

NEWS HIGHER SOCIAL EDUCATION

DUURZAME

ONDERWIJSINNOVATIE:

ORGANISCHE CO-CREATIE MET

CORRY EHLEN

SOCIAAL KAPITAAL

Hoe kunnen we ervoor zorgen dat onderwijsinnovatie meer is dan een oppervlakkige face-lift? Waarom leiden zoveel grootschalige innovaties tot frustratie en demotivatie? Welke processen leiden tot duurzame internalisatie van de vernieuwingen? Dat zijn bij uitstek vragen waarvoor beleidmakers en veranderkundigen in de onderwijswereld zich gesteld zien.

Dit artikel doet een poging om antwoorden te vinden op bovengestelde vragen. Op basis van ervaringen met grootschalige onderwijsinnovatie zal de praktijk gekoppeld worden aan theoretische begrippen als sociaal kapitaal en organische co-creatie. De insteek is die van de veranderkundige, die voor de opgave staat om leiding te geven aan dit proces van ingrijpende innovatie in onderwijskundige en institutionele zin.

DE UITDAGING VAN DE KENNISSAMENLEVING EN ANTWOORDEN IN HET HBO

De afgelopen tien jaar was ik werkzaam bij Hogeschool Zuyd als beleidsadviseur van het College van Bestuur en als programmamanager van het instituutsbrede onderwijsinnovatieprogramma. De opgave was voor alle hogescholen gelijk: beantwoorden aan de vraag naar voldoende en goed toegeruste kenniswerkers voor de kennissamenleving. De oplossingen bleken veelal gelijklopend: een samenvoegen van vele opleidingsinstituten tot één groot kennisinstituut door middel van een proces van organisatieontwikkeling en daarnaast het ontwikkelen van een nieuwe onderwijskundige visie als beleidskader. Ik participeerde in deze periode in het landelijk netwerk van onderwijsdirecteuren van de grote hogescholen en zag dat de veranderingsprocessen verschillend werden ingekleurd, waarbij niet alleen de historische context maar ook de opvattingen en bekwaamheden van het centrale management een rol speelden.

Universiteiten en hogescholen dienen hun positie in de internationale kennismaatschappij te herzien, lezen we in een rapport van de Sociaal-Economische Raad (SER). "De kennissamenleving en de continu veranderende omgeving van het onderwijs vragen een flexibel onderwijsaanbod, de

aansluiting tussen onderwijs en (arbeids-) markt, en het vermogen van het onderwijs om voldoende hoger opgeleiden te scholen." (Sociaal-Economische Raad, 1999) Ook de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek erkent deze eisen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2005). Voor het hoger beroepsonderwijs is een belangrijke rol weggelegd als sector met het grootste aantal studenten.

Nadere beschouwing van "de kennissamenleving en continu veranderende omgeving" levert het beeld op van drie belangrijke ontwikkelingen. Een toenemende individualisering van de samenleving, die het hoger onderwijs dwingt tot een herziening van het uniforme aanbod. Het ontstaan van de nieuwe e-generatie als "Homo Zappiens" ten gevolge van de informatiesamenleving en de brede toepassing van ICT (Veen, 2000). Veranderingen in de studentenpopulatie, zoals toename van het aantal ouderen en herintreders, de culturele diversiteit en de groep internationale deelnemers (Scholtes, 2005).

Naast de invloed die uitgaat van externe ontwikkelingen in de samenleving en de veranderende studentenpopulatie, hebben ook nieuwe opvattingen over leren, kennisontwikkeling en opleiden invloed op de vormgeving en inrichting van het hoger beroepsonderwijs (Kessels & Ehlen,

2006). Een van die opvattingen is dat het verwerven van relevante competenties wellicht effectiever is dan het overdragen van kennis. Een leerpsychologisch uitgangspunt dat grote implicaties heeft voor de inrichting van een leeromgeving is de opvatting dat het begrip kennis een vorm is van een persoonlijke, subjectieve constructie die tot stand komt in sociale interactie met een betekenisvolle omgeving. Een student is hierbij een actieve constructeur van een eigen handelingsrepertoire.

Stromingen als *appreciatieve inquiry* en *positive psychology* benadrukken het belang van autonomie, zelfregulatie en de noodzaak om het aanwezige talent te stimuleren. Ook inzichten over het leren van volwassenen dringen door in het hoger beroepsonderwijs, zoals aansluiten bij persoonlijke interesse, erkennen van opgedane ervaringen en bekwaamheden, betekenis van onderwijs voor eigen leven, actief betrokken zijn bij planning en evaluatie van onderwijs.

Van pedagogische kweekkas naar andragogische proeftuin

In de antwoorden die het hoger beroepsonderwijs geeft op deze ontwikkelingen zien we een koerswijziging die zich kenmerkt door een intensieve samenwerking met de beroepspraktijk, het bieden van meer maatwerk aan studenten en aandacht voor nieuwe

doelgroepen in vorm en inhoud van het onderwijs. Er verschijnen expertisecentra waarin praktijkexperts samenwerken met onderzoekers, docenten en studenten, leerwerkplekken waarin jonge kenniswerkers zich samen met oudere professionals bekwamen. EVC-procedures (Erkenning Verworven Competenties) zetten de poort open voor volwassenen en buitenlandse studenten. Er is een veelvormigheid ontwikkeld aan leertrajecten, zoals brede bachelors, minoren, majoren, associate degrees, masters, honours programs, aansluitingsprogramma's; er is keuze mogelijk in differentiatie en uitstroomprofielen, in duale trajecten en in leerbedrijven als leerplek, en er is keuze uit authentieke opdrachten verworven door studentcompagnies. Docenten worden "senior-lerenden" genoemd, studenten zijn "junior-lerenden" en worden niet alleen meer getoetst, maar tonen met een proeve hun bekwaamheid aan, tijd- en plaatsonafhankelijk. Alom bekend, maar niet alom bemind, zijn de nieuwe instrumenten als POP (persoonlijk opleidingsplan), PAP (persoonlijk activiteitenplan) en Portfolio waarin de lerenden hun doelen, hun traject en hun professionele ontwikkeling bijhouden en met studieloopbaanbegeleiding leren regisseur te worden van hun eigen leerloopbaan.

Dit zijn, heel in het kort, de trefwoorden van het nieuwe onderwijsparadigma zoals zich

dat de afgelopen jaren ontwikkeld heeft. Voeg hierbij een intensieve digitalisering van leer- en kennisbronnen, en veel aandacht voor sociale competenties en zelfreflectie, en het is duidelijk dat zich een radicale innovatie voltrekt. Inderdaad een fluwelen revolutie (Kessels, 2009).

Achter deze nieuwe vormen, procedures en instrumenten gaat een nieuwe visie schuil op leren, werken en opleiden. De stellingen "kennis is een persoonlijke bekwaamheid", "leren is een sociaal proces", "werken is leren" worden langzamerhand als richtsnoer gebruikt bij de innovatietrajecten. Het inzicht dringt door dat het belangrijk is om bij studenten een duurzaam leervermogen te ontwikkelen naast fundamentele materiedeskundigheid. De bekwaamheid om te "netwerken", voeling hebben met ontwikkelingen in de markt en in de samenleving, je kwaliteiten ontwikkelen en profileren, het vermogen hebben om te innoveren en nieuwe kennis te produceren, behoren tot de kerncompetenties van de jonge kenniswerkers. De nieuwe koers legt accent op talentontwikkeling en diversiteit, op samen werken en samen leren, op autonomie en zelfregie. Dit lijken relevante aspecten te zijn in een maatschappij waarin kennis en technologie snel verandert, sociale interactie nodig is en waar beroepsvorming een proces van leven lang leren zal zijn.

Ik zie in deze omwenteling in het hoger beroepsonderwijs een proces van

andragogisering van het HBO: een vervanging van de pedagogische kweekkas door de andragogische proeftuin.

Duurzame innovatie?

Het nieuwe onderwijsparadigma is een echte omwenteling, het betekent voor veel docenten een *Umwertung aller Werten*. De bekende vierslag docent-klas-leerstof-tentamen is niet langer de standaard. Flexibel maatwerkonderwijs vraagt van de docenten nieuwe rollen. Naast materiedeskundige zijn ze leercoach, moduleontwikkelaar, studieloopbaanbegeleider, assessor, accountmanager voor praktijkinstellingen, praktijkbeoordelaar, onderzoeker enzovoort. De vernieuwing raakt hun identiteit en vraagt "een nieuwe professionaliteit".

De inhoudelijke en organisatorische veranderingen die hierboven geschetst zijn hebben zich langzamerhand voltrokken in een langjarig proces. Nu kunnen we onderscheiden en benoemen, terwijl in den beginne slechts chaos leek te bestaan en onduidelijk was wat zin of onzin zou blijken.

Toch stonden de innovatoren voor de opgave om dit veranderingsproces te gaan begeleiden. Ieder koos zijn eigen weg, ingegeven voor eerdere ervaringen, kennis en de context. In het vervolg van dit artikel wordt beschreven hoe binnen Hogeschool Zuyd deze innovatie begeleid werd.

VAN PLANNING EN CONTROLE NAAR UITNODIGING EN INSPIRATIE

Veel hogescholen hanteerden een centrale projectaanpak met deadlines en strakke aansturing. Hogeschool Zuyd koos voor een concept van geleide en geleidelijke ontwikkeling van een gezamenlijk gedragen beleidskader, waarbij de verantwoordelijkheid voor de uitvoering bij de faculteiten lag. Aansluiten bij wat er was en ontwikkelen wat realiseerbaar en acceptabel leek. Geen strakke deadlines maar sturing op inhoud en proces. Als ondersteuning is gekozen voor subsidiëring, projectbegeleiding en onderwijskundige scholing. Een cultuur van kennisdelen werd gestimuleerd: netwerken, trainingen, themabijeenkomsten, conferenties, website, nieuwsbrieven. Maar ook werd gestuurd op resultaten. Er was steun voor sleutelfiguren en voortrekkers, investering in de middengroep en zorg voor "bedachtzamen". Geen dure externe bureaus, de collegae kregen de ruimte om al lerend nieuw onderwijs te ontwikkelen: het innovatieproces als een professionaliserings- en leerproces. Het College van Bestuur was ambassadeur en nam de idealen op in de "plan-do-check-act" cyclus.

Organisch innoveren

De programmamanager van het hogeschoolbrede innovatieprogramma

opereerde als "tuinier". Nadat het grondpatroon was uitgezet door middel van het centrale beleidskader, werd het zaad uitgestrooid door middel van flyers, brochures, conferenties en netwerken. Projectsubsidie fungeerde als steunstocken voor de jonge gewassen. Aanvankelijk viel er heel wat zaad op onvruchtbare bodem. Maar allengs verleidden de groei en bloei elders om ook in eigen tuin te wieden en te gaan planten. Er waaiden ook zaadjes van buiten over en schoten wortel. Prettig bleek dat er slechts een globaal kader was uitgezet. Daarbinnen kon het nieuwe landschap zich spontaan ontwikkelen. Zo ontstond een vruchtbaar klimaat waarin allerlei nieuwe planten en bloemen tot ontwikkeling kwamen.

Het innovatieproces bleek een ontwikkeltraject van individueel leren en vernieuwen van processen en structuren:

Aanknopen van nieuwe relaties, van kennisproductie en betekenisgeving op micro, meso en macroniveau, waar honderden medewerkers, studenten en het werkveld bij betrokken zijn. Naast communiceren blijkt stimuleren en waarderen belangrijk. Nieuwe betekenisconstructies ontstaan en uit het bestaande groeit een organisatiestructuur met andere rollen en taken. In innovatietaal gesproken is er een 'lerende organisatie' ontstaan met medewerkers die weloverwogen van gebaande paden

afwijken en over de heg kijken naar nieuwe mogelijkheden. Er ontstond een gevarieerd landschap, waarin het goed toeven is. Het belangrijkste is echter het groeiklimaat dat is ontstaan. Want duurzaam is niet wat er op dit moment groeit en bloeit, maar de groeicapaciteit zelf. (Ehlen, Nijhof & Schoenmakers, 2008, p. 121,122)

Sociaal kapitaal als innovatiekracht

Zo'n grootschalig, gezamenlijk innovatieproces drijft op een aantal pijlers: een visie, facilitering, coöperatief leiderschap en sociaal kapitaal. Dat laatste blijkt een belangrijke innovatiekracht. Zoals Kessels stelt: Als er geen onderling vertrouwen is, geen respect en waardering voor elkaar, geen transparantie en integriteit, gedeelde opvattingen en waarden en geen wederkerigheid, dan komt er niets van de grond. Dan gaan mensen niet samenwerken en een onzeker avontuur aan. Innovatie ontstaat pas als er plezier is om met elkaar iets nieuws te creëren op basis van gedeelde passie.

Interessant is vooral de functionaliteit van het begrip sociaal kapitaal en de waarde die toegekend wordt aan sociale verbindingen. Het begrip is nog volop in ontwikkeling, maar op basis van vergelijking van verschillende definities zou ik het als volgt willen omschrijven:

Het netwerk van sociale verbindingen met anderen, gebaseerd op respect, waardering, gedeelde opvattingen en wederkerigheid, waardoor een aantal materiële en immateriële middelen beschikbaar is of komt, die voor de leden van het netwerk van nut zijn bij het handelen.

In deze definitie zijn vier elementen te onderscheiden:

1. Het *structurele-relatieve* element: het netwerk van sociale verbindingen, de posities.
2. Het *affectieve-normatieve* element: vertrouwen, respect, waardering, integriteit, transparantie, gedeelde waarden en normen van leden van het netwerk, plezier, gezelligheid en wederkerigheid.
3. Het *(im)materiële element*: de werkelijke en mogelijke "middelen" van de leden van het netwerk.
4. Het *actionele element*: de activiteiten die ontplooid worden tot individueel of gemeenschappelijk nut.

De vier elementen zijn interdependent. Basaal is het netwerk, daarin ontstaan normen en affecties, op basis waarvan transferbereidheid van middelen ontstaat die leidt tot nieuwe activiteiten. Het netwerk op zich, de sociale verbindingen, krijgen pas kracht als er sprake is van een positieve verbondenheid, als er een gevoel van gemeenschappelijkheid is van mensen die elkaar vertrouwen, respecteren

en waarderen, gelijke opvattingen of doelen hebben en bereid zijn tot wederkerig geven en nemen. Het netwerk is dus een noodzakelijke voorwaarde voor het ontstaan van "kapitaal", maar geen voldoende voorwaarde. Het normatieve aspect, de kleuring en kwaliteit van het netwerk, is essentieel.

Ook als aan de twee eerste voorwaarden voldaan is, is er pas sprake van kapitaal als er waardevolle goederen zijn om uit te wisselen. Als de bronnen van het netwerk tegenvallen, of niet bijdragen aan het doel waarmee de verbindingen zijn aangegaan, dan zal de waarde van het kapitaal afnemen of zelfs afwezig zijn. Men zal dan op zoek gaan naar andere sociale verbindingen om waardevol kapitaal te vergaren die de voorgenomen activiteiten kunnen ondersteunen.

De ervaringen met de instituutsbrede onderwijsinnovatie van de laatste jaren lijken erop te wijzen dat de kwaliteit van het sociaal kapitaal van wezenlijk belang is voor duurzame cocreatie.

LITERATUUR

- Ehlen, C., Nijhof, W., & Schoenmakers, S. (2008). *Transparant Maatwerk* [Transparent Tailor-made Education]. Heerlen: Hogeschool Zuyd.
- Kessels, J. (2008, november). *Leren en werken in de kennismaatschappij* [Learning and Working in the Knowledge Society]. Paper presented at the Alumnidag Andragologen. UvA.
- Kessels, J. W. M., & Ehlen, C. G. J. M. (2006). Flexibilisering in het hoger onderwijs [Flexibility in Higher Education]. In H. Van Hout, G. ten Dam, M. Mirande, C. Terlouw & J. Willems (Eds.), *Vernieuwing in het hoger onderwijs. Onderwijskundig handboek* (pp. 36–47). Assen: Van Gorcum.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2005). *Naar een nieuwe Wet op het Hoger Onderwijs en Onderzoek* [Toward a New Law on Higher Education and Research]. Retrieved from <http://www.minocw.nl/ho/doc/2005/nota>.
- Scholtes, E., Groot, A., & Visser, F. (2005). *Varianten van internationalisering in het Nederlands onderwijs. Verkenning in opdracht van de Onderwijsraad* [Variants of Internationalization in Dutch Education. Exploration commissioned by the Education Council of The Netherlands]. Amersfoort: Twijnstra Gudde.
- Sociaal-Economische Raad. (1999). *Advies Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan 2000* [Advise Higher Education and Research Plan 2000]. Den Haag: SER publicatienummer 4.
- Veen, W. (2000). *Flexibel onderwijs voor nieuwe generaties studerende* [Flexible Education for a New Generation Students]. *Oratie december 15, 2005*. Technische Universiteit Delft., Delft.