dijkstra (2009)

Box 5.2: Promotieonderzoek bij het lectoraat Ontwikkeling van leren en leraren in competentiegericht onderwijs

Het lectoraat Ontwikkeling van leren en leraren in competentiegericht onderwijs heeft, in samenwerking met de Rijksuniversiteit Groningen en de Universiteit van Utrecht, een promotieonderzoek getiteld *'Dubbelloop (ortho)didactiek voor lerarenopleiders ter verbetering van de docentcompetenties en docent-leerling interacties in competentiegericht (v)mbo'*. In dit onderzoek wordt door mevrouw J. van Beek gekeken naar de docent-leerling interacties in de context van het competentiegericht (v)mbo. Er wordt onderzoek verricht naar de effectiviteit van de didactiek en docentcompetenties op de ontwikkeling van (v)mbo leerling-competentie met als doel te kijken hoe lerarenopleiders deze didactiek en docentcompetenties bij docenten kunnen ontwikkelen. Aanleiding van het onderzoek is het toenemende aantal 'zorgleerlingen' en het gebrek aan kennis bij docenten hoe hier binnen competentiegericht onderwijs mee om te gaan. De uitkomsten van het toegepast onderzoek worden toegepast in de opleiding Educatie en kennismanagement in de groene sector.

Bron: van Beek (2009)

§5.3.3 Verschillen tussen lectoraten

De omvang van de kenniskring wisselt sterk per lectoraat. Bovendien wordt niet bij alle lectoraten gewerkt met een vaste kenniskring waarbij een aantal mensen een vaste aanstelling heeft bij het lectoraat. Ook wisselt het aantal mensen uit de organisatie dat betrokken wordt bij een lectoraat per lectoraat. Bij het ene lectoraat is vrijwel de hele organisatie van de hogeschool betrokken en bij het andere lectoraat enkel leden van de kenniskring. Dit hangt samen met het enthousiasme binnen de organisatie ten aanzien van het lectoraat. Er is vrijwel altijd een groep mensen die niet open staat voor verandering.

Op basis van eerder onderzoek naar de omvang van lectoraten in het algemeen (zie paragraaf 2.4), kan gesteld worden dat de totale omvang van (aanstellingen bij) lectoraten in de groene sector relatief klein is. Met name het ontbreken van tweede en associate lectoren en, zij het in mindere mate, het ontbreken van promovendi en een externe kenniskring zijn hier de oorzaak van. Wat betreft de omvang van de aanstelling van lectoren zitten lectoraten in de groene sector rond het gemiddelde. De omvang van de aanstelling van lectoren is gemiddeld 0,54 fte met een modus van 0,5 fte. De gemiddelde omvang van de aanstellingen van de leden van de kenniskring ligt met zo'n 0,2 fte in de groene sector net iets onder het gemiddelde.

Bijzondere lectoraten hebben veelal geen kenniskring en de aanstelling van de lector is, met een gemiddelde omvang van 0,2 fte, aanmerkelijk kleiner dan de gemiddelde aanstelling van door de overheid gefinancierde lectoren. Toch richten bijzondere lectoren zich veelal op dezelfde doelen als lectoren. Wel is de rol die een bijzonder lector speelt er in verhouding meer één van iemand die vernieuwing aanzwengelt bij een hogeschool. *'Een bijzonder lector geeft richting aan het proces waarbij de hogeschool een band met de maatschappij ontwikkelt'*, aldus een van de geïnterviewden. Het draait meer om het effect op de organisatie, dan om de concrete output die een persoon in slechts één dag in de week teweeg brengt.

§5.4 Netwerk

Een netwerk is essentieel om een lectoraat te laten functioneren als schakel tussen hogeschool en omgeving. Via haar netwerk interacteert een lectoraat met partijen uit de omgeving. Door interactie met de omgeving wordt een lectoraat gevoed met kennis en met kennisvragen. Dat laatste is van belang omdat een lectoraat idealiter tracht te voorzien in de behoefte aan kennis die leeft in de omgeving. Bovendien impliceert interactie dat er sprake is van tweerichtingsverkeer, oftewel langs deze weg brengt het lectoraat ook kennis over naar de omgeving.

Het netwerk van een lectoraat heeft betrekking op zowel de input als de output van een lectoraat. Ook het schaalniveau van het netwerk is, zoals eerder betoogd, een interessante variabele. Om die reden zal de categorie netwerk in hoofdstuk 7 uitgebreid aan bod komen en volstaat voor nu een korte schets van het netwerk van een lectoraat en de wijze waarop een lectoraat haar netwerk ontwikkelt.

Uit de interviews komt naar voren dat het netwerk van een lectoraat niet als een vaststaand gegeven gezien kan worden. Het is eerder een evoluerend proces, het netwerk is immers voortdurend in beweging en aan verandering onderhevig. Aan de ene kant doordat de contacten waar het netwerk uit bestaat, in de loop der tijd kunnen verwateren of op den duur blijken te zijn uitgehold. Aan de andere kant doordat het netwerk groeit met nieuwe contacten. Uit de interviews is gebleken dat het netwerk van een lectoraat zich langs twee wegen ontwikkelt: persoonsgebonden en projectgebonden netwerken. De ontwikkeling van het netwerk van een lectoraat leunt sterk op de mensen die erbij betrokken zijn. Iedereen heeft zo zijn of haar eigen contacten, oftewel een persoonlijk netwerk, en mede op basis daarvan ontstaat het netwerk van een lectoraat. Met name het persoonlijke netwerk van de lector speelt hierbij een belangrijke rol. Uit de interviews komt naar voren dat een groot deel van het netwerk van een lectoraat voortkomt uit het persoonlijke netwerk van de lector. De meeste lectoren hebben, vaak vanuit hun achtergrond in het onderzoek, relaties met de wetenschappelijke wereld. Daarnaast hebben de meeste lectoren via hun persoonlijke netwerk contacten bij de overheid, het onderwijs en het bedrijfsleven. Naast het persoonlijke netwerk van de lector, profiteert het lectoraat ook van de persoonlijke netwerken van de betrokken docenten. Ook heeft een hogeschool van oudsher veel contacten ten behoeve van (afstudeer)stages en dergelijke. Die contacten lopen doorgaans via docenten. Naast persoonsgebonden netwerken wordt het netwerk van een lectoraat gevormd door contacten die worden opgedaan via projecten waar het lectoraat bij betrokken is of bij betrokken raakt. Zo wordt tijdens projecten vaak samengewerkt met andere partijen en worden nieuwe contacten opgedaan. Juist het feit dat het netwerk continu in beweging is, komt de kenniscirculatie ten goede.

§5.5 Conclusie

In dit hoofdstuk is besproken hoe lectoraten worden gevoed met input in de vorm van financiën, mensen en netwerk. In deze paragraaf zal in worden gegaan op de implicaties die het verkrijgen en gebruiken van input heeft voor het functioneren van lectoraten in de groene sector.

Te beginnen met de input van financiën. Zonder financiering geen lectoraat. Het verkrijgen van voldoende financiering is een noodzakelijke voorwaarde voor het oprichten van een lectoraat. Hogescholen financieren een lectoraat doorgaans niet compleet uit eigen middelen. Er moet gezocht worden naar geld bij de overheid (via lumpsum) of bij externe partijen. Afhankelijk van de financiering wordt gesproken over een lectoraat of een bijzonder lectoraat, met alle gevolgen, bijvoorbeeld wel of geen middelen voor een kenniskring, van dien. Als een lectoraat eenmaal opgericht is blijft het verkrijgen van financiering noodzakelijk om de gewenste activiteiten uit te voeren. Lectoraten kunnen inkomsten verwerven op de markt door het oppakken van meer commercieel georiënteerde onderzoekactiviteiten. Deze inkomsten kunnen worden besteed aan de financiering van activiteiten van een lectoraat, waardoor een lectoraat minder afhankelijk wordt van andere inkomsten. De derde geldstroom wordt echter nog niet op grote schaal aangeboord. In hoofdstuk 7 wordt dit belicht vanuit de interactie met de omgeving en worden tevens oplossingen aangedragen

om de interactie met partijen uit de omgeving, en langs die weg de input van de derde geldstroom, te vergroten. Lectoraten leunen voor hun projecten sterk op de financiering uit de tweede geldstroom. Gezien de doorwerking in het onderwijs en de ruime beschikbaarheid van middelen ten behoeve van de tweede geldstroom, levert dat geen problemen op voor de ontwikkeling van een lectoraat.

Zonder de input van mensen kan een lectoraat zich niet ontwikkelen. Er is in ieder geval een lector nodig die vorm geeft aan het lectoraat. Daarnaast moeten er binnen de hogeschool mensen zijn die hun bijdrage willen leveren aan de ontwikkeling van het lectoraat. Idealiter is een vast groepje mensen structureel betrokken bij het lectoraat. Hiervoor kunnen mensen een aanstelling krijgen binnen de kenniskring van een lectoraat. Gezien het feit dat bijzondere lectoraten er, zonder mensen die zijn aangesteld in de kenniskring, in slagen min of meer dezelfde activiteiten op te zetten als lectoraten, is in ieder geval de input van mensen uit de hogeschool noodzakelijk. Al is het voor de continuïteit van een lectoraat wel beter een vaste kenniskring aan te stellen. Door de leden van deze kenniskring te laten rouleren, krijgt iedereen uit de organisatie de kans op een vaste aanstelling bij het lectoraat.

De input van een netwerk is van belang om een lectoraat te laten functioneren als schakel tussen hogeschool en omgeving. Zonder netwerk, ofwel contacten met de omgeving, is een lectoraat niet meer dan een extra afdeling binnen de hogeschool. Het netwerk van een lectoraat ontwikkelt zich op basis van persoonsgebonden en projectgebonden netwerken en is continu in beweging. Met name het persoonlijke netwerk van de lector is essentieel voor een lectoraat. Langs die weg komt een lectoraat in contact met bijvoorbeeld universiteiten en onderzoeksinstituten, in ieder geval de contacten die een hogeschool van nature niet of nauwelijks heeft.

6 De output van een lectoraat

§6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de tweede deelvraag van dit onderzoek: *‘Op welke wijze brengen lectoraten in de groene sector kennis over naar de omgeving en welke implicaties heeft dit voor hun functioneren?’* Lectoraten genereren een bepaalde output in de vorm van activiteiten, bijdragen aan het onderwijs en kennisoverdracht via hun netwerk (zie figuur 4.1). Vooraf moet worden opgemerkt dat het lastig is een directe link tussen input en output te leggen. De omvang van de input van een lectoraat zegt uiteraard iets over de omvang van de output van een lectoraat, maar aan de hand van de data uit interviews en deskresearch is hiertussen geen consistent verband gevonden. Om die reden wordt de outputkant in dit hoofdstuk niet direct aan de inputkant gelinkt met uitspraken als ‘bij drie of meer kenniskringleden publiceert een lectoraat minimaal zes keer per jaar’ of ‘fulltime aangestelde lector geeft minimaal tien gastcolleges per jaar’. In de komende paragrafen worden de categorieën aan de outputkant behandeld. Tot slot vormt de laatste paragraaf de conclusie van het hoofdstuk, oftewel een terugkoppeling op de deelvraag.

§6.2 Activiteiten

Zoals in paragraaf 2.4 al aan de orde is geweest, bestaan de activiteiten die een lectoraat onderneemt om haar doelen te verwezenlijken grofweg uit publiceren, presenteren, organiseren en onderzoeken. Er is een scheiding tussen activiteiten die betrekking hebben op onderzoek en activiteiten die betrekking hebben op onderwijs. De scheiding hiertussen, is zoals al eerder opgemerkt, niet heel hard. Veel activiteiten zijn tegelijkertijd op onderwijs en onderzoek gericht en als de kenniscirculatie goed op gang gekomen is, werkt kennis uit (praktijk)onderzoek door in het onderwijs en vice versa. Activiteiten waarmee een bijdrage geleverd wordt aan het onderwijs zullen in de volgende paragraaf aan bod komen.

§6.2.1 Onderzoeken

In eerdere hoofdstukken is beschreven hoe hogescholen zich met hun onderzoek kunnen positioneren als een belangrijke speler in de kenniseconomie. Met toegepast onderzoek kan de kloof tussen fundamentele kennis en de kennisbehoefte in de omgeving van de hogeschool geslecht worden. Zoals in hoofdstuk 3 naar voren is gekomen, onderscheidt toegepast onderzoek zich duidelijk van fundamenteel onderzoek doordat het gekenmerkt wordt door transdisciplinairiteit, heterogeniteit en pluriformiteit (mode 2 Gibbons, et al., 1994). Het is van belang deze context van onderzoek in het achterhoofd te houden (zie ook figuur 3.2 in paragraaf 3.4). Zoals ook in de interviews werd opgemerkt, verschilt het onderzoek dat lectoren in de hogescholen implementeren, van het onderzoek dat al sinds jaar en dag aan universiteiten wordt uitgevoerd. Sommige hogescholen hebben de neiging ‘universiteitje te willen spelen’. Het lijkt alsof ze per se fundamenteel onderzoek willen doen en ze gaan zo in feite de concurrentie met universiteiten aan. Dat moet je helemaal niet willen. *‘Hogescholen hebben van oudsher een duidelijke plek en die moeten ze juist koesteren’*. Het vergroten van de kennisinnovatie in het hoger beroepsonderwijs, want dat is waar het implementeren van onderzoek bij hogescholen toe leidt, heeft als achterliggende

gedachte tevens een kwaliteitsverbetering van het onderwijs (zie paragraaf 6.3). De fundamentele kennis die in de aan lectoraten verbonden promotietrajecten wordt ontwikkeld heeft, zoals blijkt uit box 5.1 en 5.2, ook betrekking op het onderwijs (zie paragraaf 5.3.2).

De beschikbaarheid van financiering is een belangrijke drijfveer bij het aanpakken van onderzoeksprojecten. Zoals in hoofdstuk 5 naar voren is gekomen, vormt de beschikbaarheid van financiële middelen geen beperking bij het implementeren van onderzoeksactiviteiten. In de groene sector zijn voldoende middelen om kennisinnovatie te stimuleren. In de groene sector is, in verhouding tot andere sectoren in het hoger beroepsonderwijs, overigens zelfs relatief veel extra geld beschikbaar (GKC, 2006). Wel wordt in dit verband het belang van enthousiasme en betrokkenheid van docenten nogmaals duidelijk. Als dat ontbreekt is een lector genoodzaakt externe onderzoekers aan te trekken en schiet het onderzoek aan hogescholen zijn doel voorbij. Enkele lectoren geven aan externe onderzoekers bij een project te betrekken vanwege het ontbreken van bepaalde kennis binnen de hogeschool. Het aantrekken van externe onderzoekers vindt echter niet op grote schaal plaats.

Lectoren geven aan de Groene Kennis Coöperatie een goede ontwikkeling te vinden. De programma's komen zowel kennisinnovatie als samenwerking en daarmee kenniscirculatie tussen verschillende instellingen ten goede. Het doen van onderzoek in samenwerking met andere partijen komt veel voor. *'Ook omdat de voorwaarden van veel subsidieregelingen dat aangeven'*, zo merkte één van de lectoren terecht op. Naast onderzoek gefinancierd vanuit de tweede geldstroom, dienen lectoraten inkomsten te verwerven uit contractonderzoek (OCW, 2001, 2004), oftewel de derde geldstroom. In tegenstelling tot tweede geldstroom onderzoek, wordt derde geldstroom onderzoek nog niet door alle lectoraten op grote schaal opgepakt. In hoofdstuk 5 is gesteld dat niet alle hogescholen open staan voor (derde geldstroom) onderzoek zonder directe betrekking op de ontwikkeling van het onderwijs. *'In de groene sector wordt veel te weinig toegepast onderzoek gedaan. Als lector ben ik eigenlijk alleen maar bezig met onderwijsontwikkeling'*. Aan de andere kant geven lectoren aan dat *'bedrijven niet zo makkelijk naar de hogeschool komen, het hangt voor een groot deel af van je eigen initiatief'*. Om te zorgen dat de omgeving naar de hogeschool komt, moet de omgeving wel weten welke vragen men kan stellen en waar men deze vragen kan stellen. Hiertoe zijn en worden verschillende initiatieven opgepakt. Gezien de overlap met het netwerk en schaalniveau, wordt dit in het volgende hoofdstuk behandeld.

§6.2.2 Presenteren

Onder presenteren vallen de mondelinge uitingen van een lectoraat. Alle bij een lectoraat betrokken personen vertegenwoordigen het lectoraat door middel van presentaties. Bijvoorbeeld over behaalde onderzoeksresultaten. Toch zijn het vooral de lectoren die de personificatie van een lectoraat vormen tijdens de mondelinge uitingen van een lectoraat. Lectoren zien zichzelf als boegbeeld van het lectoraat. *'Eigenlijk ben ik impliciet het grootste deel van de tijd bezig met netwerken, met het vertegenwoordigen van het lectoraat, de hogeschool en de opleiding ten opzichte van de buitenwereld'*. De mondelinge uitingen

nemen verschillende vormen aan. Bijvoorbeeld gastcolleges binnen de hogeschool, maar ook bij andere Nederlandse of zelfs internationale hogescholen en universiteiten. Bijdragen aan een congres of symposium of lezingen voor het (regionale) bedrijfsleven of overheidsinstanties. De kern in deze is kennisoverdracht.

§6.2.3 Publiceren

Onder publiceren vallen schriftelijke en digitale uitingen van het lectoraat. Publicaties en het aantal referenties van een publicatie zijn in de universitaire wereld veel gebruikte indicatoren om de onderzoeksprestatie te meten. Vanwege het duidelijk andere karakter van toegepast onderzoek (zie hoofdstuk 3), gaat dat bij onderzoek aan hogescholen in mindere mate op. Het produceren van zoveel mogelijk publicaties, het liefst in toonaangevende, wetenschappelijke tijdschriften, is geen doel op zich. Het gaat om het implementeren van onderzoek in een toegepaste setting aan hogescholen en het op gang brengen van kenniscirculatie tussen hogeschool en omgeving. Publicaties zijn, vanwege het gemak waarmee kennis overgedragen kan worden aan een breed publiek, een logisch gevolg van onderzoek. Er zijn echter ook andere manieren waarop een lectoraat zich schriftelijk kan uiten. Bijvoorbeeld door een artikel in een krant of tijdschrift. Ook hebben vrijwel alle lectoraten een website, waar informatie op te vinden is over de activiteiten van het lectoraat. Daarnaast houden enkele lectoraten belangstellenden door middel van een (digitale) nieuwsbrief op de hoogte van de laatste ontwikkelingen rond het lectoraat. Kortom, er zijn verschillende wegen waarlangs een lectoraat zich schriftelijk kan uiten richting een breed publiek. Gezien de aard van de geproduceerde kennis zijn deze alternatieven wellicht een interessante aanvulling op publicaties die van oudsher de wereld van het onderzoek domineren. Een aanvulling op, omdat bovenstaand betoog niet wil zeggen dat er vanuit een lectoraat niet gepubliceerd wordt over onderzoek. Lectors geven aan dat ze er naar streven onderzoeksresultaten op te waarderen naar een wetenschappelijke publicatie. Dat geldt zowel voor resultaten uit onderzoek door kenniskringleden van het lectoraat als voor onderzoek door studenten. Het publiceren van onderzoeksresultaten is, zoals tijdens de interviews werd opgemerkt, tevens *'een goede manier om docenten onderzoeksvaardigheden bij te brengen of te laten benutten'*. Daarnaast ontstaan er vanuit een lectoraat publicaties in de vorm van boeken, adviesrapporten, projectrapportages, artikelen in vakbladen en dergelijke. Uit de deskresearch kwam naar voren dat er jaarlijks gemiddeld 6 publicaties vanuit een lectoraat ontstaan (exclusief website, nieuwsbrieven en dergelijke).

§6.2.4 Organiseren

Lectoraten zijn creatief in het organiseren van allerhande activiteiten. Onder organiseren worden alle activiteiten die door een lectoraat worden geïnitieerd en die niet onder onderzoeken, publiceren, presenteren, onderwijsvernieuwing en professionaliseren van docenten geschaard kunnen worden, verstaan. Aan de hand van een aantal voorbeelden wordt hier een beeld geschetst van de output van activiteiten die lectoraten organiseren.

Het lectoraat Welzijn van dieren heeft een aantal studium generales georganiseerd. Tijdens een bijeenkomst belicht een aantal gastsprekers de problematiek omtrent een bepaald

onderwerp, waarna een discussie met inbreng van de aanwezigen volgt. Studium generales van het lectoraat waren vrij toegankelijk en hadden titels als ‘Wel eens écht nagedacht over de jacht?’ en ‘Heeft of geeft een circusdier plezier?’ (DWW, 2010).

Lectoraten organiseren ook congressen, conferenties en symposia. Tijdens deze bijeenkomsten staat een thema centraal, bijvoorbeeld: ‘Klimaatverandering en duurzaam kustbeheer’ of ‘Erfelijke aandoeningen: verantwoord omgaan met risico’s’. Daarnaast wordt vanuit een lectoraat ook deelgenomen aan dergelijke bijeenkomsten, waar kennisoverdracht en –circulatie overigens centraal staan.

Vanuit enkele lectoraten wordt contractonderwijs verzorgd. Dat is commercieel onderwijs dat, veelal door de commerciële tak van de hogeschool, wordt aangeboden op de markt. De inkomsten vallen, evenals bij contractonderzoek, onder de derde geldstroom. Contractonderwijs kan allerlei vormen aannemen, van een op maat gemaakte training, bij- of nascholingscursus tot een complete opleiding. De vraag naar contractonderwijs neemt de laatste jaren toe door de populariteit van het leven lang leren concept (Bredewold en Bomers, 2007). Bovendien sluit het aanbieden van contractonderwijs goed aan bij de doelstellingen op het gebied van kenniscirculatie tussen hogeschool en omgeving. Door onderwijs aan te bieden aan mensen uit de praktijk, komt de praktijk(kennis) immers letterlijk de hogeschool in. Wat betreft het aanbieden van contractonderwijs in het kader van het leven lang leren, is er nog veel te winnen, zo stellen VNO-NCW en MKB-Nederland in hun gezamenlijke nota getiteld ‘Stelselmatig samenwerken: Een agenda voor hbo & bedrijfsleven’ (2009).

§6.3 Bijdrage aan onderwijs

Eén van de achterliggende motieven bij het oprichten van lectoraten was kwaliteitsverbetering van het onderwijs. In de vier jaar dat een lectoraat bekostigd wordt door de overheid zal *‘de kennisontwikkeling in de kenniskringen zijn doorvertaling hebben gevonden in het onderwijsaanbod, via onder meer de verandering van opleidingenstructuren, de aanpassing van curricula en de professionalisering van docenten’* (OCW, 2001, 2004). Het ene lectoraat is veel meer op onderwijs gericht dan het andere. In de vorige paragraaf kwamen deze verschillen al zijdelings aan bod bij de mate waarin derde geldstroom activiteiten worden opgepakt. In deze paragraaf wordt de bijdrage die lectoraten in de groene sector leveren aan het (reguliere) onderwijs besproken. Lectoraten leveren langs twee wegen hun bijdrage aan het onderwijs. Enerzijds door het onderwijs te vernieuwen en anderzijds via de professionalisering van docenten.

§6.3.1 Onderwijsvernieuwing

Onder onderwijsvernieuwing wordt, volgens het Convenant Lectoren en Kenniskringen in het hoger beroepsonderwijs, verandering van opleidingstructuren en aanpassing van het curriculum verstaan. Hier leveren lectoraten een duidelijke bijdrage aan, maar er dient meteen opgemerkt te worden dat *‘het onderwijs altijd in ontwikkeling is en dat het gros van de docenten continu probeert hun vakken actueel te houden’*, zoals een van de geïnterviewden het verwoordde. Het zou onterecht zijn om onderwijsvernieuwing compleet op het conto van een lector of lectoraat te schrijven. Het instellen van een lectoraat kan

echter wel zorgen voor een frisse wind in de organisatie, waardoor er veel kan worden bereikt op het gebied van vernieuwing van het onderwijs. *'Het lectoraat is een vliegwiel voor onderwijsvernieuwing'*, zoals dat mooi werd verwoord in een artikel in het Vakblad Groen Onderwijs⁵. Lectoren geven aan dat het 'in lijn brengen met de praktijk' de rode draad vormt bij activiteiten in het kader van onderwijsvernieuwing: *'Als hogeschool moet je zorgen dat studenten de kennis krijgen die een werkgever te duur vindt om bij te scholen. De basiskennis van een student moet goed zijn'*. Om die reden is de interactie tussen onderwijs en praktijk belangrijk. De praktijk wordt in het onderwijs gehaald, bijvoorbeeld door middel van gastcolleges, maar aan de andere kant wordt het onderwijs ook nadrukkelijk de praktijk ingebracht. Bijvoorbeeld door projecten in een realistische praktijksetting uit te voeren of door studenten te laten zien hoe het er in de praktijk aan toe gaat. Vanuit een lectoraat worden samen met docenten, al dan niet werkzaam in de kenniskring, allerhande vernieuwingen in het onderwijs doorgevoerd. Zo refereren enkele lectoren aan de werkpleatsmethodiek (zie box 6.1). *'Het creëren van een leeromgeving die duidelijk is gericht op de regio, is een aansprekend concept'*. Er wordt gedacht over soortgelijke projecten. In box 6.1 tot en met 6.3 zijn drie uiteenlopende voorbeelden uitgewerkt.

Box 6.1: Het Werkpleatsconcept

In 2004 is vanuit het lectoraat Plattelandsvernieuwing de Werkpleats Veenkoloniën ontstaan. De gemeente Aa en Hunze was enthousiast en stelde een leegstaande kerk met bijgebouwen beschikbaar in het dorp Annerveenschekanaal. "De Werkpleats is een leer-, kennis- en werkgemeenschap gericht op het vernieuwen van de leefomgeving en de ontwikkeling van de benodigde nieuwe competenties bij alle deelnemers, professionals (in spe) en leken. De Werkpleats fungeert als ontmoetingspleats, werkatelier, werkmethode en kennisnetwerk. En verbindt mensen die zich inzetten voor de vraagstukken en uitdagingen van de regio. Studenten, docenten, lectoren en onderzoekers werken samen met overheden, experts, gebruikers en burgers aan gebiedsontwikkelingsprojecten en vinden innovatieve en integrale oplossingen voor de gewenste vitale samenleving. De aanpak is gebaseerd op 'leren in, met en van de praktijk' (action learning/research)" (Roep et al., 2009, p. 42). In 2006 kende de HBO-raad de hbo-innovatieprijs toe aan de Werkpleats. Deze prijs gaat naar het project dat het meest bijdraagt aan vernieuwing en innovatie van het onderwijs en de beroepspraktijk. Volgens juryvoorzitter Colijn-Hooymans betekent de Werkpleats een onderwijskundige vernieuwing die aantoonbaar heeft bijgedragen aan de oplossing van lastige vraagstukken. Bovendien stelt zij dat het project tot nieuwe inzichten leidt die ook in andere situaties toepasbaar zijn (HBO-raad, 2006). In 2007 is de GKC gestart met het werkprogramma Regionale Transitie. In dit programma wordt onder andere de werkpleatsmethode uitgekristalliseerd en het streven is een nationaal netwerk van werkpleatsen te creëren. Inmiddels zijn er naast de Werkpleats Veenkoloniën, werkpleatsen in het Westerkwartier, Noordoost Friesland, de Gelderse Vallei, de Zuidwest Delta en zelfs in China en Suriname. Daarnaast zijn er enkele werkpleatsen in oprichting, zoals bijvoorbeeld in Almere, Amsterdam en Venlo (zie voor meer informatie www.werkpleats.eu).

⁵ Nijman (2007), 'Twaalf groene lectoraten: een vliegwiel voor onderwijsvernieuwing, maar het kan nog beter' in: Vakblad Groen Onderwijs nummer 16

Box 6.2: Workshop Value Added planning

Van 21 tot en met 24 oktober 2009 werd in Soest de workshop Value added planning gehouden. Hier was onder andere het lectoraat Groene leefomgeving van steden bij betrokken. Tijdens de workshop stond de vraag hoe je toegevoegde waarde realiseert met behulp van groen, centraal. Aan de hand van een case, te weten gebiedsontwikkeling Park Randenbroek en Heiligenbergerbeekdal in Amersfoort, hebben studenten onderzocht welke meerwaarde het aanleggen van groen kan creëren. De studenten waren afkomstig van diverse opleidingen, zoals Landschapsarchitectuur (VHL), Vastgoed & Makelaardij (Hanzehogeschool), Stedenbouw (Hogeschool Rotterdam) en Management buitenruimte (VHL) en werden bijgestaan door lectoren, docenten en mensen uit de praktijk. Er werd tijdens de workshop samengewerkt in interdisciplinaire groepen. Doordat de workshop vier volle dagen duurde ontstond veel meer interactie dan bij vier losse dagen van 9 tot 17. Het samenwerken met mensen met een andere visie en achtergrond levert verrassende resultaten op en is iets dat studenten met oog op hun toekomstige werkveld eigenlijk standaard zouden moeten leren. Niet alleen de studenten, maar ook de gemeente Amersfoort heeft veel opgestoken van de uitkomsten van de interdisciplinaire werkwijze tijdens de workshop.

Box 6.3: Minor Food Safety, Quality & Health

In problematiek omtrent voedselveiligheid komen meerdere vakgebieden samen. Het is dan ook bij uitstek een thema voor competentiegericht onderwijs. Vanuit het lectoraat Voeding & Gezondheid, verbonden aan hogeschool Van Hall Larenstein, is in samenwerking met de Leerstoelgroep Educatie en Competentie Studies de minor Food Safety, Quality & Health ontwikkeld. In deze minor, die ongeveer een half studiejaar in beslag neemt, komen in een pakket van samenhangende modules alle aspecten van risicoanalyse aan bod. Risicoanalyse bestaat uit het beoordelen, managen en communiceren over de risico's met betrekking tot voedsel (-veiligheid, -kwaliteit en gezondheid). Naast kennis van verschillende vakgebieden, zijn ook vaardigheden als adviseren en onderhandelen van belang. Zo leren studenten in de module Food Safety Advisor, hoe ze een advies ontwikkelen en wordt gewerkt aan een case uit de praktijk (Dijkstra, 2009).

Onderwijs is de primaire taak van hogescholen. Kwalitatief goed onderwijs is dan ook de basis van waaruit een lectoraat werkt. De bijdrage die lectoraten leveren aan de kwaliteitsverbetering van het onderwijs zijn zeer divers. De afgelopen jaren is het invoeren van competentiegericht onderwijs de nieuwe onderwijskundige trend in het hoger beroepsonderwijs (zie ook: Kooij, 2008). Er is zelfs een lectoraat 'ontwikkeling van leren en leraren in competentiegericht onderwijs'. Een competentie staat voor de bevoegdheid om een bepaalde handeling te mogen verrichten en de bekwaamheid om een bepaalde handeling te kunnen verrichten (Mulder, 2007). Hoewel het afronden van een bepaalde hbo-opleiding bepaalde bevoegdheden met zich mee brengt, draait het in het onderwijs met name om competenties in de zin van bekwaamheden. Competentiegericht leren wil zeggen dat de kennis en vaardigheden die worden aangeboden, niet alleen met elkaar worden verbonden, maar ook verbonden worden met een praktijk waarin ze betekenisvol kunnen worden (Janse en Koole, 2003). Met competentiegericht onderwijs wordt tegemoet gekomen aan de eisen die de arbeidsmarkt aan afgestudeerden stelt. Het invoeren van competentiegericht onderwijs betekent een kanteling in de opbouw van het onderwijs en is zodoende een duidelijke vorm van onderwijsvernieuwing. Lectoraten kunnen, mede vanwege hun band met de praktijk, een rol spelen in het invoeren van competentiegericht onderwijs. In samenspraak met docenten wordt de inhoud van een vak in lijn gebracht met de ontwikkelingen in de praktijk. Hier en daar worden minors aangepast en af en toe worden er zelfs compleet nieuwe minors, majors of een compleet nieuwe opleiding opgezet.

§6.3.2 Professionalisering van docenten

De bijdrage die een lectoraat levert aan de professionalisering van docenten is minder expliciet dan de bijdrage aan vernieuwing van het curriculum. Het achterliggende idee is dat docenten te veel op onderwijs zijn gericht en daardoor niet toekomen aan bijvoorbeeld het doen van onderzoek of het bijhouden van (praktijk)ontwikkelingen op hun vakgebied. Vaak wordt deze omschrijving als enigszins denigrerend ervaren, zo bleek tijdens de interviews. Gechargeerd gezegd, ontstaat het beeld dat geen enkele docent over voldoende onderzoeksvaardigheden en praktijkervaring beschikt en dat de lector dat 'wel even komt oplossen'. Dat is uiteraard niet het geval. Wel kan gesteld worden dat de ontwikkeling van docenten in het verleden niet de aandacht heeft gehad die het verdient (zie ook: van Gend, et al., 2009). Voor het goed uitvoeren van onderwijstaken is het van belang dat docenten zich kunnen blijven ontwikkelen. Ze moeten hun kennis en vaardigheden op peil houden. Hogescholen erkennen dit door het 'leven lang leren' concept te omarmen. Overigens niet alleen ten aanzien van hun werknemers, maar ook door meer aandacht te besteden aan het aanbieden van contractonderwijs (HBO-raad, 2009c)

Professionalisering van docenten is dan wel een doelstelling van lectoraten, maar aangezien niet aan iedere hbo-opleiding een lectoraat gekoppeld is, is dit ook duidelijk een taak van de hogescholen zelf. *'Hogescholen dienen HRM-instrumenten te ontwikkelen die ondersteuning bieden aan de professionalisering van docenten gericht op praktijkgericht onderzoek en het ontwikkelen van duurzame relaties met het werkveld'*, zo luidt het advies van de Stichting Innovatie Alliantie aan de hogescholen (SIA, 2009, p. 92). Een omslag binnen de organisatie van hogescholen is een noodzakelijke voorwaarde om te komen tot professionalisering van docenten (zie ook: de Reijke, 2007). Docenten moeten tijd en ruimte krijgen om zich te ontwikkelen. Dat wordt door de meeste hogescholen goed opgepakt. Zo gaf één van de lectoren aan dat bij zijn hogeschool *'docenten zich 80% van hun tijd bezig houden met onderwijs en zich de overige 20% bezig houden met onderzoek voor de praktijk'*. Op die manier komen docenten continu met zowel wetenschappelijke als praktijkkennis in aanraking die ze bovendien weer meenemen naar het onderwijs. Dit proces van kenniscirculatie is dan ook precies de wijze waarop een lectoraat kan bijdragen aan het professionaliseren van docenten. Door het aanstellen van lectoren zou een hogeschool nauwere banden met de praktijk moeten krijgen en toegepast onderzoek en onderwijsvernieuwing kunnen implementeren. Zo legt een lector de basis voor wat 'professionalisering van docenten' genoemd wordt. Door docenten te betrekken bij het lectoraat worden ze in feite geprofessionaliseerd. Sterker nog, zonder enthousiast meedenkende en meewerkende docenten komt een lectoraat niet van de grond.

Niet alle lectoren zeggen bewust bezig te zijn docenten te professionaliseren. Het is, zoals eerder opgemerkt, iets dat impliciet toch gebeurt. Zo komt bijvoorbeeld curriculumvernieuwing niet alleen ten goede aan studenten, maar ook docenten leren er van. Bovendien komen docenten ook buiten het lectoraat om in aanraking met de praktijk. Zo stelt Paulissen dat het begeleiden van stagiaires *'een prima en gewild middel is om te zien welke ontwikkelingen er in het werkveld zijn'* (Paulissen en Schure, 2007, p.59). Als

lectoraten expliciet docenten professionaliseren uit zich dat in nascholingstrajecten, het bezoeken van congressen en symposia, de mogelijkheid om verder te studeren (bijvoorbeeld een master of promotie), meeloopstages in bijvoorbeeld het bedrijfsleven en het meedraaien in (onderzoeks)projecten van het lectoraat.

§6.4 Conclusie

In dit hoofdstuk is besproken op welke wijze lectoraten output genereren. Hierbij is overigens geen onderscheid gemaakt tussen bijzondere en (SKO-)lectoraten. Bijzondere lectoraten richten zich doorgaans namelijk op dezelfde doelen als (SKO-)lectoraten. Zoals in paragraaf 5.3.3 al is opgemerkt, draait het bij bijzondere lectoraten meer om het 'vliegwieleffect' dat een bijzonder lector binnen de hogeschool teweegbrengt dan om de concrete output. Gezien de relatief beperkte omvang van bijzondere lectoraten (geen kenniskring en een (bijzonder) lector voor slechts 1 dag in de week), is de omvang van de output van een bijzonder lectoraat logischerwijs minder groot dan de omvang van de output van een goed functionerend (SKO-)lectoraat. De activiteiten die bijzondere lectoraten ondernemen verschillen echter niet van de activiteiten van (SKO-)lectoraten. Ook bijzondere lectoraten onderzoeken, publiceren, presenteren, organiseren en leveren bijdragen aan het onderwijs. Kortom, de concrete omvang van de output van een bijzonder lectoraat is, in lijn met de in verhouding kleinere omvang van de input, kleiner dan de omvang van de output van (SKO-)lectoraten. Wat betreft het effect dat de introductie van een (bijzonder) lectoraat teweegbrengt op de organisatie (de hogeschool), verschillen bijzondere lectoraten in wezen echter niet van (SKO-)lectoraten.

In het resterende deel van deze paragraaf zal aan de hand van de wijze waarop lectoraten output genereren worden ingegaan op de implicaties die dit heeft voor het functioneren van lectoraten in de groene sector.

Lectoraten implementeren toegepast onderzoek in de organisatie van hogescholen. Hiervoor is een omslag in de organisatie noodzakelijk. Een hogeschool moet daarom beseffen dat ze er, naast haar onderwijsfunctie, een tweede kerntaak bij krijgt, namelijk kennisinnovatie. Dat is een proces dat enige jaren in beslag kan nemen. Te meer ook omdat er, zoals lectoren ook aangeven, het nodige werk verzet moet worden voordat het toegepaste onderzoek echt in de organisatie verweven zit. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het op peil brengen van het kennisniveau en de onderzoeksvaardigheden van docenten, maar ook aan zaken als financiering en input van mensen op een structurele basis. Om enige richting en samenhang in het onderzoek te krijgen is de GKC een goede schakel in de groene sector. Met name wat betreft tweede geldstroom onderzoek zijn lectoraten goed op weg. Wat betreft het derde geldstroom onderzoek kunnen lectoraten nog een hoop terrein winnen. Naast de inkomsten die een lectoraat met contractactiviteiten verwerft, zijn contractactiviteiten van belang omdat dit uitgelezen kansen biedt om praktijkkennis de hogescholen binnen te halen.

Naast het ontwikkelen van kennis, is ook het breed beschikbaar stellen, overbrengen en uitwisselen van deze kennis van belang. Om dit te bewerkstelligen onderneemt een lectoraat allerlei activiteiten. Zoals in de tweede paragraaf van dit hoofdstuk naar voren is

gekomen, worden er vanuit een lectoraat onder andere congressen, conferenties en symposia georganiseerd. Daarnaast uiten lectoraten zich zowel mondeling als schriftelijk door middel van respectievelijk presentaties en publicaties. Publicaties moet in dit geval breder worden opgevat dan wetenschappelijke publicaties. Bovendien zijn wetenschappelijke publicaties niet de meest voor de hand liggende weg om op grote schaal kennis beschikbaar te stellen voor de omgeving. Wat dat betreft biedt het internet veel mogelijkheden. Door middel van digitale nieuwsbrieven en een up to date website kan goed naar en met de omgeving worden gecommuniceerd. Het lectoraat Ontwikkeling van leren en leraren in competentiegericht onderwijs heeft op haar website⁶ bijvoorbeeld korte videopresentaties waarin betrokkenen uitleg geven over hun onderzoek.

Hogescholen hebben van oudsher de taak kennis over te brengen door het geven van onderwijs. Naast het breder worden van dit takenpakket, beïnvloedt een lectoraat ook het onderwijs. Zoals in paragraaf 6.3 naar voren is gekomen, zijn vooral de oprichting van een lectoraat en de daarmee samenhangende veranderingen in de hogeschool van invloed op het onderwijs en niet eens zozeer de directe bijdrage die een lector aan het onderwijs levert. In het convenant Lectoren en Kenniskringen in het hoger beroepsonderwijs wordt dan ook niet voor niets gesproken over het doorvertalen van ontwikkelde kennis in het onderwijsaanbod. Dit uit zich in het in lijn brengen van de inhoud van het onderwijs met de praktijk. Bijvoorbeeld door nieuwe vakken, minors of majors te introduceren, door de praktijk het onderwijs in te brengen en vice versa, of door werkvormen die dit bewerkstelligen te introduceren. Dit is een proces dat, evenals het succesvol implementeren van toegepast onderzoek, enige tijd vergt. Pas als een lector de fundering goed heeft staan, is zijn lectoraat goed geworteld in de hogeschool. Eigenlijk is dat ook pas het moment waarop een lectoraat afgerekend kan worden op haar gehele pakket aan doelen en doelstellingen.

⁶ www.kenniskring.eu

7 Het schaalniveau

§7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de derde deelvraag van dit onderzoek: *‘Op welk schaalniveau zijn lectoraten in de groene sector verbonden met hun omgeving en welke implicaties heeft dit voor hun functioneren?’*. Zoals eerder gezegd handelen lectoraten binnen een bepaalde ruimtelijke setting. Ze verkrijgen input uit de omgeving en brengen er output naar over. Het schaalniveau van het netwerk verschilt doorgaans van het schaalniveau van de omgeving waar het lectoraat in opereert. Enerzijds moeten lectoraten op (inter)nationaal niveau banden aangaan met relevante kennisinstellingen en anderzijds moeten ze kennis overdragen aan (regionale) bedrijven en instellingen (OCW, 2001). In de komende paragrafen worden respectievelijk het netwerk en de omgeving van lectoraten in de groene sector besproken.

§7.2 Het netwerk van lectoraten in de groene sector

Onder netwerk worden de contacten die een lectoraat met andere organisaties onderhoudt verstaan. Het netwerk van een lectoraat ontwikkelt zich langs twee wegen, namelijk via persoonsgebonden en projectgebonden netwerken (zie paragraaf 5.4). Lectoraten hebben nadrukkelijk de opdracht gekregen contacten te leggen met relevante kennisinstellingen op het betreffende onderzoeksgebied (OCW, 2001). Veelal houdt dat niet op bij de grens. In feite wordt beoogd dat op internationaal schaalniveau contacten worden gelegd ten einde te komen tot kennisuitwisseling of zelfs samenwerking. Dat laatste komt tot uiting in grensoverschrijdende (onderzoek)projecten, zoals bijvoorbeeld het INTERREG programma (zie paragraaf 2.6). Daarnaast wordt van lectoraten verwacht dat ze een kennispartner zijn voor niet-kennisinstellingen, zoals het bedrijfsleven en de overheid. Ook dat uit zich in contacten die onder netwerk worden verstaan.

§7.2.1 Banden met kennisinstellingen

Hoewel lectoraten een relatief nieuw fenomeen zijn binnen de kennisinfrastructuur, hebben de hogescholen waar ze aan verbonden zijn in het verleden al een positie in de kennisinfrastructuur ingenomen. Traditioneel speelde onderzoek geen grote rol binnen hogescholen, maar dat betekent niet dat er geen banden met andere kennisinstellingen zijn aangegaan. De contacten met andere kennisinstellingen waren bij oprichting van lectoraten al voor een deel aanwezig. De komst van lectoraten betekende een zoektocht naar een hernieuwde positie in de kennisinfrastructuur. Lectoraten leggen nieuwe contacten met kennisinstellingen en bestaande banden krijgen, op sommige vlakken, een andere invulling. Bijvoorbeeld door het opstarten van gezamenlijke onderzoeksprojecten.

Zoals onder meer in paragraaf 3.4 naar voren is gekomen, wordt onderzoek aan hogescholen gekenmerkt door toepassing in de praktijk. Dat betekent dat fundamentele kennis wordt omgezet in toegepaste kennis. Uit de interviews kwam naar voren dat lectoraten contact onderhouden met partijen die fundamentele kennis ontwikkelen, zoals universiteiten en (daar aan gelieerde) onderzoeksinstellingen. In de groene sector komt dit er op neer dat een

lectoraat in ieder geval banden heeft met de Wageningen Universiteit en/of onderzoeksinstituten die daar onder vallen, zoals bijvoorbeeld Alterra, IMARES, RIKILT of het LEI. Daarnaast hebben lectoraten contacten met onafhankelijke kennisinstellingen, zoals bijvoorbeeld Deltares en TNO. Groene onderwijs- en onderzoekinstellingen, waar de groene lectoraten onder vallen, zijn in de GKC met elkaar verbonden (zie paragraaf 2.6). Lectoraten onderhouden ook contacten met hogescholen buiten de groene sector en de daar aan verbonden lectoraten.

Formeel is het schaalniveau waarop lectoraten contact leggen met kennisinstellingen internationaal. Formeel, omdat dat is waar lectoraten volgens hun doelstellingen naar moeten streven. Uit de interviews bleek dat het netwerk in de praktijk met name nationaal georiënteerd is. Op papier werken lectoraten inderdaad op internationaal niveau aan kennisuitwisseling, maar *'inhoudelijk stelt dat niet in alle gevallen even veel voor'*, zo werd tijdens een interview opgemerkt. Een lectoraat dat in het grensgebied van Nederland en Duitsland aan een INTERREG project meedoet en een lectoraat dat veelvuldig samenwerkt met kennisinstellingen uit Azië, de Verenigde Staten en Europa, doen bijvoorbeeld beide aan kennisuitwisseling op internationaal niveau.

Waarschijnlijk hangt de mate waarin op internationaal niveau contacten worden gelegd samen met de achtergrond van de lector. Het persoonsgebonden netwerk van lectoren vormt veelal de basis voor contacten die een lectoraat met kennisinstellingen aangaat en onderhoudt, zo bleek uit de interviews. Als een lectoraat via persoonsgebonden netwerken geen contacten met buitenlandse kennisinstellingen ontwikkelt of kan ontwikkelen, is het lectoraat voor internationale contacten aangewezen op projectgebonden netwerken. Logischerwijs hangt het al dan niet opdoen van internationale contacten in dat geval af van de projecten waar een lectoraat bij betrokken is of raakt.

§7.2.2 Banden met niet-kennisinstellingen

Het netwerk van een lectoraat is breder dan contacten met kennisinstellingen. Een lectoraat onderhoudt ook contacten met niet-kennisinstellingen, zoals bijvoorbeeld gemeenten, natuurorganisaties en het bedrijfsleven. Hoe dit er concreet uit ziet, hangt af van het specifieke onderzoeksgebied van een lectoraat. Bij het ene lectoraat is het netwerk duidelijk op contacten met (semi)publieke instellingen gericht, bijvoorbeeld de provincie Gelderland, het Waterschap Veluwe en Staatsbosbeheer, terwijl het andere lectoraat juist met name contact onderhoudt met het bedrijfsleven. Bijvoorbeeld met Innexus, een samenwerkingsverband van 14 bedrijven in de voedingsmiddelenindustrie in Noord-Nederland. Een typering van de contacten waar het netwerk van een lectoraat uit bestaat is eerder één van beide uitersten dan een evenredige mix van publieke en private instellingen. *'We zitten met de groene sector vaak in de overheidsfeer'*, zo werd tijdens een interview opgemerkt.

Het schaalniveau van contacten met niet-kennisinstellingen is nationaal of regionaal. Internationale contacten met niet-kennisinstellingen komen vrijwel niet voor.

De niet-kennisinstellingen in het netwerk van een lectoraat kunnen de partijen zijn die met kennisvragen naar het lectoraat komen (zie paragraaf 7.3.2), maar dat hoeft niet per definitie. Ze kunnen ook fungeren als sparringpartner van een lectoraat bij het vernieuwen van het onderwijscurriculum. Zo werken enkele opleidingen met een zogenaamde werkveldadviescommissie, waarin vertegenwoordigers van organisaties uit het werkveld van de opleiding de hogeschool adviseren over ontwikkelingen in de praktijk.

Het netwerk van een lectoraat ontwikkelt zich via persoon- en projectgebonden netwerken. Omdat, in tegenstelling tot kennisinstellingen, over het algemeen niet op grote schaal met niet-kennisinstellingen wordt samengewerkt in projecten, worden contacten met niet-kennisinstellingen voornamelijk via persoonsgebonden netwerken opgedaan. Dat blijkt ook uit onderzoek van de Stichting Innovatie Alliantie, waar persoonlijke netwerken en contacten genoemd worden als het belangrijkste kanaal waarlangs bedrijven en andere partijen benaderd worden voor projectdeelname in het RAAK programma (SIA, 2009). Wederom speelt het netwerk van de lector hier een belangrijke rol. Daarnaast heeft vrijwel iedere opleiding een netwerk met contacten voor (afstudeer)stages en projecten. Deze contacten zijn veelal onderdeel van het persoonsgebonden netwerk van docenten. Het netwerk van een lectoraat wordt gevormd door alle losse verbindingen met (niet-)kennisinstellingen te integreren.

§7.2.3 Reikwijdte van het netwerk

Al met al is het schaalniveau van het netwerk van lectoraten in de groene sector overwegend het nationale niveau. Er zijn zeker contacten op internationaal niveau, maar deze domineren niet. Het netwerk van een lectoraat is gebaseerd op de persoonlijke netwerken van betrokkenen en (nieuwe) contacten die opgedaan worden tijdens de activiteiten van een lectoraat. In lijn met de theorie zijn vertrouwen en persoonlijke contacten van belang bij het aangaan van inhoudelijke contacten. Het netwerk van een lectoraat leunt dan ook sterk op het persoonsgebonden netwerk van de lector en, zij het in mindere mate, op dat van de betrokkenen. Bovendien lijken lectoraten geneigd contacten te zoeken in de nabijheid. Met name het feit dat het netwerk van betrokkenen van nature rondom de hogeschool ligt, speelt hierbij een rol. *‘Je kent immers eerder een ambtenaar uit je regio dan aan de andere kant van het land’*, zo werd tijdens een interview opgemerkt. De contacten met de wat grotere organisaties, zoals andere kennisinstellingen, (semi)publieke instellingen en de wat grotere bedrijven, worden veelal niet gekenmerkt door een regionaal schaalniveau. Deze organisaties opereren veelal op (inter)nationaal niveau en zijn niet per definitie in de regio van het lectoraat gevestigd.

§7.3 De omgeving van lectoraten in de groene sector

Onder omgeving wordt het schaalniveau waarbinnen een lectoraat opereert verstaan. Met andere woorden het gebied waar een lectoraat haar output naar over brengt en waar de in hoofdstuk 6 behandelde activiteiten in plaats vinden. Input in de vorm van kennisvragen zegt iets over het schaalniveau van de omgeving waar een lectoraat in opereert. Eerst wordt kort besproken welke partijen uit de omgeving voornamelijk behoefte hebben aan een

kennispartner in de vorm van een lectoraat. Vervolgens komt de input van kennisvragen uit de omgeving aan bod en tot slot wordt ingegaan op het schaalniveau van de omgeving.

§7.3.1 Het belang van interactie met de omgeving

In paragraaf 7.2 is het netwerk van lectoraten besproken. Samen met de contacten uit het netwerk probeert een lectoraat de kenniscirculatie tussen onderwijs en omgeving op te starten en in stand te houden. De Adviesraad voor Wetenschaps- en Technologiebeleid (AWT) stelt dat hogescholen de beroepspraktijk (omgeving) langs twee wegen vooruit kan helpen: goedgeschoold personeel opleiden en concrete problemen oplossen. De AWT is van mening dat de bijdrage aan opleiding bij de activiteiten centraal dient te staan. *‘Concrete problemen oplossen is wel degelijk belangrijk, maar hoort niet op de eerste plaats komen’* (AWT, 2005, p. 13). Deze stelling wordt als volgt gemotiveerd:

“Voor de opleidingstaak van hogescholen bestaan geen alternatieven, maar voor hun adviserende rol richting beroepspraktijk zijn die er wel. Nederland kent een heel scala aan instanties die bedrijven en maatschappelijke organisaties kunnen bijstaan in het oplossen van concrete problemen: ingenieursbureaus, adviesbureaus, (contract)onderzoeksinstituten et cetera ... Hogescholen zijn slechts één van de mogelijke kennispartners van bedrijven en maatschappelijke organisaties. Zij kunnen niet klaar staan voor alle vragen uit de praktijk, maar hoogstens een (bescheiden) aanvulling leveren op het bestaande kennisaanbod” (AWT, 2005, p. 14).

In het Vernieuwd convenant Lectoraten en Kenniskringen in het hoger beroepsonderwijs is afgesproken dat lectoraten er voor zorgen dat de toegankelijkheid van de hogescholen vanuit het perspectief van bedrijven en instellingen, en dan met name het midden- en kleinbedrijf (mkb), vergroot wordt (OCW, 2004). In 2004 bleek slechts 2% van het aantal mkb bedrijven in Nederland een structurele relatie met een kennisinstelling te hebben (SIA, 2004; Paulissen en Schure, 2007). Tegelijkertijd stelt de Stichting Innovatie Alliantie (SIA) in haar strategie:

“Voor het mkb is de binding met de regionale kennisinfrastructuur doorgaans hechter dan met de nationale kennisinfrastructuur. Hogescholen spelen hierin – vooral als leverancier van kaderpersoneel – een belangrijke rol. Voor een mkb-kennisnetwerk ligt daarom een structurele binding met een regionaal georiënteerde hogeschool meer voor de hand, dan met een nationale kennisleverancier. In de visie van de Stichting is bij uitstek de lector van een hogeschool, met zijn kenniskring, enerzijds het ankerpunt voor de vraagarticulatie van het mkb in zijn regio en anderzijds het scharnier tussen de regionale kennisbehoefte en het meer landelijke kennisaanbod” (SIA, 2004, p. 1).

De AWT stelde in een eerder advies dat bedrijven met een beperkte of geen R&D-staf meer ondersteuning nodig hebben bij het maken van de vertaalslag tussen resultaten uit (fundamenteel) onderzoek en benuttingmogelijkheden. Dit betreft voornamelijk middelgrote en kleinere bedrijven, oftewel het mkb. Grotere bedrijven weten zelf wat hun

kennisbehoefte is en waar ze deze kennis kunnen vinden (AWT, 2003). Er kan gesteld worden dat, naast maatschappelijke organisaties, voornamelijk het mkb behoefte heeft aan een regionaal georiënteerde kennisinstelling, een functie die het lectoraat op het lijf geschreven is, maar die in de groene sector tot nu toe nog niet overal even goed uit de verf komt.

§7.3.2 Kennisvragen

Lectoraten pakken kennisvragen uit de omgeving op. Enerzijds moet het lectoraat daarvoor een beeld hebben van de kennisvragen op haar (onderzoek)gebied die leven in de omgeving. Anderzijds moet de omgeving een beeld hebben van de kennisvragen waarmee ze bij een lectoraat terecht kunnen. Tussen deze twee zaken zit enige discrepantie. Over het algemeen hebben lectoraten naar eigen zeggen een redelijk beeld van de kennisvragen die leven in de omgeving. De omgeving weet haar weg richting het lectoraat echter in mindere mate te vinden. Hier zijn verschillende verklaringen voor.

In Paulissen en Schure wordt gesteld dat bij het mkb vaak, ten onrechte, wordt gedacht dat samenwerking met een hogeschool kostbaar is (2007). Partijen uit de omgeving hebben een duwtje in de rug nodig. Zodra er subsidie vertrekt wordt, bijvoorbeeld in de vorm van innovatievouchers waarmee het mkb een kennis- c.q. onderzoekvraag kan deponeren bij een kennisinstelling, lijkt de omgeving een lectoraat wel te kunnen vinden. Uit onderzoek naar de effectiviteit van innovatievouchers van het CPB blijkt echter dat innovatievouchers de drempel tussen het mkb en de kennisinstelling slechts eenmalig lijken te beslechten en dat verkrijgen van een innovatievoucher niet leidt tot het verstrekken van meer opdrachten. De (te) hoge kosten, gebrek aan tijd of het niet voorhanden zijn van een kennisvraag worden aangedragen als verklaring (Cornet, et al., 2007).

In een interview merkt Schurgers op dat *'het grootste afstemmingsprobleem zit in het aspect tijd'* (Paulissen en Schure, 2007, p. 28). Hij vergelijkt het mkb met een jager die van tevoren niet weet wat hij die dag gaat vangen, oftewel op de korte termijn is gericht. Hogescholen, maar ook grote organisaties in het algemeen, vergelijkt hij met een boer, die weloverwogen zaait en weet wat hij in de daar op volgende periode gaat oogsten, oftewel meer op de lange termijn gericht. Schurgers besluit: *'Zowel de jager als de boer willen vasthouden aan hun eigen waarde. Samenwerking ligt niet voor de hand, maar als je aardappels met een stukje vlees wil, heb je ze allebei nodig'* (p. 28). Hogescholen kunnen hier, zoals ook door de SIA opgemerkt, op inspelen door zich flexibeler op te stellen. In een van de interviews werd treffend opgemerkt: *'bij een hogeschool ligt het programma aan het begin van het jaar al vast'*. Dat schrikt partijen uit de omgeving af.

In de omgeving bestaat af en toe een onduidelijk beeld van de mogelijkheden (Paulissen en Schure, 2007). De SIA stelt in de beleidsevaluatie van het RAAK-programma ook dat bij samenwerking van hogescholen met bedrijven en instellingen, de wederzijdse verwachtingen nog niet altijd duidelijk en gelijkgestemd zijn. Om hier als lectoraat op in te spelen is het, zoals in een van de interviews werd opgemerkt, noodzakelijk *'goed te*

bedenken hoe je je als lectoraat profileert'. Het heeft, zoals ook de AWT (2005) terecht opmerkte, geen zin de concurrentie aan te gaan met bijvoorbeeld adviesbureaus. Tot slot hebben partijen uit de omgeving moeite met het goed formuleren van de kennisvraag (SIA, 2009). Dat hangt samen met de eerder genoemde onduidelijkheid over de mogelijkheden die het lectoraat als kennispartner biedt.

Gezien de waarde die het bedrijfsleven zegt te hechten aan kennisontwikkeling ten behoeve van (toepassing in) de praktijk (Schraven, 2000, SIA, 2004), mag wat dat betreft meer initiatief worden verwacht. Daar tegenover staat dat hogescholen in het algemeen en lectoraten in het bijzonder, beter te vinden moeten zijn voor de omgeving. Daartoe moeten lectoraten zelf actief contact zoeken met partijen uit de omgeving. *'Het hangt ontzettend af van je eigen initiatief, want bedrijven komen niet zomaar naar jou toe'*. Paulissen en Schure merken op dat je eerst op een laagdrempelige manier in contact moet zien te komen met partijen uit de omgeving, voordat ze met kennisvragen naar je toe komen. *'Allereerst door heel veel te netwerken, als hogeschool het initiatief nemen'* (p. 31).

Hogescholen hebben een functie als kennispoort (OCW, 2004). Bij de kennispoort ontmoeten hogeschool en partijen uit de omgeving elkaar. Dat kan zowel fysiek, partijen uit de omgeving moeten het gebouw van de hogeschool in, als virtueel, via een website. Hiertoe worden verschillende initiatieven opgepakt (zie box 7.1, 7.2 en 7.3)

Box 7.1: Het kennisloket

Een kennisloket is een centraal punt waar bedrijven en andere organisaties terecht kunnen met hun kennis- of onderzoeksvraag. Vervolgens wordt binnen het netwerk gezocht naar studenten, docenten en/of onderzoekers die de juiste kennis hebben om hiermee aan de slag te gaan. De Christelijke Agrarische Hogeschool Dronten heeft bijvoorbeeld de CAH Kennisbalie opgericht. 'De praktijkopdrachten die binnenkomen bij de CAH Dronten, worden bij de CAH Kennisbalie in behandeling genomen. In grote lijnen zijn de praktijkvragen in te passen binnen een stage of afstudeerproject, of wordt de praktijkvraag ingebracht onder een module die gegeven wordt gedurende een opleiding. De CAH Kennisbalie begeleidt het gehele proces, van aanvraag tot afhandeling. Het resultaat, korte lijnen, heldere afspraken en één persoon waar u contact mee heeft' (CAH, 2010).

Box 7.2: HAS KennisTransfer

De HAS KennisTransfer is verbonden aan hogeschool HAS Den Bosch en heeft de volgende missie: *'Met onze expertise en kennis een wezenlijke bijdrage leveren aan de duurzame ontwikkeling van maatschappelijke sectoren, die zich bezighouden met dier- en veehouderij, voedselproductie en gebruik van de groene leefruimte. Als kennisinstelling binnen HAS Den Bosch vormen wij de schakel tussen onderwijs en bedrijfsleven. Door middel van onderzoek, opleiding, training en advisering ontwikkelen en leveren wij toegepaste kennis. Vaste waarden in onze dienstverlening zijn: duurzame oplossingen, professionaliteit en kwaliteit. HAS KennisTransfer werkt vanuit een onafhankelijke positie en hanteert daarbij algemeen geaccepteerde normen'* (HAS KennisTransfer, 2010). 'Ter beantwoording van vragen van onze klanten, kunnen we multidisciplinaire projectteams samenstellen bestaande uit adviseurs en specialisten. Ook kunnen vierdejaarsstudenten van Hogeschool HAS Den Bosch in projectgroepen deelnemen' (HAS KennisTransfer, 2009). Zie voor meer informatie www.haskennistransfer.nl

Box 7.3: De kennismakelaar

Een kennismakelaar handelt als het ware in kennis van een bepaald vakgebied. Hij of zij is op de hoogte van de ontwikkelingen in het vakgebied en weet de juiste expertise te vinden. Een kennismakelaar kan helpen bij het goed formuleren van kennisvragen en zorgt dat een kennisvraag bij de juiste instelling terecht komt. Op die manier brengt de kennismakelaar partijen bij elkaar. In feite kan gesteld worden dat de rol van kennismakelaar een van de vele taken is die op de schouders van lectoren rusten.

Het nadeel van deze initiatieven is dat er nieuwe structuren worden opgetuigd. Hier moet voorzichtig mee worden omgesprongen. Zolang een initiatief een bijdrage levert aan het vergroten van de toegankelijkheid van hogescholen in het algemeen en van lectoraten in het bijzonder, kan het alleen maar worden toegejuicht. Het gevaar is echter dat er een nieuwe laag bureaucratie in het leven wordt geroepen met als gevolg dat er juist minder kennisvragen het lectoraat bereiken. Zoals ook in een interview werd opgemerkt, impliceert een centraal punt voor kennisvragen dat je gaat zitten wachten tot er kennisvragen binnen komen, terwijl je als lector juist continue midden in de maatschappij moet staan en moet zorgen dat je langs die weg vragen oppakt.

§7.3.3 Reikwijdte van de omgeving

De laatste ontwikkelingen in de theorie omtrent economische ontwikkeling stellen de regionale aanwezigheid van kennis als voorwaarde voor economische groei. Hogescholen vormen een bron van kennis in de regio en hebben om die reden een functie als regionale kennispartner. Zeker als er een of meer lectoraten aan de hogeschool verbonden zijn, zou een hogeschool in staat moeten zijn haar kennis toegankelijk te maken voor relevante partijen in de omgeving. Wat de reikwijdte van deze omgeving inhoudt, verschilt afhankelijk van de aard van de over te dragen kennis. Voor het uitwisselen van persoonsgebonden (of tacit) kennis geldt het belang van (fysieke) nabijheid en persoonlijke contacten gebaseerd op vertrouwen. Dit geldt voor het uitwisselen van gecodificeerde (codified) kennis echter niet. Veelal draait het om een combinatie van beide vormen van kennis (zie ook de vier soorten kennisconversie in figuur 3.1). Gezien het specifieke onderzoeksgebied van sommige groene lectoraten, gaat de redenering dat bepaalde kennis in een regio aanwezig moet zijn wellicht niet geheel op. Als een bedrijf of organisatie bepaalde, specifieke kennis echt nodig heeft zal men dat, indien noodzakelijk, ook buiten de regio zoeken en vinden. Partijen die kennisvragen bij een lectoraat neerleggen komen dan ook lang niet altijd uit de directe regio van een lectoraat. Lectoren geven aan het schaalniveau van de omgeving breder te zien dan de directe regio van de hogeschool. De omgeving waarin het lectoraat haar activiteiten uitvoert, is 'Nederland' als geheel of een deel daarvan, bijvoorbeeld 'Noord-Nederland'. Kortom het schaalniveau waarop lectoraten verbonden zijn met hun omgeving is breder dan de regio. Dit kan tot gevolg hebben dat de regionaal georiënteerde bedrijven en instellingen in de directe regio van de hogeschool juist niet bereikt worden. Evenals het schaalniveau van het netwerk van lectoraten is het schaalniveau van de omgeving eerder nationaal dan regionaal. Al geven lectoren wel aan zich meer op de regio te willen richten.

§7.4 Conclusie

In dit hoofdstuk is het schaalniveau van het netwerk en de omgeving van lectoraten in de groene sector besproken. In deze paragraaf wordt ingegaan op de implicaties die dit heeft voor het functioneren.

Om als lectoraat goed te kunnen functioneren is een netwerk onmisbaar. Zonder netwerk, geen contacten met partijen buiten de hogeschool. Zonder die contacten geen kenniscirculatie tussen hogeschool en beroepspraktijk, et cetera.

Het netwerk van een lectoraat ontwikkelt zich via projectgebonden en persoonsgebonden netwerken. De ontwikkeling van het netwerk van een lectoraat komt grotendeels voort uit persoonsgebonden netwerken van betrokkenen. Het persoonsgebonden netwerk van de lector – *‘een hoog gekwalificeerde professional ... die door zijn prestaties een groot gezag geniet als deskundige’* (OCW, 2001, p. 1) – draagt het meeste bij aan de ontwikkeling van het netwerk van een lectoraat.

Het netwerk van een lectoraat bestaat uit contacten met kennisinstellingen en contacten met (semi) publieke organisaties en het bedrijfsleven (niet-kennisinstellingen). Internationale contacten zijn er niet op grote schaal. Als een lectoraat internationale contacten heeft is dat doorgaans met andere kennisinstellingen. Contacten van een lectoraat zitten door het hele land, maar er lijkt wel degelijk sprake te zijn van een regionale oriëntatie. Een verklaring kan worden gezocht in het belang dat de theorie toedicht aan vertrouwen en nabijheid en het feit dat het persoonsgebonden netwerk van betrokkenen van nature rondom de hogeschool ligt. Doordat internationale contacten niet domineren en een groot deel van de contacten zich buiten de directe regio van de hogeschool bevindt, is het schaalniveau van het netwerk van lectoraten in de groene sector nationaal.

Vanuit de omgeving is er behoefte aan een regionaal georiënteerde kennisinstelling die aansluiting heeft met landelijke kennisaanbieders en in staat is de vertaalslag te maken van fundamentele kennis naar kennis die partijen kunnen toepassen in de dagelijkse praktijk. Daar ligt dan ook ruimte voor lectoraten die zich doorgaans niet nadrukkelijk op de regio richten. Lectoren geven aan de omgeving breder te zien dan de regio van de hogeschool, maar erkennen tegelijkertijd ook het belang van de regio. Het één hoeft het ander niet uit te sluiten.

De omgeving, en dan met name het mkb, weet het lectoraat nog niet goed te vinden. Dat wordt geweten aan het aspect tijd (lange versus korte termijn oriëntatie), een onduidelijk beeld over de mogelijkheden die lectoraten kunnen bieden en de kosten die dit met zich meebrengt. Om hier verandering in te brengen moeten lectoraten zelf meer het initiatief nemen en zelf actief contacten proberen te leggen in de omgeving.

8 Conclusie

§8.1 Conclusie

Met dit onderzoek is getracht een dieper inzicht te krijgen in de werkwijze van lectoraten in de groene sector. In de voorgaande hoofdstukken zijn de input en output van lectoraten en de ruimtelijke setting waarin dit geheel plaatsvindt, besproken. Het doel van dit onderzoek is nadrukkelijk niet harde uitspraken te doen over de prestaties van lectoraten in de groene sector. Het doel is te kijken 'wat werkt' en 'wat niet werkt' door het verhaal achter de cijfertjes bloot te leggen. Aan de hand van de resultaten uit de drie deelvragen zal nu de hoofdvraag '*Hoe kunnen lectoraten in de groene sector op een optimale wijze functioneren als schakel tussen hoo-instellingen en hun omgeving?*' beantwoord worden.

§8.1.1 Financiën & mensen

De beschikbaarheid van geld vormt geen probleem bij de ontwikkeling van een lectoraat. Dankzij het belang dat het ministerie van LNV hecht aan de ontwikkeling van het groene kennissysteem, is er in de groene sector een relatief grote tweede geldstroom beschikbaar. Lectoraten leunen voor de financiering van hun activiteiten dan ook sterk op deze tweede geldstroom. Dit heeft tot gevolg dat de prikkel om financiering in de derde geldstroom te zoeken grotendeels ontbreekt. Wat betreft inkomsten uit de derde geldstroom is er in de groene sector nog veel terrein te winnen. Gezien de potentiële rol die lectoraten in de omgeving zouden kunnen en, volgens hun doelstellingen, moeten spelen, is het van belang dat lectoraten zich nadrukkelijk manifesteren als regionaal georiënteerde kennispartner. Te meer ook omdat LNV stelt dat het groene onderwijs bij uitstek in staat is om, voor het LNV-domein, de beoogde sleutelrol van het beroepsonderwijs bij de scholing en innovatie van het mkb waar te maken.

Een ander belangrijk aandachtspunt is de input van mensen. De lector is het boegbeeld van het lectoraat en probeert vol enthousiasme het lectoraat een vaste waarde te laten worden binnen de hogeschool en omgeving. Naast enthousiasme en een duidelijk visie blijkt vooral het persoonlijke netwerk van de lector van grote waarde voor de ontwikkeling van een lectoraat. Lectors geven het belang aan van input van mensen uit de hogeschool. Zonder gemotiveerde mensen kan een lector niet veel beginnen. Het is op z'n minst opvallend te noemen dat juist dit punt nog al eens voor problemen zorgt. Voor docenten biedt het lectoraat uitgelezen ontwikkelingskansen. Zo bezien zou je verwachten dat docenten zich massaal aanmelden voor een aanstelling bij het lectoraat. Dat is echter lang niet altijd het geval. Het is aan hogescholen om een actieve inbreng vanuit de hele organisatie te stimuleren en te faciliteren. Dit is immers noodzakelijk om een succes te maken van een lectoraat.

§8.1.2 Netwerk & omgeving

Lectoraten zijn wat betreft de banden met relevante kennisinstellingen in het groene domein, goed geworteld op een nationaal schaalniveau. De realiteit strookt op dit punt niet helemaal met wat er op papier is bedacht (*'waar mogelijk onderhouden van inhoudelijke relaties met instellingen van hoger onderwijs en onderzoek over de landsgrens'*). Is dat erg? Nee, want het onderhouden van relaties met kennisinstellingen buiten Nederland is voor hogescholen van belang, maar geen noodzakelijke voorwaarde om goed te functioneren als lectoraat. Het netwerk van lectoraten is een evoluerend proces en zal na verloop van tijd vanzelf meer internationale oriëntatie ontwikkelen. Zeker gezien de ontwikkelingen op het gebied van Europese eenwording en de invloed hiervan op het LNV-domein, komt men vanzelf in aanraking met partijen buiten de eigen landsgrenzen. Dat uit zich aan hogescholen nu al doordat veel studenten als onderdeel van hun studie, al dan niet verplicht, een periode in het buitenland studeren. Links om of rechts om leidt dit tot contacten met gelijke instellingen in het buitenland.

Voor banden met niet-kennisinstellingen geldt dat er nog terrein te winnen is. Hogescholen, die zich van origine enkel op hun onderwijsfunctie gefocust hebben, hebben er met kennisinnovatie een tweede kerntaak bij gekregen. Aan lectoraten de taak kennis uit te wisselen met de omgeving en, daarmee samenhangend, met toegepast onderzoek te voorzien in de vraag naar kennis uit de omgeving. Dat kan altijd beter, waarbij opgemerkt moet worden dat van partijen uit de omgeving een actievere houding verwacht mag worden. Daar tegenover staat de vraag in hoeverre partijen in de omgeving überhaupt weten van het bestaan van een lectoraat? Zolang er niet op grote schaal naar de omgeving gecommuniceerd wordt over het doel, de rol en de mogelijkheden van lectoraten, zal de omgeving niet uit zichzelf naar een lectoraat of hogeschool toekomen. Op dat gebied ligt nog een grote uitdaging voor lectoraten, die zich over het algemeen wel veel op onderwijsgerelateerde zaken hebben gericht, maar, wellicht daardoor, nog niet allemaal toegekomen zijn aan intensieve interactie met partijen uit de omgeving. Het concept van lectoraten heeft potentie om voor partijen in de omgeving, zeker het mkb, een laagdrempeligere schakel te zijn ten aanzien van concrete problemen dan bijvoorbeeld een adviesbureau. Met andere woorden, de functie van kennispoort kan verder worden uitgebouwd en beter worden benut. Het verder uitbouwen en onderhouden van banden met niet-kennisinstellingen ('netwerken') en een focus op de regio zijn hiervoor de vereisten.

§8.1.3 Onderwijs

Van lectoraten wordt verwacht dat ze de kennis uit de omgeving terug laten komen in het onderwijs. Wat betreft onderwijsvernieuwing is de invoering van lectoraten een goede zet. Op dat gebied is veel vooruitgang geboekt, maar dat heeft tevens tot gevolg dat lectoraten zich minder op hun andere taken (hebben kunnen) richten. De eeuwige discussie dat hogescholen geen goed beeld hebben van de beroepspraktijk en de beroepspraktijk op haar beurt geen goed beeld heeft van het onderwijs, zal door tussenkomst van lectoraten niet worden beslecht. Curriculumvernieuwing en professionalisering van docenten zijn

noodzakelijk om een goede basis te leggen voor de overige activiteiten van het lectoraat. Het is echter de vraag in hoeverre dat een taak van lectoraten moet zijn. Een opleiding kan in dialoog met de beroepspraktijk zelfstandig een kwaliteitsverbetering van het onderwijs doorvoeren. De taken van het lectoraat beperken zich dan tot de inbreng van (ontwikkelde) kennis en 'handelen' in kennis die binnen de hogescholen aanwezig is.

Ook wat betreft de professionalisering van docenten moeten van een lectoraat geen wonderen verwacht worden. Het is bovenal de taak van de hogeschool zelf om als werkgever zorg te dragen voor de ontwikkeling van haar werknemers. Het lectoraat biedt, bijvoorbeeld door deelname in de kenniskring, volop ontwikkelingsmogelijkheden voor enthousiaste en gemotiveerde docenten. Het is aan de hogescholen om hun werknemers te bewegen hierbij een actieve inbreng te leveren, in plaats van een lector die hemel en aarde moet bewegen om z'n potje voor een aanstelling bij het lectoraat te consumeren.

§8.1.4 Tot besluit

Al met al functioneren lectoraten in de groene sector goed als schakel tussen hogeschool en omgeving. Het lectoraat is een relatief nieuw fenomeen binnen het hoger beroepsonderwijs. Dat betekent dat het concept lectoraat de eerste jaren tijd en ruimte moet krijgen om uit te kristalliseren. Daarbij worden van een lector haast wonderen verwacht. Gezien hun beperkte tijd hebben ze wel erg veel taken en doelen op hun bordje gekregen en kan redelijkerwijs niet verwacht worden dat een lector in een periode van slechts vier jaar een in alle opzichten goed functionerend lectoraat op poten zet. Toch is er in een relatief korte periode een hoop bereikt. De meeste lectoraten in de groene sector bevinden zich inmiddels in hun tweede periode van vier jaar. De eerste en grootste hobbel bij het verwerven van een positie binnen de hogeschool is dan al genomen. Bij enkele lectoraten heeft een lectorwisseling plaatsgevonden. Mijn indruk is dat daarbij vaak eerst een stap terug gedaan moet worden om (opnieuw) een goede basis voor ontwikkeling te creëren. Al met al heeft de introductie van lectoraten gezorgd voor de broodnodige frisse wind in het hoger beroepsonderwijs. Dat is de belangrijkste bijdrage van lectoraten aan het hoger beroepsonderwijs, maar tevens een bijdrage die lastig te meten is en waarop lectoraten moeilijk afgerekend kunnen worden. Zoals uit bovenstaande analyse blijkt, zijn er echter wel punten voor verbetering vatbaar. Deels is dit een kwestie van tijd, maar grotendeels zit het hem in randvoorwaarden, focus en mogelijk een andere aanpak van bepaalde zaken. Om die reden volgen in de volgende paragraaf enkele aanbevelingen om van lectoraten in de groene sector een nog groter succes te maken.

§8.2 Aanbevelingen

Zadel het lectoraat niet met teveel doelstellingen op.

Laat lectoraten focussen op zaken waar vanuit hogescholen en de beroepspraktijk de meeste behoefte aan is, in plaats van een focus op 'en onderwijs, en onderzoek, en omgeving'. Zeker gezien het feit dat de meeste lectoren hun functie parttime vervullen, dreigt de aandacht te versnipperd te raken.

Lectoraten zouden zich meer op partijen in de regio moeten richten.

Als een hogeschool zich wil profileren als regionale kennispartner voor de omgeving, moeten lectoraten gestimuleerd worden het dichterbij huis te zoeken. In interactie met de directe omgeving schuilt de grootste meerwaarde die lectoraten aan hogescholen kunnen bieden.

Stimuleer derde geldstroomprojecten.

Naast inkomsten biedt dit uitgelezen kansen voor kenniscirculatie tussen hogeschool en omgeving. Het is uiteraard niet de bedoeling dat een lector enkel bezig is kennisvragen los te peuteren bij de omgeving, maar het moet partijen uit de omgeving duidelijk zijn wat een lectoraat voor hen kan betekenen.

Vergroot de zichtbaarheid van het lectoraat

Zorg dat partijen uit de omgeving het lectoraat/de hogeschool weten te vinden en een realistisch verwachtingspatroon hebben ten aanzien van de mogelijkheden die worden geboden. Als de meerwaarde van de interactie tussen hogescholen en de beroepspraktijk door partijen in de omgeving erkend wordt, komen partijen uit de omgeving, naar verwachting, zelf (eerder) naar het lectoraat.

Stimuleer en faciliteer als hogeschool de actieve inbreng vanuit de organisatie

Het is de taak van de hogeschool om als werkgever de randvoorwaarden te scheppen voor een actieve inbreng uit de organisatie. Pas daarom het personeelsmanagement op hogescholen dusdanig aan dat er structureel mensen zijn aangesteld in de kenniskring van het lectoraat.

§8.3 In breder perspectief

De groene sector is een wereld op zich. Op een aantal punten verschilt het hoger agrarisch onderwijs van andere sectoren in het hoger beroepsonderwijs. Bijvoorbeeld wat betreft de verwevenheid van de verschillende onderwijs- en kennisinstellingen binnen de sector en de ruime beschikbaarheid van financiële middelen in de tweede geldstroom. Desalniettemin zijn door dit onderzoek in een breder perspectief te plaatsen, algemene lessen te trekken voor lectoraten in het hoger beroepsonderwijs.

Ongeacht de hbo-sector waar een lectoraat aan verbonden is, is de lector de meest bepalende persoon ten aanzien van de ontwikkeling van een lectoraat. Vooral vanwege zijn of haar persoonlijke netwerk, enthousiasmerende persoonlijkheid en capaciteiten om een brug te slaan tussen de wereld van het onderwijs, het onderzoek en de praktijk.

Voor de continuïteit van een lectoraat, is de betrokkenheid van een vaste groep mensen, idealiter aangesteld in de kenniskring, een noodzakelijke voorwaarde. Ook het (uit)bouwen en onderhouden van een netwerk, is, ongeacht de sector, essentieel om als lectoraat te functioneren als schakel tussen hogeschool en omgeving. Bovendien liggen de grootste ontwikkelingskansen voor lectoraten in het benutten en verder uitbouwen van de 'kennispoortfunctie' van de hogeschool richting partijen in de directe regio.

Niet alleen voor hao-instellingen, maar voor hogescholen in het algemeen, geldt de vraag in hoeverre onderwijsvernieuwing en professionalisering van docenten een taak van lectoraten moet zijn. Ook zonder lectoraat, moet een opleiding of hogeschool in staat zijn de basiskwaliteit, in samenspraak met de beroepspraktijk, continu op het gewenste niveau te houden. Een lectoraat kan hierbij zeker een rol spelen, maar in teveel doelstellingen schuilt, zoals eerder betoogd, het gevaar dat aandacht te versnipperd raakt.

9 Literatuur

Alons & Partners Consultancy i.s.m. Organisatie voor Strategisch Marktonderzoek (i.o.v. SKO) (2008), *Onderzoek naar het profiel van de lector in het HBO*. Geraadpleegd op 20 juli 2009 via <http://www.hbo-raad.nl/onderzoek/361>

Atzema, O.A.L.C., J.G. Lambooy, T. van Rietbergen en E. Wever (2002), *Ruimtelijke economische dynamiek: Kijk op bedrijfslocaties en regionale ontwikkeling*. Bussum: Coutinho

AWT (Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid) (2003), *Netwerken met kennis: Kennisabsorptie en kennisbenutting door bedrijven*. Adviesrapport 56. Den Haag: AWT

AWT (Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid) (2005), *Innovatie zonder inventie: Kennisbenutting in het MKB*. Adviesrapport 64. Den Haag: AWT

AWT (Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid) (2005), *Ontwerp en ontwikkeling: De functie en plaats van onderzoeksactiviteiten in hogescholen*. Adviesrapport 65. Den Haag: AWT

AWT (Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid) (2007), *Alfa en Gamma stralen: Valorisatiebeleid voor de Alfa- en Gammawetenschappen*. Adviesrapport 70. Den Haag: AWT

Baalen, P. van, M. Weggeman en A. Witteveen (2002), *Kennis en management*. Schiedam: Scriptum

Beek, J. van (2009), *Promotieplan*. Geraadpleegd op 10 februari 2010 via <http://kenniskring.eu/ProjectenOnderzoek/DocentleerlinginteractieVMBO/tabid/229/Default.aspx>

Bredewold, W. en A. Bomers (2007), *Van CCO naar groen service centrum: visie op cursus- en contractonderwijs "nieuwe stijl"*. Ede: AOC Raad

Burg, E. van den (2003), 'Veranderen is mensenwerk: Transactionele analyse bij verandermanagement'. *Management tools*, 3 (2), p. 12-19

CAH (2010), *CAH Kennisbalie*. Geraadpleegd op 10 februari 2010 via <http://www.cah.nl/kennisbalie/>

Commissie Rinnooy Kan (2000), *Advies inzake de invoering van een bachelor-master systeem in het Nederlandse hoger onderwijs*. Adviesnummer 20000417/528. Geraadpleegd op 15 juli 2009 via <http://vawo.ruhosting.nl/postdocs/artikelen/RinnooyKan.pdf>

Convenant HBO-raad, CMHF, Algemene Onderwijsbond, Onderwijsbond CNV, ABVAKABO FNV: *Hogescholen, sterke schakel in de Nederlandse kenniseconomie*. 25 april 2002.

Cornet, M., M. van der Steeg en B. Vroomen (2007), *De effectiviteit van de innovatievoucher 2004 en 2005: Effect op innovatie input en innovatieve output van bedrijven*. CPB document 140, Den Haag: Centraal Planbureau

CPB (Centraal Planbureau) (2002), *De pijlers onder de kenniseconomie: Opties voor institutionele vernieuwing*. Den Haag: CPB

Dijkstra, A. (2009), *De kunst van voedselveiligheid: De balans tussen kennen, kunnen en willen. De balans tussen natuur- en menswetenschap*. Wageningen: Van Hall Larenstein

Drucker, P.F. (1993), *Post-capitalist society*. Oxford: Butterworth-Heinemann

DWW (Dierenwelzijnsweb) (2010), *website*. Geraadpleegd op 13 januari 2010 via www.dierenwelzijnsweb.nl

Europese Commissie (Directoraat-generaal Ondernemingen en industrie) (2008), *European Innovation Scoreboard 2007: Comparative analysis of innovation performance*. PRO INNO Europe paper 6. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities

Europese Raad (2000), *Conclusies van het voorzitterschap*. Lissabon: 23 en 24 maart 2000. Geraadpleegd op 16 juli 2009 via http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_nl.htm#1

Florida, R. (1995), 'Toward the learning region'. *Futures: the journal of forecasting and planning*, 27 (5), p. 527-536

Fukuyama, F. (1995), *The social virtues and the creation of prosperity*. New York: The Free Press

Gend, M. van, T. Gielen, M. Hensen, W. Hermans, L. Roes, T. Slits, B. van Zandvoort en J. Theunisz (2009) *Docentprofessionalisering: De professionele docent op weg naar 2013*. (verslag van de werkgroep Docentprofessionalisering Hogeschool Zuyd) Geraadpleegd op 15 december 2009 via http://www.aob.nl/doc/hbo/Hogeschool_Zuyd%20.pdf

Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott en M. Trow (1994), *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. Londen: SAGE

GKC (2006), *Meerjarenplan 2006-2010: Kennis voor kwaliteit van leven*. Geraadpleegd op 31 augustus 2009 via www.groenkennisnet.nl/gkcrd/1292.htm

GKC (2008), *Kaartje Nederland met logo's instellingen*. Geraadpleegd op 14 januari 2010 via www.gkc.nl/GKC/Pages/PRMateriaal.aspx

- GKC (Groene Kennis Coöperatie) (2009), *Programma Onderwijsvernieuwing 2009-2010*. Geraadpleegd op 12 oktober 2009 via www.groenkennisnet.nl/gkcrd/DownloadWerkprogrammas/ProgrammaOnderwijsvernieuwing.pdf
- GKC (Groene Kennis Coöperatie) (2010a), *Werkwijze*. Geraadpleegd op 14 januari 2010 via <http://www.gkc.nl/GKC/Pages/Werkwijze.aspx>
- GKC (Groene Kennis Coöperatie) (2010b), *Middelen*. Geraadpleegd op 20 januari 2010 via www.gkc.nl/Middelen/Pages/default.aspx
- Granovetter, M. (1985) 'Economic action and social structure: The problem of embeddedness' *American Journal of Sociology*, 91 (3), p. 481-510
- HAS Kennistransfer (2009), *Jaarbericht 2008*. Geraadpleegd op 10 februari 2010 via http://www.haskennistransfer.nl/Upload/Documents/Jaarbericht_2008.pdf
- HAS Kennistransfer (2010), *Organisatie*. Geraadpleegd op 10 februari 2010 via <http://www.haskennistransfer.nl/tekst/organisatie.aspx>
- HBO-raad (2003), *Jaarrekening en jaarverslag Stichting Kennisontwikkeling HBO 2002*. Geraadpleegd op 17 juli 2009 via <http://www.skohbo.nl/upload/bestand/>
- HBO-raad (2006), *Persbericht: Werkplaats Plattelandsvernieuwing van Hogeschool Van Hall Larenstein wint HBO-innovatieprijs 2006*. (publicatiedatum 13 april 2006) Geraadpleegd op 16 december 2009 via <http://www.hbo-raad.nl/persberichten/128>
- HBO-raad (2009a), *Lectoraten*. Geraadpleegd op 12 september 2009 via <http://www.hbo-raad.nl/onderzoek/sectoren>
- HBO-raad (2009b), *HBO-sectoren*. Geraadpleegd op 12 september 2009 via <http://www.hbo-raad.nl/hbo-sectoren>
- HBO-raad (2009c), *Kwaliteit als opdracht*. Den Haag: HBO-raad
- Hek*, A. van der (2000), 'Een unieke kans voor het hoger onderwijs'. *NRC Handelsblad 7 augustus 2000*, p. 3 (*voorzitter van het college van bestuur van de Universiteit Twente)
- Hüsken, F.A.H. en P.J. Verkerk (i.o.v. OCW en HBO-raad) (2006a), *Stand van zaken lectoraten in het hoger beroepsonderwijs: De golven zetten door*. Groenekan: Consort
- Hüsken, F.A.H. en P.J. Verkerk (i.o.v. OCW en HBO-raad) (2006b), *Indicatoren voor de evaluatie van lectoraten in het hoger beroepsonderwijs: Van informatie naar inzicht*. Groenekan: Consort
- Hüsken, F.A.H. en P.J. Verkerk (i.o.v. SKO) (2006c), *Lectoraten in het hbo: meting 2006*. Den Haag: SKO

- Janse, R. en T. Koole (2003), *Competentiegericht leren*. Geraadpleegd op 5 januari 2010 via http://www.uu.nl/uupublish/content/competentiegericht_ceut.pdf
- Jorritsma, A. en M. E. Porter (2002), *Innovation Lecture 2001*. Den Haag: Ministerie van Economische Zaken
- Kampen, A. van, en I. van Woerden (i.o. van de Haagse Hogeschool) (2007), *Het maatschappelijke effect van de lectoraten: Kwaliteiten benutten*. Geraadpleegd op 3 juni 2009 via <http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/hh/show.cgi?fid=1227>
- Kooij, P. (2008), 'Het landbouwonderwijs in de twintigste eeuw'. In: Duijvendak, M.G.J., E.H. Karel en P. Kooij (2008), *Groen onderwijs: Terugblik en uitzicht naar aanleiding van het 100-jarig bestaan van de Vereniging voor Hoger Landbouw Onderwijs (1906-2006)*, p. 9-42, Reeks Historia agriculturae 41, Groningen: Nederlands Agronomisch Historisch Instituut
- Leijnse, F. (2000a), *Hogescholen tien jaar vooruit: bericht van de voorzitter van de HBO-raad*. Den Haag: HBO-raad
- Leijnse, F. (2000b), 'Het Nederlands hoger onderwijs de komende tien jaar' *TH&MA (Tijdschrift voor hoger onderwijs & management)*, 7 (4), p. 4-9 en 49-54
- LNV (2008), *Regeling van de Minister van Landbouw, Natuur en Voedselkwaliteit van 5 december 2008, nr. TRCJZ/2008/3485, houdende openstelling van de Regeling kennisverspreiding en innovatie groen onderwijs*. Staatscourant nummer 243 15 december 2008, p. 1
- LNV (2009a), *Groen Onderwijs*. Geraadpleegd op 16 juli 2009 via www.minlnv.nl
- LNV (2009b), *Regeling van de Minister van Landbouw, Natuur en Voedselkwaliteit van 24 maart 2009, nr. TRCJZ/2009/744, houdende wijziging van de Regeling LNV-subsidies en het Openstellingsbesluit LNV-subsidies 2009*. Staatscourant nummer 63 1 april 2009 p. 2
- Meent, Y. van de (2000), 'Poldervariant van het bachelor-mastersysteem staat in de steigers' *HBO-Journaal*, 23 (1), p. 16-17
- Morgan, K. (1997), 'The learning region: Institutions, innovation and regional renewal' *Regional Studies*, 31 (5), p. 491-503
- Mulder, M. (2007), 'Competence: the essence and use of the concept in ICVT' *European Journal of Vocational Training*, 40 (1), p. 5-21
- Nonaka, I. en H. Takeuchi (1997), *De kenniscreërende onderneming: hoe Japanse bedrijven innovatieprocessen in gang zetten*. (Vertaald door Th. H. K. Tromp) Schiedam: Scriptum (Vertaling van Nonaka, I. en H. Takeuchi (1995), *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford: University Press)

- Nonaka, I., R. Toyama en A. Nagata (2000), 'A firm as a knowledge-creating entity: A new perspective on the theory of the firm' *Industrial and corporate change*, 9 (1), p. 1-20
- Nooteboom, B. (2009), 'Ruimte voor innovatie'. In: Gatz, S., S. van Rouverij en Ch. Leysen (2009), *Vitale steden: Stadslucht maakt vrij*. (p. 91-100) Brussel: VUB Press
- OCW (ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen) (2001), *Convenant Lectoren en Kenniskringen in het hoger beroepsonderwijs*. Geraadpleegd op 17 juli 2009 via <http://www.minocw.nl/documenten/brief2k-2001-34150a.pdf>
- OCW (ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen) (2004), *Vernieuwd convenant Lectoren en Kenniskringen in het hoger beroepsonderwijs*. Geraadpleegd op 17 juli 2009 via http://www.minocw.nl/documenten/beroepskolom-doc-convenant_20041516.pdf
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2006), *Economic Surveys: Netherlands*. Parijs: OECD Publications
- Paulissen, A. en E. Schure (2007), *Werken om te leren, leren om te werken: Verkenningen van nieuwe samenwerkingsscenario's tussen hbo en MKB*. (Fontys reeks Educatief, nummer 5) Apeldoorn: Garant
- Putnam, R.D., R. Leonardi en R.Y. Nanetti (1993), *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy* Princeton: Princeton University Press
- Reijke, P. de (2007) 'De hbo-docent als problematische professional'. In: Pieters, R., S. Wijers en I. Schillings (2007) *HAN Business Publications*. (p. 41-54) Arnhem: HAN Press
- Rigby, D. L. (2000), 'Geography and Technological Change'. In: Sheppard, E. en T.J. Barnes (2000), *A Companion to Economic Geography*. (p. 202-223) Oxford: Blackwell Publishing
- Roep, D., I. Horlings en E. Wielinga (2009) *De werkvloer van een Kennisnetwerk Vitaal Platteland: Kennis maken met regionale kennisarrangementen*. Den Haag: LEI Wageningen UR
- Schraven, J.H. (2000), 'Investeer in het beroepsonderwijs!' *TH&MA (Tijdschrift voor Hoger onderwijs & Management)*, 7 (5), p. 4-10
- SIA (Stichting Innovatie Alliantie) (2004), *Strategie Stichting Innovatie Alliantie*. Geraadpleegd op 15 januari 2010 via http://www.innovatie-alliantie.nl/upload/bestand/0401_wbs_strategie.pdf
- SIA (2007a), *RAAK-MKB 2007: Toelichting op RAAK en handleiding voor aanvragen vanuit het HBO in 2007*. Geraadpleegd op 21 september 2009 via www.innovatie-alliantie.nl/upload (
- SIA (2007b), *RAAK-Publiek 2007: Toelichting op de regeling RAAK-Publiek en handleiding voor aanvragen in 2007*. Geraadpleegd op 21 september 2009 via www.innovatie-alliantie.nl/upload

- SIA (Stichting Innovatie Alliantie) (2009), *RAAK! Beleidsevaluatie 2005-2008*. Geraadpleegd op 15 januari 2010 via <http://www.innovatie-alliantie.nl/upload/bestand/SIA%20BELEIDSEVALUATIE%20RAAK.pdf>
- SKO (2004), *Een steen in de vijver: de introductie van lectoraten in het hbo*. Geraadpleegd op 16 september 2009 via <http://www.skohbo.nl/upload/bestand>
- SKO (2005), *Succesfactoren voor lectoraten in het hbo: Rapport van de Commissie Tussentijdse Evaluatie Lectoren en kenniskringen*. Geraadpleegd op 22 september 2009 via <http://www.skohbo.nl/upload/bestand/evaluatieSuccesfactoren.pdf>
- SKO (2006), *Reactie SKO op effectmeting lectoraten*. Geraadpleegd op 22 september 2009 via <http://www.skohbo.nl/?i=1037&t=doc>
- SKO (2007), *Toetsingsregeling Lectoraten*. Geraadpleegd op 17 juli 2009 via http://www.skohbo.nl/upload/bestand/toetsingsregeling_2007_definitief.doc
- SKO (2008), *Lectoraten, kweekvijvers van innovatie: Rapport van de Evaluatiecommissie Lectoraten*. Geraadpleegd op 22 juli 2009 via <http://www.skohbo.nl/upload/bestand/080320-rapport%20SKO.pdf>
- SKO (2009a), *Website*. Geraadpleegd op 17 juli 2009 via www.skohbo.nl
- SKO (2009b), *Lectoraten in het hoger beroepsonderwijs 2001-2008: Eindevaluatie van de stichting kennisontwikkeling hbo*. Geraadpleegd op 22 september 2009 via <http://www.skohbo.nl/?i=1740&t=doc>
- Sonnaville, H.K.J.M. de, P.G.W. Jansen en J. Zielstra (2001), 'ACTIE!-model van veranderen: Een instrument als kapstok in het doolhof van verandertheorieën'. *Organisatie instrumenten: sturingsinstrumenten voor de manager*, file C1561 (december 2001), p. 1-36
- Spelt, E.J.H., H.J.A. Biemans, H. Tobi, P.A. Luning en M. Mulder (2009), 'Teaching and Learning in Interdisciplinary Higher Education: A systematic review' *Educational Psychology Review*, 21 (4), p. 365 - 378
- Stokes, D.E. (1997), *Pasteur's quadrant: Basic science and technological innovation*. Washington D.C.: The Brookings Institution
- Sunley, P. (2000), 'Urban and Regional Growth'. In: Sheppard, E. en T.J. Barnes (2000), *A Companion to Economic Geography*. (p. 187-201) Oxford: Blackwell Publishing
- Van Dale (2005), *Grote Van Dale 14^e editie*. Utrecht: Van Dale Uitgevers
- Vasbinder, J.W. en T. Groen (1999), *Kennis, mensen en organisaties: Over de betekenis en toepassing van kennis in en tussen organisaties*. Voorburg: Kemper Conseil

Verkleij, A., H. Vossensteyn en D.F. Westerheijden* (2000), 'Muur in het hoger onderwijs valt met bachelor en master' *NRC Handelsblad* 19 juli 2000, p. 22 (*allen verbonden aan het Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) van de Universiteit van Twente)

VKO (=Validatiecommissie Kwaliteitszorg Onderzoek) (2009), *Basisdocument kwaliteitszorgstelsel onderzoek hogescholen*. Geraadpleegd op 20 juli 2009 via http://www.vkohogescholen.nl/documenten/cat_view/11-documenten-vko

VNO-NCW en MKB-Nederland (2009), *Stelselmatig samenwerken: Een agenda voor HBO en bedrijfsleven*. Geraadpleegd op 23 februari 2010 via [http://www.vno-ncw.nl/MeerInformatie/Pages/Stelselmatig samenwerken een agenda voor HBO en bedrijfsleven 2880.aspx](http://www.vno-ncw.nl/MeerInformatie/Pages/Stelselmatig_samenwerken_een_agenda_voor_HBO_en_bedrijfsleven_2880.aspx)

VROM (ministerie van Volkshuisvesting, Ruimtelijke Ordening en Milieubeheer) (2007), 'Wat is INTERREG?' Geraadpleegd op 11 november 2009 via www.vrom.nl/interreg

VVS (Vlaamse Vereniging van Studenten) (2001), *Een inleiding tot Sorbonne-Bologna-Prague Proces: The European Higher Education Area?* Geraadpleegd op 15 juli 2009 via <http://www.vvs.ac/files/Bologna%20Verklaring-200103-inleiding-standpunt-teksten.pdf>

WRR (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid) (2002), *Van oude en nieuwe kennis: De gevolgen van ICT voor het kennisbeleid*. Rapport 61. Den Haag: Sdu

WUR (2009): *Hoe werkt WURKS*. Geraadpleegd op 11 november 2009 via www.wurks.wur.nl/NL/Hoewerkwurks/

Bijlage

Chronologisch overzicht evaluatierapporten Stichting Kennisontwikkeling HBO

- Publicatie: **Een steen in de vijver: de introductie van Lectoraten in het hbo**
april 2004 *Commissie Tussentijdse Evaluatie Lectoren en Kenniskringen o.l.v. Prof. dr. Karssen*
→ Onderzocht in het najaar van 2003 18 lectoraten.
De hoofdconclusie was dat het concept van een lectoraat bestaande uit een lector en een kenniskring in de praktijk voldeed en de lectoraten een nieuw elan in de hogescholen teweeg hadden gebracht, maar dat tegelijkertijd van een duurzame worteling van de lectoraten in de hogescholen eigenlijk nog geen sprake was (SKO, 2004)
- Publicatie: **Succesfactoren voor lectoraten in het hbo**
april 2005 *Commissie Tussentijdse Evaluatie Lectoren en Kenniskringen o.l.v. Prof. dr. Karssen*
→ Onderzocht van medio 2004 tot begin 2005 30 lectoraten
'Uit deze rapportage kwam naar voren dat de introductie van de lectoraten voorspoedig verliep en dat er ten opzichte van het tijdstip van de eerste evaluatie veel ten goede was verbeterd. Niettemin concludeerde de commissie dat de ontwikkeling nog niet voltooid was' (SKO, 2009b, p. 8).
- Publicatie: **Stand van zaken lectoraten in het hoger beroepsonderwijs: De golven zetten door**
februari 2006 *Consort: drs. F.A.H. Hüsken en dr. P.J. Verkerk*
→ Onderzocht in het najaar van 2005 122 lectoraten
'De bedoeling is dat met behulp van deze meting op brancheniveau streefwaarden en doelen worden ontwikkeld die als referentie kunnen dienen voor de evaluatie in het jaar 2008' (Hüsken en Verkerk, 2006a, p. 40). De meting geeft een overzicht van gemiddelde data van alle lectoraten tezamen. Uit de meting an sich kunnen weinig conclusies getrokken worden. Zie 'Lectoraten in het hbo meting 2006' voor ontwikkelingen.
- Publicatie: **Indicatoren voor de evaluatie van lectoraten in het hbo: Van informatie naar inzicht**
februari 2006 *Consort: drs. F.A.H. Hüsken en dr. P.J. Verkerk*
Dit rapport gaat over de bruikbaarheid van de indicatoren zoals die gehanteerd zijn in het rapport 'de golven zetten door'. Naar aanleiding van dit rapport heeft de SKO een advies aan de HBO-raad geschreven over het gebruik van de indicatoren en de streefwaarden ten behoeve van het te ontwikkelen kwaliteitszorgsysteem (SKO, 2006).
- Publicatie: **Lectoraten in het hbo meting 2006**
september 2006 *Consort: drs. F.A.H. Hüsken en dr. P.J. Verkerk*
→ Onderzocht in de zomer van 2006 113 lectoraten (van de 122 uit 2005 opnieuw). Dit is een actualisatie van de meting die in 2005 werd uitgevoerd. Wederom werd een meting verricht naar de vier doelstellingen die lectoraten vanuit de SKO hebben meegekregen. 1) de positie in de kennisinfrastructuur: De lectoraten groeien in drie jaar naar een positie in de kennisinfrastructuur, men werkt met kennisinstellingen samen, doet projecten, wisselt kennis uit en verspreidt de kennis. De groei vult echter na het derde jaar af. 2 en 3) kennisuitwisseling met bedrijven en instellingen (en vice versa): De lectoraten groeien over alle activiteiten bij de kennisinfrastructuur. De activiteiten lijken goed te zijn verankerd bij de bedrijven en instellingen. 4) de bijdrage aan de kwaliteit van het onderwijs: De stijging van de deelname van docenten aan de activiteiten van het lectoraat in de huidige meting lijkt aan te geven dat lectoraten hun plek in de onderwijsorganisatie te hebben gevonden (SKO, 2006).

- Publicatie: **Onderzoek naar het profiel van de lector in het hbo**
juli 2008 *Alons & Partners Consultancy i.s.m. Organisatie voor Strategisch Marktonderzoek*
→ Onderzocht in de periode april en mei 2008 169 lectoraten
In dit rapport is gekeken hoe het competentieprofiel van een lector is ingevuld (Alons & Partners Consultancy, 2008) (zie paragraaf 2.4 voor een overzicht van de uitkomsten)
- Publicatie: **Lectoraten, kweekvijvers van innovatie**
september 2008 *Evaluatiecommissie lectoraten o.l.v. Prof. dr. Karssen*
→ Onderzocht in de periode september 2007 en mei 2008 19 door de hogescholen zelf voorgedragen lectoraten aan de hand van een vooraf bekend gemaakt toetsingskader.
De commissie heeft de onderzochte lectoraten beoordeeld op hun functioneren in meer algemene zin en in termen van de vier doelstellingen die aan het lectoraat ten grondslag liggen. De observaties zijn samengevat in een aantal best practices van zowel lectoraten als hogescholen, die de commissie van belang acht voor het verder uitbouwen van de successtory van het lectoraat in de hogescholen (SKO, 2008)
- Publicatie: **Lectoraten in het hoger beroepsonderwijs 2001-2008: eindevaluatie van de SKO**
2009 *Bestuur SKO*
'Terugkijkend over de afgelopen periode kan worden gesteld dat de invoering van de lectoraten een geslaagde onderwijsinnovatie is geweest ... Er is geen weg terug: hogescholen zijn op weg van onderwijsinstelling naar kennisinstelling ... Hun belangrijkste uitdaging daarbij is om daadwerkelijk kennis te ontwikkelen in wisselwerking met de praktijk en die kennis duurzaam implementeren in het onderwijs en de beroepspraktijk' (SKO, 2009b, p. 24).

Gesprekspartners

Drs. W. Foorthuis, Lector Plattelandsvernieuwing (oktober 2009 bij Werkconferentie Kennis & Innovatie; de regio aan zet, Ede)

Drs. A. Hollemans, Interim projectleider (werkplaats) Veencompagnie (oktober 2009 bij Werkconferentie Kennis & Innovatie; de regio aan zet, Ede)

Ir. A. Zwijgers, Lector Innovatie in Voeding* HAS Den Bosch (oktober 2009)

Drs. W. Timmermans, Lector Groene leefomgeving van steden VHL Velp (oktober 2009 bij Workshop Value added planning)

Dr. ir. E. van Leeuwen, Lector Integraal Waterbeheer en Klimaatbestendige Gebiedsontwikkeling VHL Velp (december 2009)

Drs. A. Dijkstra, Lector Voeding & Gezondheid VHL Leeuwarden/Wageningen (december 2009)

Dr. ir. M. Baptist, Lector Marine Ecosystems Management* VHL Leeuwarden (december 2009)

Verschillende deelnemers van:

Werkconferentie Kennis & Innovatie; de regio aan zet (6 oktober 2009 Horapark te Ede)

Workshop Value added planning (21-24 oktober 2009 StayOk te Soest)