

LEERGEMEENSCHAPPEN

VAN HOGESCHOLEN MET HET WERKVELD

**Zestor is opgericht door
sociale partners in het hbo:**



Vereniging Hogescholen



UNIENFTO

AOB Algemene Onderwijsbond



De verkenning naar leergemeenschappen van hogescholen met het werkveld is in opdracht van Zestor uitgevoerd door IVA Onderwijs i.s.m. het Lectoraat Beroepsagogiek van de HAN.

Het is toegestaan om (delen van) de informatie te vermenigvuldigen voor gebruik in het hoger beroepsonderwijs. In alle andere gevallen is voorafgaande schriftelijke toestemming van Zestor vereist.

April 2018

INHOUD

1	INLEIDING	4
2	THEORETISCH KADER	6
3	DE PRAKTIJK	15
3.1	Een korte introductie van de voorbeelden	15
3.2	Significante waarden en strategische keuzes	18
3.3	Structuur en systeem	20
3.4	Staf	24
3.5	Stijl van management	27
3.6	Sleutelvaardigheden	29
4	VOORLOPIGE CONCLUSIES	30
	REFERENTIES	35
	<i>Bijlage 1</i> KIJKKADER	37
	<i>Bijlage 2</i> OVERZICHT RESPONDENTEN/ONDERZOEKERS	42

1 INLEIDING

De hogeschool als regionaal kennis-ontwikkelingscentrum

Hogescholen worden steeds meer een regionaal kennis-ontwikkelingscentrum (WRR, 2013).¹ Ze zijn verankerd in de regio en leiden op voor de arbeidsmarkt in de buurt. Volgend citaat uit ‘Onderzoek met impact, de strategische onderzoeksagenda hbo 2016 – 2020’ verwoordt de ambitie van de hbo-sector: *“Hogescholen zijn kennisinstellingen met een sterke regionale inbedding. De nabijheid van en de sterke banden met het regionale bedrijfsleven (vooral het mkb) en publieke instellingen vormen de basis voor het proces van vraagsturing, kenniscirculatie en praktijkgericht onderzoek. Hogescholen spelen snel in op vragen die leven in de praktijk en zoeken, samen met de relevante partners, de meest effectieve oplossing. Daarnaast wordt langerlopend onderzoek verricht, vaak in coproductie met de praktijk en andere kennisinstellingen, om zo de kennisbasis voor die praktijk te vernieuwen en te verbeteren. Valorisatie en doorwerking staan altijd centraal. Of het nu gaat om de toepassing van een nieuwe technologie in de tuinbouw, het verbeteren van de werkprocessen in het ziekenhuis of het verder professionaliseren van het onderwijs, impact staat voorop. Daarnaast verkennen hogescholen met hun onderzoek ontwikkelingen die, omdat ze nog in de kinderschoenen staan, nog niet op het netvlies van de maatschappelijke praktijk staan, maar in ieder geval op middellange termijn impact op die praktijk zullen hebben”* (Vereniging van Hogescholen, 2016: 8).

Het onderwijs en onderzoek worden verbonden met het oplossen van complexe regionale vraagstukken, die om multidisciplinaire samenwerking vragen. De samenwerking in de ‘driehoek’ onderwijs, onderzoek en de beroepspraktijk is een manier om de valorisatiedoelstelling te realiseren, het onderwijs (steeds) beter te laten aansluiten op het beroepenveld en om een waardevolle onderzoekagenda te formuleren, bijvoorbeeld in lectoraten. Deze ontwikkelingen gaan snel en de samenwerking met het beroepenveld wordt concreter. Dat betekent bijvoorbeeld dat (docent-)onderzoekers onderdelen van het curriculum verzorgen en een bijdrage leveren aan curriculumontwikkeling en docenten in een deel van hun werktijd onderzoek verrichten voor en met het werkveld. Er ontstaan, naast lectoraten, andere samenwerkingsverbanden waarin hogescholen en bedrijven samenwerken om nieuwe kennis en/of producten te ontwikkelen. Deze zijn te zien als “extended teams” of multi-organisatorische leergemeenschappen waarin het werkveld en de hogeschool kennis inbrengen en halen (Nieuwenhuis, 2006). Men werkt in deze teams niet alleen vanuit de eigen discipline met vakgenoten, maar ook interdisciplinair en vanuit verschillende rollen en taken. Deze multi-organisatorische leergemeenschappen overstijgen de grenzen van de hbo-instelling.

¹ WRR “Naar een lerende economie” (2013).

Verkenning van de praktijk

Zestor wil graag inzichten uit bestaande praktijken benutten, om erachter te komen hoe de vergaande samenwerking tussen docent(-onderzoekers), studenten en werkveldpartners in de toekomst vorm kan krijgen en wat de consequenties van deze samenwerking zijn. De verwachting is dat samenwerking in multi-organisatorische leergemeenschappen van grote invloed zal zijn op de organisatie van hogescholen, op de manier van werken en op HR-thema's als flexibilisering, arbeidsrelaties en arbeidsverhoudingen, competentieontwikkeling en strategische personeelsplanning.

In dit rapport presenteren we de resultaten van een eerste praktijkverkenning naar mogelijke antwoorden op deze vraagstukken. Het kijkkader waarmee de verkenning is uitgevoerd, is als bijlage bij dit rapport opgenomen. Het kan door hogescholen benut worden om in de eigen praktijk met actoren te reflecteren op de ontwikkeling van de samenwerking.

De verkenning is uitgevoerd door een leernetwerk van projectleiders/onderzoekers van vier hogescholen, onderzoekers van IVA Onderwijs en het kenniscentrum Kwaliteit van Leren van de HAN en de projectleider van Zestor. De projectleiders/onderzoekers van de hogescholen hebben onderzoek gedaan naar een voorbeeld van een multi-organisatorische leergemeenschap uit hun eigen praktijk. IVA Onderwijs en het kenniscentrum Kwaliteit van Leren van de HAN hebben, in samenwerking met Zestor, nog vier voorbeelden opgehaald van hogescholen die niet actief hebben geparticipeerd in het netwerk. In totaal zijn acht casussen 'opgehaald' waaruit we voorbeelden kunnen putten, die behulpzaam kunnen zijn bij de vormgeving van de samenwerking tussen hogescholen en het werkveld in leergemeenschappen.

De meeste voorbeelden die we gebruiken zijn (zoals een leergemeenschap betaamt) volop in ontwikkeling en ontdekking. Op dit moment kunnen nog geen casusbeschrijvingen worden gepresenteerd, waarin alle facetten van het werken in een multi-organisatorische leergemeenschap in samenhang aan bod komen.

In het volgende hoofdstuk beschrijven we het theoretische kader dat gehanteerd is bij de verkenning. In hoofdstuk 3 presenteren we de casussen en gaan we thematisch in op de voorbeelden die uit deze casussen naar voren komen. Daarmee verrijken we het theoretische kijkkader met voorbeelden uit de praktijk. In hoofdstuk vier analyseren we deze voorbeelden en presenteren we de voorlopige bevindingen.

2 THEORETISCH KADER

Regionale positionering van hbo-instellingen

Regionale onderwijsinstellingen voor hoger en middelbaar beroepsonderwijs verbinden vraag en aanbod op de arbeidsmarkt en hebben in die hoedanigheid een uitermate belangrijke rol binnen het functioneren van een economische regio en de vitaliteit en welvaart in een gebied. De kennismakelaarsfunctie die hogescholen hebben voor domeinen en beroepen is echter aan herziening toe. De klassieke verhouding tussen opleidingen en sector is aan het verschuiven door ontwikkelingen op de arbeidsmarkt. Traditionele sectoren zijn kennisintensiever geworden en tegenover het tekort aan goed geschoold personeel in bedrijven staat een overschot aan afstudeerders (en werklozen) met beperkte of niet bruikbare competenties (ROA, 2013). De vraag naar hoger opgeleiden is bewegelijk en steeds lastiger voorspelbaar. Bijscholing en omscholing van zittend personeel vindt nog (te) weinig plaats (De Grip, 2014).

Dit zijn constatering die aantonen dat een transitie in het onderwijssysteem en de manier van opleiden noodzakelijk is. Essentieel daarvoor is dat onderwijsinstellingen in staat zijn de nieuwe ontwikkelingen in de economie en de manier van (samen) werken en innoveren, in te passen in hun portfolio. De WRR (2013) daagt het beroepsonderwijs uit om een grotere responsiviteit te ontwikkelen, in verbinding met de ontwikkelingen in de domeinen en de (regionale) arbeidsmarkt. De minister van OCW (2015) schrijft dat dit *“geen nostalgisch verlangen (is) naar historische ambachtelijkheid, maar vertrouwen in vakmanschap in al zijn verschijningsvormen, van eigentijds vakmanschap tot interdisciplinaire samenwerking. En daarbij het vertrouwen in innovatie als onuitputtelijke bron van creatieve én economische mogelijkheden. In alle plannen lees ik een roep om meer flexibiliteit van het onderwijs, ruimte om aan te sluiten bij innovatieve en regionale ontwikkelingen op de arbeidsmarkt, een nauwe betrokkenheid van het bedrijfsleven bij de vormgeving van het onderwijs en bovenal meer waardering voor hoogwaardig vakmanschap.”*²

Responsief onderwijs vraagt om hernieuwde samenwerking van de onderwijsinstelling met de omgeving. Onder responsiviteit verstaan we het vermogen van opleidingen en instellingen om ontwikkelingen in het werkveld snel te incorporeren in het opleidingsaanbod en in valorisatieprogramma's (Rosenfeld, 1998; Nieuwenhuis, 2006).

2 Een responsief mbo voor hoogwaardig vakmanschap, dd. 14 september 2015, ref 811226, Pagina 3 van 16

Dit kan het onderwijs niet zelfstandig scheppen, maar kan alleen ontstaan door structurele samenwerking tussen onderwijs, bedrijven, (lokale) overheden en maatschappelijke organisaties. Onderwijs, overheid en bedrijfsleven vormen samen de triple helix:

- De overheid stuurt ontwikkelingsprogramma's aan en ondersteunt die programma's met technologie transfer punten (denk aan de proefboerderijen en voorlichtingsinstituten uit het landbouwkennissysteem).
- Universiteiten en hogescholen verzorgen onderzoeksprogramma's en onderwijsprogramma's, nemen deel aan uitwisselingsprogramma's en vormen de bron voor start-ups en brainparks. Met name universiteiten en ook hogescholen vormen belangrijke (publieke) schakels in de regionale innovatienetwerken. Ook instellingen voor mbo spelen in de regionale ontwikkeling een rol. Vooral gericht op MKB-bedrijven.
- Bedrijven worden gekenmerkt door hun "absorptive capacity" (Waalkens, 2006), de capaciteit om nieuwe kennis en informatie op te nemen in hun staande werkprocessen; "poortwachters" zijn hierbij belangrijke bedrijfsinterne actoren.

Onderwijsinstellingen zijn volop bezig het onderwijs te verbinden met het oplossen van regionale vraagstukken, hier zetten ze verschillende instrumenten en methoden in. We zien onder meer focus op CIV's (centra voor innovatief vakmanschap) en CoE's (centres of expertise), hybride kenniswerkplaatsen, regioleren en ontwikkeling van lerende netwerken rondom gebiedscoöperaties. Deze aanpak werpt zijn vruchten af. Opdrachten voor studenten worden complexer, de interactie met de omgeving neemt toe en de schaal waarop studenten betrokken zijn bij vraagstukken in de regio groeit. Echter, instellingen lopen daarmee wel tegen de grenzen van de organiseerbaarheid aan. De vraag dringt zich op hoe de instelling zich als geheel zou moeten ontwikkelen om een positie als kenniscentrum in de regio waar te kunnen maken. De positie als responsieve kennismakelaar zal opnieuw ingeregeld moeten worden, zowel op het niveau van de instelling, het bedrijfsleven, de locaties, de docenten en de studenten.

De functie van het hbo als regionale kennisinstelling

Rosenfeld (1998; zie ook Nieuwenhuis, Gielen & Lokman, 2000) formuleert een set eisen, waaraan een instelling voor beroepsonderwijs moet voldoen om deze rol als regionale kennisinstelling te kunnen vervullen:

- een missie, met expliciet aandacht voor regionale economische ontwikkeling;
- een expliciete focus op regionale activiteiten;
- de ontwikkeling als database voor technologische expertise;
- aanwezigheid van expertise om nieuwe technologische en vakmatige eisen te vertalen in een op maat gesneden opleidingsportfolio;
- een hoge mate van organisatorische flexibiliteit en aanpassingsvermogen;
- actieve netwerkstrategie gericht op het vergroten van het sociale kapitaal in de regio.

Essentieel voor een school als ‘partner met de regio’ is het perspectief op de hogeschool als lerende organisatie (Nooteboom, 2000). In een lerende organisatie leiden externe impulsen tot interne leerprocessen en ontwikkeling. Onderwijsinstellingen zullen een “oog voor leren” moeten ontwikkelen en hun eigen personeel moeten uitdagen om een lerende organisatie te worden en een rol te vervullen in de lerende regio. Dat is echter niet gemakkelijk: Nieuwenhuis (2006) beschrijft een Europees onderzoek naar de ontwikkeling van technische en beroepsgerichte scholen richting regionale kennisinstellingen. De conclusie is dat scholen zich op papier bekennen tot het model van regionale kennisinstelling, maar dat de dagelijkse praktijk hier nog ver van blijft.

De school als strategische partner voor de lerende regio vraagt om verandering van organisatieroutines (Becker, 2008) en daarmee om een collectief leerproces in de school. De regie op dergelijke leerprocessen ligt bij bestuur en management, aangezien verandering van strategisch handelen vraagt om consistente herinrichting van meerdere bedrijfsprocessen (productdefinities, kwaliteitszorg, HRM, CRM). Het vraagt om een omslag van een bureaucratische roosterorganisatie naar een flexibele, capaciteitsgebaseerde netwerkorganisatie (Roobeek, 2005). Ook van medewerkers vraagt dit een forse omslag.

Samenwerking in multi-organisatiele leergemeenschappen

In deze verkenning benaderen we de samenwerking vanuit het perspectief van multi-organisatiele leergemeenschappen. In deze leergemeenschappen werken en leren docenten, onderzoekers, de student, het werkveld en de 'klant' samen en wordt kennis voor en door de praktijk ontwikkeld. Dit raakt aan de eerder aangehaalde ambitie van de hbo-sector om in coproductie voor de maatschappij en de beroepspraktijk relevant onderzoek te doen.

De samenwerking in een leergemeenschap wordt (idealiter) gedreven door de wil om als actor bij te dragen aan de oplossing van een maatschappelijk probleem. In een gemeenschap, waarbij over de grenzen van de eigen praktijk wordt samengewerkt, wordt per definitie geleerd. Door inzichten te verwerven uit andere praktijken en door samen te werken aan nieuwe oplossingen gaan werken en leren hand in hand. Daniels et al. (2017) noemen dit 'multi-agency working' en 'inter-professional learning' teneinde nieuwe praktijken te ontwikkelen. Het samen laten werken van de deelnemers vanuit verschillende organisaties (multi-organisatieel) en disciplines (multidisciplinair) is complex, maar cruciaal. Er is een vorm van sturing nodig om deze verbintenissen te laten ontstaan en productief te laten zijn. Kennis van alle betrokkenen is immers nodig om het probleem op te lossen.

Wanneer wordt samengewerkt aan 'complex design problems', staat van tevoren per definitie niet vast welke kennis en expertise nodig is en waar of bij wie deze te vinden is. Geen van de deelnemers heeft alle relevante kennis in huis om het probleem op te lossen of een antwoord te vinden op een bepaalde ontwikkelvraag. De kennis van alle stakeholders is even belangrijk om een bevredigende oplossing te vinden. Daarnaast zullen deze leergemeenschappen steeds nieuwe verbintenissen aangaan om de benodigde kennis te verwerven (knotworking). Zij veranderen steeds van samenstelling.



Engeström en Sannino (2010) zien in deze samenwerkingsverbanden verschillende activiteitensystemen bij elkaar komen. Een activiteitensysteem kent eigen regels, routines en procedures, heeft eigen systemen, een eigen gemeenschap met verdeling van rollen en taken en is gericht op het realiseren/produceren van bepaalde diensten met een (maatschappelijke) outcome. Samenwerking vereist dat je kennis hebt van de activiteitensystemen die in de leergemeenschap samenkomen. Van professionals vraagt het “the capacity to recognise and access expertise distributed across local systems and to negotiate the boundaries of responsible professional action with other professionals and with clients”. Van klanten vraagt het dat ze in staat zijn te participeren in dialogen over hun behoeften en wensen en dat ze in staat zijn hun eigen situatie goed te interpreteren.

De manier waarop samenwerking tussen professionals met een verschillende achtergrond kan leiden tot de ontwikkeling van nieuwe professionele praktijken kan mogelijk worden begrepen met behulp van het begrip ‘boundary crossing’ (Daniels et al, 2007).

Het ontwikkelen van een gedeeld repertoire, gedeelde opvattingen en vertrouwen en professionele interpersoonlijke relaties is binnen organisaties al een hele uitdaging. Wanneer deze processen tussen verschillende (complexe) organisaties tot stand komen, is de uitdaging des te groter. Werkwijzen verschillen immers, procedures zijn anders, doelen lopen uiteen et cetera. Deze verschillen kunnen worden beschouwd als grenzen. Dit zijn “sociale of culturele verschillen tussen praktijken die leiden tot problemen in handelingen of in de interactie met andere praktijken” (Akkerman & Bakker, 2011). Een grens kan ook worden beschouwd als een discontinuïteit (Akkerman & Bakker, 2012). “Boundary crossing kan worden opgevat als het opheffen van de discontinuïteit (het tegen grenzen aanlopen) door het leggen van verbindingen tussen verschillende praktijken en het vinden van een manier om te handelen en te communiceren” (Akkerman & Bakker, 2012, p. 16). Boundary crossing kan worden uitgevoerd door bruggenbouwers en grensobjecten. Bruggenbouwers zijn mensen die in meerdere organisaties participeren en die elementen van de ene praktijk kunnen inbrengen in de andere. Grensobjecten (geïntroduceerd door Star in 1989) verwijzen naar “objecten die op verschillende wijzen in meerdere kennispraktijken worden gebruikt en binnen elk van die praktijken een eigen functie hebben”. Bij samenwerking tussen uiteenlopende activiteitensystemen is het van belang dat er kennis wordt opgebouwd over de kennis en vaardigheden van andere professionals en dat men in staat is vast te stellen over welke expertise de ander beschikt. Daarnaast is er kennis nodig over de professionele waarden en regels van andere praktijken (“why do they operate as they do?”). Als gevolg van de ontwikkeling van nieuwe praktijken kunnen er spanningen ontstaan binnen bestaande praktijken tussen regels, tools, objecten en professionele identiteit. Deze spanningen worden mede veroorzaakt door verschillen in dynamiek binnen de organisatie. Er wordt dan ook gepleit voor een organisatieklimaat met ruimte voor improvisatie, het ombuigen van regels en het slechten van bureaucratische hordes.



Schruijer en Vansina (2007) vertalen dit naar een aantal condities voor multi-organisationale samenwerking. Ze wijzen op:

- het belang van de wil om samen te werken
- het besef van interafhankelijkheid
- de noodzaak van interpersoonlijke relatieontwikkeling
- het opbouwen van interpersoonlijk vertrouwen (dat in aanvang niet aanwezig is)
- het vermogen om constructief kunnen omgaan met en benutten van diversiteit.

Daarnaast stellen ze dat het bij multi-organisationale samenwerking van belang is dat partijen komen tot een gedeelde probleempceptie en een gedeeld doel, waar alle partijen hun eigen belang in herkennen. Om dit te bereiken is behoefte aan 'collaborative leaders'. Dit zijn personen die *“relevante partijen bij elkaar brengen, hun interacties faciliteren, neutraal zijn, de aanwezigheid van verschillende belangen kunnen hanteren, niet afhankelijk zijn van positioneel gezag, complexiteit en ambiguïteit kunnen tolereren, aandacht schenken aan vertrouwensontwikkeling, zelf geen machtspositie wensen in te nemen en ook niet op de voorgrond willen treden”*.

De impact op de organisatie van hbo-instellingen: kijkkader

Dat deze vorm van samenwerking impact heeft op de staande organisatie van hbo-instellingen lijkt duidelijk. Om deze impact te beschrijven hanteren we het 7s-model van McKinsey. Dit model is verwerkt in een kijkkader. Dit kijkkader is ingevuld op basis van literatuuronderzoek. De bevindingen zijn hieronder kort samengevat. Op basis van het kijkkader is een gespreksleidraad ontwikkeld, waarmee de verschillende deelnemers aan het leernetwerk hun praktijk hebben onderzocht. In de samenvatting hieronder staan tevens de vragen die de deelnemers aan het leernetwerk hebben beantwoord. De antwoorden op de vragen komen aan bod in het volgende hoofdstuk.

Het 7s-model ingevuld voor (multi-organisatiele) leergemeenschappen in het hbo, op basis van literatuurstudie:

- **Significante (gedeelde) waarden en strategie**

Significante (gedeelde) waarden betreffen de visie en doelen van de hogeschool op onderwijs, de kennisfunctie en de rol en functie bij innovatie in de regio. Onderwijsinstellingen zijn volop bezig het onderwijs te verbinden met het oplossen van regionale vraagstukken. Essentieel daarvoor is dat onderwijsinstellingen zich tot doel stellen en in staat zijn de nieuwe ontwikkelingen in de samenleving en de manier van (samen) werken en innoveren, in te passen in hun organisatie, het opleidingsaanbod en valorisatieprogramma's (responsief onderwijs).

De strategie is de manier van de instelling om de waarden te realiseren en doelen te bereiken. Hogescholen vertonen grote variatie op de concretisering van deze uitvoeringsagenda en hanteren daarbij verschillende strategieën. Sommigen hebben zich vooral gericht op 'regioleren', het uitvoeren van aantrekkelijke, authentieke opdrachten voor de regio door studenten, terwijl andere instellingen al forse aanzetten hebben gegeven aan nieuwe netwerkvorming en nieuwe dienstverlening (bijvoorbeeld co-makership ten aanzien van regionale ontwikkelingsplannen). Er ontstaan multi-organisatiele leergemeenschappen als strategie om deze rol in de regio te realiseren.

In de interviews is voor wat betreft significante waarden en strategie bij multi-organisatiele leergemeenschappen ingegaan op³:

- De aanleiding van de samenwerking
- De doelen en beoogde opbrengsten van de samenwerking
- Participanten in de samenwerking en hun belang

3 Niet alle onderwerpen zijn aan bod gekomen.

- **Structuur**

Bij structuur gaat het om de wijze waarop een organisatie is ingericht. Er is alignment nodig tussen de dynamiek van de multi-organisationale leergemeenschap en de dynamiek van de participerende organisaties. Grensoverstijgende samenwerking vraagt om een organisatieklimaat met ruimte voor improvisatie, het ombuigen van regels en het slechten van bureaucratische hordes. Het vergt een dynamische structuur. Het samenwerken aan nieuwe oplossingen voor specifieke (maatschappelijke) problemen vraagt immers het aangaan van veel verschillende verbintenissen.

Het is dan ook belangrijk dat de structuur van de organisatie bijdraagt aan samenwerking in wisselende samenwerkingsverbanden (o.a. deelnemers aan multi-organisationale samenwerking hebben het mandaat om beslissingen te nemen, ruimte voor variëteit en flexibiliteit, training van en instrumenten voor het personeel om te kunnen samenwerken, benutten van diversiteit, 'alliance-offices' die het personeel ondersteunen bij het aangaan van samenwerking, aandacht voor samenwerking in de planning (o.a. tijd voor samenwerking) en in de functionerings- en beoordelingscyclus).

De school als strategische partner voor de lerende regio vraagt om verandering van organisatieroutines (Becker, 2008) en daarmee om een collectief leerproces in de school.

In de interviews is onder meer gevraagd naar:

- (Formeel belegde) rollen in de samenwerking
- (Wisselende) samenstelling van de leergemeenschap
- Organisatorische vormgeving (regelruimte, mandaat om beslissingen te nemen, flexibiliteit ('vrije ruimte'))
- De samenwerkingscultuur
- Het benutten van diversiteit

- **Systeem**

Onder systeem worden alle denkbare systemen verstaan, zoals werkwijzen en procedures, maar ook communicatiestromen. Grensoverstijgende samenwerking vraagt om een omslag van een bureaucratische roosterorganisatie naar een flexibele en op de inzet van verschillende capaciteiten gebaseerde netwerkorganisatie (Roobeek, 2005). Het werken in multi-organisationale leergemeenschappen vraagt om systemen die samenwerking ondersteunen, zoals een technische infrastructuur om partnerschappen te ondersteunen en faculty development gericht op de inrichting van een projectorganisatie en op de ondersteuning van netwerkende professionals (Stienert, 2014). Er is een meer projectmatig systeem nodig voor financiering en monitoring.

In de interviews is gevraagd naar:

- Instrumenten voor samenwerking
- Tijd voor samenwerking
- Werkruimte/huisvesting

- **Staf (participanten van de leergemeenschap)**

Staf heeft betrekking op de rollen, de benodigde competenties, het functioneren, de werving en selectie en de beloning van de participanten in de leergemeenschap. Het werken in een multi-organisatiele leergemeenschap vraagt bepaalde rollen en daarbij passende vaardigheden van professionals. Vanuit de hogeschool zijn het vaak docenten, onderzoekers en studenten die participeren in multi-organisatiele leergemeenschappen. Vaardigheden waarover zij moeten beschikken zijn:

- het leren (h)erkennen van andere praktijken
- samenwerkingscompetenties en relatieontwikkeling
- reflectievaardigheden
- ontwerp- en onderzoeksvaardigheden
- improviseren
- interdisciplinaire vaardigheden (ook wel T-shaped expertise genoemd)
- (multi-organisatiele) projectmatig werken

In het onderzoek is ingegaan op professionalisering en competenties van docenten.

- **Stijl van management**

Bij stijl van management gaat het om de manier van leiderschap. Organisaties, waar veel grensoverstijgend wordt samengewerkt, hebben leiders nodig die het vormen van (multi-organisatiele) netwerken, het leggen van contacten en interactie aanmoedigen (Schneider, 2002). Daarnaast is er sprake van collaboratief leiderschap (Kaats & Opheij, 2014). Leiderschap is niet het kenmerk van een individu, maar van individuen die met elkaar communiceren en interacteren. Leiderschap komt tot uitdrukking in het proces om functionele manieren van interactie te vinden, die bijdragen aan het realiseren van collectieve doelen en ambities (Kaats & Opheij, 2014).

In een leergemeenschap zijn leiderschapsrollen nodig die zijn gericht op participatie, empowerment en samenwerking. Regulering vooraf maakt plaats voor verantwoording achteraf.

In het onderzoek is gevraagd naar leiderschapsrollen en elementen van leiderschap zoals de dialoog faciliteren, vertrouwen ontwikkelen, omgaan met verschillen.

- **Sleutelvaardigheden**

Onder sleutelvaardigheden worden de 'organisatiecompetenties' verstaan: dat waar de instelling goed in is. Dit zijn de 'unique selling points' van een instelling. Dit onderwerp is in de verkenningen niet expliciet aan bod gekomen, maar een aantal leerpunten zijn wel af te leiden uit de verschillende interviews.

3 DE PRAKTIJK

3.1 EEN KORTE INTRODUCTIE VAN DE VOORBEELDEN

DE HOGERE AGRARISCHE SCHOOL (HAS)

De Hogere Agrarische School (HAS) profileert zich als kennisinstituut voor de groene sector. Met de Growcampus zet de HAS zich neer als dienstverlener voor het werkveld.

In de visie van de hogeschool is er een ‘verplichtende relatie met de arbeidsmarkt’: opleidingen hebben een hoge mate van arbeidsrelevantie. In de visie van de HAS ‘wordt hiertoe steeds meer opgeleid in de beroepspraktijk. De professional van morgen leert samen met de professional van vandaag aan praktijkrelevante oplossingen door samen in die praktijk te staan.’ In de afstudeerfase worden de studenten ingezet als ‘junior-professional’. Ze studeren af in bedrijven en leveren bij afstuderen een beroepsproduct voor het bedrijf(s) op. In projecten ontwikkelde kennis wordt weer toegepast in het onderwijs. Doordat docenten participeren in de projecten draagt deze werkwijze bij aan docentprofessionalisering.

STENDEN HOGESCHOOL⁴: RECOMA

Recoma wordt vormgegeven door het Alfa College en Stenden Hogeschool. Recoma staat voor regionaal co-makership. Dit is een onderwijs- en samenwerkingsvorm waarbij studenten – van het mbo en hbo – leren binnen en met het bedrijfsleven (Koers oktober 2015). “We halen het bedrijfsleven binnen in het onderwijs én we organiseren het onderwijs meer binnen het bedrijfsleven. Verder nodigen we de partners uit om deel te nemen aan de regionale innovatievragen uit de markt en daar gezamenlijk aan te werken” (Koers oktober 2015). Met werkveldpartners wordt gekeken welke innovatiethema’s in de regio relevant zijn en of crossovers nieuwe inzichten kunnen bieden. Er wordt multidisciplinair en multi-level aan deze thema’s gewerkt met kenniskringleden, mbo- en hbo-docenten en studenten. Er is een nadrukkelijke verbinding met het lectoraat ‘Duurzame innovatie in de regionale kenniseconomie’, waarin onderzoek wordt gedaan naar duurzame en innovatieve samenwerkings- en onderwijsvormen. Het lectoraat vertaalt deze naar onderzoeksvragen, andere samenwerkingsprocessen en nieuwe producten en diensten (Delies, 2017).

⁴ Ten tijde van het onderzoek was nog sprake van de Stenden Hogeschool. Per 1 januari 2018 zijn de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden en Stenden Hogeschool gefuseerd tot NHL Stenden Hogeschool.

HOGESCHOOL WINDESHEIM: 038 GAMES

Bij de ICT-opleidingen van Hogeschool Windesheim krijgt het onderwijs vorm in nauwe samenwerking met het met werkveld. In het derde en vierde jaar wordt kennis vooral in de praktijk opgedaan in projecten vanuit het werkveld. Met deze visie op opleiden beoogt de opleiding actualiteit en relevantie te bieden, studenten kennis te laten maken met een breed scala aan bedrijven in de regio en studenten te laten leren in uitdagende leeropdrachten. Voor bedrijven biedt deze opleidingsvorm meerwaarde bij de werving van werknemers.

Binnen de minor Serious Gaming werken per semester 40 studenten in de 038games - studio. Dit leerwerkbedrijf is bewust opgezet om multi-disciplinair te kunnen werken (samen met o.a. concepting van de Hogeschool Arnhem Nijmegen en de mbo-opleiding Cibap). Studenten leren te functioneren, te denken en samen te werken alsof ze in een gamestudio werken als 'young professionals'. Opdrachten komen via lectoraten, via overheidsinstanties en via bedrijven. Deze opdrachtgevers gaan 038games meer en meer zien als een bedrijf waar ze gezamenlijk producten mee ontwikkelen.

HANZEHOGESCHOOL GRONINGEN: BUREAU NOORDERRUIMTE

Het Kenniscentrum NoorderRuimte is onderdeel van de Hanzehogeschool Groningen en doet praktijkgericht onderzoek naar de gebouwde omgeving van Noord Nederland. Bureau NoorderRuimte (BNR) is de professionele leerwerk omgeving van het Kenniscentrum voor studenten⁵ van verschillende opleidingen. Studenten kunnen via bureau NoorderRuimte solliciteren bij het Kenniscentrum NoorderRuimte om daar een (afstudeer)onderzoek te doen. Zij komen dan een semester in dienst als junior medewerker en werken in multidisciplinaire teams samen aan praktijkgerichte vraagstukken die zijn geïnitieerd door (de externe omgeving van) het Kenniscentrum. Het betreft vraagstukken op vier thema's. De thema's zijn aardbevingen, duurzaamheid en overvloed, gezondheid en welzijn en bevolkingskrimp. De studenten vormen samen met lectoren, onderzoekers en docenten vier themagroepen. Ze werken samen met mensen uit de beroepspraktijk. Vanuit onderwijs en onderzoek wordt samen met het werkveld gewerkt aan concrete opdrachten met maatschappelijke relevantie. Studenten maken zo kennis met praktijkgericht onderzoek en multidisciplinair werken, lectoren en onderzoekers zijn betrokken bij maatschappelijk relevante opdrachten en onderzoek, onderwijs en werkveld raken met elkaar verbonden.

5 Dit zijn zowel afstudeerders als niet-afstudeerders

FONTYS HOGESCHOOL: LEERGEMEENSCHAP VAN HET LECTORAAT BÈTADIDACTIEK (FONTYS LERARENOPLEIDING TILBURG)

Professionele leergemeenschappen zijn voor het lectoraat Bètadidactiek dé strategie om bètaonderwijs duurzaam te innoveren. Het doel van de leergemeenschappen is om te komen tot docentprofessionalisering en curriculumontwikkeling. Dit gebeurt door in teams van docenten van de vo-school met een hogeschooldocent in de rol van coach nieuwe didactische vormen/ideeën uit te proberen en te kijken wat het effect daarvan is. Praktijkonderzoek is daarmee een professionele leerstrategie voor docenten: 'het is een manier om je als professional verder te ontwikkelen. Onderzoek is een middel om een betere docent te worden en de praktijk te verbeteren'.

SAXION

Binnen Saxion wordt met professionele leergemeenschappen gewerkt bij het Saxion Smart Solutions semester (TripleS). Tijdens dit semester werken studenten, docenten en bedrijven samen aan toepassingen die bijdragen aan een van de motto's van Saxion: Living Technology. Docenten vervullen de rol als coach en beoordelaar. Binnen dit project wordt gezocht naar nieuwe didactische vormgeving, nieuwe invulling van de docentrollen, nieuwe manieren van toetsing in directe relatie en interactie met de beroepspraktijk. Saxion Smart Solutions vraagt een andere organisatievorm. De klassieke organisatie wordt vervangen door een meer dynamisch model, waarin de rollen en invulling daarvan aan verandering onderhevig is.

HOGESCHOOL ARNHEM EN NIJMEGEN: SEECE

SEECE is het antwoord van de HAN op urgente vragen in de (regionale) energiesector. De regio Gelderland is een concentratiegebied van energie gerelateerde industrie en R&D instellingen. Tekorten op de (technische) arbeidsmarkt worden in deze regio dan ook stevig ervaren. SEECE staat voor Sustainable Electrical Energy Centre of Expertise. Sinds 2012 is dit centre of expertise ingericht door de HAN. SEECE is door het ministerie van OCW erkend als CoE (2012-2015) en heeft voor 2016-2018 extra subsidie ontvangen vanuit de prestatiegelden. Het bedrijfsleven investeert van harte in de SEECE agenda, om dat het direct belang heeft bij het opleiden van de volgende generatie technici en het bijscholen van de huidige generaties. Onderzoek en valorisatie hebben toegevoegde waarde als eigenstandige activiteiten, maar dragen ook zeker bij aan de kwaliteit van opleidingen en cursussen. Het mes snijdt aan twee kanten door het inrichten van innovatieve (onderzoeks)projecten van studenten. Het bedrijfsleven profiteert van valorisatie en kennisontwikkeling én krijgt de beschikking over nieuwe vaklieden. Ook voor HAN is SEECE van belang, zowel op korte als op lange termijn: betere opleidingen, en het up-to-date houden van het eigen (opleidings- en onderzoeks) personeel.

3.2 SIGNIFICANTE WAARDEN EN STRATEGISCHE KEUZES

Het werken in (multi-organisatiele) leergemeenschappen zien we in deze verkenning als een strategie om de visie en doelen van de hogeschool/opleiding te realiseren. Er is (idealiter) dus een expliciete verbinding tussen de visie van de hogeschool/opleiding en die van de (multi-organisatiele) leergemeenschap.

De leergemeenschappen zijn steeds in ontwikkeling, net als de doelen waaraan ze werken. Deze doelen kunnen dus gaandeweg veranderen. Soms begint het vanuit enthousiasme en gaat het vooral om het zoeken naar innovatiethema's, vervolgens kan het evolueren naar doelen op het gebied van curriculumontwikkeling en organisatieontwikkeling. In de voorbeelden zien we de volgende visies/doelen naar voren komen⁶:

- Een eerste doel dat in de voorbeelden naar voren komt is het bijdragen aan oplossingen voor vraagstukken uit de samenleving en het ontwikkelen van innovatieve en toepasbare kennis. In sommige voorbeelden wil de hogeschool/opleiding bijvoorbeeld het kennisinstituut voor de regio zijn. Voor de hogeschool/opleiding is het belangrijk om nieuwe thema's te signaleren en daar het werkveld aan te verbinden. Binnen deze thema's doen docenten en studenten onderzoek en werken ze gezamenlijk aan innovaties/producten.
- Een tweede doel dat expliciet wordt genoemd (genoemd in twee voorbeelden) is dat studenten leren in de beroepspraktijk. Bijvoorbeeld omdat juist daar de actuele kennis over (het werken in) de praktijk aanwezig is of vanuit de visie van de opleiding dat professionals van de toekomst het beste leren van de professionals van nu. Deze doelen worden gerealiseerd doordat studenten, eventueel in samenwerking met docenten en het werkveld, (betaalde) opdrachten uitvoeren. Eén van de opleidingen laat de student bijvoorbeeld als junior professional, samen met professionals aan een concreet beroepsproduct werken.
- Een derde doel dat in de voorbeelden is genoemd, is dat studenten leren (multidisciplinair) praktijkgericht onderzoek te doen en/of samen te werken. Studenten doen, binnen een breder programma waarin het werkveld betrokken is, samen met lectoren, docenten en onderzoekers (afstudeer-)onderzoek naar, voor het werkveld relevante, onderwerpen. Of studenten werken in multidisciplinaire teams samen aan projecten rond innovatiethema's. Door studenten in "onzekere" leeromgevingen te brengen, waar innovatie het kerndoel is, worden zij effectief voorbereid op een toekomst van leven lang leren en innoveren. Jonassen e.a. beargumenteren dat de traditionele kijk op transfer studenten niet meer adequaat voorbereid op probleemoplossend handelen: *"in modern engineering contexts the need for continuous lifelong learning has never been greater"*.

⁶ Nb: de multi-organisatiele leergemeenschappen in dit onderzoek hebben allemaal meerdere doelen.

- Een vierde doel is professionalisering van docenten en/of professionals in het werkveld. In de casus van Fontys Hogeschool wordt dit vormgegeven door een leergemeenschap van hogeschooldocenten en professionals, gericht op professionalisering en schoolontwikkeling. Bij Saxion wil de beroepspraktijk leren van studenten. Bedrijven zijn vooral monodisciplinair bezig en hebben behoefte aan inzichten van studenten uit andere disciplines om nieuwe kennis in het bedrijf te brengen.
- Tot slot is een doel (en soms opbrengst) curriculumontwikkeling van de hogeschoolopleiding. Opbrengsten van onderzoek/innovatie vinden hun weerslag in het curriculum van de opleidingen.

De leergemeenschappen streven dus verschillende en meerdere doelen na, die samenhangen met hun visie op opleiden, kennisontwikkeling en innovatie in de regio. Er zijn steeds twee hoofddoelstellingen (kennisinnovatie, opleiden van studenten) die tegelijk spelen, maar die een verschillend accent krijgen. In een aantal gevallen ligt het accent meer op leren en opleiden. In andere gevallen ligt het zwaartepunt meer bij innovatieve kennisontwikkeling in leergemeenschappen waarbinnen actoren met en van elkaar leren en ontwikkelen. Verschillen in accenten hebben gevolgen voor de structuur en het systeem, de rollen van docenten en andere actoren en het leiderschap.



3.3 STRUCTUUR EN SYSTEEM

De onderwerpen 'structuur' en 'systeem' behandelen we in één paragraaf, omdat deze niet altijd goed van elkaar te onderscheiden zijn.

Bij structuur gaat het om de wijze waarop een organisatie is ingericht. Er is 'alignment' nodig tussen de multi-organisatiele leergemeenschap en de participerende organisaties. Uit de casussen blijkt dat dit een ontdekkingstocht en groeiproces is. Op voorhand is niet duidelijk welke structuren en systemen nodig zijn en hoe de afstemming eruit ziet. Het werken in multi-organisatiele leergemeenschappen vraagt om systemen die samenwerking ondersteunen, zoals een technische infrastructuur om partnerschappen te ondersteunen. Er is bijvoorbeeld een meer projectmatig systeem nodig voor financiering en monitoring.

ALIGNMENT IN STRUCTUREN EN ONDERSTEUNENDE SYSTEMEN

De (multi-organisatiele) leergemeenschappen die wij hebben onderzocht zijn op verschillende manieren georganiseerd. Om het leren en werken in leergemeenschappen mogelijk te maken wordt soms een aparte infrastructuur ingericht. Dit kan verschillende vormen aannemen.

De HAS heeft een bedrijf opgericht dat zich bezighoudt met acquisitie, administratie en relatiebeheer en dat docenten van de HAS inhuurt. Het bedrijf verwerft opdrachten van bedrijven die in de Grow Campus worden uitgevoerd door studenten, onder begeleiding van een docent.

Bureau Noorderruimte is eveneens een voorbeeld van een apart organisatieonderdeel dat een omgeving biedt waar lectoren, docenten, onderzoekers en student multidisciplinair samen leren en werken, bij voorkeur in samenwerking met de beroepspraktijk. De coördinator van het bureau houdt zich bezig met het kenbaar maken van welke onderzoeken gedaan worden, werving en selectie van studenten, onderhouden van relaties met lectoren en onderzoekers en het verbinden van opdrachtgevers aan onderzoekers en studenten. In de literatuur worden deze ondersteunende functies 'alliance offices' genoemd.

Het SEECE office van de HAN richt zich vooral op het faciliteren van het externe en interne netwerk, gericht op het organiseren van een continue stroom van innovatieve projecten voor engineering studenten, in opdracht van allerlei energiebedrijven. De verantwoordelijkheid voor uitvoering van die projecten ligt bij de opleidingsinstituten en faculteit.

Bij Stenden Hogeschool is sprake van een projectstructuur, waarin mbo- en hbo-docenten en studenten multidisciplinair samenwerken met werkveldpartners.



Drie andere hogescholen hebben een structuur die meer deel uitmaakt van de opleiding: bij FLOT maken de leergemeenschappen deel uit van het lectoraat. In de leergemeenschappen participeren alleen lerarenopleiders en docenten uit het werkveld en geen studenten. Bij Windesheim heeft de opleiding een leerwerkbedrijf opgericht, waar studenten opdrachten voor het bedrijfsleven uitvoeren. Bij Saxion is Triple S geïntegreerd in het onderwijsprogramma.

ALIGNMENT STRUCTUUR LEERGEMEENSCHAPPEN MET DE ONDERWIJSSTRUCTUUR

In een aantal casussen is er sprake van alignment tussen de structuur waarin de leergemeenschap is ondergebracht en de structuur van het onderwijs aan de hogeschool/de opleidingen, bij andere casussen is die er niet. Dit leidt dan tot afstemmingsproblemen. Naarmate er meer opleidingen participeren in de leergemeenschap, wordt afstemming lastiger. De volgende afstemmingsproblemen doen zich voor:

- **Flexibele inzet hogeschoolmedewerkers**

Door de respondenten wordt gewezen op het belang van flexibilisering en de inzet van medewerkers met de gewenste competenties. Flexibele inzetbaarheid wringt vaak met de strakke personeelsplanning van de onderwijsorganisatie. Docenten zijn vaak al voor een heel jaar ingeroosterd en daardoor niet flexibel inzetbaar. Er zijn daardoor niet altijd docenten/onderzoekers beschikbaar om snel in te springen op vragen en/of met de juiste competenties. *“Om tot een optimale organisatievorm te komen, moet het besef er zijn dat het een andere manier van organiseren is en moet het belang van het onderwijs als primair proces anders gewogen worden. Er is veel aandacht voor onderwijs, dat moet ook goed lopen. Maar die manier van organiseren is in het nu, terwijl je wel echt iets anders wilt”*, aldus één van de respondenten.

Er is behoefte aan wat de literatuur een op capaciteit gebaseerde netwerkorganisatie noemt. Uit twee andere cases blijkt dat de beschikbaarheid van de juiste mensen kan worden geborgd als er een verdienmodel is op basis waarvan hogeschooldocenten kunnen worden vrij geroosterd voor het werken in de leergemeenschap. In een derde casus zijn docenten van sommige opleidingen flexibeler inzetbaar. Dit komt doordat deze opleidingen binnen het taakmodel tijd hebben ingeruimd voor participatie aan projecten in de leergemeenschappen. Dit is echter niet bij alle opleidingen het geval. De ambitie van deze hogeschool is om het werken aan projecten in leergemeenschappen verder uit te breiden. De vraag is of een aanpassing van het huidige taakmodel dan nog volstaat om de flexibiliteit te garanderen of dat een heel nieuw taakmodel nodig is, bijvoorbeeld een op capaciteiten gebaseerde netwerkorganisatie.

- **De aansluiting van de visie op leren, de opleidings- en afstudeereisen, het curriculum, de wijze van toetsen en examineren en de organisatie van het onderwijs bij het werken en leren in leergemeenschappen**

Bij een casus merkt een respondent op dat er alignment nodig is in de visie op leren tussen de leergemeenschap en de verschillende opleidingen die hierin participeren. Deze visie ligt immers ten grondslag aan keuzes ten aanzien van de vormgeving en organisatie van het onderwijs (zie ook het curriculaire spinnenweb⁷). Nu hebben opleidingen vaak verschillende visies op leren, wat de alignment in de weg staat. In een andere casus hebben de opleidingen te veel eigen beoordelingscriteria voor afstudeeronderzoek door studenten en eisen werkwijzen bij afstudeeronderzoek. Deze eisen en criteria werken belemmerend voor het onderzoek in de leergemeenschappen. In de leergemeenschap wordt gewerkt zonder vast staande structuren en staan de inhoud van onderzoek, de wijze waarop onderzoek plaatsvindt en dus de criteria voor dat onderzoek niet vooraf vast.

Daarnaast wordt opgemerkt dat studenten niet altijd flexibel inzetbaar zijn, omdat het curriculum “dichtgetimmerd” is. De leeruitkomsten van de studenten zijn vooraf gedefinieerd en corresponderen niet met de leerdoelen die worden behaald via deelname aan de leergemeenschap. Er is behoefte aan een meer open curriculum met uitkomsten die via meerdere wegen bereikt kunnen worden. Ook de opleidings- en afstudeervereisten en de manier van toetsen en beoordelen (individueel afstudeeronderzoek) corresponderen niet met de werkwijze in de leergemeenschap (onderzoeken en ontwikkelen in multidisciplinaire teams). Dit probleem speelt minder als het leren in leergemeenschappen een opleidingseis is of als de opleidingseisen zijn ruim geformuleerd.

7 <http://curriculumontwerp.slo.nl/spinnenweb>

- **De aansluiting van de inrichting van het onderwijsgebouw bij het werken en leren in leergemeenschappen**

Het samen werken en leren stelt andere eisen aan de leerwerk omgeving dan de onderwijspraktijk. In het onderwijs wordt vooral gebruik gemaakt van lokalen, terwijl de leergemeenschap behoefte heeft aan verschillende typen ruimtes.

Een van de participanten in een leergemeenschap vat dit als volgt samen: *“Er is een kloof tussen de uitgangspunten van regionaal co-makership en de bestaande onderwijspraktijk. Deze kan worden geduid als een ‘conflict’ tussen de oude systeemwereld en de nieuwe systeemwereld van co-makership met nieuwe perspectieven op werken en leren”*. In de groei naar een passende organisatievorm merkt een aantal respondenten op dat het een ontwerpaanpak vereist (‘ontwerpend leren en ontdekken’): de organisatie ontwikkelt zich van ‘a naar b’, terwijl nog niet duidelijk is wat b is en wat daar precies voor nodig is.

DEELNEMERS/PARTNERSHIPS

In de meeste casussen is sprake van leergemeenschappen, maar de participanten kunnen verschillen. Bij de samenwerking in leergemeenschappen is er idealiter spraken van gelijkwaardigheid tussen de verschillende partners en duidelijke rollen en taken. Van gelijkwaardigheid is niet altijd sprake en verschillende respondenten geven aan dat het niet eenvoudig is om het werkveld als gelijkwaardige partner te betrekken. Zo is er vaak sprake van een opdrachtgever-opdrachtnemer-relatie. De leergemeenschap van FLOT streeft bewust naar een gelijkwaardig partnerschap. Daarnaast is er sprake van opdrachtgeverschap. Er is bewust aandacht nodig voor het gelijkwaardig partnerschap om te voorkomen dat docententeams zich opstellen als consumenten en managers uitsluitend als opdrachtgevers. Daarbij is eveneens geïnvesteerd in de rol van de hogeschooldocenten als coach in de leergemeenschap en de professionals uit het werkveld als ontwerper. Bij Recoma is er sprake van gelijkwaardig partnerschap als werkveld, docenten en studenten samen innovatieve thema’s identificeren. In de projecten waarin deze thema’s door

studenten, docenten en werkveld worden onderzocht en ontwikkeld, is veel minder sprake van gelijkwaardig partnerschap. In het voorbeeld van Windesheim groeit de opdrachtgever-opdrachtnemer relatie bij een van de samenwerkingspartners wel uit naar een meer gelijkwaardig partnership. Een continue relatie met een continue stroom van opdrachten is daarbij een voorwaarde. In de overige casussen is (nog) geen sprake van gelijkwaardig partnerschap.

Uit de interviews die gehouden zijn bij Bureau NoorderRuimte blijkt dat het belangrijk is 'steeds te kijken naar wat ieders taak en rol is en elkaar daar op aan te spreken'. Een les die uit de voorbeelden te trekken is, is dat het nuttig is om te werken in een open, niet hiërarchische cultuur, waarin diversiteit wordt benut en mensen gelijkwaardig zijn. Daarnaast is het belangrijk om kennisdeling en samenwerking te stimuleren en ondersteunen. Bureau Noorderruimte doet dit via team- en individuele coaching, gedragsregels, een aanspreekcultuur, wekelijkse netwerklunches en door een rolmodel te zijn ("Je moet cultuur gewoon doen").

3.4 STAF

Bij het thema 'staf' gaan we in op de taken en rollen van docenten en andere actoren, het benodigde accountmanagement en de ondersteunende HR-instrumenten bij het werken in een leergemeenschap.

TAKEN EN ROLLEN VAN DOCENTEN

Werken in een leergemeenschap vraagt andere rollen van docenten. De docent heeft een rol gericht op het leren van studenten (o.a. bewaken didactiek van de leeromgeving) en een rol als partner in de samenwerking. Waar de docent nu richting studenten nog vaak de expertrol vervult, krijgt hij in de leergemeenschap een meer coachende rol. Dit vraagt om andere competenties dan die waarover doorsnee docenten beschikken. In twee casussen wordt opgemerkt dat het functieprofiel van de docent niet aansluit bij de taken en rollen van de docent in een leergemeenschap. Er is behoefte aan een nieuwe omschrijving van taken en rollen voor de docent.

De vraag wordt gesteld of er nog wel behoefte is aan functieprofielen, omdat deze eigenlijk altijd een beperking in zich dragen. Is er niet veel meer behoefte aan taak- en rolomschrijvingen? Deze taken en rollen kunnen dan worden belegd bij docenten, maar ook bij andere participanten in de leergemeenschap. Studenten en werkveldpartners kunnen immers ook de rol van coach en expert vervullen. Over (mogelijke) rolbeschrijvingen van docenten in een leergemeenschap merken respondenten op dat er geen pasklare concepten zijn. Binnen Bureau Noorderruimte zijn wel drie rolbeschrijvingen uitgewerkt: coördinator, coach en junior-medewerker. Andere respondenten noemen elementen van de gewenste rollen en/of competenties, zoals: open staan voor nieuwe ontwikkelingen, bereidheid en vermogen om te innoveren, vermogen te reflecteren, proactief naar de klant optreden, een goede gesprekspartner van het werkveld zijn, responsief, coachen,

onderzoek doen en multidisciplinair samenwerken. Verder is het van belang dat de docenten in de leergemeenschappen verbindingen hebben met het werkveld. Dat is voor hogeschooldocenten geen vanzelfsprekendheid. Het werken in verbinding met het werkveld vereist dat docenten proactief handelen en naar buiten treden (als hogeschoolmedewerker, expert én projectleider). Het vraagt een zakelijke instelling en de vaardigheid om projectmatig te werken. Recoma pleit voor een aanpak van ontwerpend en ontdekkend leren om zo na te gaan welke rollen een docent heeft. In een casus wordt opgemerkt dat werken in een leergemeenschap een andere mindset vraagt van lectoren en onderzoekers. Ze moeten niet in hun eentje onderzoek willen doen, maar samen met anderen. En ze moeten zich realiseren dat onderwijs en onderzoek nauw verweven zijn en dat zij daardoor mede verantwoordelijk zijn voor de opleiding van studenten.

Ook van studenten vraagt het iets anders. Zij worden meer gezien als junior-professional. Eén van de respondenten merkt op dat specifieke vaardigheden die voorwaardelijk zijn voor het leren en werken in een leergemeenschap, zoals zelfsturing, reflectievaardigheden, samenwerking, projectmanagement en onderzoeksvaardigheden, al in het curriculum verweven moeten zijn (vanaf het eerste jaar).

COÖRDINATIE

Uit de verschillende casussen (HAS, SEECE, Stenden, Hanze) wordt duidelijk dat het organiseren van een regionaal netwerk en van een continue stroom relevante innovatieve projecten een specifiek competentieprofiel behoeft. Werken in het frontoffice van de kennisorganisatie vraagt om andere vaardigheden dan het werk van docenten tijdens de begeleiding en beoordeling van studentenwerk. Bijvoorbeeld bij SEECE is de kernorganisatie vooral gericht op dat frontoffice werk (verbinden van de externe vraag aan de interne capaciteit, intermediair opdrachtgeverschap), waarvoor een kleine, flexibel kernorganisatie is ingericht. Die kan uiteraard alleen functioneren als het 'backoffice' van docenten en opleidingen ook flexibel is ingericht en enthousiast is voor de beoogde werkwijze van innovatieve projecten. Bij Bureau Noorderruimte is deze rol belegd bij de coördinator van het bureau (zie bij 'stijl van leidinggeven').

ONDERSTEUNENDE HR-INSTRUMENTEN

HR-instrumenten kunnen vanzelfsprekend ondersteunend zijn aan de ontwikkeling van de (medewerkers in) de leergemeenschappen. In de casussen komen we verschillende instrumenten tegen, te weten:

- **Van functies naar rollen**

Als gevolg van de intensievere samenwerking tussen hogeschool en werkveld in uiteenlopende projecten en leergemeenschappen is het van belang meer te werken vanuit rollen, zoals projectleider, coach, onderzoeker. BNR werkt bijvoorbeeld al met taak- en rolomschrijvingen van coördinator, de coaches en de junior-medewerkers.

- **Wervings- en selectiebeleid**

Bij de HAS/Kennistransfer worden docenten geworven op specifieke competenties. BNR houdt een pleidooi om voor bepaalde rollen specifiek te werven.

- **Arbeidsvoorwaarden**

Kennistransfer van de HAS heeft een eigen, meer marktconforme cao met flexibele beloning, keuzemenu, pensioenregeling.

- **Scholing/opleiding**

In twee casussen is aandacht voor training van docenten. Bij FLOT worden docenten getraind op hun rol als coach. BNR heeft professionaliseringsprogramma's voor studenten en BNR-medewerkers. Een belangrijk aspect is het stimuleren van samenwerken en samen leren. Dit gebeurt door teamcoaching, persoonlijke coaching en persoonlijke ontwikkeltrajecten. Daarnaast pleit BNR voor het intern opleiden van zogenoemde ateliermeesters. Bij FLOT wordt de leergemeenschap zelf ingezet als methodiek om docenten te professionaliseren. Het MT en de afdeling personeelsbeleid moeten daar soms nog aan wennen. *“Het is geen pasklaar concept, juist stappen ze soms nog in de valkuil van een kant-en-klaar concept.”*

- **Functionerings- en beoordelingsgesprekken**

BNR stimuleert samen werken en leren ook via functionerings- en beoordelingsgesprekken.

Hierbij wordt door een respondent opgemerkt dat HR *“dichtbij de medewerker moet staan, zonder te vervallen in formats en protocollen”*. Reflectie en feedback op functioneren worden lerend ingezet door open in gesprek te gaan in de gesprekkencyclus.

3.5 STIJL VAN MANAGEMENT

Over de vormgeving van leiderschap binnen de leergemeenschappen wordt expliciet ingegaan bij de voorbeelden van FLOT en bij BNR. Bij deze voorbeelden is het leiderschap belegd, namelijk bij het lectoraat (FLOT) en de coördinator (BNR). Zowel bij FLOT als BNR zien we bovendien een vorm van gedeeld leiderschap, waarbij wordt gewerkt met coaches, die bepaalde leidersrollen vervullen. Bij Recoma geven projectleiders van mbo-opleidingen leiding aan de leergemeenschap. Zij vertonen vooral hiërarchisch leiderschap, waar zij ook binnen hun eigen instelling aan gewend zijn. Uit de nulmeting blijkt dat de projectleiders niet goed weten hoe ze leiding kunnen geven aan een groep samen lerende en innoverende professionals op gelijkwaardig niveau.

Uit de voorbeelden van FLOT en BNR komt naar voren dat een leider veel verschillende rollen vervult. De volgende taken worden in beide casussen genoemd:

- ondersteunen
- vertrouwen genereren
- basisregels afspreken
- dialoog faciliteren
- gemeenschappelijke doelen verkennen
- bevorderen van actieve participatie deelnemers
- genereren van betrokkenheid/commitment
- garanderen van invloed betrokkenen
- interpersoonlijke relatieontwikkeling
- vertrouwen ontwikkelen
- interactie faciliteren
- verschillende belangen hanteren



De coördinator van BNR benadrukt het belang van het naleven van afspraken door mensen hier voortdurend op aan te spreken, door grenzen te stellen en door zelf het goede voorbeeld te geven. Hoe sterker de kaders zijn, hoe meer vrijheid daarbinnen kan worden gevoeld. Ook draagt de coördinator er zorg voor dat alle belangen worden behartigd door te zoeken naar gezamenlijkheid. De coördinator vervult tevens een makelaarsfunctie tussen bedrijven en lectoren enerzijds en studenten anderzijds. De coördinator doet dit onder andere door ontmoetingsmomenten te creëren (wekelijkse netwerklunch, tweejaarlijks symposium) en onderhoudt relaties met de bedrijven. Bij FLOT vervult de leider ook nog de volgende taken: verbinden, constructief omgaan met verschillen, diversiteit benutten.

De stijl van management/leaderschap in deze leergemeenschappen is er vooral op gericht om condities te creëren zodat deelnemers op basis van gelijkwaardigheid met elkaar willen en kunnen samenwerken en samen kunnen leren. Dat gebeurt op de volgende manieren:

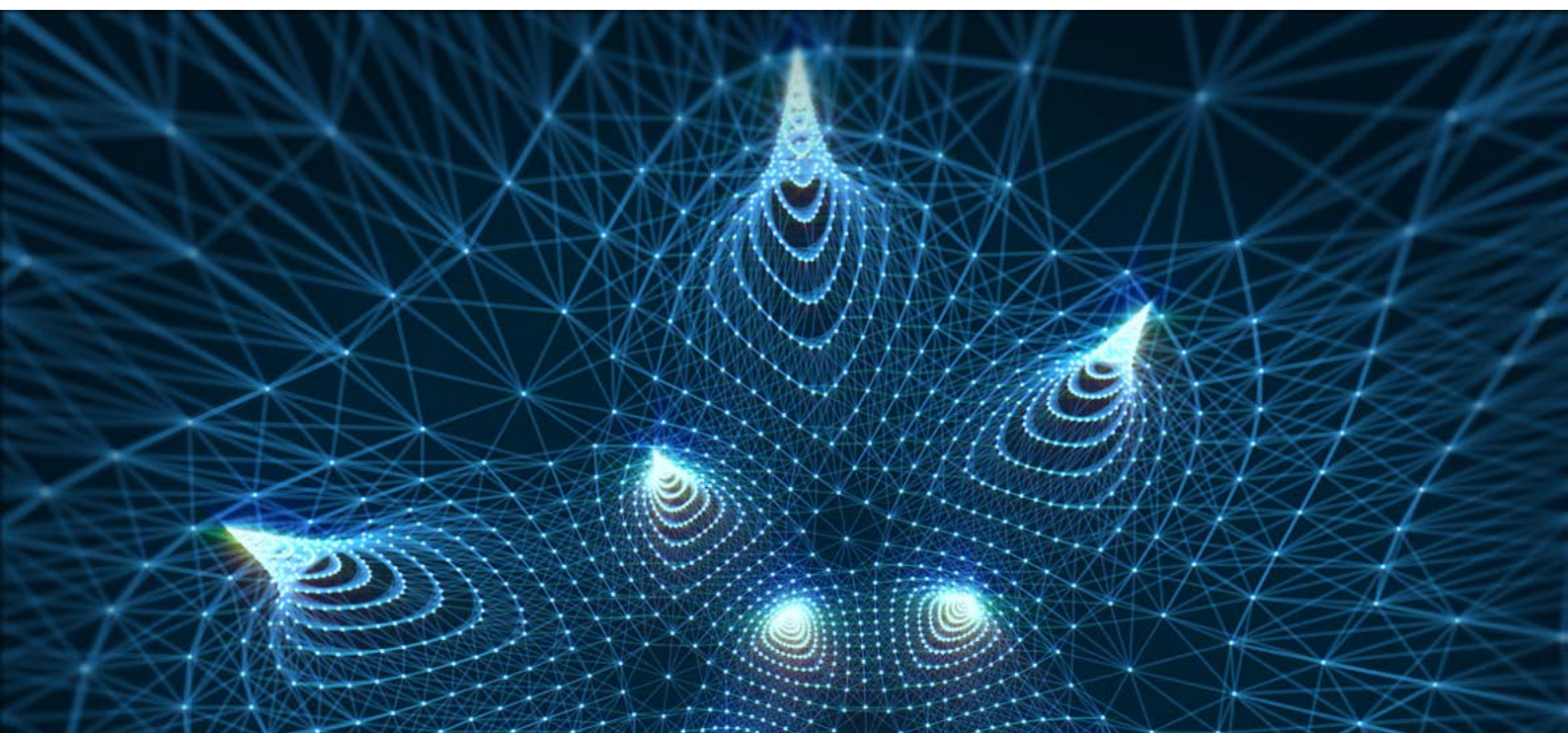
- Het strikt hanteren van de randvoorwaarden en werkafspraken. Daarbij gaat het om de manier van werken en het verduidelijken van en aanspreken op taken en verantwoordelijkheden. Coaching en training van deelnemers aan de samenwerking borgt dat men zich aan de principes van samenwerking houdt en rolvast is in de samenwerking.
- Het creëren van goede relaties, dialoog en verbinding tussen de deelnemers.
- Het creëren van gezamenlijkheid en het recht doen aan verschillen tussen de deelnemer door gemeenschappelijke doelen, het hanteren van de verschillende belangen, het garanderen van invloed en benutten van diversiteit.

3.6 SLEUTELVAARDIGHEDEN

Sleutelvaardigheden hebben betrekking op de ‘unique selling points’ van een organisatie, door ons vertaald als organisatiecompetenties. Over deze sleutelvaardigheden is in de casussen nog niet gericht informatie verzameld. Uit de verschillende interviews zijn wel een aantal vaardigheden te destilleren. We sommen deze hier op:

- goede relaties onderhouden met werkveld
- accountmanagement
- flexibiliteit organiseren (in de meeste casussen wordt de flexibiliteit buiten de instelling georganiseerd, bij Saxion lukt het deels om flexibiliteit binnen de instelling te organiseren door ruimte voor projecten in het klassieke taakmodel in te bouwen)
- lerende organisatie
- verbinding tussen disciplines organiseren

Dit is samen te vatten met de termen verbindingskracht en combinatievermogen (Delies, 2017).

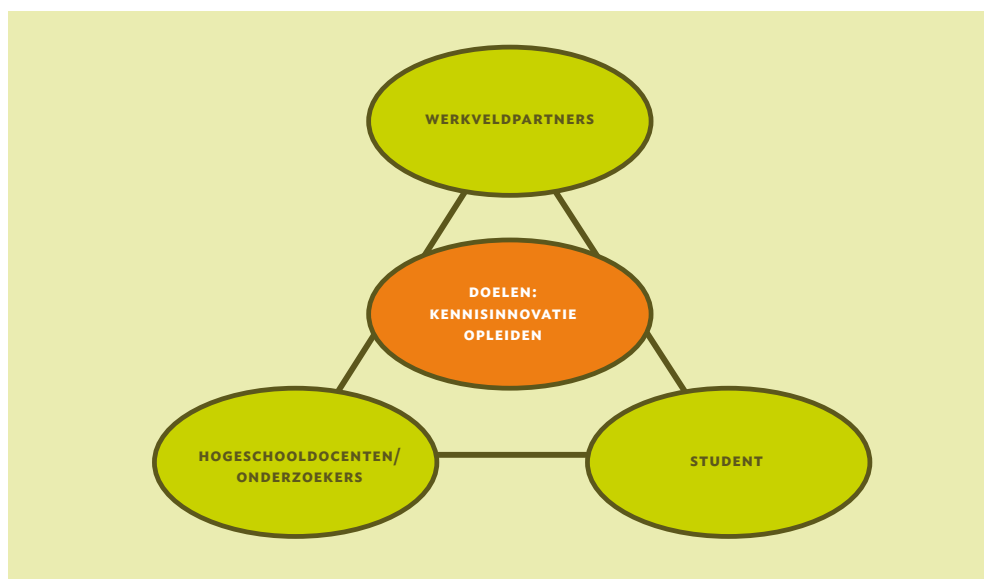


4 VOORLOPIGE CONCLUSIES

Significante waarden

Volgend citaat uit ‘Onderzoek met impact, de strategische onderzoeksagenda hbo 2016 – 2020’ verwoordt de ambitie van de hbo-sector: *“Hogescholen zijn kennisinstellingen met een sterke regionale inbedding. De nabijheid van en de sterke banden met het regionale bedrijfsleven (vooral het mkb) en publieke instellingen vormen de basis voor het proces van vraagsturing, kenniscirculatie en praktijkgericht onderzoek”*.

Doelen van de leergemeenschappen hebben dan ook betrekking op regionale kennis en innovatie, praktijkonderzoek en het leren van studenten. Op al deze drie doelen kunnen hogescholen een transitie doormaken, waarbij leergemeenschappen een strategie zijn om deze te realiseren⁸. Dit is als volgt te visualiseren:



Afhankelijk van de doelen van de leergemeenschap, krijgen de onderlinge relaties tussen docenten en onderzoekers van de hogeschool, de werkveldpartners en studenten een bepaalde vorm.

⁸ We merken op dat bij de voorbeelden slechts één invalshoek aan het woord is geweest. Betrokken bedrijven en studenten zijn bijvoorbeeld niet geïnterviewd. Daardoor is niet bekend in welke mate de genoemde doelen van de leergemeenschappen breed gedragen worden, in welke mate er sprake is van een ‘win-win’-situatie in de samenwerking en wat vanuit het perspectief van deze externe betrokkenen mogelijke fricties zijn in het werken in multi-organisationale leergemeenschappen en wat daar oplossingen voor zijn.

Een werkveldpartner wordt bijvoorbeeld gezien als gelijkwaardig partner in de samenwerking of als opdrachtgever. De student wordt bijvoorbeeld gezien als junior-professional. Hoe deze relaties worden gezien en wat de visie op de rol van de afzonderlijke actoren daarbinnen is, zijn kenmerken van de strategie van de hogeschool om, via leergemeenschappen, de doelen te realiseren en moeten dus expliciet worden gemaakt. Vragen die daarbij gesteld kunnen worden zijn:

- wat zijn de gedeelde waarden en doelen die nagestreefd worden?
- wat is de strategie om deze waarden en doelen te realiseren?
 - hoe zien we de rol van de afzonderlijke actoren in de samenwerking?
 - hoe zien we de relaties tussen deze actoren in de samenwerking?
 - hoe zien we de organisatie van de samenwerking tussen deze actoren en de wijze waarop deze samenwerking wordt gefaciliteerd?

Leergemeenschappen als strategie om de genoemde ambitie van de hbo-sector te realiseren, vraagt om multi-organisatorische leergemeenschappen waarin het werkveld als gelijkwaardig partner is betrokken, sprake is van wisselende, multidisciplinaire samenwerkingsverbanden om complexe vraagstukken op te lossen en op capaciteit gebaseerde netwerkorganisaties. De vraag is of de wijze waarop de voorbeelden in deze verkenning, zoals deze op dit moment zijn vormgegeven, een volwaardige strategie is om aan de ambitie van de hogeschool tegemoet te komen. Het werkveld is immers nog lang niet altijd een gelijkwaardig partner (betrokkenheid realiseren is sowieso lastig), en van het werken met wisselende, multidisciplinaire samenwerkingsverbanden is in deze voorbeelden nog geen sprake. De voorbeelden laten op een aantal onderwerpen wel zien waar ze in de (mogelijke) ontwikkeling naar leergemeenschappen tegenaan lopen en welke lessen daaruit te trekken zijn.

Samenwerken en samen leren in de leergemeenschap

In de genoemde voorbeelden zijn niet altijd studenten en/of bedrijven op een gelijkwaardige manier betrokken in de samenwerking. Als we deze voorbeelden vanuit onze definitie van multi-organisatorische leergemeenschappen bekijken, is de vraag of er daadwerkelijk sprake is van dergelijke leergemeenschappen. Deze voldoen immers aan de volgende kenmerken:

- verbinding onderwijs-onderzoek-bedrijfsleven op basis van gelijkwaardigheid
- gespreid leiderschap
- wisselende samenwerking op basis van benodigde expertise om complexe vragen te beantwoorden
- faciliteren van leren

We zien in de voorbeelden dat van wisselende samenwerking (nog) niet altijd sprake is, dat het gespreid leiderschap in ontwikkeling is én dat er nog geen sprake is van gelijkwaardigheid in de samenwerking.

Inbedding van de leergemeenschappen in hogeschool

Hogescholen streven twee doelen na: opleiden van toekomstige (innovatieve) professionals en ontwikkelen van innovatieve kennis/producten, die een wisselend accent krijgen. De vraag is of voor hogescholen het werken in leergemeenschappen inderdaad een strategie is om deze doelen te realiseren. Bij een aantal voorbeelden is dit expliciet het geval, bij andere niet of veel minder. Als hogescholen dit als een bewuste strategie hanteren, is een tweede vraag of de hogescholen een vernieuwings- en leerstrategie hebben om de transitie naar het werken in en met deze leergemeenschappen te begeleiden, waarbij alle samenwerkingspartners al doende leren en ontdekken wat werkt en wat niet. Teamreflectie op de samenwerking, dialoog over de inbedding in de hogeschool is bijvoorbeeld nodig om deze inbedding te bevorderen. Uit dit gezamenlijk ontdekken en onderzoeken komen mogelijke ontwerpprincipes voor multi-organisationale leergemeenschappen naar voren.

De meeste leergemeenschappen in deze verkenning zijn 'buiten' de hogeschool georganiseerd. Er zijn andere (ondersteunende) systemen ingericht om de leergemeenschappen te organiseren en te faciliteren. Het versterken van verbindingskracht en combinatievermogen voor (multi-organisationale en multidisciplinaire) leergemeenschappen is een aparte tak van sport, die niet eenvoudig met de docentfunctie is te combineren. De docent komt bijvoorbeeld meer in een vertalende rol en kijkt van buiten naar binnen om het curriculum te actualiseren. Het voordeel van organisatie buiten de hogeschoolorganisatie is dat binnen de leergemeenschap een eigen infrastructuur ontstaat die het werken in de leergemeenschap ondersteunt. Nadelen zijn dat er frictie kan ontstaan rond de inzetbaarheid van personeel, het functieprofiel en competenties en de opleidingseisen, de beheerstructuur en de fysieke leer-werkomgeving. Daarnaast is een nadeel dat er geen optimale wisselwerking is tussen de leergemeenschappen en het onderwijs: kennis vanuit de leergemeenschappen vloeit niet altijd terug naar de onderwijsorganisatie en de juiste expertise vanuit de onderwijsorganisatie is niet altijd beschikbaar voor de leergemeenschappen.

Leiderschap

De voorbeelden maken duidelijk dat verbindend leiderschap nodig is om de samenwerking in de leergemeenschappen te bevorderen. Dat leiderschap moet zich op alle actoren in de samenwerking richten. En niet alleen gericht op bijvoorbeeld de hogeschoolmedewerkers, ook het 'meenemen' van externe actoren is belangrijk.

Daarnaast is 'kaderstellend' leiderschap nodig. Deelnemers aan de leergemeenschap kunnen gecoacht worden op hun eigen (leiderschaps-)rol in de leergemeenschap. Voorbeelden laten wel zien dat coaching en training op dit vlak borgt dat men zich aan de principes van samenwerking houdt en rolvast is in de samenwerking.

De inzet van expertise en rollen

Doordat het functieprofiel van docenten onvoldoende overeenstemt met de rollen die de leergemeenschap van hen vraagt, en doordat de inzetbaarheid van docenten afhankelijk is van beschikbaarheid, is niet altijd de juiste expertise beschikbaar. De vraag is hoe je in de leergemeenschappen de juiste expertise kunt inzetten. Een voorwaarde is dat de leergemeenschap eigen middelen ter beschikking heeft. Het is de verantwoordelijkheid van de samenwerkende partners om hiervoor te zorgen.

Als er gedacht wordt vanuit bestaande functieprofielen, bestaat het risico dat bepaalde rollen uitgesloten worden. Beter kan gezien worden welke rollen er nodig zijn om de leergemeenschap goed te laten functioneren en welke partners in het samenwerkingsverband deze het best kunnen vervullen. Werkveldpartners en studenten kunnen dan net zo goed als docenten een coachend rol vervullen, studenten kunnen kennisexpert zijn, etc. Er wordt veel meer gekeken naar kwaliteiten van individuen bij de toekenning van rollen.

Ondersteunende (HR-)instrumenten

Veelal wordt er één HR-instrument gehanteerd en geen combinatie van instrumenten. Instrumenten zijn soms ook specifiek voor de leergemeenschap. Onduidelijk is of er sprake is van een optimale inzet van instrumenten en in hoeverre er wel/geen sprake is van alignment met instrumenten die de hogeschool hanteert. In een aantal gevallen zie je dat er juist behoefte is aan andere instrumenten (rollen, arbeidsvoorwaarden) om te garanderen dat men over het juiste personeel kan beschikken.

Zorgt dit ervoor dat je het ook buiten de hogeschool gaat organiseren? En leidt dit dan niet juist tot een frictie met onderwijs?

Sleutelvaardigheden

Belangrijke organisatiecompetenties zijn:

- het creëren van gedeelde waarden (waar het gaat om opleiden van studenten en creëren van kennis)
- flexibiliteit organiseren
- relatiebeheer
- verbindingskracht
- combinatievermogen
- beheersen van en sturen op ontwerpprincipes van leergemeenschappen

Suggesties voor aanvullend onderzoek

De volgende thema's zijn nog onderbelicht of nog niet in de verkenning aan bod gekomen:

- de feitelijke samenwerking en wie welke rollen vervult
- de belangen van verschillende actoren
- de strategie en (be-)sturing vanuit het perspectief van het hogeschoolbestuur en externe partners
- de werkwijzen en ondersteunende systemen binnen de leergemeenschappen en de verbinding met de werkwijzen en systemen binnen de hogeschool
- de groei- en ontwikkelstrategie van de hogescholen en de leergemeenschappen
- het leren door de studenten en de andere partners en het ondersteunen en faciliteren daarvan

REFERENTIES

- Akkerman, S.F. & A. Bakker (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169
- Akkerman, S., & Bakker, A. (2012). Het leerpotentieel van grenzen. *Opleiding & Ontwikkeling* 1, 15-19.
- Becker, M.C. (2008). *Handbook of organizational routines*. London: Edward Elgar.
- Daniels, H., Leadbetter, J., Warmington, P., Edwards, A., Martin, D., Popova, A., Brown, S. (2007). Learning in and for multi-agency working, *Oxford Review of Education*, 33 (4), 521-538, DOI: 10.1080/03054980701450811
- Delies, I. (2017), *Verhalen over verbinden. Regionaal Comakership*. Leeuwarden/ Groningen: Stenden Hogeschool/Alfa College.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5, 1-24
- Grip, A. de (2014) Arbeidsmarkt en een leven lang leren, in: Ruud Klarus, Lex Borghans, Ib Waterreus (Red). *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de onderwijseconomie*. Den Haag: Boom Uitgevers.
- Jonassen, D., J. Strobel & C.B. Lee (2006). Every day problem solving in engineering: lessons for engineering educators. *Journal of Engineering Education*, 95, 139-151.
- Kaats, E., & Opheij, W. (2014). *Creating conditions for promising collaboration. Alliances, Networks, Chains, Strategic Partnerships*. Heidelberg New York Dordrecht London: Springer.
- Nieuwenhuis, A.F.M., Gielen, P.M., & Lokman, I.H., (2000). *Sector, regio en kennisorganisatie*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum BVE.
- Nieuwenhuis, L.F.M. (2006). *Vernieuwend vakmanschap. Een drieluik over beroepsonderwijs en innovatie*. Oratie. Enschede: Universiteit Twente.
- Nooteboom, B. (2000). *Learning and Innovation in Organizations and Economies*. Oxford: Oxford University Press.
- ROA (2013). *De arbeidsmarkt naar opleiding en beroep tot 2018*. Geraadpleegd via http://roa.sbe.maastrichtuniversity.nl/?page_id=789
- Roobeek, A. J. (2005). *Netwerklandschap: Een routeplanner voor transformaties naar netwerkorganisaties*.

- Rosenfeld, S. (1998). *Stock taking paper for the workshop 'Technical colleges, technology deployment and regional development'*. OECD international conference Modena on 'building competitive regional economies'.
- Schneider, M. (2002). A Stakeholder Model of Organizational Leadership. *Organization Science* 13(2), 209-220
- Schruijer, S., & Vansina, L. (2007). Samenwerkingsrelaties over organisatiegrenzen, Theorie en praktijk. *Management en Organisatie*, 61, 203-218.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social studies of science*, 19(3), 387-420
- Stienert, Y (2014), *Faculty development in the health professions. A focus on research and practice*. New York: Springer
- Vereniging van Hogescholen (2015). *Onderzoek met impact, de strategische onderzoeksagenda hbo 2016 – 2020*. Den Haag: Vereniging van Hogescholen.
- Waalkens, J. (2006). *Building capabilities in the construction sector: absorptive capacity of architectural and engineering medium-sized enterprises*. Groningen: s.n.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2013), *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland*. Den Haag: WRR.

BIJLAGE 1

KIJKKADER TEN BEHOEVE VAN PRAKTIJKONDERZOEK

Dit kijkkader kan worden gebruikt om te reflecteren op de samenwerking tussen hogeschooldocenten/-onderzoekers, studenten en werkveldpartners en om deze samenwerking te versterken. Het kijkkader wordt hiertoe ingezet als interviewleidraad met betrokkenen.

Het kijkkader is ontleend aan inzichten over multi-organisatorische samenwerking in leergemeenschappen.

De volgende onderwerpen komen aan bod:

1. Korte omschrijving van de samenwerking
2. Visie op aanleiding en doel van de samenwerking
3. Betrokken actoren
4. Structuur
5. Leiderschap
6. Arbeidsverhoudingen
7. Onderwijs
8. Opbrengsten
9. Knelpunten

Samenwerking onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk als professionele leergemeenschap

1 Geef een korte omschrijving van het “project”. De vragen die volgen op deze korte beschrijving hebben betrekking op deze concrete samenwerking en worden niet op hogeschoolniveau beantwoord (benut een samenvatting van een plan, een website)

2 Visie op aanleiding en doel van de samenwerking (strategische keuzes en significante waarden)

Wat is de aanleiding voor de samenwerking?

DENK AAN Bijdragen aan oplossen van (regionale) maatschappelijke vraagstukken
Versterken van de samenwerking met de beroepspraktijk
Valorisatieagenda

Wat zijn de doelen en beoogde opbrengsten van de samenwerking?

DENK AAN Kennisverspreiding
Kennisontwikkeling
Productontwikkeling
Curriculumontwikkeling/ontwikkeling van de opleiding
Persoonlijke ontwikkeling/professionalisering

3 Wie participeren er in de samenwerking?

Welke actoren nemen deel?

DENK AAN Docenten
Onderzoekers
Lectoren
Studenten
Werknemers bedrijfsleven

Vanuit welk(e) belang(en) nemen deze actoren deel?

Wat is de 'win-win' van de deelnemende actoren?

Op welke aspecten moet, gezien vanuit de hogeschool, 'water bij de wijn' gedaan worden?

Welke rollen zijn formeel belegd (vraag aan projectleider/leidinggevende)?

Welke rol heb jij in de samenwerking (vraag aan betrokkene)?

Hoe draagt deze rol/dragen deze rollen bij aan de beoogde opbrengsten?

DENK AAN Onderzoek doen
Kennis toepassen in de praktijk
Kennis verwerven
Netwerk versterken
Nieuwe kennis/producten ontwikkelen
Leiding geven

Zijn actoren steeds dezelfde of wisselt de samenstelling?

Welke actoren betreft dat?

Waarom wisselt de samenstelling?

DENK AAN Toeval versus bewuste keuzes
Andere mensen nodig om complexe vragen te beantwoorden
Andere studentgroepen
Diversiteit in de samenstelling realiseren

4 Structuur

Organisatorische vormgeving

Hoe faciliteert of stimuleert de organisatie het realiseren van de genoemde doelen?

DENK AAN Regelruimte
Mandaat om beslissingen te nemen
Flexibiliteit ('vrije ruimte')
Trainen in samenwerking
Instrumenten voor samenwerking
Tijd voor samenwerking
Werkruimte/huisvesting
Aandacht voor samenwerking, samen leren in functionerings- en beoordelingscyclus
Functie-eisen / profiel (vakexpertise, samenwerking, communiceren, professioneel handelen)

Inbedding in de hogeschool

Hoe is de samenwerking ingebed in de hogeschool?

(niet ingebed, afzonderlijke eenheid versus organisatorisch onderdeel van de hogeschool)

Draag deze inbedding bij aan het realiseren van de beoogde opbrengsten?

Zo ja, hoe? Zo nee, waarom niet?

Professionalisering

Hoe faciliteert de samenwerking de professionalisering?

DENK AAN Reflectie faciliteren
Mogelijkheid bieden om netwerk op te bouwen
Tijd
Feedback uit de praktijk
Uitwisseling met anderen
Samenwerking met anderen
De inzet van HR-instrumenten, welke?
Op welke kennis en vaardigheden is de professionalisering gericht?

Cultuur

Hoe is de cultuur van de samenwerking te typeren Welke van deze termen associeer je met jullie cultuur?

LIJSTJE VOORLEGGEN Gemeenschappelijk
Professioneel
Innovatief
Leren van en met elkaar
Samenwerkend
Bureaucratisch
Competitief
Individualistisch
Diversiteit benuttend
Gelijkwaardig
Gedeeld eigenaarschap
Anders...

**Welke concrete voorbeelden kun je noemen?
Welke kenmerken in de cultuur dragen bij aan het doel?
Wat is nodig om deze kenmerken te versterken?**

Diversiteit benutten

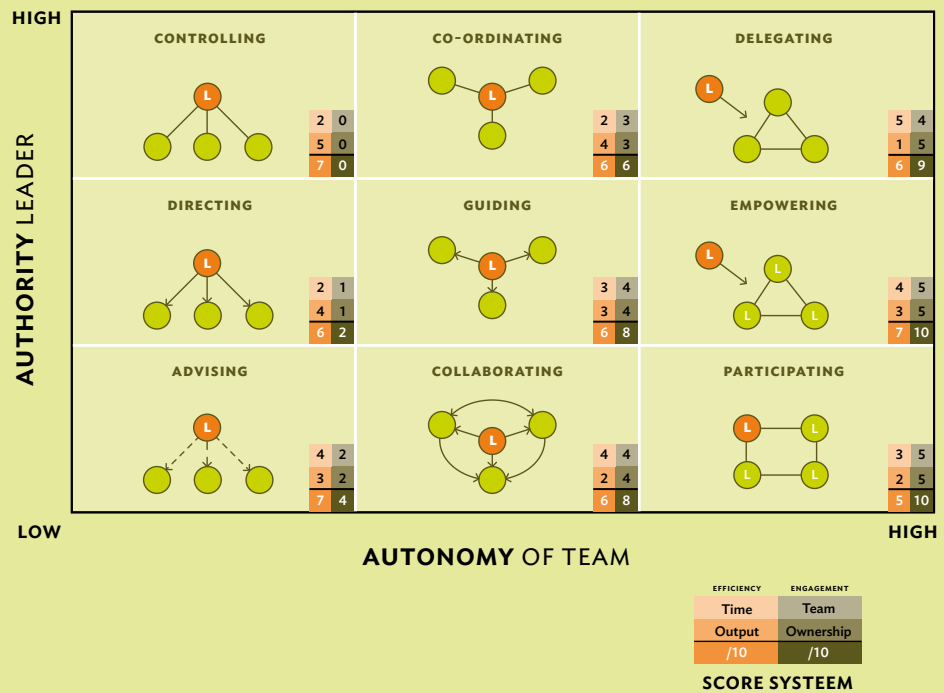
Onze samenwerking is als volgt te typeren:

We werken met mensen van verschillende disciplines en opleidingsniveaus
We maken gebruik van verschillende visies
In onze samenwerking combineren we kennis
We leren van elkaar
We geven elkaar vanuit onze verschillende disciplines feedback
Ieders bijdrage is nodig om de taken uit te kunnen voeren
We maken gebruik van elkaars sterke punten
Vind je dat de diversiteit in de samenwerking voldoende benut wordt? Waarom wel/niet? Hoe zou je de diversiteit beter kunnen benutten?

5. Leiderschap

Welke leiderschapsrollen herken je?

Hoe verhoudt zich dat tot de rol die je nodig hebt en waarom?



Wie is/zijn de leider(s)?

Welke elementen van leiderschap herken je?

LIJSTJE VOORLEGGEN Ondersteunend

- Vertrouwen genereren
- Basisregels afspreken en naleven
- Dialogoog faciliteren
- Gemeenschappelijke doelen verkennen
- Bevorderen van actieve participatie van deelnemers
- Genereren van betrokkenheid/commitment
- Garanderen van invloed van betrokkenen
- Interpersoonlijke relatieontwikkeling
- Vertrouwen ontwikkelen
- Interactie faciliteren
- Verschillende belangen hanteren
- Verbinden
- Constructief omgaan met verschillen
- Diversiteit benutten
- Anders....

Welke elementen zijn ondersteunend bij het bereiken van de beoogde resultaten en waarom?

6. Arbeidsverhoudingen

**Waar zijn de deelnemers in dienst?
Zijn er voor de deelnemers aan de samenwerking afzonderlijke
arbeidsvoorwaardelijke afspraken/instrumenten?**

Taak- en functieomschrijving
Salariëring
Secundaire arbeidsvoorwaarden

7. Onderwijs

**Heeft de samenwerking consequenties voor de organisatie van het onderwijs en zo
ja, welke?**

DENK AAN Rol van docenten en studenten
Curriculum
Toetsing

Curriculum

**Op welke wijze is er ruimte georganiseerd binnen het OER voor 'vrije opdrachten'
aan studenten?
Welke consequenties heeft dat voor de rol van docenten en studenten?**

8. Opbrengsten

Door samen te werken...

Krijgen we inzicht in de sterkte/zwakte van onze eigen praktijk
Krijgen we inzicht in hoe onderzoek, onderwijs en beroepspraktijk van elkaar verschillen en aanvullen
Bedenken/ontwerpen we manieren om goed met elkaar samen te werken
Leren we vanuit een ander perspectief naar onze eigen praktijk te kijken
Ontstaan er nieuwe praktijken waarin onderzoek, onderwijs en/of beroepspraktijk gecombineerd zijn

9. Knelpunten

**Wat zijn de grootste knelpunten waar je tegenaan loopt of bent gelopen?
Welke oplossingen heb je eventueel voor deze knelpunten gevonden? Of aan welke
oplossingsrichtingen denk je?**

BIJLAGE 2

OVERZICHT RESPONDENTEN/ ONDERZOEKERS

Godfried Hijn (HAS)
Bertrand Weegenaar (Windesheim)
Sietse Dijkstra (Windesheim)
Ilja Clabbers (Windesheim)
Christian Mensink (Saxion)
Mirjam Post (Hanzehogeschool)
Petra Cremers (Hanzehogeschool)
Sabine Vinke (Hanzehogeschool)
Rixt Froentjes (Hanzehogeschool)
Marjolanda Hendriksen (NHL Stenden)
Rutger van de Sande (Fontys Hogescholen)

WWW.ZESTOR.NL

Prinsessegracht 21
Postbus 123
2501 CC Den Haag

T 070 312 21 77
F 070 312 21 00
info@zestor.nl