



OPLEIDINGSSCHOOL MBO ARNHEM & ACHTERHOEK_

Onderzoek naar werkzame mechanismes in de samenwerking tussen onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk

Wietske Kuijer-Siebelink, Tanja Tankink, Erik de Vries, Loek Nieuwenhuis
Maart 2020

INHOUDSOPGAVE

1	INLEIDING	3
2	OPZET.....	5
	2.1 Aanpak onderzoek werken in de driehoek.....	5
	2.2 Aanpak casestudies	5
	2.3 Aanpak casestudie opleidingsschool	6
3	DE CASE OPLEIDINGSSCHOOL.....	8
	3.1 Opleidingsscholen.....	8
	3.2 Opleidingsschool mbo Arnhem & Achterhoek	8
	3.3 De Gelderse professionaliseringsagenda	10
4	WERKZAME MECHANISMES BINNEN DE CASE	11
	4.1 Werkzame mechanismes insitutionele verandering	11
	4.2 Werkzame mechanismes organisatie-inrichting	16
	4.3 Werkzame mechanismes pedagogisch-didactisch handelen ter verhoging van het leer- en innovatiepotentieel	23
5	KORTE REFLECTIE.....	29
6	LITERATUUR	31

1 INLEIDING

Dit verslag maakt onderdeel uit van het onderzoek naar werkzame mechanismes in de samenwerking tussen onderzoek, onderwijs en de beroepspraktijk. Dit onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van de programmaraad 'Werken in de driehoek' van de HAN. Met "Werken in de driehoek" bedoelt de HAN de samenwerking tussen werkveld-opleiding-onderzoek.

In de dynamische omgeving met maatschappelijke uitdagingen zoekt de HAN bewust samenwerking in de driehoek (HAN, 2016). Daarmee, beoogt de HAN een win-win-win situatie te creëren, waarin voor alle stakeholders (student, bedrijfsleven/werkveld, HAN) zowel op korte als (middel)lange termijn voordeel wordt behaald. Deze samenwerking is erop gericht onderzoeksprogrammering tot stand brengen in actieve dialoog met de buitenwereld en hier resultaat op behalen. Ten tweede beoogt het participatie aan regionale innovatie in de verschillende werkvelden. Ook richt het zich op het optimaliseren van de toekomstgerichtheid van de opleiding van studenten én op het versterken van leven lang leren van professionals in het werkveld.

Duurzame regionale samenwerking, rijke leeromgevingen en kennisbenutting zijn ambities die aansluiten op bovenstaande, en door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen als belangrijke ambities genoemd voor de toekomst van het Hoger Onderwijs en Onderzoek. (OCW, 2015). Door samen te werken in de driehoek onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk, kunnen we ons onderwijs kwalitatief goed en actueel houden. Hierdoor sluit de startbekwaamheid van studenten beter aan bij (verwachtingen van) het werkveld waarvoor wordt opgeleid. Onderwijs wordt praktijkgericht en actueler. Samenwerken in de driehoek houdt onderzoek relevant en actueel: kennis, kapitaal en netwerk komen samen. Zo wordt ruimte gecreëerd voor (versnelling van) innovatie rondom actuele vraagstukken. Ook wordt organiseren van interdisciplinaire en internationale samenwerking gemakkelijker. Tot slot zorgt zulke samenwerking ervoor dat in een lerende dynamiek oplossingen kunnen worden gezocht. Leren en innoveren wordt zo voor alle betrokkenen versterkt (Kuijjer en Timmermans, 2019). De HAN heeft hierbij de ambitie om door deze samenwerking een betere aansluiting op de beroepspraktijk neer te zetten, kennisdeling, kennisontwikkeling en samenwerking over de grenzen van afdelingen, bedrijfsonderdelen, opleidingen, kenniscentra en organisaties te realiseren. (HAN, 2016)

De HAN werkt programmatisch aan de verbinding onderzoek, onderwijs en werkveld door in de verschillende disciplines en werkvelden ruimte te laten voor eigen invullingen en aanvullingen. We zien dit ook in de praktijk gebeuren en in de verschillende domeinen ontstaan diverse partnerschappen en samenwerkingsvormen die passen binnen de lokale context. Om van elkaar te kunnen leren, maar ook om erachter te komen waar de HAN staat wat betreft het samenwerken in de driehoek, heeft de programmaraad ons (het kenniscentrum Publieke Zaak en het lectoraat

Beroepspedagogiek i.s.m. de Service Unit Onderwijs en Onderzoek) gevraagd onderzoek te doen naar wat werkt, voor wie en waarom in de samenwerking tussen onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk.

2 OPZET

2.1 Aanpak onderzoek werken in de driehoek

Het onderzoek naar werken in de driehoek kent een “realist approach” (Pawson & Tilley, 1997; RAMESES-project, 2017). In een realist approach staat niet een specifiek programma (werken in de driehoek) centraal, maar de theorieën waarop het programma is gebaseerd en die (impliciet) gebruikt worden in het programma (Shearn e.a. 2017). De realist aanname is dat de programmatheorie in elke context telkens een wat andere uitwerking krijgt, maar door te pendelen tussen theorie en uitwerking kun je gefundeerde uitspraken doen over de werkzame mechanismen in het programma. De vraag die gedurende het onderzoek centraal staat is:

“Wat werkt in de samenwerking tussen onderwijs, onderzoek en praktijk, voor wie, onder welke omstandigheden en hoe?”

Om deze vraag te beantwoorden hebben we de volgende stappen ondernomen:

1. Een focusgroepgesprek met gebruik van groupware met medewerkers van de HAN die ervaring hebben opgedaan met werken in de driehoek.
2. Literatuuronderzoek om te komen tot initiële theorievorming.
3. Drie casestudies: a) binnen het domein educatie (opleidingsschool mbo Arnhem & Achterhoek), b) binnen het domein gezondheid en welzijn (sparkcentre Lindenholt en werkplaats sociaal domein Heumen) en c) binnen het domein techniek (Sustainable Electrical Energy Centre of Expertise, SEECE).

2.2 Aanpak casestudies

De cases in dit onderzoek zijn bestudeerd aan de hand documentonderzoek en interviews met respondenten betrokken bij de case. Elke casestudie startte met een intakegesprek om de case nader af te bakenen, sleuteldocumenten te achterhalen en respondenten te selecteren.

Tijdens de interviews is gebruik gemaakt van een interviewleidraad opgesteld volgens de richtlijnen behorende bij de ‘realist evaluation’. Alle deelnemers hebben van te voren een informatiebrief ontvangen en een toestemmingsformulier ondertekend. De volgende onderwerpen zijn aan bod gekomen: in kaart brengen van de driehoek, inclusief participanten en stakeholders, ontstaan en doel van de samenwerking, (voorlopige) resultaten van de samenwerking en werkzame factoren die hieraan al dan niet hebben bijgedragen, rollen en leiderschap. Deze onderwerpen zijn ontleent aan voorlopige inzichten over samenwerken in de driehoek, vanuit het eerder gehouden focusgroepgesprek, het

literatuuronderzoek en de case-gebonden documentstudie. De interviews zijn opgenomen en letterlijk getranscribeerd. De analyse van de transcripten is uitgevoerd voor 2 onderzoekers (WK, TT).

Vanuit het focusgroepgesprek en het literatuuronderzoek zijn we gekomen tot voorlopige beleidstheorieën. Deze theorieën hebben we geformuleerd op verschillende niveaus:

- Interventies op institutioneel niveau en de relaties tussen organisaties.
- Het organisatorisch inrichten van de samenwerking (inclusief rollen en gedrag).
- Het didactisch en agogisch vormgeven van de samenwerking.

In de casestudie, hebben we (enkele van de) theorieën getoetst in de praktijk, conform de methode van de realist evaluatie. Daarom zullen we ook in de beschrijving van de casestudie bovengenoemde indeling hanteren.

2.3 Aanpak casestudie opleidingsschool

Allereerst is er een intakegesprek gevoerd met de programmamanager samenwerkingsverbanden HAN Instituut voor Leraar en School (ILS) 2^e graads met als doel om de case nader af te bakenen en vervolgens mogelijke documenten te inventariseren ter voorbereiding op de interviews en te bepalen wie we kunnen bevragen binnen de case. Bij de selectie van respondenten was het streven om:

- vertegenwoordigers te benaderen uit elk van de punten in de driehoek,
- zowel opdrachtgever(s), initiatiefnemers, directe werkveldpartners, studenten, docenten, onderzoekers, en eventuele anderen,
- Mensen die acteren op verschillende niveaus.
- in ieder geval mensen die zicht hebben op de “bedoeling” en wat wel en niet werkt.

De tweedegraads lerarenopleidingen van de HAN werken bij het opleiden van studenten tot docent samen met opleidingsscholen, samenwerkingsscholen en stagescholen. De samenwerking met de opleidingsscholen is geformaliseerd in zogenaamde partnerschappen. Van de in totaal 11 partnerschappen bestaan er 5 a 6 al langer. Dit zijn geaccrediteerde opleidingsscholen. De andere 5 partnerschappen hebben de status ‘aspirant-opleidingsschool’.

De keuze voor de Opleidingsschool mbo Arnhem & Achterhoek is gemaakt op basis van de volgende overwegingen:

- de opleidingsschool heeft geen aspirant status meer;
- binnen het partnerschap speelt onderzoek een rol, maar de invulling ervan is steeds verschillend; het lukt ook nog niet goed om onderwijs en onderzoek met elkaar te verbinden en dat maakt het interessant dit partnerschap te onderzoeken;

- het partnerschap heeft een omvang die binnen de projectomvang van ons onderzoek goed bestudeerbaar is. De opleidingsschool is bovendien kortgeleden geaccrediteerd, dus is documentatie goed op orde en eenvoudig beschikbaar;
- het partnerschap is nog niet vaker onderzocht;
- het partnerschap Graafschap Rijn IJssel (mbo) is goed ingebed in de lerarenopleidingen; en
- naast het zijn van een opleidingsschool werken de partners ook samen via de Gelderse professionaliseringsagenda. Het is interessant te kijken hoe deze verbinding al dan niet vormkrijgt.

Er zijn binnen deze case 12 interviews afgenomen, waarvan 2 groepsinterviews. In totaal zijn 4 instituutsopleiders, 2 werkplekbegeleiders, 3 coördinatoren, 2 schoolopleiders, 1 onderzoeker, 1 onderzoeksbegeleider en 2 studenten¹ geïnterviewd. Daarnaast is gebruik gemaakt van evaluaties van studenten vanuit beide mbo-scholen.

In het volgende hoofdstuk zal een korte schets geven worden hoe het samenwerkingsverband eruit ziet. Vervolgens zullen werkzame mechanismes binnen dit samenwerkingsverband worden gepresenteerd, welke worden ondersteund door citaten of documentatie.

¹ In de opleidingsscholen Arnhem & Achterhoek wordt gesproken over leraren/ docenten in opleiding. In dit verslag hanteren we voor de leesbaarheid 'studenten', om verwarring met rol als zittende mbo-docent te voorkomen.

3 DE CASE OPLEIDINGSSCHOOL

3.1 Opleidingsscholen²

Een opleidingsschool is een partnerschap van één of meer lerarenopleidingen voor primair of voortgezet onderwijs met één of meer scholen voor primair respectievelijk voortgezet of middelbaar beroepsonderwijs. Kenmerkend voor de opleidingsschool is dat een deel van de lerarenopleiding in de school plaatsvindt, op de werkplek (Van Winden & Medendorp, 2018). Door deze intensievere samenwerking tussen de opleidingen en de scholen worden toekomstige leraren beter voorbereid op hun latere beroep (Medendorp, Van Bussel, Van Winden, Van Kesteren & Van Diggelen, 2017).

De opleidingsschool is een initiatief van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) om de basisopleiding van docenten te verbeteren. Het is een poging om de ervaren verschillen tussen de werkpraktijk van scholen en de opleidingspraktijk van de lerarenopleiding én, daarmee samenhangend, de ervaren kloof tussen praktijk en theorie te overbruggen. OCW ziet samen opleiden als een belangrijk instrument om te werken aan kwaliteitsverbetering van docenten en daarmee van het onderwijs en om het lerarentekort op te vangen. In 2013 kwam er een subsidieregeling voor het in samenwerking opleiden van toekomstige leraren en docenten.

Kenmerkend aan de opleidingsschool is het besluit van school en lerarenopleiding om de gemeenschappelijke verantwoordelijkheid te nemen voor het opleiden van docenten. Samen opleiden betekent in samenwerking vormgeven aan een goede begeleiding van studenten, een goede verbinding tussen theorie en praktijk en vernieuwing van het curriculum van de lerarenopleiding (Van Bussel, Brouwer, Ridder, Zitter, 2018). Er wordt gewerkt vanuit eenzelfde visie welke vertaald wordt in een gezamenlijk opleidingsplan. Ook het borgen van de kwaliteit gebeurt gezamenlijk.

3.2 Opleidingsschool mbo Arnhem & Achterhoek

De opleidingsschool mbo Arnhem & Achterhoek (A&A) is een samenwerkingsverband van ROC Rijn IJssel en het Graafschap College met HAN Instituut voor Leraar en School (HAN-ILS) en de opleiding tot leraar Lichamelijke Opvoeding (ALO, HAN-ISBS). Rijn IJssel biedt opleidingen aan in de omgeving van Arnhem en Wageningen; Graafschap College in de Achterhoek. Ze hebben gezamenlijk de ambitie om voldoende toekomstgerichte, goed opgeleide docenten voor het mbo op te leiden. De aanleiding voor dit samenwerkingsverband was het verbeteren van de verbinding tussen het opleiden op de HAN,

² Naar: Michelle Helms-Lorenz, Ridwan Maulana, Esther Canninus, Klaas van Veen and Wim van de Grift, Teaching skills and transition smoothness of teachers educated in professional development schools in The Netherlands, Report of a comparison of secondary pre-service teachers working in professional development schools vs nonprofessional development schools over a period of three years in the Netherlands (Groningen 2016).

en het leren op de mbo-werkplek, in het kader van landelijk opleidingsbeleid van het ministerie van OCW.

De onderlinge samenwerking voor het opleiden van tweedegraadsdocenten is begonnen in 2008 met de kwaliteitsagenda “Krachtig Meesterschap”. Het verbeteren van het opleiden van docenten stond hierin centraal. Gedurende het programma “versterking samenwerking lerarenopleiding en scholen” (VSLS), tussen 2013 en 2017, is de samenwerking hechter geworden. Sinds 2017 vormen de partners de Aspirant Opleidingsschool mbo Arnhem & Achterhoek. In 2019 is de opleidingsschool geaccrediteerd. Het partnerschap is vastgelegd in een samenwerkingsovereenkomst (juni 2016 - juni 2022) (Aspirant Opleidingsschool mbo Arnhem & Achterhoek, 2018a; Aspirant Opleidingsschool mbo Arnhem & Achterhoek, 2018b; Van Winden & Medendorp, 2018;).

De uitkomsten die met de opleidingsschool worden beoogd zijn:

- Kwaliteitsverbetering van de lerarenopleiding,
- verlengde duur van het leren op de werkplek,
- professionalisering van mbo-docenten gericht op studentbegeleiding,
- kennisverbetering bij opleiders op de HAN over onderwijzen in het middelbaar beroepsonderwijs,
- meer goed opgeleide mbo-docenten, en
- inbedding van onderzoek als middel voor kwaliteitsverbetering in het mbo.

De opleidingsschool leidt studenten op via verschillende routes (Aspirant Opleidingsschool mbo Arnhem & Achterhoek, 2018b). Het gaat om de volgende opleidingen.

Voltijdopleidingen:

- Voltijd tweedegraads lerarenopleiding in de vakken Engels, Frans, Duits, Nederlands, Wiskunde, Aardrijkskunde, Geschiedenis, Economie, Scheikunde, Natuurkunde en Biologie
- Voltijd Leraar Lichamelijke Opvoeding 1e graad (ALO)
- Voltijd kopopleiding voor studenten die al beschikken over een relevante hbo of wo bachelor en worden opgeleid tot een tweedegraads bevoegdheid

Deeltijdopleidingen:

- Deeltijd tweedegraads lerarenopleiding in Nederlands, Engels, Duits, Frans, Wiskunde, Natuurkunde, Scheikunde, Economie
- Deeltijd Leraar Lichamelijke Opvoeding 1e graad (ALO).
- Pedagogisch Didactisch Getuigschrift (PDG) voor zij-instromers

A&A bestaat uit de volgende betrokkenen (Aspirant Opleidingsschool mbo Arnhem & Achterhoek, 2018a):

- Opleidingsteam: bestaat uit schoolopleiders, instituutsopleider en coördinator.
- Stuurgroep
- Programmagroep
- Instituutsopleider (IO): monitort plaatsing en matching van aankomende docenten en ontwikkeling van het curriculum van de opleidingsschool, monitort en bewaakt de kwaliteit van het begeleidings- en beoordelingsproces van aankomende docenten. Medewerkers vanuit HAN-ILS, één voor elke mbo-school.
- Schoolopleider (SO): zorgt voor plaatsing en matching van aankomende docenten en ontwikkeling van het curriculum van de opleidingsschool, coacht werkplekbegeleiders, één in iedere organisatorische eenheid in de mbo-school (gekoppeld aan beroepsdomeinen).
- Werkplekbegeleider (WPB-er): opleiden, begeleiden en beoordelen van aankomende docenten en zorgt voor de juiste facilitering voor het leerproces van de aankomende docent.
- Onderzoeksbegeleider (OB): begeleiden van studenten bij hun onderzoeksactiviteiten, bijdrage leveren aan ontwikkeling, voorbereiden en uitvoeren en evalueren van onderzoeksactiviteiten binnen de opleidingsschool. Vanuit HAN Kenniscentrum Kwaliteit van Leren.
- Coördinatoren: vanuit iedere organisatie is er één coördinator: één vanuit Rijn IJssel, één vanuit het Graafschap College en één vanuit het ILS
- Ambassadeursgroep
- Medewerkers bureau extern

3.3 De Gelderse professionaliseringsagenda

In de Gelderse professionaliseringsagenda werken 7 mbo-instellingen en de HAN samen aan de onderwijskwaliteiten in het Gelders mbo. Dit betreft een leernetwerk waarin op verschillende niveaus wordt samengewerkt aan professionaliseringsthema's. De Gelderse professionaliseringsagenda is klein georganiseerd, bestaande uit een bestuurlijke regiegroep, een HRM platform en twee kennisgroepen waarin aan projecten wordt gewerkt. Alle 3 de partners van A&A participeren ook in de Gelderse professionaliseringsagenda. De Gelderse professionaliseringsagenda kent eigen (andere) geldstromen.

4 WERKZAME MECHANISMES BINNEN DE CASE

4.1 Werkzame mechanismes insitutionele verandering

Onder insitutionele verandering verstaan we veranderingen op insitutioneel niveau. Dit betreft veranderingen in denken en doen binnen volledige 'sectoren', dus in dit geval veranderingen in het hele beroepsonderwijs (mbo-hbo) of het gehele lokale bestuur.

De volgende factoren zijn belangrijk gevonden in de insitutionele verandering t.a.v. samenwerking tussen onderzoek, onderwijs en praktijk in de case opleidingsschool:

- een formele status, waarbij middelen zijn gealloceerd en structurele afspraken zijn gemaakt wat betreft het samen opleiden.
- een gedeelde visie en doelen, en management dat verantwoordelijkheid neemt in verduurzaming van insitutionele ontwikkelingen.

Deze factoren zorgen voor:

- ✓ bewustwording van het waarom van de samenwerking
- ✓ het vrijmaken van mensen om de klus te klaren
- ✓ het serieus nemen en actie ondernemen t.a.v. de gezamenlijke ambitie.

Dit is essentieel, omdat de core business van het werkveld verschilt van die van het samenwerkingsverband. De belangrijkste drijfveer voor samenwerking binnen de opleidingsschool is invloed op het opleiden en samen zorg dragen voor voldoende goed opgeleide mbo-docenten.

4.1.1 Subsidie en formele afspraken zorgt voor bewuste aandacht voor en serieus nemen van samen opleiden

De formele status opleidingsschool mbo Arnhem & Achterhoek is een samenwerkingsverband tussen partijen, waarbij vaste afspraken zijn gemaakt en hiervoor middelen gealloceerd zijn. Het realiseren van samen opleiden vraagt niet alleen samenwerking maar ook inbedding in de gehele organisatie en in de cultuur, zowel van de school als de lerarenopleiding (Van Winden & Medendorp, 2018). Dit houdt concreet in dat er structurele afspraken zijn gemaakt over het aantal stagiaires en stages, dat er structureel contact is tussen de opleiding en het werkveld, dat er specifieke functies zijn georganiseerd (zoals schoolopleiders, vak coaches, werkplekbegeleiders, schoolcontactpersonen, etc.), dat er inhoudelijk wordt gesproken over het samen opleiden en dat dit ook concreet vorm krijgt in een gezamenlijk curriculum.

Uit de interviews horen we dat bovengenoemde er binnen de opleidingsschool voor zorgt dat er bewust aandacht is voor werknemers die docenten opleiden en dit opleiden een serieuze taak is. Een formele

opdracht accentueert belang. Het leren op de werkplek staat op de kaart en financiering vanuit OCW zorgt voor een verantwoordelijkheidsgevoel van “je moet het samen doen.” Aan de opleidingsschool kleeft eveneens het predicaat “staan voor kwaliteit”. Ook dit zorgt voor verantwoordelijkheid om dit ook waar te maken. Vaste afspraken over studentplaatsing tussen partners maakt dat de werkveldpartner ruimte krijgt om dingen te ontwikkelen (geld per student zorgt voor ontwikkelruimte), waardoor de werkveldpartners ook bewust kunnen nadenken over wat ze willen en wat ze kunnen en willen bieden.

Subsidie en formele afspraken zorgt voor bewuste aandacht voor en serieus nemen van samen opleiden

“Sinds dat het een samenwerkingsschool is, is samen opleiden ook daadwerkelijk een agendapunt, ook aan de bestuurstafel.” (instituutsopleider)

“Er zijn vaste afspraken gemaakt over studentplaatsing. Op basis van subsidie die daar wordt uitgekeerd, krijgen wij ruimte om dingen te ontwikkelen... dus aantal is belangrijk.” (coördinator)

“Financiering maakt dat je niet meer zonder elkaar kan, niet voor de termijn dat je met elkaar hebt afgesproken.” (instituutsopleider)

Het mbo kent een drievoudige kwalificatie opdracht: studenten opleiden voor de uitoefening van een beroep, hen voorbereiden op actief burgerschap en hen toerusten voor een vervolgopleiding (Zitter, 2018). Kern van het mbo is bijdragen aan het proces van beroepsontwikkeling van studenten en vormgeven aan het leren vanuit de beroepspraktijk waarvoor ze opleiden (MBO Raad, 2019). Naast het ontwikkelen van pedagogisch – didactische vaardigheden en het beheersen van hun vak, is het dus belangrijk dat mbo docenten hun kennis en vaardigheden kunnen verbinden met het beroep waarvoor de mbo’er wordt opgeleid. Ze moeten hiervoor kunnen samenwerken en kennis hebben van het werkveld (Zitter, 2018). De formele status van de opleidingsschool en bijbehorende afspraken en interventies zorgt voor afbakening. In de formele afspraken lijkt te weinig aandacht te zijn voor de specifieke kenmerken van mbo docenten. Dit wordt zichtbaar in de organisatorische inrichting van de samenwerking. (zie voor toelichting H4.2)

4.1.2 Actief uitdragen en inbedden van visie verbinding onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk zorgt voor gedeeld eigenaarschap.

Goed opgeleid personeel als drijfveer voor samenwerking.

“Invloed hebben op opleiden, door dat op de werkplek te doen, kan je heel snel de verandering mee krijgen, waardoor je die wendbare docenten kunt opleiden” (coördinator)

De scholen vinden het vooral een manier om aan personeelsbeleid te doen i.v.m. het dreigende lerarentekort. Dat is hun belangrijkste incentive. (schoolopleider)

“We hebben een mooie kweekvijver, waar we uit kunnen vissen.” (werkplekbegeleider)

Visie van de opleidingsschool is om “gezamenlijk, toekomstgericht en breed” mbo docenten op te leiden. Samenwerking wordt omschreven als: “Samenwerken is de basis; Samen leren is groeien; Samendoen is het resultaat” (Aspirant Opleidingsschool mbo Arnhem & Achterhoek, 2018a). A&A streeft naar een goede verbinding tussen het leren op het instituut en op de werkplek. Kwaliteit van opleiden staat centraal. Extra stimulans is dat men verwacht dat het samen ontwikkelen en uitvoeren van onderwijs bijdraagt aan de professionalisering van collega’s van de scholen en lerarenopleidingen (Aspirant Opleidingsschool mbo Arnhem & Achterhoek, 2018a; Aspirant Opleidingsschool mbo Arnhem & Achterhoek, 2018b). Respondenten vanuit de verschillende organisaties geven inderdaad aan dat goed opgeleid personeel (eigen en toekomstig) een belangrijke drijfveer voor samenwerking is.

Verschillende respondenten geven het belang van het uitdragen van de gedeelde visie (samen opleiden) voor creëren van gedeeld eigenaarschap.

Actief uitdragen van de gedeelde visie draagt bij aan gedeeld eigenaarschap

“Voor verduurzaming van de bereikte resultaten is het nodig dat hogere lagen verantwoordelijkheid nemen voor het zorgen voor continuering van afgesproken werkzaamheden en de facilitering daarvan. Als dat niet gebeurt krijgen afspraken over werkzaamheden geen opvolging wanneer de mensen die ze uitvoeren ziek worden, weggaan of termijnen aflopen. Die verantwoordelijkheid nemen voor continuering geldt ook binnen de hogere lagen zelf, wanneer daar iemand zie wordt, weggaat of de verantwoordelijkheid niet neemt. Als er intern geen eigenaarschap is. Gaat het zweven en bloedt het dood.” (Instituutopleider/ onderzoeksbegeleider)

“Het schrijven van een aantal notities waarin dit verhaal wordt uitgelegd en daarover in gesprek komen met betrokkenen vanuit de werkcontext maakt dat de innovatiedocenten het gevoel hebben dat er iemand anders zich ook inhoudelijk verantwoordelijk voelt voor hun projecten. Daardoor voelen ze zich minder alleen.” (onderzoeker)

We zien dat het actief uitdragen en inbedden van de visie van de opleidingsschool (“samen opleiden”) kwetsbaar is bij opleidingen waar schaarste is (tekort aan leraren), bij bestuurlijk ongeduld en/of waar de visie op het samen opleiden nog niet, of niet als core business wordt gezien. In deze omgevingen

wordt minder prioriteit gesteld t.a.v. het samen opleiden wat zorgt voor trage besluitvormingsprocessen en frustratie.

Als de visie 'samen opleiden' onvoldoende onderdeel is van de corebusiness leidt dit tot trage besluitvormingsprocessen en frustratie

“De corebusiness van de mbo's is een andere dan het zijn van een opleidingsschool (op alle niveaus van die organisatie). Besluitvorming is traag omdat andere agendapunten prioriteit krijgen. Dit zorgt voor frustratie. Gevolg is dat voor het boeken van vooruitgang veel doorlooptijd, tijd en vasthoudendheid nodig is.” (schoolopleider)

“De lerarenopleidingen zijn langzaam in hun bijdrage aan de gezamenlijke ontwikkeling van het curriculum. Dat komt omdat zij te weinig nadenken over de bedoeling en te veel over de vorm. Vervolgens wordt de bedoeling van hetgeen dat van studenten gevraagd wordt, ook niet aan hen uitgelegd. Dit mechanisme ontstaat (mede) doordat de directie van het instituut te weinig visie heeft en niet het grotere plaatje schetst aan de lerarenopleidingen en zich vooral bezig houdt met financiële en organisatorische zaken. Voorts is ze druk met masseren om alle kikkers in de kruiwagen te houden. Bij de opleidingsschool kan de HAN natuurlijk niet aankomen met te zeggen dat één of enkele lerarenopleidingen niet meer mee willen doen. (Samengevat uit langer citaat van instituutopleider)

“Het heeft tijd nodig om in te dalen: de verbreding van de primaire taak van opleiden van leerlingen/ studenten tot bredere opvatting. Processen van jaren. Bij mensen tekort, onderwijs niet uit te voeren.” (instituutopleider)

De onderzoeker en de onderzoeksbegeleider geven een visie op onderzoek weer: dat onderzoek gezien moet worden als middel voor innovatie, als middel om systematisch werkprocessen in je organisatie te verbeteren. Waar de visie op samen opleiden als gedragen visie kan worden beschouwd (is verankerd in de instutionele verandering en komt in de interviews als dusdanig terug), is het de vraag of dit ook voor de visie op onderzoek geldt. Onderzoek in het beroepsonderwijs kent nog geen eenduidige betekenis. Slechts de onderzoeker en de onderzoeksbegeleider hebben de hun visie op onderzoek expliciet verwoord in de interviews: als middel voor praktijkverbetering. Anderen hebben het – als het gaat om onderzoek - met name over de ‘onderzoekende houding van studenten stimuleren.’ Dit zien we ook terug in de documenten: we lezen: “opleiden, professionaliseren en onderzoek zijn onlosmakelijk verbonden met een onderzoekende houding van alle betrokkenen” (Aspirant Opleidingsschool mbo Arnhem & Achterhoek, 2018a), De focus ligt op het stimuleren van een onderzoekende houding van studenten middels een leerlijn onderzoek. Daarnaast participeren betrokkenen die met onderzoek te maken hebben in een onderzoeksplatform (studenten, onderzoeksbegeleiders, onderzoeksdocenten en innovatiedocenten). Onder de betrokkenen hebben mensen soms meerdere rollen. Dit platform wordt begeleid door een onderzoeker van HAN-ILS. Jaarlijks vindt een kennisdelingsevent plaats waar opbrengsten en ervaringen op het gebied van onderzoek doen worden uitgewisseld (Aspirant Opleidingsschool mbo Arnhem & Achterhoek, 2018b).

Onduidelijkheid over onderzoek i.r.t onderwijs en beroepspraktijk.

Er gebeurt een heleboel op het gebied van onderzoek doen, maar niemand weet eigenlijk wat er gebeurt. “ (onderzoeker)

“Maar toevallig, dat we vanmorgen nog in een vergadering over hadden, dat dat eigenlijk wel meer vorm zou moeten krijgen. Maar goed dan moeten er ook onderzoeksbegeleiders zijn die de mensen ook kunnen begeleiden. En die hebben we ook vanuit de opleidingsschool. (schoolopleider)

“Onderzoek is een middel. De uitkomst van onderzoek kan de praktijk vooruit helpen, maar daarvoor heb je vertalers nodig, die uitkomsten bij elkaar brengen en mensen heel concreet helpen om er iets mee te doen.” (onderzoeksbegeleider)

“Onderzoek als middel om systematisch werkprocessen in je organisatie te verbeteren.” (onderzoeker)

Respondenten zijn kritisch op de mate waarin onderzoek verbonden is aan de innovatieagenda van de werkveldorganisatie (mbo school). (verbinding onderzoek – beroepspraktijk) Wel zien we dat er opleiders van de mbo school participeren in onderzoek van het lectoraat. De kennis lijkt echter moeizaam vertaalt te worden t.b.v. innovatie in de eigen mbo organisatie.

Enkele respondenten geven aan dat het helpt als de visie op de samenwerking tussen onderzoek, onderwijs en beroepspraktijk actief wordt uitgedragen en daadwerkelijk is ingebed in de organisatie (zowel HAN alsook werkveld). Dit zorgt ervoor dat er afspraken worden gemaakt, budget vrijgemaakt wordt en er focus en afbakening plaatsvindt op de te ondernemen activiteiten. Tevens vindt er bewaking en borging van kwaliteit plaats en wordt netwerksamenwerking gestimuleerd. Het verschilt tussen organisaties in de mate waarin dit momenteel wordt gerealiseerd. Ook hier geldt dat er op institutioneel niveau nog geen eenduidige visie is op de samenwerking tussen onderzoek, onderwijs en beroepspraktijk.

4.2 Werkzame mechanismes organisatie-inrichting

Onder organisatie-inrichting verstaan we maatregelen in de organisatie en management van het werk die ervoor zorgen dat mensen met elkaar kunnen samenwerken. Dit betreft missie en visie, (flexibele) structuur, taakverdeling, rollen, rolopvattingen en leiderschap, professionalisering, systemen, communicatie, kwaliteit(scriteria), etc..

Bij de institutionele inrichting schetsten we het belang van gedeelde visie en het actief uitdragen hiervan. Wat we in deze paragraaf verder belichten:

- het belang van een management dat verantwoording neemt voor verduurzaming en dat ook inbed in de eigen organisatie-inrichting. De respondenten geven aan dat wanneer dit niet gebeurt, medewerkers vastlopen en zich alleen en niet gehoord voelen.
- Wat werkt in de opleidingsschool is het daadwerkelijk 'samen doen'. Het gezamenlijk ontwerpen van interventies (zoals een deel van het curriculum) door mensen betrokken uit de verschillende praktijken (Rijn IJssel, Graafschap en HAN) triggert leermechanismes bij hen, en zorgt ervoor dat er een nieuwe gedeelde praktijk komt.
- Daarnaast zien we in de organisatie-inrichting binnen A&A dat mensen expliciet een rol als grensganger innemen. Grensgangers zijn mensen die kunnen schakelen en verbinden en kunnen zorgen voor samenwerking tussen en afstemming van verschillende praktijken. Binnen A&A zien we grensgangers actief die zorgen voor regelmatige dialoog en het benutten van bestaande samenwerkingsstructuren. Zij dragen zo bij aan verbinding, afstemming en draagvlak binnen de werkveldorganisatie en korte lijntjes naar studenten.

4.2.1 Management dat verantwoording neemt voor inbedding en verduurzaming, geeft duidelijkheid, werknemers voelen zich gezien en gehoord en hebben daadwerkelijke inbreng in de organisatie.

De rol van het (midden)management en bestuur binnen de scholen t.a.v 'samen opleiden' en de samenwerking onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk wordt als essentieel gezien voor verduurzaming. Zij moeten zorgen voor facilitering, continuering van afgesproken werkzaamheden bij ziekte, ontslag of aflopende termijnen en verantwoordelijkheid nemen voor inbedding van onderzoek- en onderwijsprocessen in innovatieprocessen. Dit zorgt ervoor dat er duidelijkere afspraken zijn en de betrokkenen meer in te brengen hebben. Respondenten geven aan dat wanneer dit niet gebeurt, medewerkers vastlopen en zich alleen en niet gehoord voelen. Vanuit de antwoorden van de respondenten hebben we de indruk dat er geen structurele afspraken zijn over of en hoe management werkplekbegeleiders faciliteren. Schoolopleiders geven aan dat het veel tijd en energie kost om managers tot dergelijke afspraken te laten komen.

Management dat verantwoording neemt voor verduurzaming

“Inbedding in het HRM-HD systeem zorgt ervoor dat je in een bepaalde richting wordt gezet: je moet ervoor zorgen dat de personen ontwikkeld worden. - er moet een scholingsplan zijn. Door inbedding in HRM-HD systeem zorgde ervoor dat alle mensen in beeld waren en goede begeleiding kregen en goede afspraken waren. Door het aanstellen van een projectcoördinator – formaliseren rol, hadden ze veel meer in te brengen.” (instituitsopleider)

“Wanneer bestuur en management alleen praten over het zijn van een lerende onderzoekende organisatie, maar daar in de praktijk niet de verantwoordelijkheid toe nemen, voelen hun werknemers die onderzoek doen in de eigen werkpraktijk zich vaak niet meer thuis in de eigen organisatie. Dat komt omdat het onderzoeken van de eigen werkpraktijk hen inzichten voor verbeteringen / innovatie oplevert die ze veelal niet in hun eentje tot stand kunnen brengen. Wanneer management en bestuur dan geen verantwoordelijkheid nemen, lopen deze werknemers vast. Ze kunnen niets doen met de uitkomsten van hun onderzoek.” (samengevat uit langer citaat van Instituitsopleider)

“Ik heb dingen on hold gezet, omdat ik niet gefaciliteerd werd. Belangrijk dat ik gefaciliteerd wordt. Van mij zou het werken in de driehoek meer ingebed mogen zijn in de gemeenschappelijke visie.” (instituitsopleider)

“In onze eerste bijeenkomst die we een paar weken geleden hebben gehad zie je dat faciliteiten voor werkplekbegeleiders heel verschillend kunnen zijn, van 0 tot ik heb 40 klokuren bijvoorbeeld in mijn jaartaak staan om dat te kunnen doen. Dat is fatsoenlijk [...] Ik zei van hoe kan het nou dat, dat er binnen de sectoren en zelfs binnen de teams, opleidingsmanagers zo verschillend omgaan met faciliteiten voor werkplekbegeleiders.” [...] Maar die (andere werkplekbegeleiders) zeggen ook en terecht, he wij hebben ook daarin de medewerking nodig van het management, van het bestuur, college van bestuur. En daar verwacht ik ook een stuk daadkracht in, die zie ik niet altijd terugkomen. Ik had vorige week een gesprek met een collegelid, en ik heb het neergelegd. (werkplekbegeleider)

“Als je mensen enthousiast wil krijgen om te willen begeleiden, dan moet je dat ook opnemen in hun taak. Altijd in gesprek moeten over de uren dat is gewoon heel vervelend. [...] De directeur die moet daarin aansturen. En die moet ervoor zorgen dat de managers gewoon dit als opdracht krijgen.” (schoolopleider)

“Het is krachtig om keuzes te maken. Dus ergens wat kader en focus met elkaar, om even te zeggen ; nu even niet’. Wat doelgerichter, resultaatgerichter, dat zou wel helpen..... Even terug, wat gaan we nou doen dit schooljaar, dat geeft ook rust tussen de oren. ” (coördinator)

Werkveldpartners geven aan dat de opleidingsschool een te smal opleidingsportfolio kent, en dat door de huidige structuur samenwerking met partners die niet meedoen in dit samenwerkingsverband (beroepsspecifieke lerarenopleidingen) lastig is. Het werkveld mist tevens de directe toegang tot de lerarenopleiders in relatie tot specifieke beroepsoriëntatie (wat kenmerkend is voor het mbo) en innovatie. Qua organisatorische inrichting roept dit dan ook de vraag op wie met wie samenwerkt in dit samenwerkingsverband: het lijkt erop dat niet zozeer het ILS-HAN en de mbo's met elkaar samenwerken, maar vooral individuele medewerkers van die organisaties die een expliciete rol hebben in de opleidingsschool.

Huidige organisatie-inrichting belemmert netwerksamenwerking

“De HAN zorgt niet voor docentenopleidingen voor die mbo-clusters waarvan het werkveld springt om mensen.....mbo heeft urgentie bij technische beroepsopleidingen. Daar is docententekort en vergrijzing.... Frustratie door gebrek aan partnerschap in het inspelen op elkaars meest urgente belangen.” (schoolopleider)

“Debet hieraan is dat lerarenopleidingen teveel gericht zijn op het opleiden van generieke 2^e graad docenten en de lerarenopleidingen op elke mbo door één insituutsopleider vertegenwoordigd wordt. Daardoor zijn de lerarenopleiders op de verschillende lerarenopleidingen zelf niet/ minder betrokken in het samenwerkingsverband en missen de werkplekbegeleiders (mbo-docenten) toegang tot de lerarenopleiders voor afstemming vakdidactiek i.r.t. beroepsoriëntatie...” (schoolopleider)

“De HAN (docenten van de eigen lerarenopleiding (red.)) weet vaak niet wat er op stage gebeurt.” (student)

4.2.2 Het ‘samen doen’ triggert boundary crossing leermechanismes bij betrokkenen, wat zorgt voor verbetering van kwaliteit t.a.v. samen opleiden.

Het landelijk beleid van OCW maakt dat er ruimte werd gecreëerd en medewerkers van verschillende organisaties werden gefaciliteerd om verschillende interventies gezamenlijk te ontwerpen: professionaliseringstraject voor werkplekbegeleiders, samen ontwerpen van leren op de werkplek, samen beoordelen en het opzetten van het onderzoeksplatform. In de gezamenlijke ontwerpessies vond daadwerkelijk co-creatie plaats, waardoor de leermechanismes behorende bij “boundary crossing” werden aangesproken bij de direct betrokkenen in dit proces (Akkerman en Bakker, 2011, zie de citatenkaders). Het voeren van de regelmatige dialoog zorgt voor afstemming en het daadwerkelijk realiseren van ‘samen opleiden’, waarbij een deel van het curriculum in de mbo-school plaatsvindt, in samenhang met het onderwijs op de HAN.

- Er is zowel inzicht gekomen in verschillen tussen het Hoger Onderwijs en de beroepspraktijk, alsook tussen beroepspraktijken onderling. Deze inzichten zijn voortgekomen uit het feit dat mensen *op thema's* met elkaar samen hebben gewerkt.
- Er zijn objecten of procedures ontwikkelt en ingezet om effectieve samenwerking tussen praktijken mogelijk te maken.
- Door met elkaar in gesprek te gaan, zijn mensen (uit verschillende praktijken) zich bewust geworden van hun eigen perspectief en kunnen dat beter formuleren. Ook hebben ze elkaars perspectieven leren waarderen en door de ogen van de ander naar de eigen praktijk leren kijken. Er heeft hierbij zowel een definiëring alsook een uitwisseling van perspectieven plaats gevonden.

- Alle partners geven aan een beter beeld te hebben van wat opleiden op een mbo inhoudt. Werkveldpartners geven aan dat ze een beter beeld hebben van wat er op de HAN gebeurt, en zo ook betere begeleiding kunnen bieden aan de studenten.
- Door het contact tussen praktijken zijn er veranderingen in bestaande praktijken en nieuwe rollen of praktijken ontstaan. In dit samenwerkingsverband is dit zichtbaar in het daadwerkelijk samen opleiden, de aanwezigheid van HAN-medewerkers in het mbo, die de rol vervullen als bruggenbouwer tussen het mbo en ILS-HAN en in het veranderende beeld van het doceren op een mbo.

Samen doen:

- ...zorgt voor inzicht in hoe praktijken zich van elkaar onderscheiden en/of aanvullen

“Omdat ik in een samenwerkingsgroep heb gezeten met Rijn IJssel, weet ik de cultuurverschillen en weet ik hoe zo’n werkgroep elkaar daarin ondersteunt en verstevigt. En elkaar aanvoelt of aanvult.” (werkplekbegeleider)

“Het kenniscentrum krijgt inzicht in wat er gebeurt in de praktijk en betere kwaliteit praktijkonderzoeken, omdat ze meekijken in de keuken van de daadwerkelijke praktijk.” (onderzoeker)

- ... zorgt voor het ontwikkelen en inzetten van objecten of procedures om effectieve samenwerking tussen praktijken mogelijk te maken.

“Voor de pilot van werkplekleren 1 hebben we in een werkgroep eerst alles voorbereid, doorgesproken en op papier gezet. [...] Dat was samen met een aantal mensen van de HAN, een aantal mensen van het Graafschap College en dan ik van Rijn IJssel. [...] gedeeltelijk werkplekbegeleiders, maar ook schoolopleiders en instituutopleiders.” (werkplekbegeleider)

“En een mooi product dat ik ken is inderdaad zo’n boekje, met de verschillende taken van een MBO docent. Met studenten bekijken welke taken zullen we dan dit jaar op gaan pakken.” (werkplekbegeleider)

- ... zorgt voor reflectie

“Juist om er met elkaar over te sparren, wat je leest en de ander, word je daarvan beter bewust en leer je daar zelf ook veel meer van, vind ik.” (schoolopleider)

“Kennis en inzicht over wat een mbo-organisatie is en wat er van de docenten verwacht wordt. Ik kan andere vragen stellen aan onze studenten. Houding t.o.v. beroepsonderwijs is veranderd/ aan het veranderen.” (instituutopleider)

“Intervisie om uit te wisselen en afstemmen waar het (product student) aan moet voldoen en kunnen we dat nog verbeteren, werkt.” (werkplekbegeleider)

- ... leidt tot veranderende praktijken

“De verschillende lerarenopleidingen (van het ILS) zijn tot meer integratie gekomen t.a.v. het werkplekleren. De urgentie ontstond toen studenten samen in peergroepen zaten en zo zichtbaar werd dat de verschillende lerarenopleiders verschillende kaders meegaven aan hun studenten.” (schoolopleider)

“Regelmatig overleg zorgt voor bijstelling programma.” (werkplekbegeleider)

“Samen opleiden in de opleidingsschool heeft plaatsgevonden, ieder heeft vanuit zijn eigen rol invulling gegeven en activiteiten steunen de visie.” (instituuopleider)

“Het is nu ook duidelijker voor de HAN, dat binnen mbo functioneren echt heel anders is dan binnen het VO. Dat vind ik pure winst. Dat het ook serieus wordt genomen. “ (werkplekbegeleider)

Bovengenoemde leermechanismes hebben ervoor gezorgd dat werkplekbegeleiders zich erkend voelen in hun rol, zich zekerder voelen in hun rol als begeleider van studenten en kritischer kijken naar de studenten en de eigen invulling van de werkplekbegeleiding. Het heeft gezorgd voor een beter beeld (bij de studenten) van de docent in het mbo en betere kwaliteit van opleiden door direct betrekkenen.

Het optreden van de leermechanismes identificatie, coordinatie, reflectie en transformatie zorgt voor kwaliteitsverbetering in het samen opleiden.

“Ik zie dat we meer kwaliteit vragen van de studenten [...] Ook wel door dat samen beoordelen met de instituutopleider. Ik denk ook wel dat werkplekbegeleiders zich zekerder gaan voelen. Ze moeten soms ook even wakker worden geschud van: je leidt hem niet alleen op voor deze doelgroep, maar ook voor andere doelgroepen. [...] Het blijft moeilijk om tegen iemand te zeggen van ‘nou, beter niet voor de klas’ of ‘niet hier (op het mbo, red.)’, maar we doen het wel makkelijker. [...] Nou ja, als je met z’n drieën tot de conclusie komt, dan weet je het wel zeker. “ (schoolopleider)

“Het beeld dat de HAN nu neerzet van wat mbo is, heeft gezorgd voor kwaliteitsverbetering. Het ervaren van de verschillende taken, naar werkplekken toegaan, daar wordt ook meer op ingezet in het onderwijs. Dat geeft kwaliteitsverbetering ja.” (werkplekbegeleider)

Belemmerende factoren om te participeren in gezamenlijke bijeenkomsten voor werkplekbegeleiders of het onderzoeksplatform die worden genoemd zijn de verschillende locaties, de afstanden tussen locaties, tijd en synchrone tijd (elkaar ook fysiek in een tijdslot kunnen ontmoeten/ spreken). Kortom: in een context waar de fysieke afstand tussen locaties groot is en deelnemers onvoldoende ruimte of meerwaarde voelen voor pendelen tussen locaties en gezamenlijke ontmoeting, vindt geen ontmoeting plaats en worden de leermechanismes niet aangesproken. We zien dat medewerkers vanuit de verschillende partners die niet direct betrokken zijn geweest in het co-creatie proces m.b.t. het samen opleiden, niet of niet goed op de hoogte zijn van het bestaan van de opleidingsschool.

Afstand en (synchrone) tijd belemmer 'samen doen'.

“Afstand, diversiteit van locaties en evt. reizen in de spits maakt dat samenwerken tussen scholen niet van de grond komt. Als er echt urgentie is, gebeurt het wel, daarop moeten we wellicht minder willen sturen.” (onderzoeker)

“Tijd krijgen voor begeleiding levert nog niet op dat je fysiek bij elkaar kan zitten voor uitwisseling.” (werkplekbegeleider)

“Maar als ik een willekeurige collega vraag van nou weet je wat de opleidingsschool inhoudt en wat dat voor een meerwaarde heeft, dan weten ze dat niet. En dat vind ik zelf heel jammer.” (werkplekbegeleider)

4.2.3 Grensgangers zorgen voor verbinding, inbreng nieuwe kennis en ervaring en benutten van bestaande structuren voor ontwikkeling en innovatie.

Mensen die aan twee afzonderlijke praktijken deelnemen en elementen van de ene praktijk in de andere brengen, worden grensgangers, boundary crossers, brokers of boundary workers genoemd (zie ook Wenger, 1998). Het zijn mensen die kunnen schakelen en verbinden, en kunnen zorgen voor samenwerking tussen en afstemming van verschillende praktijken zoals tussen de opleidingen en het werkveld.

In de opleidingsschool Arnhem & Achterhoek zijn er medewerkers, die doordat ze verschillende taken en rollen hebben en omdat ze in verschillende taken of netwerken actief zijn, regelmatig de interactie/dialogo hebben op verschillende strategische lagen. Hierdoor kunnen ze actief visie en beleid uitdragen in deze verschillende lagen en verbindingen leggen. Op deze manier dragen ze bij aan verbinding, afstemming en draagvlak binnen de werkveldorganisatie en korte lijntjes naar studenten. Ook zien we dat grensgangers ruimte en bestaande samenwerkingsstructuren (Gelderse professionaliseringsagenda en de opleidingsschool) weten te benutten voor ontwikkeling en innovatie.

Grensgangers zorgen voor verbinding en benutten bestaande structuren voor ontwikkeling en innovatie

“Het feit dat ik mag samenwerken met het lectoraat, het beroepenveld en het instituut maakt dat ik kan verbinden.” (instituuropsleider)

“Doordat de onderzoeksbegeleider tevens instituupsleider was, had hij ook ingang op strategisch en management niveau. Resultaat was dat de MBO's een infrastructuur voor verduurzaming van onderzoek in de steigers zetten, ..., samenhangend onderzoek als middel om de praktijk te verbeteren.” (schoolopleider)

“Op het moment dat er dan vraagstukken zijn, kan ik een designteam starten. Aangezien er een langlopend samenwerkingsverband is, wordt er eerst gestart en daarna pas gekeken vanuit welk potje dat betaald gaat worden.” (onderzoeker)

“Ik ben als onderzoeker HAN verbonden aan intervisie met de innovatiedocenten. Spin off aan twee kanten: kenniscentrum weet precies wat er speelt in de praktijk, en kenniscentrum kan innovatiedocenten en projecten koppelen aan NRO projecten in kenniscentrum – docent staat niet meer alleen.... Mee kunnen kijken in de praktijk en realistischer maken en netwerk vergroten en zo gemakkelijker onderzoek op kunnen zetten.” (onderzoeker)

Grenswerkers ervaren direct de gevolgen van de organisatie-inrichting op het eigen handelen. Hieronder illustrerende voorbeelden wat direct samenhangt met dat er geen structurele afspraken zijn over of en hoe management werkplekbegeleiders faciliteren. Afspraken die het bestuur of directeuren maken voor de gehele organisatie zouden schoolopleiders kunnen ondersteunen in hun werk als grensganger. Dan kan de schoolopleider bij de managers refereren aan de afspraak. Ook helpend bij de verdere inbedding in de organisatie is dat de opleidingsschool op de agenda staat in functioneringsgesprekken met mensen in alle lagen van de organisatie, dus niet alleen bij werkplekbegeleiders, maar ook in functioneringsgesprekken met managers, directeuren en bestuursleden.

Beleidsafspraken beïnvloeden handelen van grenswerkers

“Nou mijn rol is dat ik gesprekken voer met managers om te kijken of er ruimte is [...] (schoolopleider)

Wat ik daar voor nodig heb is ja daar heb ik echt de opleidingsmanagers voor nodig. Dat ze bewaken en, en borgen dat werkplekbegeleiders gefaciliteerd worden. als je mensen enthousiast wil krijgen om te willen begeleiden, dan moet je dat ook opnemen in hun taak. de sectordirecteur die moet daarin aansturen. Die moet ervoor zorgen dat de opleidingsmanagers gewoon dit als opdracht krijgen. (schoolopleider)

Tussenmanagers belangrijk, zij bepalen programma, jaartaken en welke ruimte mensen krijgen om in samen opleiden aan de slag te gaan. Kwetsbaar: waan van de dag maakt dat er vaak keuzes gemaakt worden die meer naar het primaire proces gaan. (instituuopleider)

Het lijkt erop dat de rol van grensganger m.n. waarde heeft richting de werkveldorganisatie, en dat verbinding met docenten binnen de verschillende lerarenopleidingen van de HAN niet vanzelfsprekend is, en dat de dialoog daar ontbreekt. Daarnaast blijkt dat de HAN-medewerker die als instituutopleider werkzaam is binnen de mbo-school de belangrijkste schakel is tussen de HAN-ILS en de werkveldorganisatie. Daadwerkelijk begrip van elkaars organisatie lijkt beperkt te blijven tot deze ‘grensganger’. Ook studenten missen betrokkenheid vanuit de eigen lerarenopleiding.

Ook studenten vervullen hierbij een rol van ‘grensganger’, en brengen nieuwe kennis en ervaring zowel de HAN alsook werkveldorganisatie in.

De student als grensganger brengt nieuwe kennis en ervaring

“LIO’s komen met de nieuwste innovatieve en didactische en pedagogische inzichten bij mij, daar praten we samen over, en dat ontwikkelgesprek loopt voortdurend. Daardoor leer ik ook. Door werkplekbegeleider te zijn, zie je dat studenten met andere werkvormen komen, nieuwe ideeën”. (werkplekbegeleider)

“Doordat deuren open gaan en steeds meer studenten het MBO binnengaan, studenten ook weer met hun ervaringen terugkomen in de lessen bij collega’s. Het beeld verandert ten positieve t.o.v. opleiden op het MBO” (instituuopleider)

“Bij het [naam mbo] geven ze bijvoorbeeld ook les aan de opleiding maatschappelijke zorg, pedagogisch werk en sociaal-cultureel werk. Die hebben met 3 opleidingen 1 les. Dat wist ook niemand hier. Dat weten nu mensen van mijn team omdat ik dat heb verteld, omdat mijn klasgenoot dat heeft verteld.” (student)

Ook bij de rol van grensgangers vragen wij als onderzoekers (vanuit de analyse) af of de organisatie-inrichting is gericht op samenwerken tussen organisaties of samenwerken tussen personen. Het lijkt er ons insziens op dat betrokken organisaties zich niet bewust zijn van boundary crossing en de rol van grensgangers en de mogelijkheden deze expliciet in te zetten om via die rol te leren van partners.

4.3 Werkzame mechanismes pedagogisch-didactisch handelen ter verhoging van het leer- en innovatiepotentieel

Onder pedagogisch / didactisch handelen verstaan we zowel de wijze waarop invulling wordt gegeven (didactiek) aan het leren en werken in de driehoek onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk, alsook de manier waarop de samenwerking begeleid wordt (pedagogiek) zodat betrokkenen op meest efficiënte wijze iets leren en waardoor innovatie tot stand kan komen.

In paragraaf 4.1 en 4.2. zijn werkzame mechanismes genoemd op institutioneel niveau en op het niveau van de organisatie van de samenwerking. In voorgaande hoofdstuk is o.a. beschreven dat het samen doen leermechanismen van boundary crossing triggert. In dit hoofdstuk beschrijven we dat:

- elementen als een eenduidig beeld uitdragen, ernaar handelen en het regelmatig voeren van de dialoog ook belangrijke interventies zijn die zorgen dat het leer- en innovatiepotentieel wordt benut. Hierdoor is er meer duidelijkheid over verwachtingen en gezamenlijk beeld over de bedoeling van het samen opleiden, wat een betere focus op het leren geeft voor studenten.
- onderdeel zijn van een lerende gemeenschap waarin gelijkwaardigheid wordt nagestreefd en een rol van de werkplekbegeleider van zowel coach als lerende bijdragen aan een gevoel van verbondenheid, experimenteerruimte en reflectie bij betrokkenen.

4.3.1 Een eenduidig beeld t.a.v. verwachtingen, taken en rollen gedurende het werkplekleren creëert duidelijkheid, wat zorgt voor een betere focus op het leren.

Uit de evaluatieresultaten van studenten blijkt dat ze duidelijkheid nodig hebben over wat er in de periode van werkplekleren van ze wordt verwacht, zodat ze zich beter kunnen focussen op het leren. Dit is afgeleid uit de feedback over juist het ontbreken van duidelijkheid en nadelige gevolgen voor de effectiviteit van de stage. Deze duidelijkheid wordt gegeven wanneer alle betrokkenen (werkplekbegeleider, schoolopleider, instituutsopleider en lerarenopleider) een eenduidig, gezamenlijk beeld hebben en uitdragen van de bedoeling van de werkend leren periode en de rollen van betrokkenen naar studenten duidelijk zijn. Kortom: een gedeeld beeld van de bedoeling, dit actief uitdragen en duidelijkheid in taken en rollen geeft betere focus op het leren voor studenten.

Wanneer er sprake is van regelmatige interactie tussen bovengenoemde betrokkenen, management in de partnerorganisaties verantwoordelijkheid neemt voor inbedding en er documentatie beschikbaar is, kan dit benodigde eenduidige, gezamenlijke beeld ontstaan. Daarbij wordt aangegeven dat het ook van belang is dat studenten zelf ook op de hoogte zijn van wat er van hem/haar verwacht wordt bij aanvang de periode van werkplekleren en dat er wordt gecommuniceerd over deadlines en opdrachten. Nabijheid van de docent (HAN) in de mbo-school zorgt voor korte lijntjes en toegankelijkheid.

Duidelijkheid over verwachtingen verhoogt het leerpotentieel van studenten.

“Veel onduidelijkheid, hierdoor ben ik tegengehouden in mijn leerproces.” (student)

“Het was vervelend dat sommige partijen niet overal van op de hoogte waren. De schuld (van de onduidelijkheid, red) werd aan de HAN gegeven en de HAN gaf de schuld aan het werkveld.” (student)

“Sneller duidelijk krijgen wat er van je verwacht wordt als stagiaire. Ook hierbij meer terugkoppelen naar de HAN. De HAN weet vaak niet wat er op de stage gebeurt. Verder weten de begeleiders vaak ook niet wat de bedoeling is.” (student)

“Om heel eerlijk te zijn was de voorbereiding voor een stage op het mbo vanuit ILS nihil. Er werd vooral veel focus gelegd op de middelbare school.” (student)

Studenten geven een spanning weer tussen het uitvoeren van ‘opleidingsopdrachten’ en het lesgeven op de mbo-school. Het lijkt erop dat leertaken (vanuit de opleiding) het geven van lessen belemmert, terwijl studenten dit juist aangeven als het meest inspirerend tijdens hun stage.

Leertaken verkleinen de mogelijkheden tot het geven van lessen.

“Er waren niet erg veel mogelijkheden voor lessen, vooral niet in combinatie met leertaken van de vakgroep.” (student)

“Ik heb minder lessen kunnen geven, omdat ik eerst nog andere opdrachten moest uitvoeren.” (student)

“Het lesgeven.”

(een vaak gegeven antwoord op de vraag naar de meest inspirerende leerervaring op de werkplek) (student)

4.3.2 Gelijkwaardigheid, een lerende houding en onderdeel voelen van een lerende gemeenschap zorgt voor (experimenteer) ruimte, delen van ervaringen en zelfverzekerdheid. Deze condities verhogen het leren van betrokkenen.

Binnen het mbo wordt gewerkt in opleidingsteams. In het mbo hebben opleidingsteams en gedeelde verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs. Binnen het team wordt samen gewerkt en ook samen geleerd (MBO Raad, 2019; Zitter, 2018). Studenten geven aan zich onderdeel te voelen van het opleidingsteam waarbij oog is voor het individu en het gevoel een collega te zijn (gelijkwaardigheid). Dit onderdeel voelen van een lerende gemeenschap, zorgt voor het gelijkwaardig betrekken van de mensen, waardoor studenten zich serieus genomen voelen en gewaardeerd als collega. Daarnaast blijkt dat studenten hierdoor ruimte ervaren om zelf richting te kunnen geven aan hun eigen leerproces. De rol van de werkplekbegeleider lijkt hierbij belangrijk te zijn. Ook respondenten die samenwerken of hebben gewerkt in ontwerpgroepen geven aan dat gelijkwaardigheid belangrijk is in de samenwerking. Daarnaast wordt een aantal keer de opmerking gemaakt over (het belang van) het benutten van expertise. Er wordt hierbij echter niets gezegd over welke mechanismes dit in gang zet.

Gelijkwaardige samenwerking zorgt voor elkaar serieus nemen en betrokkenheid bij het proces.

“Het meest positief vond ik het contact met collega's. Ik word niet gezien als 'zomaar een stagiaire, maar als teamlid. De collega's zijn betrokken bij mij en mijn leerproces en bereid om te sparren/feedback te geven. Aan de andere kant word ik ook actief om mijn mening en kennis/ervaring gevraagd, waardoor ik me ook serieus genomen voel.” (student)

Waardevol dat het echt samenwerken is, gelijkwaardig. Het gaat fout als het niet meer gelijkwaardig is. Op een gelijkwaardige manier mensen betrekken bij het gehele proces. Dus dat tempo blijven aanvoelen, dat is belangrijk.” (coördinator)

“Ik vond het erg prettig dat ik goed werd ontvangen. De begeleiding sloot mooi aan op mijn leerproces. Iedereen is heel open en benaderbaar en op deze manier kon ik veel oefenen met lesgeven of het overnemen van lessen. Het team laat je welkom voelen.” (student)

Het gevoel van ruimte draagt bij aan richting kunnen geven aan het eigen leerproces.

“Ik heb als student veel ruimte gekregen voor het vormgeven van mijn eigen leerproces. Daardoor heb ik zelf de regie kunnen pakken en richting kunnen bepalen. Ik voel me gewaardeerd als collega.” (student)

“Het meest positieve aan de stage is dat je niet als stagiair gezien wordt. Je bent in de ogen van collega's ook echt een collega. Dat versterkt het gevoel van zelfverzekerdheid. Verder was de sfeer op de school erg prettig. Tevens kreeg ik als stagiair veel ruimte voor eigen initiatieven. Met stond daar open voor.”(student)

“ Er was veel ruimte voor eigen invulling van de stage. De mogelijkheid om zelf te beslissen in welke klassen, niveau's en vakgebieden mee werd gelopen was groot. Dit zorgt ervoor dat je zelf invulling kan geven aan je eigen stageproces. Dit heb ik als zeer prettig ervaren.” (student)

Studenten met diverse vakken en stagelopend in verschillende domeinen leren met en van elkaar in peergroepen (vorm van een lerende gemeenschap). Per werkplekleren periode zijn de rollen in de peergroep verschillend. De peergroep voert een aantal activiteiten uit, zoals het geven van feedback op elkaars lessen en bij elkaar lessen volgen (Aspirant Opleidingsschool mbo Arnhem & Achterhoek, 2018b). Studenten ervaren dat zij van en met elkaar leren door ervaringen te delen, hulp te vragen, tips te krijgen en te geven.

Studenten leren door het delen van ervaringen in de peergroep

“De peergroep waarin ik zat, is een hechte groep geworden. Voor stage gingen we altijd lunchen en daar bespoken we van alles over de stage. [...] Als ik hulp nodig had, vroeg ik het en ik kreeg het dan ook. Goed leren van alle kanten.” (student)

“Door de peergroep heb ik zeer veel van de anderen geleerd. Wij bespraken altijd alles samen na en zo kon je goed van elkaars ervaringen leren. Ook kon ik vaak als ik iets niet goed wist het aan iemand van mijn peergroep vragen.” (student)

“Die stagiaires, door juist bij elkaar te gaan zitten komen ze in aanraking met verhalen van en ervaren ze een stukje diversiteit, door bij elkaar te kijken en lessen te volgen. Ook 4^e jaars met eerder jaars. – zelf vormgeven, gaat dus ook over zelfregulatie. (coordinator)

4.3.3. De werkplekbegeleider als coach en als lerende draagt bij aan leren van studenten en professionalisering van hem/haarzelf

De werkplekbegeleider draagt positief bij aan het leerproces van studenten wanneer hij/zij bekend is met de bedoeling van de stage en met de visie en inhoud van de opleidingschool (zie ook 4.3.1), vrijheid en mogelijkheden biedt om te leren en te proberen, toegankelijk is, feedback geeft en zorgt voor een persoonlijke benadering voor elke student. Goed georganiseerde randvoorwaarden blijken van belang voor het kunnen focussen op het leren, bijvoorbeeld de tijdige duidelijkheid over wie de werkplekbegeleider is. Dat deze randvoorwaarden belangrijk zijn, blijkt ook uit uitspraken waarbij dit niet goed op orde lijkt te zijn.

Werkplekbegeleider als facilitator van het leerproces van studenten

Ik had een hele leuke stagebegeleider die mij overal bij wilde helpen. Echter heb ik heel lang moeten wachten op deze begeleider [...]. Dit heeft ervoor gezorgd dat ik minder lessen kon geven. (student)

“Er werd op iedereen persoonlijk ingespeeld, extra begeleiding die sommige nodig hadden werd goed gegeven”. (student)

“Mijn WPB-er had met ons 1 keer per week een scrum. Hierin bespraken we van alles en hielp ze ons op weg. Ze gaf ons tips etc. Erg fijne WPB-er.” (student)

Als de mbo-docent een rol als werkplekbegeleider op zich neemt en hierbij een lerende houding aanneemt, naast zijn eigen rol als mbo-docent dan leert hij/zij hier zelf ook van, doordat theorieën en nieuwe inzichten worden besproken. Hierdoor verbreed het perspectief van de werkplekbegeleider. Het leren lijkt echter beperkt te blijven tot de betrokken werkplekbegeleiders. Andere medewerkers binnen de school lijken hier niet of nauwelijks weet van te hebben. De vraag die we dan ook stellen is of/op welke manier de werkplekbegeleiders betrokken zijn in de lerende gemeenschap.

Leren/ professionaliseren door het innemen van een rol als werkplekbegeleider

“Ik ben zeker ook zelf gegroeid, met name in die theoretische ingang, Meer de theorie bespreken. Dat heeft mij verbreed in wat heeft de MBO-docent nou precies nodig.” (werkplekbegeleider)

“Studenten komen met de nieuwste en innovatieve en didactische en pedagogische inzichten bij mij, daar praten we samen over, en dat ontwikkelgesprek loopt voortdurend. Daardoor leer ik ook.” (werkplekbegeleider)

“Werkplekbegeleiders worden beïnvloed door de ideeën van studenten (in didactiek), waardoor ze uitwisseling van gezichtspunten krijgen en weten wat er ook speelt, hier leren ze van. Plezierig omdat ze dan weer frissen nieuwe ideeën krijgen.” (instituutsopleider)

4.3.4 Regelmatige dialoog zorgt voor afstemming, koers bepaling en inspiratie

Het voeren van de regelmatige dialoog zorgt voor afstemming, koers bepalen en inspratie/ dat je van elkaar kunt leren. Daarnaast zorgt het voeren van de regelmatige dialoog voor reflectie op of nog wel de dingen gebeuren die men voor ogen had, en of dit goed gebeurt.

Dialoog zorgt voor afstemming, koers bepaling en inspiratie

Nou wat dat voor mij oplevert is dat we zeg maar, iedere keer tijdens die bijeenkomst dat we steeds duidelijker piktpaaltjes slaan van oké dit is nodig en die kant gaan we op in de organisatie.” (schoolopleider)

“Het gezamenlijke gesprek zorgt ervoor dat je kunt afstemmen over de lat. “ (instituutsopleider)

“Continue afstemming, bekendheid is een dingetje.” (werkplekbegeleider)

“Het gesprek/ de dialoog heb ik als inspirerend ervaren”. (coördinator)

5 KORTE REFLECTIE

We startten deze casestudie met de vraag: wat werkt in de samenwerking tussen onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk, voor wie, onder welke omstandigheden en waarom? In dit hoofdstuk reflecteren we kort op deze vraag vanuit de analyse opleidingsschool mbo Arnhem & Achterhoek. De vergelijking met literatuur zal worden gemaakt na de cross-case analyse. (Zie inleiding over de uitleg van het totale onderzoek naar werken in de driehoek.)

Wat werkt in de samenwerking tussen onderzoek, onderwijs en beroepspraktijk in de opleidingsschool mbo Arnhem & Achterhoek?

De volgende aspecten hebben we in het vorige hoofdstuk besproken:

- Subsidie en formele afspraken
- Actief uitdragen en inbedden van visie verbinding onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk
- Management dat zorgt voor inbedding en verantwoording neemt voor verduurzaming
- Het 'samen doen' triggert boundary crossing leermechanismes bij betrokkenen
- De rol van grensgangers
- Een eenduidig beeld t.a.v. verwachtingen, taken en rollen
- Gelijkwaardigheid, een lerende houding en onderdeel voelen van een lerende gemeenschap
- De werkplekbegeleider als coach en als lerende
- Regelmatige dialoog zorgt voor afstemming, koers bepalen en inspiratie

Wat opvalt is dat de core-business van de opleidingsschool en van de werkveldpartner van elkaar verschilt. Allocatie van middelen, formele afspraken en een management dat verantwoording neemt voor de inbedding ervan in de eigen organisatie is belangrijk om het samen opleiden als serieuze maatschappelijke opgave op te kunnen pakken. Het lijkt erop dat met name in het positie innemen in een visie op sectorale/institutionele veranderingen en de rol van het management hierin (specifiek hierin de rol van onderzoek, maar ook de verbinding tussen onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk) noodzakelijk is om deze veranderingen duurzaam ingebed te krijgen in de organisatie.

Een aandachtspunt is het behalen van de ambitie in het samen opleiden bij de opleidingen waar schaarste is. Juist hier zou samen opleiden prioriteit moeten zijn. Het lijkt erop dat het 'vaste netwerk' en huidige organisatie-inrichting het samen oppakken van deze maatschappelijke uitdaging in de weg staat.

Het samen doen komt in vrijwel alle gesprekken met de betrokkenen terug als belangrijk aspect en is een interventie dat leermechanismes uitlokt en tevens leidt tot nieuwe praktijken. Aandachtspunt hierbij

is de verbinding met de andere medewerkers in de (hbo en mbo) organisatie: slechts de direct betrokkenen lijken hiervan te leren. De uitdaging ligt wat ons betreft om de stap te maken in samenwerken tussen mensen, naar samenwerken tussen organisaties.

De student leert m.n. als er een lerende gemeenschap wordt gevoeld. De werkplekbegeleider vervult een belangrijke rol in het leren van studenten.

Met dit onderzoek hebben we niet alleen inzicht willen geven in wat werkt, maar ook waarom het werkt en voor wie. De genoemde aspecten zullen input vormen voor de aanscherping van de theorieën waarom samenwerken in de driehoek werkt, voor wie, onder welke omstandigheden en waarom in de cross-case analyse.

Beperkingen in het onderzoek

In dit onderzoek hebben we keuzes gemaakt in welke mensen gesproken zijn. Gedurende het onderzoek bleek dat we de innovatiedocenten hierin misten. Daarnaast hebben we studenten gesproken die behoren tot de KOP-opleiding, en niet de 'reguliere' studenten. Dit hebben we proberen te ondervangen door de analyse van studentevaluaties. Echter: hieruit zijn moeilijk werkzame mechanismes te halen.

Tijdens de interviews was het een uitdaging om daadwerkelijk erachter te komen welke mechanismes bepaalde activiteiten/ interventies in werking heeft gezet, en wat dit vervolgens opleverde. We trachten in dit verslag dan ook niet volledig te zijn in wat werkt en waarom, maar hopen wel de belangrijkste punten hiermee naar boven hebben gehaald.

6 LITERATUUR

- Akkerman, S.F. en Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*. 81: 132-169.
- Aspirant Opleidingsschool mbo Arnhem & Achterhoek (2018a). *A&A Plan*.
- Aspirant opleidingsschool mbo Arnhem & Achterhoek (2018b). *Informatiedossier*.
- Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (2016). HAN-Ambities 2016-2022. In vertrouwen samenwerken aan leren en innoveren. HAN: Arnhem. Online beschikbaar via: <https://www.han.nl/over-de-han/missie-en-strategie/instellingsplan/HAN-IP-2016-2022-spreads-.pdf>
- Kuijer-Siebelink, W. & Glansbeek-Timmermans, F van. (2019) HAN samenwerken in de driehoek Samenwerking in de driehoek – opbrengsten versnellingskamer. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Online te raadplegen via: <https://www.han.nl/onderzoek/nieuws/samenwerken-driehoek/>
- MBO Raad (2019). *Beroepsbeeld MBO docent. Ontwikkeling van starter tot expert*.
- Medendorp, L., Van Bussel, M., Van Winden, R., Van Kesteren, S., & Van Diggelen, A. (2017). *Een kijkje in de keuken van samen opleiden in de school. Tien samenwerkingsverbanden in het mbo geven hun recept prijs*. 's Hertogenbosch: CINOP Advies. Van Bussel, Brouwer, Ridder, Zitter 2018
- OCW (2015) *De waarden van weten: Strategische Agenda Hoger Onderwijs 2015-2025*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Pawson, R. & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. London: Sage.
- Shearn, K., Allmark, P., Piercy, H., & Hirst, J. (2017). Building Realist Program Theory for Large Complex and Messy Interventions. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/1609406917741796>
- Van Winden, R. & Medendorp, L. (2018). Slim laverend op het doel af. Samen docenten opleiden voor het mbo. *Profiel* p 20,21.
- Zitter, I. (2018). *Samen opleiden in het mbo*. Platform Samen Opleiden en Professionaliseren.

**OPEN UP
NEW HAN_ UNIVERSITY
OF APPLIED SCIENCES
HORIZONS.**