Leren van innoveren: vijf sleutels voor succes

Product van de kenniskring 'Lerende Organisatie' in het kader van de Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom 2003 en 2004

CINOP, 's-Hertogenbosch

José van den Berg en Jan Geurts

Colofon

Titel: Leren van innoveren: vijf sleutels voor succes. Product van de kenniskring Lerende Organisatie in het kader van de Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom 2003 en 2004

Auteurs: José van den Berg (CINOP Expertisecentrum) en Jan Geurts (Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming, Haagse Hogeschool)

Met medewerking van: Rens Oosthoek (communicatie), Hester Smulders (onderzoek), Tonny Huisman (dataverwerking)

Met dank aan: Leden van de HPBO kenniskring Lerende Organisatie

Tekstredactie: Hetty van Elferen

Ontwerp omslag: Theo van Leeuwen BNO

Vormgeving: Evert van de Biezen

Bestelnummer: A00447

Uitgave: CINOP, 's-Hertogenbosch
Oktober 2007

© CINOP 2007
Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISBN 978-90-5003-523-1

Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch
Tel: 073-6800800
Fax: 073-6123425
www.cinop.nl

Postbus 13336
2501 EH Den haag
Telefoon: 070-4458888
Fax: 070-4458825
www.haagsehogeschool.nl

Breullaan 1d
3971 NG Driebergen
Telefoon: 030-6919190
Fax: 030-6977470
www.hpbo.nl

EvdB-07059/071121

Voorwoord

Het Innovatiearrangement Beroepskolom beoogt baanbrekende experimenten vorm te geven om het beroepsonderwijs verder te ontwikkelen. De eerste tranche vernieuwingsprojecten is afgerond en de tweede tranche is al een eind op streek. Op verschillende manieren worden de resultaten van deze projecten voor het voetlicht gebracht, door de projecten zelf en door CINOP Expertisecentrum en *Het* Platform Beroepsonderwijs vanuit het overkoepelende evaluatie-programma.

Voorliggende publicatie is er één uit een serie van vier waarin voorbeelden en inzichten worden gepresenteerd over de belangrijkste thema's van het Innovatiearrangement Beroepskolom, onder de titels:

- *Doorleren in de beroepskolom*.
- *Het handelen van opleiders in competentiegericht leren en opleiden*.
- *Leren van innoveren*.
- *Samen met het bedrijfsleven werken aan innovatie van het beroepsonderwijs*.

Deze vier boekjes vormen het gezamenlijk product van de kenniskringen die van eind 2004 tot begin 2007 in een proces van kennisdeling een bijdrage hebben geleverd aan het formuleren van de belangrijkste opbrengsten van de projecten. Ervaringen uit de projecten werden onderling vergeleken, geconfronteerd met bestaande kennis en op waarde beoordeeld. In dit kennis-ontwikkelingsproces participeerden vertegenwoordigers uit de projecten met deskundigheid en ervaringen op de centraal staande thema's. Onderzoekers van CINOP Expertisecentrum ondersteunden bij het benoemen van ervaringen en inzichten, terwijl de procesmanagers van *Het* Platform Beroepsonderwijs en enkele externe experts het proces faciliteerden.

Met deze aanpak wordt een evaluatiedesign gepraktiseerd waarbij niet alleen vanuit een meer klassieke wijze van een afstand wordt gekeken naar de resultaten van innovatiepogingen, maar ook actief met betrokkenen kennis wordt gedeeld, ontwikkeld en toegankelijk gemaakt voor derden. Deze serie kennisproducten wordt gecomplementeerd door integrale rapportages over de voortgang en resultaten van de eerste en tweede tranche waarin ook aandacht is voor effecten. Het eindrapport over de eerste tranche zal in het najaar van 2007 verschijnen, terwijl de tussentijdse rapportage over de tweede tranche verwacht wordt rond de jaarwisseling 2007-2008.

Op deze plaats willen wij alle deelnemers aan de kenniskringen bedanken voor hun enthousiaste en inspirerende deelname. Deze wijze van kennisontwikkeling was een avontuur voor alle betrokkenen, ook voor de begeleiders. Uit de enquête[1] die na afloop gehouden is onder de leden en begeleiders van de kenniskringen bleek dat het een proces van vallen en opstaan is geweest, met veel leerzame momenten. De opbrengsten van die leerzame momenten geven een eerste antwoord op de vraag: wat werkt en wat niet en hoe kan het beter? En dat antwoord is waardevol genoeg om met anderen te delen.

Cees Doets, directeur CINOP Expertisecentrum
Dries van Delft, directeur *Het* Platform Beroepsonderwijs

1 Zie: Bruijn, E. de en Huisman, T. (2007). *Kenniskringen als evaluatiemethodiek*. Interne publicatie. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Inhoudsopgave

1	**Inleiding**	**1**
2	**Verkenning thematiek**	**3**
2.1	Aanleiding kenniskring 'Lerende Organisatie'	3
2.2	Dynamisch perspectief	4
2.3	Naar lerende organisaties	4
3	**'State of the art'**	**7**
3.1	Stand van zaken	7
3.2	De innovatieparadox	8
3.3	Ontwikkelingsstadia	9
	Stadium 1: eilandinnovatie	9
	Stadium 2: bruginnovatie	9
	Stadium 3: programmatische innovatie	9
	Stadium 4: resultaatgerichte innovatie	10
	Stadium 5: lerend innoveren	10
4	**Werkwijze kenniskring**	**13**
4.1	Kijkrichtingen	13
4.2	Aanpak van het onderzoek	14
	Stap 1. Innovatieportretten	14
	Stap 2. Reflectie op innovatiepraktijken	14

Stap 3. Conceptueel kader leren van innoveren 14
Stap 4. Prestatie-indicatoren 14
Stap 5. Sterkte-zwakteanalyse 15
Stap 6. Validering scoreresultaten in kenniskring 15
Stap 7. Bespreking conceptversie publicatie 15

5 Vijf sleutels voor succes 17
5.1 Conceptueel kader 17
5.2 Helder eigenaarschap 19
5.3 Inspirerend concept 22
5.4 Professionele aanpak 24
5.5 Duidelijke resultaten 26
5.6 Expliciet leren 28

6 Projecten van de kenniskring 31
6.1 Inleiding 31
6.2 FC-XL 33
6.3 Competent Bouwen 34
6.4 Study & Work 36
6.5 Visserij & Management 38
6.6 Kenniscirculatie 40
6.7 Iedereen een startkwalificatie 42
6.8 Top3c 44
6.9 Major Minor 46
6.10 Associate Degree 48
6.11 Docent Beroepsonderwijs 50
6.12 Masterdam 52
6.13 CLIB MTS^{plus} 54

7 Terugblik en vooruitblik **57**
7.1 Patronen scoreresultaten 57
7.2 Aanscherping prestatie-indicatoren 58
7.3 Opbrengsten kenniskring 61
7.4 Praktijkgestuurd perspectief 64

Bijlage 1 Samenstelling kenniskring 'Lerende Organisatie' **71**

Bijlage 2 Interviewleidraad innovatieportretten **73**

Bijlage 3 Interventie-instrument **75**

Inleiding

1

"Hoe leren organisaties voor beroepsonderwijs van hun eigen innovaties en hoe organiseren zij dit leren?"
Dat was de onderzoeksvraag waarmee de leden van de kenniskring 'Lerende Organisatie', één van de kenniskringen van het Innovatiearrangement Beroepskolom, in de periode 2005-2007 aan het werk zijn geweest. In de kenniskring waren twaalf projecten van het Innovatiearrangement Beroepskolom (eerste en tweede tranche) vertegenwoordigd: Competent Bouwen, Management & Visserij, Kenniscirculatie, OnderwijsArena (Study & Work), Sportstad Heerenveen (FC-XL) en CLIB MTS^{plus} (eerste tranche) en de projecten Docent Beroepsonderwijs, Iedereen een startkwalificatie, Major Minor, Masterdam, Top3c en Associate Degree (tweede tranche)[1].

Op basis van het werk in 2005 met de projecten uit Innovatiearrangement 2003 (eerste tranche) is een tussenproduct opgeleverd[2]. In 2006 is dit tussenproduct aangevuld met ervaringen van andere projecten, in het bijzonder die uit Innovatiearrangement 2004 (de tweede tranche). Voorliggende publicatie is het eindresultaat van het werk in de kenniskring.

De publicatie is als volgt opgebouwd.
Na het inleidende hoofdstuk, wordt in hoofdstuk 2 de thematiek verkend. Er wordt stilgestaan bij de aanleiding om een kenniskring te starten rond de thematiek van de lerende organisatie en op de focus die de thematiek in de kenniskring kreeg. De abstractere thematiek van 'lerende

1 In bijlage 1 staat een overzicht van de deelnemers aan de kenniskring.
2 Zie Berg, J. van den (januari 2005). *Basisvariant Good Practice van de kenniskring 'lerende organisatie'.* http://www.hetplatformberoepsonderwijs.nl/kenniskringen.

organisaties' is geconcretiseerd naar het innovatiewerk in de projecten. Wat maakt innovatie-projecten succesvol en hoe organiseren deze projecten het leren van hun innovaties?

Hoofdstuk 3 gaat in op de 'state of the art'. Daarbij wordt duidelijk dat niet de theorie over lerende organisaties, maar het dagelijkse werk in de projecten de plek was waar de zoektocht van de kenniskring naar 'leren van innoveren' begon en (voorlopig) eindigde. Wetenschappelijke methoden en onderzoek waren de hulpmiddelen voor dit praktijkleren.

Het vierde hoofdstuk beschrijft de werkwijze van de kenniskring. Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag hielden de leden van de kenniskring de eigen projecten tegen het licht[3]. De meeste scholen die in de kenniskring meededen hadden een wat langere innovatiegeschiedenis. De ervaringen in hun innovatiepraktijken leverden waardevol praktijkmateriaal voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. In dit praktijkgestuurde perspectief is gezocht naar practice based evidence, om zo evidence based practice mogelijk te maken (van Yperen e.a., 2006).

In hoofdstuk 5 wordt de kennisopbrengst van het werk in de kenniskring toegelicht: vijf sleutels zijn belangrijk voor succes. Met deze vijf sleutels is een conceptueel kader voor 'leren van innoveren' neergezet. Dit omvat: helder eigenaarschap, een inspirerend concept, een professionele aanpak, duidelijke resultaten en expliciet leren. De sleutels zijn op basis van praktijkervaringen en theoretische noties uitgewerkt in een interventie-instrument waarmee kan worden bekeken hoe een project scoort op de vijf sleutels.

Met behulp van het interventie-instrument (uitgewerkt in vijftien prestatie-indicatoren, drie per sleutel), is per project een sterkte-zwakteanalyse gemaakt. In hoofdstuk 6 worden de scoreresultaten per project gepresenteerd en toegelicht.

In het slothoofdstuk wordt teruggeblikt én vooruitgekeken. Wat is er geleerd van het werk van de kenniskring? Wat hebben de leden van de kenniskring met de opbrengsten gedaan? En wat zijn zinvolle vervolgstappen?

3 De onderzoekers hebben van de verschillende projecten innovatieportretten opgetekend. http://www.hetplatformberoepsonderwijs.nl/kenniskringen.

Verkenning thematiek

2

2.1 Aanleiding kenniskring 'Lerende Organisatie'

De ambitie van het Innovatiearrangement Beroepskolom is groot: via een ketenaanpak met bedrijven en scholenpartners in de beroepskolom de perspectieven van deelnemers verbeteren en de aantrekkelijkheid van het beroepsonderwijs vergroten. Van de betrokken partijen vraagt dit om op meer fronten tegelijkertijd aan de slag te gaan. Naast inhoudelijke onderwijsvernieuwing zijn onder meer regionale samenwerking, organisatieontwikkeling en versterking van de eigen innovatiekracht nodig om de ambitie werkelijkheid te laten worden (De Bruijn, 2004; Van den Berg, Biessens, De Bruijn en Onstenk, 2004). Dat er op dit front nog veel winst te boeken valt laten de resultaten van innovatieprojecten zien. Veel vernieuwingspogingen mislukken of blijven steken, omdat initiatieven gefragmenteerd zijn en sterk gericht zijn op herontwerp van het primaire proces. Hoewel inmiddels bekend is dat veranderingen daarin óók en misschien wel in eerste instantie, veranderingen in randvoorwaardelijke organisatieprocessen vergen, slagen innovatieprojecten er lang niet altijd in om deze 'integrale aanpak' in de praktijk te brengen (vergelijk Den Boer en Nieuwenhuis, 2002). Duurzame verbreding van innovaties komt daardoor slecht van de grond. Alle reden voor *Het* Platform Beroepsonderwijs om in een kenniskring op zoek te gaan naar aanwijzingen voor effectiever vernieuwen. In de onderzoeksaanpak is gekozen voor een praktijkgestuurd perspectief, om de kloof te overbruggen tussen onderwijsonderzoek en wat daar in de praktijk mee wordt gedaan.

2.2 Dynamisch perspectief

Het perspectief voor succesvol(er) en aantrekkelijk(er) beroepsonderwijs dat het Innovatie-arrangement voorstaat is dynamisch. Geurts (2004) noemt het herontwerpproces dat er voor nodig is als een ontwikkeling van *opleidingenfabriek* naar *loopbaancentrum*. De implicaties zijn fundamenteel. Naast veranderingen in het 'wat' (doelen en inhouden) zijn veranderingen in het 'hoe' (de pedagogiek en didactiek) nodig. Daarbij is praktijkvariëteit, gestoeld op binnen een werkveld/beroepsdomein typerende ziens- en benaderingswijzen en leerbehoeften van deelnemers, uitgangspunt. Afhankelijk van de ontwikkelingen daarin krijgen onderwijs-praktijken steeds opnieuw inhoud en vorm (De Bruijn e.a., 2003). Kenmerkend voor een 'loopbaancentrum' is de externe oriëntatie. Zowel Geurts (2006) als Van den Berg e.a. (2004) wijzen erop dat de focus ligt op wat je als opleidingsorganisatie voor je omgeving te betekenen hebt: kijkend naar de opleidingsbehoeften van deelnemers, het vakmanschap dat in het bedrijfsleven nodig is en vragen vanuit de (regionale) samenleving. Voor het beroepsonderwijs betekent dit dat het de antennes voortdurend open moet hebben staan om signalen uit de omgeving op te vangen en deze te benutten voor aanpassingen en innovaties in het primaire proces (De Bruijn en Westerhuis, 2003). Omdat de eisen die een kennissamenleving stelt steeds veranderen en een 'leven lang leren' vergen, is vernieuwing van het beroepsonderwijs geen tijdelijke aangelegenheid en meer dan een proces van aanpassing aan gewijzigde omstandigheden (Nieuwenhuis, 2006). Een loopbaancentrum speelt proactief en continu in op veranderingen, weet ook nieuwe groepen lerenden adequaat te bedienen en vindt eigen antwoorden op de sociale en politieke implicaties van ontwikkelingen in de samenleving. Het gaat om *blijvend innoveren*. Waarmee het omgaan met omgevingsturbulentie en variëteit een kerncompetentie is van eigentijdse organisaties voor beroepsonderwijs.

2.3 Naar lerende organisaties

Bedrijven en scholen die de ambitie van het Innovatiearrangement Beroepskolom werkelijkheid willen laten worden, staan voor een ingewikkeld karwei. Enerzijds omdat er veel beweging zit in innovatiedoelen en –resultaten. Anderzijds omdat het om complexe veranderingen gaat die de

hele architectuur van het beroepsonderwijs raken. Boonstra (2002) wijst erop dat het 'trekkersmodel' karakteristiek is voor dit type innovaties: de reisrichting wordt bepaald, de eerste bestemming gekozen en de rugzak gepakt. Tijdens de reis wordt naar bevind van zaken gehandeld. Reflectie en opbrengsten van evaluaties bepalen hoe de reis wordt voortgezet, in welk tempo en onder welke condities. Verrassingen, onverwachte gebeurtenissen en weerstand zijn er inherent aan. Ze geven niet meteen aanleiding om het roer volledig om te gooien of de reis af te blazen, maar worden benut om pas op de plaats te maken, de route bij te stellen, een omweg te maken enzovoort. Voor deze 'trektocht' bestaat er niet zoiets al dé effectieve veranderstrategie. Het is een mix van aanpakken en interventies die in een gegeven context en onder bepaalde condities een zeker resultaat opleveren (Van den Berg e.a., 2004). In dit type visie- en ambitiegedreven innovaties grijpen systeem-, cultuur- en structuurveranderingen sterk op elkaar in (Bontius e.a., 2004). De processen die daaruit volgen zijn in hoge mate onvoorspelbaar, waardoor 'planned change'-strategieën niet langer toereikend zijn en er 'ontwikkelingsgerichte' strategieën ontstaan. Daarin krijgen innovaties vorm als kort-cyclische processen van doen, reflecteren en bijstellen (Van den Berg e.a., 2004). Deze 'ontwikkelingsgerichte' strategieën veronderstellen: iets aan durven gaan, ook als het nog onzeker is wat de opbrengsten zullen zijn. Dat is niet hetzelfde als onbezonnenheid of naïviteit. Het 'doen' is, als het goed is, gebaseerd op systematische informatieverzameling en -analyse, leidend tot serieuze en realistische inschattingen van sterkten en zwakten, kansen en bedreigingen. Geen dataverzameling en -analyses om beslissingen uit te stellen maar om de strategie te bepalen, uitvoerbare acties te identificeren en bij te kunnen sturen. Cruciaal daarin is dat de organisatie open staat voor kritische reflectie op successen en mislukkingen en dat (externe) reflectie wordt georganiseerd als informatie- en inspiratiebron voor verbetering en doorontwikkeling. Geurts (2004) ziet een loopbaancentrum in het verlengde daarvan als een 'lerende organisatie', die leert door het doen, denken en beslissen aan elkaar vast te koppelen. De zoektocht naar een betere praktijk van het primaire proces zou bij dit leren steeds opnieuw het vertrekpunt dienen te zijn. Wierdsma en Swieringa (2002) omschrijven een lerende organisatie als een organisatie met een groot lerend vermogen. In zo'n organisatie bezitten mensen de gezamenlijke bekwaamheid om de eigen kernbekwaamheid steeds te verbeteren, te vernieuwen en te ontwikkelen. "Die bekwaamheid schuilt niet in de vorm van de organisatie, maar in de mensen die de organisatie

vormen. Het is de bekwaamheid om steeds weer te leren van eigen handelen en dit handelen aan te passen aan wat we geleerd hebben" (Wierdsma en Swieringa, 2002, p. 13).

‘State of the art’

3

3.1 Stand van zaken

Het beroepsonderwijs staat aan het begin van de ontwikkeling naar lerende organisaties. Van continu en systematisch ‘leren van innoveren’ zoals onder andere Wierdsma en Swieringa (2002) en Boonstra (2002) dat voor ogen hebben, is vaak nog geen sprake. Zo is de eigen informatiehuishouding meestal niet zodanig op orde dat deze leidt tot systematisch inzicht in relevante ontwikkelingen, of op empirie gebaseerde gegevens over voortgang, belemmeringen en knelpunten in het innovatieproces. Ook wordt er weinig voortgebouwd op kennis van andere vernieuwers, binnen of buiten de eigen organisatie (Geurts, 2006). Het kan zich daardoor voor blijven doen dat een gefragmenteerde aanpak wordt gevolgd, terwijl integrale effecten worden nagestreefd. Of dat er gehandeld wordt vanuit de verwachting dat olievlekwerking optreedt, terwijl de ervaring leert dat het sec honoreren van pioniersinitiatieven tot versterking van tegenstellingen in een opleidingsorganisatie kan leiden. Ook komt het regelmatig voor dat vernieuwingen in het beroepsonderwijs als *losse* projecten zijn georganiseerd, zonder adequate verbindingen naar de staande organisatie (Den Boer en Nieuwenhuis, 2002). Terwijl de effecten daarvan bekend zijn: de innovatieopbrengsten blijven achterwege als de projectleider om wat voor reden dan ook de werkvloer verlaat, of ze verwateren zodra het project is afgerond (vergelijk Van den Berg, Vandenberghe en Sleegers, 1999).

3.2 De innovatieparadox

Deze 'state of the art' op het terrein van lerende organisaties is op meer manieren te begrijpen. Geurts (2005) stelt op basis van zijn ervaringen met innovatiepogingen dat er in het beroepsonderwijs sprake is een innovatieparadox. Ondanks mooie woorden over noodzaak tot vernieuwen, en (financiële) prikkels en stimulansen om het onderwijs ingrijpend te vernieuwen en daarin van en met elkaar te leren[4], komen innovaties moeizaam van de grond. Dit komt onder andere omdat er op systeemniveau een te weinig uitnodigende innovatiecultuur is. Vernieuwers moeten vaak opboksen tegen het ministerie van OCW en de onderwijsinspectie die in principe niet meedoen. Voorts moet ondanks allerlei ronkende nota's de steun van het georganiseerde onderwijs en bedrijfsleven steeds opnieuw bevochten worden. Macht en vernieuwing wringen, stelt Geurts. Hierbij komt dat vernieuwers het niet gemakkelijk hebben op scholen waar de leiding niet duidelijk voor echte innovatie kiest, en dat is nogal eens het geval. Een defensieve opstelling is gangbaar. Volgens Geurts manifesteert het ontbreken van een uitnodigende innovatiecultuur zich in gebrekkige materiële condities en randvoorwaarden en in onvoldoende experimenteerruimte. Dit blokkeert de ontwikkeling van het lerende vermogen van opleidingsorganisaties in het beroepsonderwijs. Het niet echt voor vernieuwing kiezen betekent dat scholen onvoldoende eigen verantwoordelijkheid nemen voor het voldoen aan eisen uit de omgeving en het verder ontwikkelen van de eigen professionaliteit en zo vanuit een oude innovatiecultuur blijven leunen op richtlijnen 'van bovenaf': van ministerie, KCE, inspectie enzovoort (vergelijk Mertens, 2001). Eigen autonomie wordt niet opgepakt en innovaties worden op de lange baan geschoven, onder verwijzing naar het ontbreken van voldoende systeemcondities. Maatregelen binnen de eigen invloedssfeer, gericht op het versterken van de eigen innovatiekracht, blijven achterwege. Het lerende vermogen van de organisatie komt daardoor niet tot ontwikkeling. Scholen stellen zich te weinig op als educatieve onderneming en blijven zo zitten in de oude rol van het uitvoeren van elders bedacht beleid (vergelijk Karstanje en Van de Venne, 2004).

4 Het innovatiearrangement Beroepskolom en het deltaplan Bèta Techniek zijn voorbeelden hiervan. Verder is ook, specifiek voor het middelbare beroepsonderwijs, de invoering van een nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur te beschouwen als een externe prikkel tot innoveren.

3.3 Ontwikkelingsstadia

Van den Berg e.a. (2004) wijzen erop dat de ontwikkeling naar een lerende organisatie zich in stadia voltrekt. Door ervaring op te doen met innoveren en daarop te reflecteren, wordt een cyclisch leer- en ontwikkelingsproces doorgemaakt. Elk stadium is op basis van specifieke kenmerken in dat proces te typeren. Wij onderscheiden vijf stadia in het ontwikkelingsproces naar lerende organisaties.

Stadium 1: eilandinnovatie
Het innovatieproject kent allerlei activiteiten die op zich meer of minder goed uitgewerkt zijn naar doelgroep, doelstelling, interventies en uitkomsten, maar die nog geen beredeneerd en onderbouwd verband kennen in relatie tot het beleid van de betrokken projectpartners. Ze kenmerken zich vooral door interne gerichtheid op basis van externe (subsidie-)eisen. Per project wordt geleerd, maar er is geen sprake van een hoger aggregatieniveau met impact op het beleid van de partnerorganisaties.

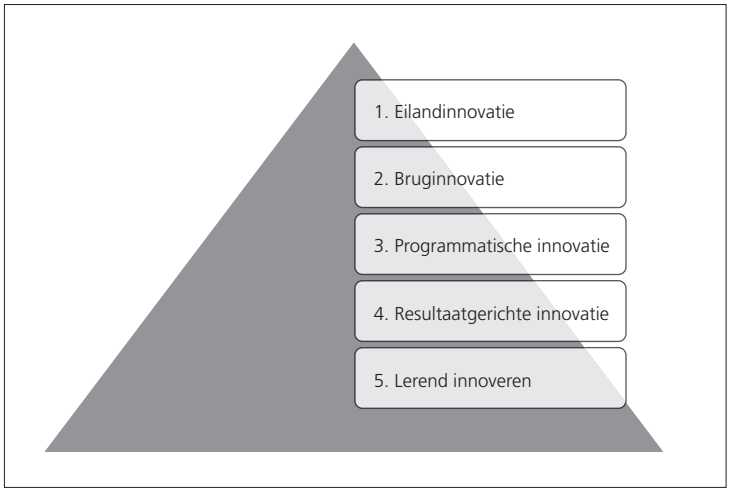
Stadium 2: bruginnovatie
De structuur van losse brokstukken wordt verlaten en er wordt gestreefd naar meer samenhang tussen het innovatieproject en het beleid van de betrokken projectpartners. Het innovatieproject wordt gezien als onderdeel van het beleid dat de samenwerkingspartners voorstaan. Er worden verbindingen gelegd tussen de innovatieactiviteiten en het vernieuwingsbeleid van de partnerorganisaties. Het initiatief daartoe ligt bij het project.

Stadium 3: programmatische innovatie
Er is sprake van een samenhangende of integrale planning van het innovatieproject vanuit een toekomstvisie van de partnerorganisaties. Men programmeert waarom, welke vernieuwingsactiviteiten nodig zijn om verder te komen en is in staat om deze planvorming veelbelovend (gebaseerd op interne en externe knowhow) uit te werken. Het innovatieproject is dus ontleend aan een inhoudelijke toekomstvisie van de partnerorganisaties, en krijgt van daaruit focus.

Stadium 4: resultaatgerichte innovatie
De partnerorganisaties willen met hun innovatieprogramma bepaalde resultaten bereiken en sturen op basis hiervan de voortgang van projecten. Men kijkt of de vernieuwingsinterventies die men pleegt effectief zijn. Programmering van de vernieuwingsactiviteiten is afgeleid van beoogde effecten/resultaten op het niveau van afnemers (deelnemers, bedrijven, omringend onderwijs). Het leidt tot prioriteitstelling in het innovatieproject: waarvan verwacht men resultaten/effecten?

Stadium 5: lerend innoveren
Op basis van de reflectie in stadium 4 wordt gezorgd voor borging en transfer van opgedane kennis en kunde. De partnerorganisaties zijn lerende organisaties geworden die zichzelf in open interactie met hun omgeving zelfsturend verder ontwikkelen. Aan de programmering van innovatieactiviteiten liggen analyses ten grondslag van wat wel en wat niet werkt. Opgebouwde kennis en kunde wordt gebruikt om nieuwe projecten te initiëren, lopende projecten bij te sturen of te stoppen met projecten die niet (meer) bijdragen aan de beoogde effecten/resultaten.

Figuur 3.1 *Vijf stadia in de ontwikkeling naar een lerende organisatie*



Op basis van de resultaten van door CINOP Expertisecentrum uitgevoerde onderzoeken voor Axis, Platform Bèta Techniek, *Het* Platform Beroepsonderwijs en Gemeenschappelijk Procesmanagement Competentiegericht Beroepsonderwijs kan verwacht worden dat over de hele linie gesproken, scholen voor beroepsonderwijs zich in het eerste en tweede stadium, of in de overgang van het tweede naar het derde stadium van 'lerende organisaties' bevinden en slechts enkele in de overgang van het derde naar vierde stadium.

Werkwijze kenniskring

4

4.1 Kijkrichtingen

In de kenniskring 'Lerende Organisatie' is vanuit twee hoofdrichtingen gekeken naar de voortgang van de projecten en ervaringen die zijn opgedaan.

1 In de eerste plaats is nagegaan hoe de projecten het innovatiewerk aanpakken en daarvan pogen te leren. Met behulp van een interviewleidraad (zie bijlage 2) zijn innovatieportretten van de projecten gemaakt waarin aanleiding, doel, aanpak, resultaten en leermomenten aan de orde komen.

2 Voorts is de relatie tussen de projecten en de dragende partijen (meestal de school) een belangrijke invalshoek geweest. Welke band bestaat er tussen de planvorming, uitvoering en kwaliteitszorg van het project en het schoolbeleid en welke afspraken zijn gemaakt over de wederzijdse uitwisseling van kennis en kunde? Kort gezegd: hoe is het leren van innovaties georganiseerd?

De twee hoofdrichtingen maken het mogelijk te bezien in welk ontwikkelingsstadium van leren van innoveren (zie paragraaf 3.3) de projecten en de school zich bevinden en welke suggesties voor verder leren kunnen worden gedaan. In het onderzoek is zo dus oog voor inbedding en verankering van het project in de bedrijven- en scholenorganisaties die in het Innovatie-arrangement participeren.

4.2 Aanpak van het onderzoek

In het kenniswerk van de kenniskring is een zevental stappen gezet.

Stap 1. Innovatieportretten
In de periode maart 2005 tot januari 2006 hebben de bij de kenniskring betrokken onderzoekers van CINOP Expertisecentrum op basis van documentanalyse en interviews met projectbetrokkenen, innovatieportretten opgesteld. Het betrof portretten van vijf projecten van het Innovatiearrangement Beroepsonderwijs die van begin af aan meededen in de kenniskring[5].

Stap 2. Reflectie op innovatiepraktijken
Deze innovatieportretten zijn vervolgens intensief besproken in de kenniskring. Op één na, vonden al deze bijeenkomsten van de kenniskring plaats op de projectlocaties. Dat maakte het mogelijk om als leden van de kenniskring ook een 'beeld' te krijgen van het project en daarover in gesprek te gaan met projectbetrokkenen: management, docenten, deelnemers, vertegenwoordigers van bedrijven en omringend onderwijs. In deze gesprekken zijn behalve de praktijkervaringen van de leden zelf, ook andere ervaringen (gespiegeld aan (praktijk)theoretische inzichten onder andere vanuit onderzoeken van Axis, Platform Bèta Techniek, *Het* Platform Beroepsonderwijs en Gemeenschappelijk Procesmanagement Competentiegericht Beroepsonderwijs) en een theoretisch kader ingebracht (onder meer Geurts, 2005).

Stap 3. Conceptueel kader leren van innoveren
De wederzijdse uitwisseling van ervaringen en theoretische noties heeft ertoe geleid dat de kenniskring een vijftal sleutels voor succes heeft onderkend: helder eigenaarschap, een inspirerend concept, een professionele aanpak, duidelijke resultaten en expliciet leren. Daarmee is een conceptueel kader voor leren van innoveren neergezet. In hoofdstuk 5 worden de vijf sleutels nader toegelicht.

5 Competent Bouwen, Management & Visserij, Kenniscirculatie, OnderwijsArena (Study & Work), Sportstad Heerenveen (FC-XL).

Stap 4. Prestatie-indicatoren
Vervolgens zijn de vijf sleutels op basis van praktijkervaringen en theoretische noties uitgewerkt in vijftien prestatie-indicatoren (drie per sleutel) waarmee kan worden bekeken hoe een project scoort op de vijf sleutels. In een 'meetingworks'-sessie van de kenniskring (mei 2006[6]) zijn deze indicatoren getoetst en door de leden van de kenniskring herkenbaar en relevant bevonden.

Stap 5. Sterkte-zwakteanalyse
De opbrengsten van de sessie kregen hun neerslag in een interventie-instrument (zie bijlage 3) dat is uitgezet bij de twaalf projecten die vertegenwoordigd waren in de kenniskring. Met behulp van dit instrument hebben de leden van de kenniskring een sterkte-zwakteanalyse gemaakt van het eigen innovatieproject. In de nog niet geportretteerde projecten (Docent Beroepsonderwijs, Iedereen een startkwalificatie, Major Minor, Masterdam, Top3c en Associate Degree) hebben de onderzoekers in een gesprek met een aantal projectbetrokkenen de scoreresultaten teruggekoppeld. Doel van deze gesprekken was na te gaan hoe de scores door de betrokkenen werden verklaard en hoe de sleutels en onderliggende prestatie-indicatoren zich manifesteren in de projecten. De gesprekken leverden korte innovatieportretten op, toegespitst op de vijf sleutels.

Stap 6. Validering scoreresultaten in kenniskring
De scoreresultaten van alle projecten zijn besproken in twee bijeenkomsten van de kenniskring. De innovatieportretten fungeerden als inhoudelijke informatiebron.
De scoreresultaten worden in hoofdstuk 6 per project gepresenteerd en toegelicht.

Stap 7. Bespreking conceptversie publicatie
Het werk van de kenniskring heeft zijn neerslag gekregen in voorliggende publicatie *Leren van innoveren*. Een conceptversie hiervan is besproken tijdens de laatste bijeenkomst van de kenniskring, in januari 2007. Daarmee werd tevens de laatste stap gezet in het kenniswerk van de kring 'Lerende Organisatie'. Naast verbetersuggesties leverde deze bijeenkomst praktijkvoorbeelden van hoe 'de schijf van vijf' gebruikt wordt als interventie-instrument in het eigen innovatieproject. In het slothoofdstuk (7) wordt hier nader op in gegaan.

6 Het verslag van deze 'meetingworks'-sessie is gepubliceerd op de website van *Het* Platform Beroepsonderwijs.

Vijf sleutels voor succes

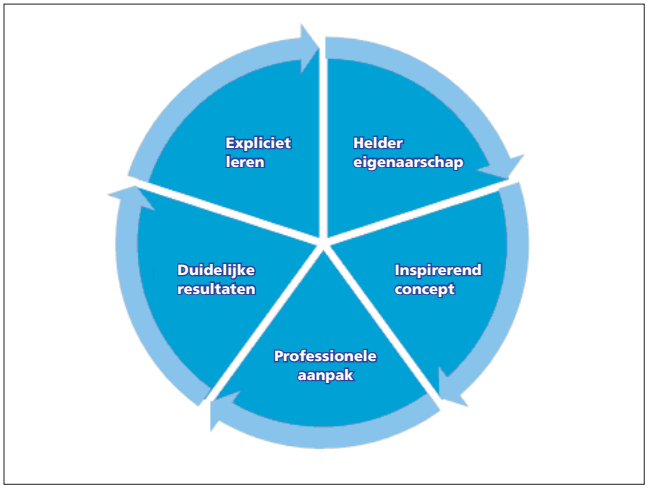
5

5.1 Conceptueel kader

Met de vijf sleutels is een conceptueel kader voor leren van innoveren neergezet.

- *Helder eigenaarschap* zorgt er voor dat leerervaringen die in een innovatieproject worden opgedaan relevant zijn voor de betrokken organisaties en dat er iets mee wordt gedaan.
- Een *inspirerend concept* levert de leercontext en leervragen en daagt uit tot leren en reflectie op ervaringen.
- Een *professionele aanpak* creëert een krachtige leeromgeving waardoor leerprocessen kunnen plaatsvinden en schetst de noodzakelijke randvoorwaarden en condities om te kunnen leren van de innovatie.
- Aan de hand van *duidelijke resultaten* kan gespiegeld worden hoe het staat met de voortgang en resultaten van de innovatie.
- *Expliciet leren* levert inzicht op in welke interventies bijdragen aan resultaten en effecten en hoe het proces van denken, doen, beslissen verloopt.

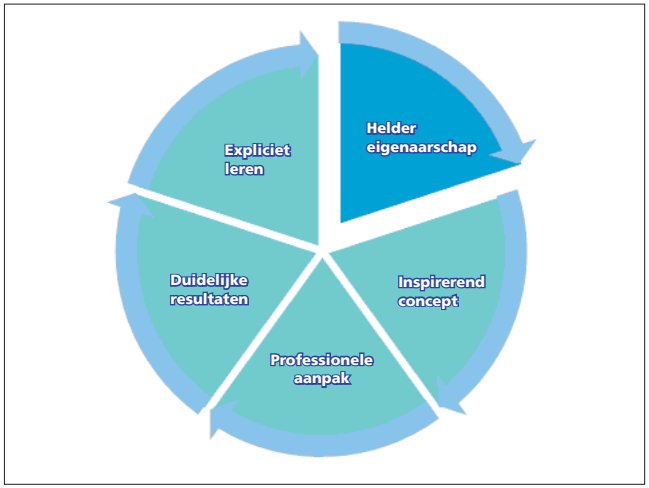
Figuur 5.1 Vijf sleutels voor succes



In het perspectief van de ontwikkeling naar een lerende organisatie zijn de sleutels 'duidelijke resultaten' en 'expliciet leren' het meest direct verbonden met de vraagstelling van de kenniskring: Hoe leren scholen van hun eigen innovaties en hoe organiseren zij dit leren? De sleutels 'helder eigenaarschap', 'inspirerend concept' en 'professionele aanpak' kunnen het (organisatie)leren op basis van (tussentijdse) resultaten en effecten stimuleren dan wel belemmeren. Als ze goed geregeld zijn maken ze organisatieleren mogelijk; als ze slecht geregeld zijn, blokkeren ze dit leren.
In de kenniskring is ervoor gekozen om facilitaire middelen en wettelijke condities niet mee te nemen in het zoeken naar sleutels voor succesvol innoveren. Hiermee is zeker niet gezegd dat deze randvoorwaarden onbelangrijk zouden zijn; wel dat deze buiten het conceptueel kader zijn gehouden dat wordt gehanteerd.

5.2 Helder eigenaarschap

Figuur 5.2 *Sleutel 'helder eigenaarschap'*



In de ontwikkeling naar een lerende organisatie zorgt helder eigenaarschap er voor dat de leerervaringen die in het vernieuwingstraject worden opgedaan relevant zijn voor de organisatie en dat er iets met die ervaringen wordt gedaan. De ervaringen in de projecten laten zien dat zonder eigenaarschap innovaties niet van de grond komen of dat ze verzanden. Het project Study & Work levert een voorbeeld. Dit project heeft men een jaar na de start opnieuw vlot moeten trekken, omdat geen van de betrokken partijen zich voldoende eigenaar voelde van het vernieuwingtraject. Ook het project Management & Visserij toont het belang aan van eigenaarschap. Omdat de betrokken partijen elk hun eigen – deels conflicterende – belangen bij het project hebben, worden oorspronkelijke ambities makkelijk losgelaten en treedt stagnatie in het project op.

'Eigenaarschap' wordt zichtbaar in draagvlak en urgentiebesef. Draagvlak gaat over de mate waarin bestuurders, management, docenten, studenten, omringend onderwijs en regionale

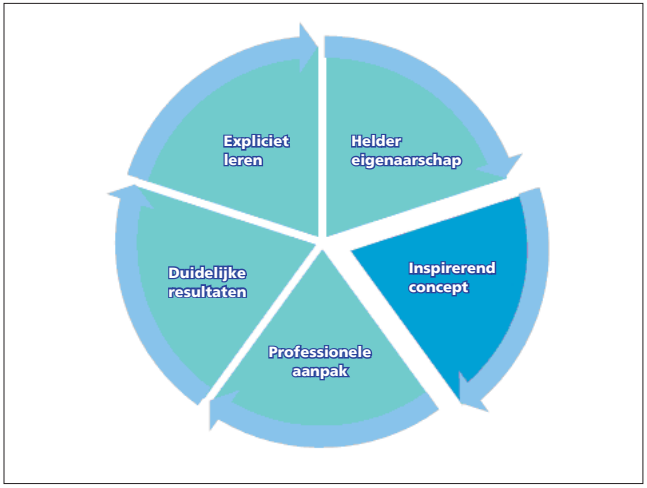
bedrijven achter de innovatieambities staan. Urgentiebesef drukt uit in hoeverre de noodzaak van innovatie gevoeld wordt en hoog op de agenda staat bij de betrokken partijen/actoren en dus prioriteit krijgt in het dagelijks werk. Eigenaarschap is herkenbaar aan de bereidheid om zelf te investeren met menskracht en middelen en daarover intern te communiceren. De eigen investeringen die het management doet, is voor bijvoorbeeld docenten een indicatie van de mate waarin het management de vernieuwing onderschrijft (Docent Beroepsonderwijs).
Draagvlak en urgentiebesef geven de drive om door te gaan, ondanks tegenvallende resultaten. Ze leiden er toe dat bezinning op de resultaten plaatsvindt en er naar nieuwe wegen wordt gezocht om de beoogde resultaten alsnog te bereiken (Management & Visserij). Ditzelfde project laat overigens zien dat eigenaarschap er bij alle betrokken partijen/actoren moet zijn. Eigenaarschap bij slechts één van de partners leidt er niet toe dat er ook daadwerkelijk nieuwe wegen bewandeld gaan worden.
Draagvlak en urgentiebesef in de keten veronderstellen dat er een fundament van samenwerking ligt (Kenniscirculatie, Associate Degree). Zonder dat is de kans groot dat projecten 'wegdrijven' van de ketenambities van het Innovatiearrangement. Illustraties daarvan zijn de projecten Competent Bouwen en FC-XL, die zich hebben geconcentreerd op versterking van het interne eigenaarschap. In deze vernieuwingstrajecten is het een punt van zorg of het gaat lukken om draagvlak te krijgen bij omringend onderwijs en regionale bedrijven.
In alle vernieuwingstrajecten vraagt het 'meekrijgen' van partners blijvende inspanning. Vaak wordt er flink geïnvesteerd om scholen- en bedrijvenpartners enthousiast te krijgen en te houden (Top3c). Soms wordt er bewust voor gekozen om aan de partners in het project eisen te stellen: "dit verwachten wij van jullie en anders is meedoen geen optie" (Docent Beroepsonderwijs). Anderen zijn actief op zoek naar wegen (via individuele bedrijven en/of via de branche-organisaties) om bijvoorbeeld het mkb mee te krijgen (Masterdam).
Ook intern, binnen de in het project participerende organisaties, is draagvlak en urgentiebesef van belang. Als er tussen schoolleiding en projectleiding geen duidelijke afspraken zijn over rol en plaats van het vernieuwingstraject in het innovatiebeleid van de schoolorganisatie, wordt het innovatietraject een losse activiteit waarvan alleen het projectteam zich eigenaar voelt (Management & Visserij). Wezenlijk is dat alle organisatielagen de meerwaarde van de innovatie zien. Dat het CvB en het managementniveau een duidelijke koers en prioriteit hebben aangegeven, wil nog niet zeggen dat dit op docent- of studentniveau zo wordt beleefd (Major

Minor). De scoreresultaten van de verschillende projecten (zie hoofdstuk 6) bevestigen dat. Ze laten zien dat 'beslissers' over het algemeen positiever zijn over het vernieuwingstraject dan 'makers' (zie ook De Bruijn, 2004; De Bruijn en Hermanussen, 2005).

In de kenniskring is (h)erkend dat in veel vernieuwingsprojecten van boven naar beneden wordt gedacht. Meestal zijn 'beslissers' initiator van de vernieuwingen en niet de 'makers' (Study & Work). Een dergelijke 'scheiding van geesten' kan zich ook horizontaal binnen een organisatiegeleding voltrekken. Bijvoorbeeld tussen meer beroepsgerichte docenten die makkelijk enthousiast te krijgen zijn voor ingezette vernieuwingen en docenten in de algemene vakken die de vernieuwingen sneller als een bedreiging ervaren (Iedereen een startkwalificatie, Docent Beroepsonderwijs).
Draagvlak en urgentiebesef zijn niet het resultaat van een innovatieproces, maar zijn condities voor innoveren die continu aandacht blijven vragen: "innovatiebeleid maak je op elke traptrede" (Competent Bouwen). Succesvol innoveren vergt communicatie, medewerking en betrokkenheid. Daar zijn zowel top-down processen van initiëren, sturen en bewaken van de innovatie voor nodig, als bottom-up processen van activering en interactie tussen betrokkenen (Competent Bouwen, FC-XL). Dit soort processen is niet alleen van belang binnen de eigen schoolorganisatie, maar ook tussen partijen in de beroepskolom. Partijen die uiteindelijk op elkaar zijn aangewezen om succes te kunnen boeken. Zonder balans tussen top-down en bottom-up processen, waarbij betrokken partijen elkaar ontmoeten, samen betekenis geven aan problemen en met elkaar op zoek gaan naar oplossingen, komt draagvlak en urgentiebesef niet tot stand.

5.3 Inspirerend concept

Figuur 5.3 *Sleutel 'inspirerend concept'*



Een inspirerend concept levert in de ontwikkeling naar een lerende organisatie de leercontext, roept leervragen op en daagt daarmee uit tot reflectie op ervaringen en tot leren. Als er een uitdagende beroepspedagogische opdracht aan het vernieuwingstraject ten grondslag ligt, geeft dit professionals de mogelijkheid om vanuit innerlijke drives aan de innovatie te werken. Het zorgt voor het boeien en binden van mensen. Zonder bezieling en bevlogenheid wordt onderwijs te veel een oppervlakkige, technische invuloefening. Pedagogische leegte gaat ten koste van het engagement voor innoveren en het vervullen van goede dienstverlening.
In de kenniskring is (h)erkend dat meer discussie en debat nodig is over pedagogische idealen, over de maatschappelijke opdracht die de sector heeft en over hoe betrokkenen gezamenlijk hier echt iets beters van kunnen maken. Dit is wezenlijk om betrokkenen warm te krijgen voor vernieuwen en zo innovatie structureel een plek te geven. Ook versterkt het de eenheid in de schoolorganisatie.

Een ‘inspirerend concept’ is herkenbaar aan beroepspedagogische idealen die worden nagestreefd en aan de resultaten die men wenst te behalen. Het is de manier waarop onderwijskundig leiderschap wordt getoond en zichtbaar gemaakt. Beroepspedagogische idealen refereren niet zozeer aan het aanhangen van een specifiek pedagogisch-didactisch concept, maar aan een onderwijsvisie die beroepspedagogische uitdagingen omvat. Volgens de leden van de kenniskring is het essentieel dat de onderwijsvisie rijk en visionair genoeg is om professionals te inspireren en uit te dagen om vernieuwingen ook daadwerkelijk in praktijk te brengen. Belangrijk is ook dat de innovaties een antwoord geven op de problemen die op de werkvloer of in het samenspel met ketenpartners worden gevoeld. Dat ondersteunt de ambities, ook als deze niet in het verwachte tempo in praktijk te brengen zijn. Een voorbeeld hiervan levert het project Associate Degree, dat zijn basis vindt in een analyse van problemen die het regionale bedrijfsleven ervaart. Ondanks stagnatie in de accreditatie blijft de school volharden, overtuigd door de regionale vraag ernaar.

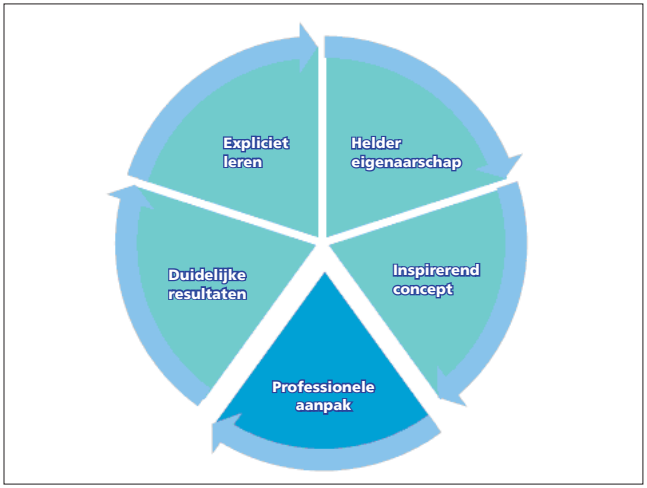
Bewijsvoering dat vernieuwing ook tot resultaten en betere dienstverlening leidt is van bijzonder belang (FC-XL, Docent Beroepsonderwijs, Competent Bouwen). Zonder resultaat lopen vernieuwingsprojecten het risico dat hun beroepspedagogische idealen een geloof worden, waarvan de omgeving moet worden overtuigd. De scoreresultaten van projecten (zie hoofdstuk 6) wijzen op dit risico. Ze laten zien dat intern betrokkenen, dat wil zeggen ‘beslissers’ en ‘makers’ over het algemeen positiever zijn over het vernieuwingsconcept dat wordt nagestreefd dan de mensen die op meer afstand van het vernieuwingstraject staan, de ‘externe beoordelaars’. Cruciaal in het perspectief van de ontwikkeling naar lerende organisaties is dat de onderwijsvisie inspiratie en richting geeft aan leren op alle niveaus. Leren van deelnemers, docenten, teamleren en organisatieleren komen dan in elkaars verlengde te liggen en versterken elkaar. De projecten Competent Bouwen en Docent Beroepsonderwijs leveren daar een aantal voorbeelden van.

Om individueel, team- en organisatieleren met elkaar te kunnen verbinden zijn integrale concepten nodig, die volledig in lijn zijn met de schoolbrede visie op leren en organiseren. De projecten FC-XL en Top3c zijn illustraties daarvan.

Belangrijke bron van inspiratie voor professionals zijn ‘practices’: voorbeelden van succesvolle innovatiepraktijken met bewezen positieve effecten voor leerlingen. Docenten zien dan dat het werkt en dat werkt stimulerend (Iedereen een startkwalificatie).

5.4 Professionele aanpak

Figuur 5.4 *Sleutel 'professionele aanpak'*



Een professionele aanpak creëert een krachtige leeromgeving (een 'plan, do, study en act cyclus'), waardoor leerprocessen op individueel, team- en organisatieniveau kunnen plaatsvinden. Professionaliteit in de aanpak van innovaties zorgt er ook voor dat de juiste 'middelen' worden ingezet om de ambities te kunnen bereiken: adequate personele inzet, toereikende materiële voorwaarden, effectieve interventies, goede timing van de top-down en bottum-upprocessen enzovoort. Verder leidt het tot consolidatie van kennis over succesvolle aanpakken en condities en het voortbouwen op aanwezige kennis. Resultaten van innovaties krijgen zo hun verankering in het beleid van de schoolorganisatie en in het beleid van de partners uit omringend onderwijs en het regionale bedrijfsleven waarmee wordt samengewerkt.

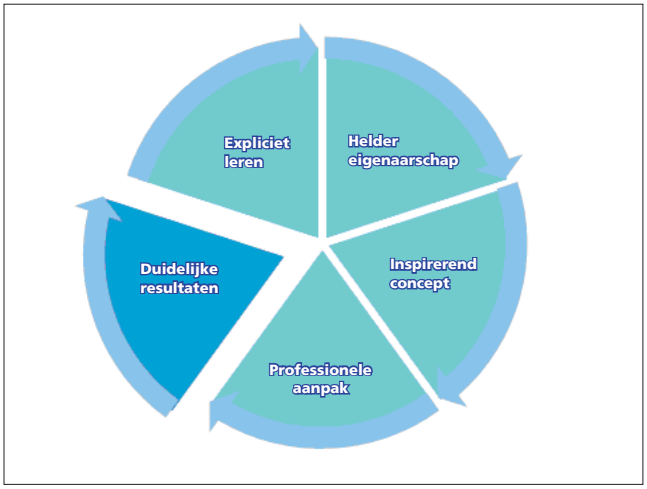
Een professionele aanpak is herkenbaar aan de inbedding van het innovatietraject in het beleid van de schoolorganisatie. Organisatie-inbedding verwijst verder naar een goed samenspel tussen onderwijsinhoudelijk beleid en andere beleidsterreinen van de schoolorganisatie:

strategie, personeel, professionalisering, financiën, huisvesting, planning & control, kwaliteitszorg, ict, pr & communicatie enzovoort.
Om dit samenspel te kunnen realiseren is het belangrijk dat het innovatietraject beleidsmatig zo gepositioneerd is dat er stuurkracht van uitgaat. Zonder dat ontstaat geen verankering van de innovatieopbrengsten (Study & Work). Dit veronderstelt dat de projectleiding in de positie is om de innovatie in beweging te zetten én die beweging er ook in te houden. Krachtige voorbeelden zijn de vernieuwingstrajecten waarin het managementteam respectievelijk het CvB aan het roer van de innovatie staat (FC-XL, Top3c). Vanuit hun lijnpositie kunnen zij de voortgang van het innovatieproces sturen, faciliteren en bewaken. Waar de aansturing op dit punt diffuus is en projectleiding en stuurkracht niet in één hand liggen, levert dat problemen op in (het tempo van) de voortgang (Kenniscirculatie, Management & Visserij, Study & Work). Het project Management & Visserij levert een eerste duidelijke case. De branche, vertegenwoordigd in het productschap Vis, komt weliswaar als urgent probleemhouder voor een nieuwe opleiding op hbo-niveau naar voren, maar is niet de centrale actor in de tot standkoming van de opleiding. Dat laatste geldt ook voor het project Kenniscirculatie, waarbij het projectleiderschap buiten de managementlijn is geplaatst. Ook het project Study & Work wringt op dit punt. De ondernemingsvereniging is één van de probleemhouders in het project, maar stuurt niet de bedrijven die in het project moeten gaan acteren. ROC van Amsterdam participeert met de contractpoot in het project en niet met de unit Economie waarop het project ook impact heeft. Het project Iedereen een startkwalificatie laat de impact van lijnsturing zien. Het lijnmanagement krijgt een cruciale rol toebedeeld in het innovatietraject en krijgt tot taak de achterban te mobiliseren. Locatiedirecteuren van de samen te voegen vmbo-scholen worden aangewezen als de toekomstige sectordirecteuren van een nieuw neer te zetten school. Zij krijgen daarmee een direct belang om hun achterban mee te krijgen in de vernieuwingen. Het project komt daarmee in beweging, iets wat de extern aangetrokken projectleider die daarvóór het project leidde tot dan toe niet was gelukt.
Een onderbelicht aspect in het samenspel tussen beleidsterreinen van schoolorganisaties is de versterking van vernieuwingsprofessionaliteit. Het risico daarvan is dat innovatieprojecten geen schoolinterne 'body of knowledge' opbouwen, of voor de voortgang in hun innovatie sterk steunen op externe experts (Masterdam, FC-XL). Voor zover er wel aandacht voor is zijn de professionaliseringsactiviteiten sterk gericht op het leren van nieuwe pedagogisch-didactische

rollen (Competent Bouwen, Docent Beroepsonderwijs). In de kenniskring is (h)erkend dat het consolideren van succesvolle aanpakken en het voortbouwen op deze 'body of knowledge' lang geen gemeengoed is. Eerder bestaat de neiging om steeds opnieuw zelf het wiel te willen uitvinden (Iedereen een startkwalificatie). Actief opzoeken van succesvolle praktijken en daarop reflecteren in het perspectief van het eigen innovatieproject, wordt nog weinig gedaan.

5.5 Duidelijke resultaten

Figuur 5.5 *Sleutel 'duidelijke resultaten'*



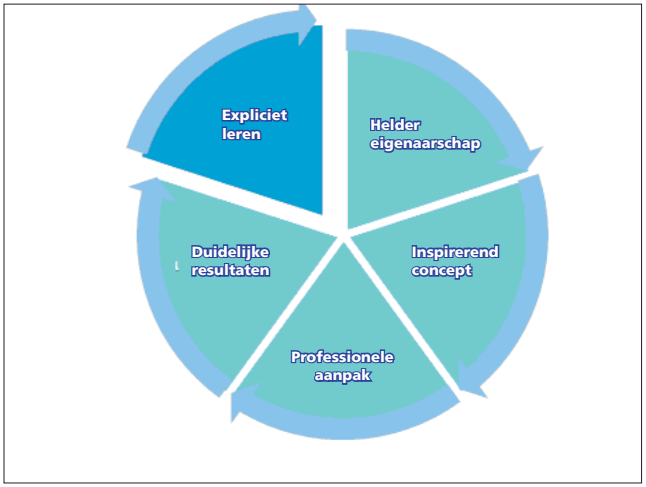
In het ontwikkelingsproces naar een lerende organisatie is het maken van zowel kwantitatieve als kwalitatieve resultaatsafspraken cruciaal. Niet door hiërarchische structuren (top-down geformuleerde resultaatsafspraken), maar door zelf gedefinieerde resultaten wordt duidelijk hoe het staat met voortgang en met resultaten en effecten van de innovatie. Daar zit een voor- en een achterkant aan. Aan de voorkant gaat het om planvorming: door duidelijk te maken wat je ambities zijn, waarin je die ambities concreet wilt terugzien en waaraan je het succes van je

innovatie-inspanningen wilt afmeten. Aan de achterkant gaat het erom dat je lopende het innovatieproces kunt laten zien of je voortgang boekt, je successen zichtbaar maakt, of verklaringen zoekt voor tegenvallende resultaten.

Aandacht voor resultaten wordt zichtbaar in het expliciteren van kwantitatieve en kwalitatieve streefwaarden. Streefwaarden kunnen betrekking hebben op concrete bijdragen die het project denkt te gaan leveren aan het realiseren van de innovatieambities (talentontwikkeling leerlingen, versterking modern vakmanschap, verbetering in de aansluiting onderwijs en arbeidsmarkt enzovoort). Ze kunnen ook gaan over verwachtingen ten aanzien van de waardering die betrokkenen hebben voor de vernieuwingen die worden doorgevoerd. Of zich richten op de beoogde effecten en resultaten van de innovatie voor leerlingen, omringend onderwijs en het regionale bedrijfsleven. Zonder explicitering van streefwaarden zijn prestatie-afspraken leeg en vrijblijvend. Innoveren zonder duidelijk zicht op te wensen en te bereiken prestaties, is als voetballen zonder doelen. De scoreresultaten van de kenniskring (zie hoofdstuk 6) laten zien dat van het zelf definiëren van prestaties nog weinig sprake is. Over de hele linie scoren de projecten hier het laagst op. Resultaatgericht innoveren is voor veel schoolorganisaties nieuw en vergt een leercultuur die vaak nog ontwikkeld moet worden.

5.6 Expliciet leren

Figuur 5.6 *Sleutel 'expliciet leren'*



In het perspectief van de ontwikkeling naar een lerende organisatie gaat het om het verbinden van individueel met collectief leren: de gezamenlijke bekwaamheid van professionals (management en docenten) om steeds weer te leren van eigen handelen, dit handelen aan te passen aan wat geleerd is en af te stemmen op ontwikkelingen in de omgeving. Van collectief leren is sprake als via een continu proces van systematische informatieverzameling, analyse, reflectie op resultaten en professionalisering, betere resultaten worden behaald. Leren staat dus niet alleen in het perspectief van de eigen innovatieambities en prestatieafspraken. Kernvragen zijn: krijgen we voor elkaar wat we willen bereiken? Wat is daarin succesvol en wat niet? Wat zijn versnellers en wat vertragers? Waarop kunnen we onszelf versterken? Welke extra inspanningen gaan we doen om onze resultaten alsnog te bereiken?

Aandacht voor collectief leren is herkenbaar aan een resultaatgerichte manier van innoveren en een lerende vernieuwingscultuur. Resultaatgericht innoveren betekent dat er doorlopend

reflectie plaatsvindt op de mate waarin beoogde opbrengsten, geëxpliciteerd in interne en externe prestatieafspraken, worden behaald. Belangrijke randvoorwaarde om de omslag naar resultaatgericht innoveren te kunnen maken, is dat de informatiehuishouding van de schoolorganisatie het sturen op resultaat mogelijk maakt. Op dit moment is de reguliere informatiehuishouding van schoolorganisaties vooral gericht op externe legitimering richting Inspectie en organisaties die verantwoordelijk zijn voor accreditering en examinering, en op financiële verantwoording richting het ministerie van OCW. Er is nog weinig sprake van systematische informatieverzameling. Bekostiging is vaak sturend. Veel scholen houden op met registreren zodra een geoormerkte subsidie in de lumpsum valt (bijvoorbeeld onbevoegde docenten, allochtone leerlingen, doorstroom en uitval enzovoort). Systematische informatieverzameling is echter nodig om op een professionele manier plannen op te kunnen stellen voor hoe en binnen welke termijn men overeengekomen prestaties denkt te gaan leveren. Op een professionele manier wil in dit verband zeggen: gebaseerd op kennis van wat wel en wat geen succesvolle aanpakken en condities zijn, op omgevingsverkenningen van wat kansrijk is en op bewustzijn van eigen kracht en zwaktes. Die gegevens zijn ook nodig om het innovatietraject op tijd te kunnen bijsturen als de resultaten tegenvallen. Verder helpen ze om inzicht te krijgen in wat er nodig is om resultaten te kunnen behalen in termen van condities en gewenste professionele kwaliteit. Een tweede randvoorwaarde voor de omslag naar resultaatgericht innoveren is dat succesvolle aanpakken en condities worden 'opgetekend'. Dit optekenen kan verschillende vormen krijgen, bijvoorbeeld als leergeschiedenis (Major Minor); wezenlijk is dat ontwikkelde kennis wordt geborgd zodat kan worden voortgebouwd op deze 'body of knowledge'. Het is wenselijk dat het leren van innovaties de vorm krijgt van een sociaal leerproces, waarin betrokkenen met elkaar in 'kenniskringen' reflecteren op ontwikkelingen en voortgang van de innovatie (Top3c, Study & Work, Associate Degree).

Vanwege de complexiteit en de onvoorspelbaarheid krijgen innovaties vorm als kort-cyclische processen van doen, reflecteren en bijstellen (FC-XL, Masterdam). Essentieel is dat gedurende de hele innovatiecyclus de ontwikkelingen kritisch worden gevolgd en dat tussentijdse opbrengsten in een proces van gezamenlijke reflectie worden geduid. Innoveren en leren liggen in elkaars verlengde. Het organiseren van feedback en gezamenlijke reflectie leidt tot leeropbrengsten die benut worden om de eigen prestaties te verbeteren. Dit veronderstelt een 'leercultuur': het 'gewoon' vinden om systematisch gebruik te maken van en te reflecteren op

(elders) al ontwikkelde kennis en ervaring, het bewust organiseren van kritische feedback en daarop volgende reflectie en het permanent op sterkte brengen en houden van de professionele vernieuwingskwaliteit. Op stap in de richting van een 'leercultuur' is het belangrijk bewust gebruik te maken van externe bronnen: literatuur, samenwerken met andere scholen in projecten, deelnemen aan landelijke ontwikkelactiviteiten, externe experts inschakelen voor kritische reflectie en voor de competentieontwikkeling van professionals, management en docenten. Om vrijblijvendheid in leren te voorkomen, zet het project Masterdam in op een externe audit door gezaghebbende personen. Auditing impliceert weging en beoordeling, en creëert urgentie om zaken die niet goed lopen ook daadwerkelijk aan te pakken.
De krachtigste manifestatie van een leercultuur is nieuw gedrag of verbreding van het handelingsrepertoire van professionals (vergelijk Nieuwenhuis, 2006). Om dat voor elkaar te krijgen is een sfeer van vertrouwen en veiligheid nodig, waarin fouten gemaakt kunnen worden, waarin openlijk feedback gegeven kan worden en waarin men elkaar aanspreekt op professionele kwaliteit in het licht van gemaakte prestatieafspraken (Masterdam).

Projecten van de kenniskring 6

6.1 Inleiding

Hoe scoren projecten van het Innovatiearrangement Beroepskolom (eerste en tweede tranche) op de vijf sleutels? Om die vraag te beantwoorden is een interventie-instrument ontwikkeld en uitgezet bij de twaalf projecten die deelnamen aan de kenniskring. In het instrument (bijlage 3) zijn de vijf sleutels uitgewerkt in vijftien prestatie-indicatoren (drie per sleutel). De leden van de kenniskring hebben aan minimaal vijf betrokkenen in het eigen project gevraagd om een sterkte-zwakteanalyse te maken van het project. Deze 'respondenten' is gevraagd om met behulp van een vijfpunts-schaal per indicator een score toe te kennen, én een overallscore per sleutel.

De respondenten (vijf tot tien per project) die voor hun project deze sterkte-zwakteanalyse hebben gemaakt zijn in overleg met de deelnemer aan de kenniskring ingedeeld als 'beslisser', 'maker' of 'afnemer'. Deze 'respondentgroepen' zijn als volgt getypeerd:

- Beslissers: geen directe betrokkenheid bij de uitvoering van de onderwijsleerprocessen die in het project centraal staan;
- Makers: directe betrokkenheid bij de uitvoering van de onderwijsleerprocessen die in het project centraal staan;
- Afnemers: als samenwerkend bedrijf dan wel als toeleverende of afnemende onderwijsinstelling betrokken bij het project.

Daarnaast heeft een aantal 'externe beoordelaars' een sterkte-zwakteanalyse gemaakt van een aantal projecten. Deze externe beoordelaars zijn onderzoekers van CINOP Expertisecentrum en

procesmanagers van *Het* Platform Beroepsonderwijs die vanuit hun rol bekend zijn met het project.

De sterkte-zwakteanalyse is gemaakt door in totaal 72 respondenten, verspreid over de twaalf projecten. Daarvan zijn 40 makers, 28 beslissers en 4 afnemers. Daarnaast hebben 7 externe beoordelaars ieder een aantal projecten gescoord (samen 39). Bij de presentatie van de gegevens is per sleutel een totaalscore berekend: de gemiddelde score over de drie prestatie-indicatoren en de door de betrokkenen toegekende 'overallscore' per sleutel. De samenhang tussen deze vier scores per sleutel is zodanig dat gesproken kan worden van betrouwbare schalen (alpha ligt tussen de 0,75 en 0,90).

In dit hoofdstuk worden per project de scores op de vijf sleutels toegelicht. Per project wordt eerst een korte inhoudelijke omschrijving gegeven. Daarna worden de uitkomsten van de sterkte-zwakteanalyses per project gepresenteerd (eerste grafiek) en vergeleken met de totaalscores van alle projecten (tweede grafiek)[7].

De gepresenteerde scoreresultaten mogen niet te absoluut worden opgevat. Om te beginnen zitten de projecten die meededen in de kenniskring, in een verschillende fase. Ook is de 'projectafbakening' niet altijd eenduidig. Verder is het aantal respondenten beperkt en niet zonder meer representatief. Tot slot kan niet onderbouwd worden dat projecten die bovengemiddeld scoren, goede resultaten bereiken; vergelijk evaluatiegegevens Innovatie-arrangement Beroepskolom, jaarrapportages 2004, 2005 (De Bruijn en Hermanussen, 2005; De Bruijn en Hermanussen, 2006). De scoreresultaten hebben vooral betekenis in het verhelderen van de sterke en zwakke kanten van het project en het identificeren van verbeterpunten. Ze werden door de leden van de kenniskring herkend; zowel door de projectbetrokkene zelf als door andere leden van de kenniskring.

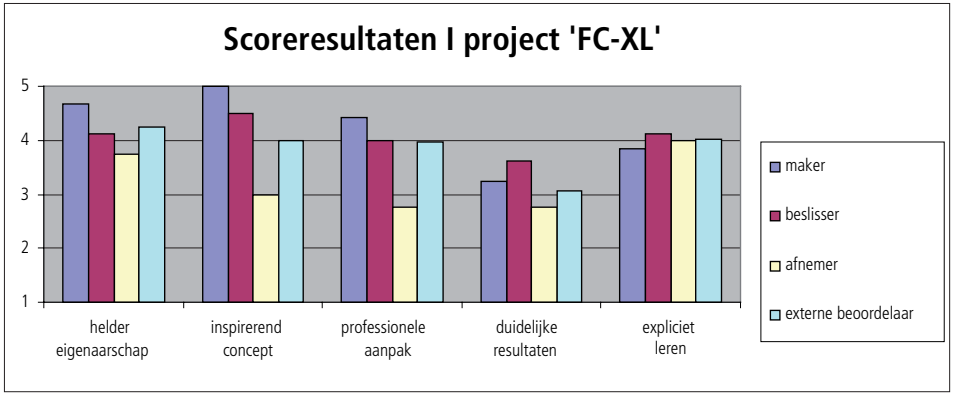
7 In de vergelijking van de scores per project met de totaalscores zijn de scores van de externe beoordelaars niet meegenomen, omdat dit een vertekend beeld oplevert gelet op het feit dat een wisselend en beperkt aantal externe beoordelaars een meer of minder aantal projecten heeft gescoord.

6.2 FC-XL

In 'FC-XL' is het relatiecontract tussen cursist, docent en praktijk het hart van de visie op praktijkgestuurd leren, zoals het Friesland College dat aan het doorvoeren is. De fysieke inrichting van de leerwerkruimte weerspiegelt de visie op leren van het Friesland College, waarin het vooral om het ontwikkelen van talenten gaat. In deze ruimte zijn verschillende hoeken ingericht: een hoek voor het werken aan onderdelen van prestaties, een kantoorruimte met internetaansluitingen, een hoek voor werkoverleg en een hoek voor begeleiding: de docenten- en helpdeskruimte. Cursisten die in FC-XL meedoen werken aan zelfgekozen prestaties. Daarin ontdekken ze waar ze aanleg voor hebben en waarin ze zich willen ontwikkelen. Het doorlopen traject bepaalt voor welke beroepskwalificatie de cursist het geleerde uiteindelijk wil laten verzilveren.

Het project FC-XL is door 10 personen geëvalueerd: 3 makers, 2 beslissers, 1 afnemer en 4 externe beoordelaars hebben de sterkte-zwakteanalyse gemaakt. De scores per respondentgroep staan in Grafiek 6.1.

Grafiek 6.1 *Scoreresultaten FC-XL*

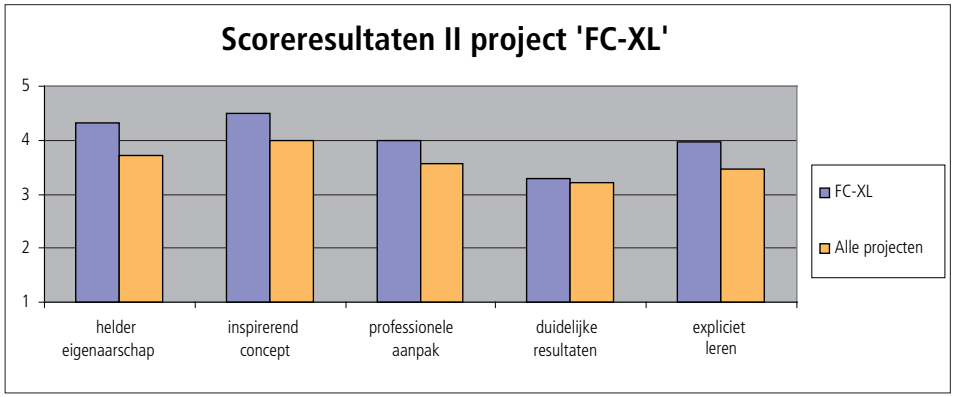


Er is geen eenduidige verklaring voor het verschil in scores tussen beslissers, makers, afnemers en externe beoordelaars. Met name de afnemer, een bedrijfsvertegenwoordiger, scoort het project het minst positief op de vijf sleutels. Opvallend is dat makers op drie van de vijf sleutels

het project hoger scoren dan de beide andere groepen. Het gaat om ‘helder eigenaarschap’, ‘inspirerend concept’ en ‘professionele aanpak’. De externe beoordelaars scoren het project vergelijkbaar met de beslissers en de makers.

In de volgende grafiek staan de totaalscores voor het project FC-XL afgezet tegen de scores van alle projecten.

Grafiek 6.2 *Scoreresultaten FC-XL in vergelijking met totaalscore*



FC-XL wordt het hoogst gewaardeerd op ‘inspirerend concept’ en het laagst op ‘duidelijke resultaten’. Het project FC-XL scoort op alle vijf de sleutels hoger dan het gemiddelde van alle projecten samen.

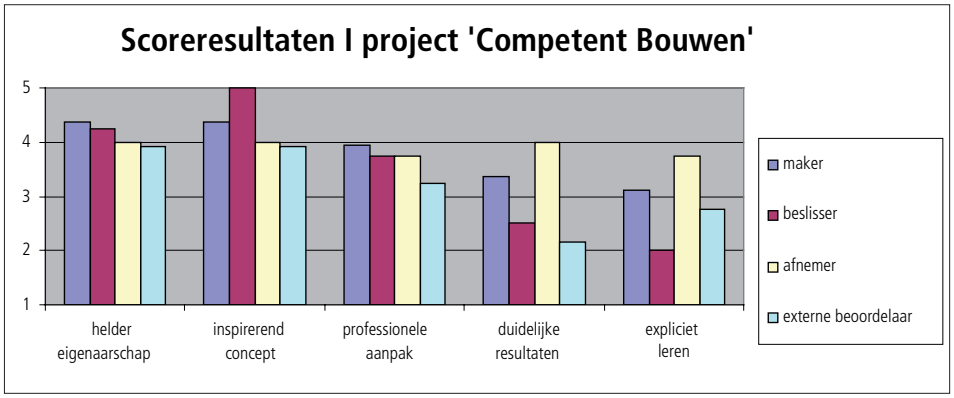
6.3 Competent Bouwen

In het project ‘Competent Bouwen’ van de regionale scholengemeenschap Stad en Esch, een vmbo-school in Meppel, wordt gebouwd aan nieuw onderwijs in de bouwtechniek. Het creëren van een leer- en werkgemeenschap, waarin leerlingen ondersteund door een team docenten werken aan hun individuele persoonlijke en beroepsmatige ontwikkeling, is de kern van de onderwijsvisie van waaruit men werkt. Dit onderwijsconcept is gericht op competentie-

gericht leren, flexibele programmering en het vergroten van de in- en doorstroommogelijkheden van leerlingen. Het ontwikkelen van het nieuwe onderwijsconcept is leidraad voor de verdere ontwikkeling en organisatie van primaire en secundaire bedrijfsprocessen, de daarbij behorende competenties van medewerkers en de inrichting van het schoolgebouw. RSG Stad en Esch (de vmbo-locatie, managementteam afdeling Bouwtechniek) is projectleider en werkt met het Drenthe College, Fontys Hogeschool Zwolle en Rollecate BV (een middelgrote bouwonderneming in Staphorst) in een samenwerkingsverband waarbij de uitwisseling van kennis een centrale plek inneemt.

Het project Competent Bouwen is door 7 personen geëvalueerd: vanuit het project 2 makers, 1 beslisser en 1 afnemer en van buiten het project 3 externe beoordelaars. De scores per respondentgroep staan in Grafiek 6.3.

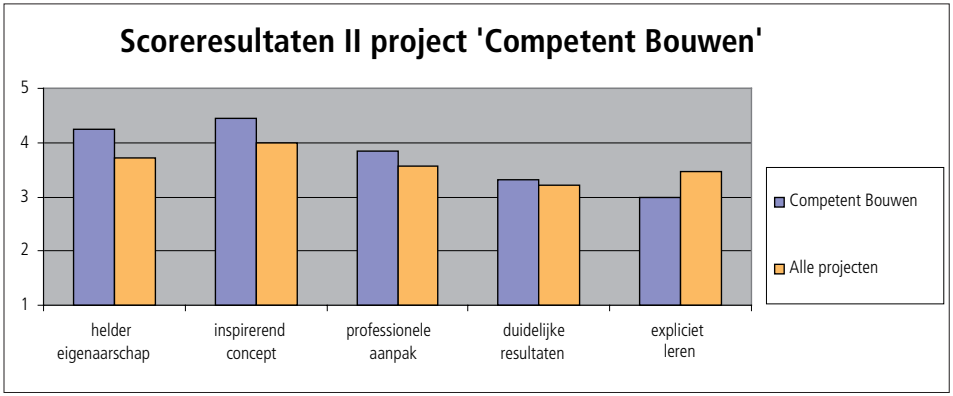
Grafiek 6.3 *Scoreresultaten Competent Bouwen*



Met name op ‘duidelijke resultaten’ en ‘ expliciet leren’ lopen de scores uiteen tussen de verschillende respondentgroepen. De beslisser scoort met name laag op ‘duidelijke resultaten’ en ‘expliciet leren’. De externe beoordelaars scoren, met uitzondering van ‘expliciet leren’, op alle sleutels het laagst.

De totaalscores voor het project Competent Bouwen staan afgezet tegen de scores van alle projecten in Grafiek 6.4.

Grafiek 6.4 *Scoreresultaten Competent Bouwen in vergelijking met totaalscore*



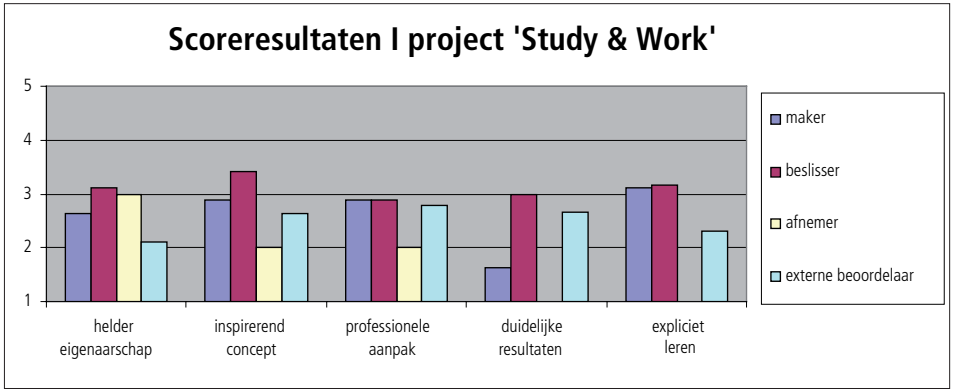
Totaal gezien wordt Competent Bouwen het hoogst gewaardeerd op 'inspirerend concept' en het laagst op 'expliciet leren'. Op vier sleutels scoort het project Competent Bouwen hoger dan alle projecten.

6.4 Study & Work

Het project Bedrijfsleven Onderwijs Arena (BOA) heeft na anderhalf jaar een transformatie ondergaan. Vlak voor de zomer van 2005 is niet alleen in aanpak, maar ook in bemensing en naamgeving een doorstart gemaakt. 'Study & Work' heet het project nu. De drie dragende organisaties zijn: HES/HvA, ROC van Amsterdam Zuidoost (sector economie) en de bedrijvenvereniging Amsterdam Zuidoost (VAZO). Doel van het project is om op basis van nieuwe en al in gang gezette initiatieven in de regio Amsterdam Zuidoost een structurele samenwerking tot stand te brengen tussen het lokale bedrijfsleven en beroepsonderwijsinstellingen. Dit netwerk zal flexibele combinaties van leren en werken in de administratieve en economische sector mogelijk maken voor lokale jongeren tussen 15 en 25 jaar.

Het project Study & Work is door 9 personen geëvalueerd: 2 makers, 3 beslissers, 1 afnemer en 3 externe beoordelaars. De scores per respondentgroep staan in Grafiek 6.5.

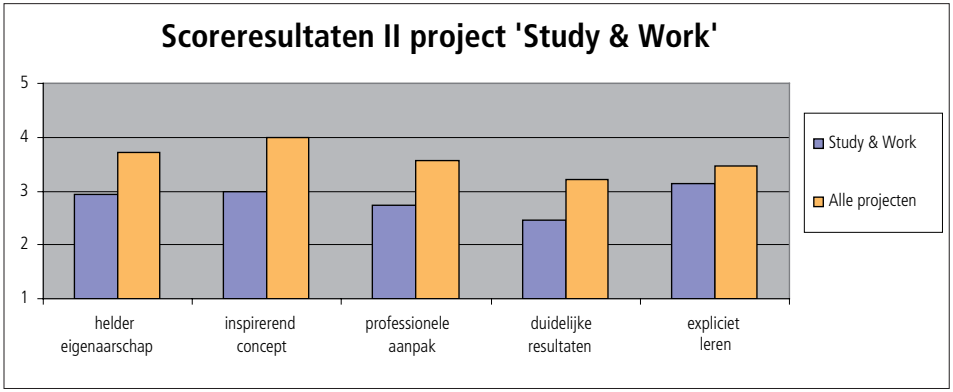
Grafiek 6.5 *Scoreresultaten Study & Work*



De beslissers geven, met uitzondering van 'professionele aanpak', op elke sleutel de hoogste score. De makers scoren op de meeste onderdelen iets lager dan de beslissers en ruim lager op 'duidelijke resultaten'. De afnemer heeft over de laatste twee sleutels ('duidelijke afspraken' en 'expliciet leren') geen uitspraak gedaan.

In Grafiek 6.6 staan de totaalscores voor het project Study & Work afgezet tegen de scores van alle projecten.

Grafiek 6.6 *Scoreresultaten Study & Work in vergelijking met totaalscore*



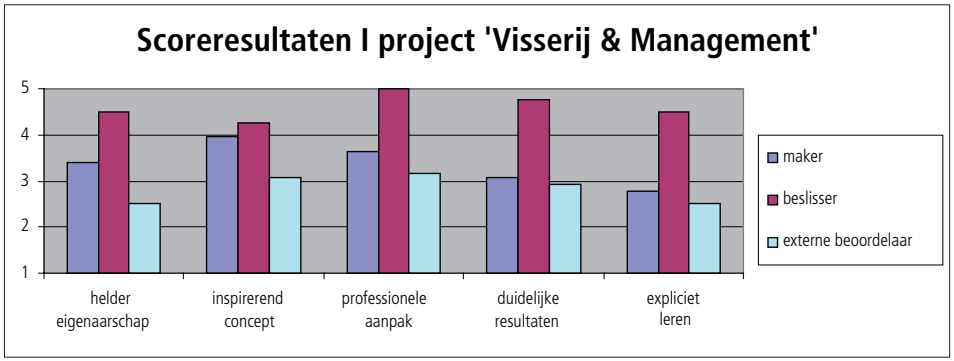
Study & Work wordt het hoogst gewaardeerd op 'inspirerend concept' en het laagst op 'duidelijke resultaten'. Op alle vijf sleutels scoort het project Study & Work lager dan alle projecten.

6.5 Visserij & Management

Inzet van het project 'Visserij & Management' is de ontwikkeling van de hbo-opleiding Visserij & Management, een opleidingsvariant van Bedrijfskunde en Agribusiness. Binnen de (Europese) bedrijfstak voor de visserij bestond tot dusver geen opleiding op hbo-niveau. Ontwikkelingen in de branche als internationalisering, schaalvergroting en milieu- en kwaliteitseisen zijn aanleiding voor het project. Met de hbo-opleiding Visserij & Management wil men het gat in de beroepskolom dichten en inspelen op de vraag vanuit de bedrijfstak. Samenwerkingspartners in het project zijn de Visserijschool van het Berechja College, de Christelijke Agrarische Hogeschool (CAH) in Dronten, de Landbouwuniversiteit Wageningen en het Productschap Vis (vertegenwoordiger van de visserijbranche). Voor mbo-leerlingen van het Berechja College is de hbo-variant in Dronten dé mogelijkheid om op niveau de vereiste competenties te ontwikkelen.

Het project Visserij & Management is door 8 personen geëvalueerd: 4 makers, 1 beslisser en 3 externe beoordelaars. De scores staan in Grafiek 6.7.

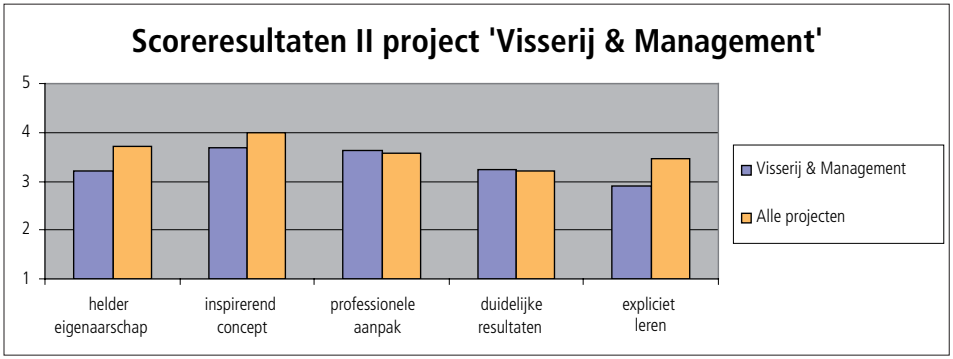
Grafiek 6.7 *Scoreresultaten Visserij & Management*



Opvallend is dat de beslisser (één respondent) op elke sleutel de hoogste score geeft en de externe beoordelaars steeds de laagste score. Makers en externe beoordelaars scoren redelijk vergelijkbaar op de sleutels ‘duidelijke resultaten’ en ‘expliciet leren’. De grootste verschillen tussen respondentgroepen doen zich voor bij de scores op ‘helder eigenaarschap’.

In Grafiek 6.8 staan de totaalscores voor het project Visserij & Management afgezet tegen de scores van alle projecten.

Grafiek 6.8 *Scoreresultaten Visserij & Management in vergelijking met totaalscore*



Totaal gezien wordt Visserij & Management het hoogst gewaardeerd op 'inspirerend concept' en het laagst op 'expliciet leren'. Op drie van de vijf sleutels scoort het project Visserij & Management lager dan alle projecten.

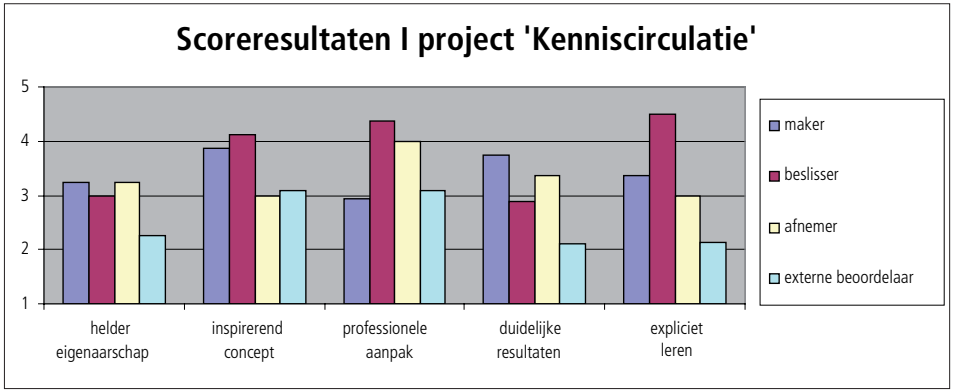
6.6 Kenniscirculatie

Het project 'Kenniscirculatie' is een gezamenlijk initiatief van de al bestaande Maatschap IO (Integraal Ontwerpen)/ RTO (Revival Technisch Onderwijs). De Maatschap IO/RTO zet zich in voor de verdere ontwikkeling van een innovatief regionaal model om op basis van de economische bedrijvigheid een kennisinfrastructuur vorm te geven waarin scholen en bedrijven intern en extern kennis kunnen uitwisselen. Doelen zijn: schotten wegnemen tussen de academische wereld en het beroepsonderwijs en tussen beroepsonderwijs en bedrijfsleven, creëren van doorlopende leerlijnen in de beroepskolom, instroom in het (technisch) beroepsonderwijs vergroten en uitval verminderen door het aanbieden van aansprekende werkvormen voor jongeren. Sinds 2000 zijn er op beperkte schaal verschillende initiatieven geweest in zowel vmbo, mbo als hbo, in samenwerking met bedrijven en intermediaire organisaties (kennisbureaus). Het project Kenniscirculatie bouwt voort op deze ervaringen en heeft als inzet om de opgedane kennis en kunde te borgen en te verspreiden. De slag die men via het project Kenniscirculatie de komende jaren wil maken is: structuur aanbrengen (de 'rode draad') in de initiatieven die tot dusver her en der hebben plaatsgevonden, de visie verder concretiseren en in

praktijk brengen en een regionale voorziening creëren (het virtuele leerbedrijf) die aanvullend is ten opzichte van de competenties die deelnemers in (leer)bedrijven kunnen ontwikkelen.

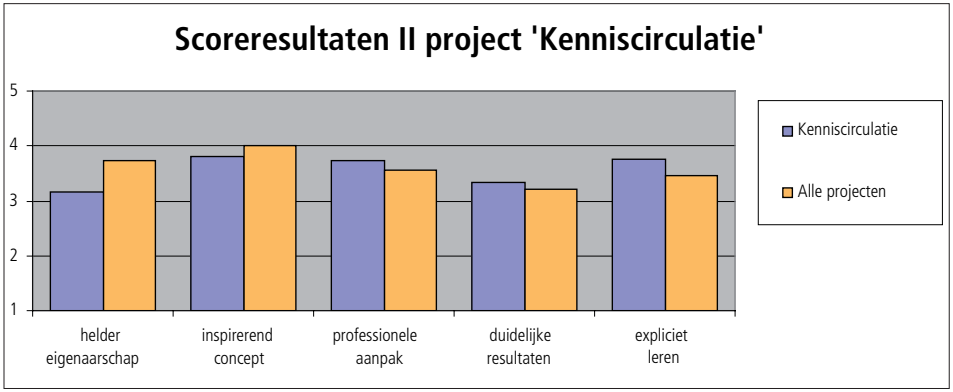
Het project Kenniscirculatie is door 11 personen geëvalueerd. Het gaat om 2 makers, 2 beslissers, 1 afnemer en 6 externe beoordelaars. De scores per respondentgroep staan in Grafiek 6.9.

Grafiek 6.9 *Scoreresultaten Kenniscirculatie*



De beslissers scoren het hoogst op drie van de vijf sleutels. De externe beoordelaars scoren, met uitzondering van 'inspirerend concept', op alle sleutels het laagst. De makers scoren met uitzondering van 'duidelijke resultaten' lager dan de beslissers.
De totaalscores voor het project Kenniscirculatie staan afgezet tegen de scores van alle projecten in Grafiek 6.10.

Grafiek 6.10 *Scoreresultaten Kenniscirculatie in vergelijking met totaalscore*



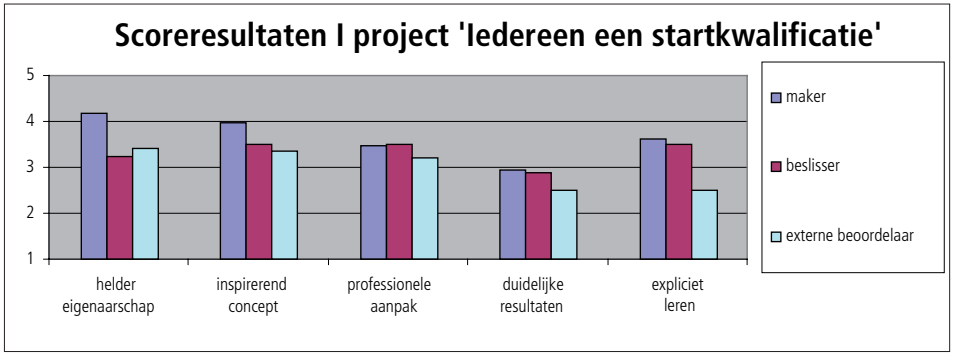
Totaal gezien wordt Kenniscirculatie het hoogst gewaardeerd op 'inspirerend concept' en het laagst op 'helder eigenaarschap'. Op drie van de vijf sleutels scoort het project 'Kenniscirculatie' hoger dan alle projecten.

6.7 Iedereen een startkwalificatie

In het project 'Iedereen een startkwalificatie' is een samenwerkingsverband van twee VO-scholen (Het Stedelijk Lyceum en het Bonhoeffer College), één roc (ROC van Twente) en een groep regionale bedrijven in de regio Twente een doorlopende leerlijn aan het opzetten voor leerlingen van het derde en vierde leerjaar vmbo en niveau 1 en 2 van het mbo. Voor de leerlingen wordt een onderwijsaanbod neergezet waar ze leren aan de hand van praktijksituaties en waar ze werken aan karaktervorming. Het resultaat moet zijn dat leerlingen bewuster een keuze kunnen maken voor een vervolgopleiding, waardoor het aantal uitvallers vermindert. Dit onderwijs zal worden aangeboden in een nieuw gebouw, de Scholingsboulevard, waarin de betrokken scholen zich met dat deel van hun onderwijsaanbod zullen huisvesten.

Het project Iedereen een startkwalificatie is door 12 respondenten geëvalueerd. Van deze respondenten zijn er 7 maker, 2 beslisser en 3 externe beoordelaar. De scores van de drie respondentgroepen staan in Grafiek 6.11.

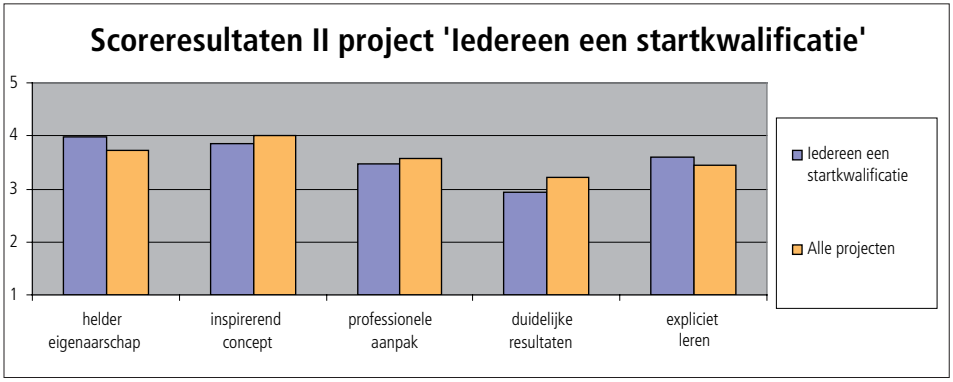
Grafiek 6.11 *Scoreresultaten Iedereen een startkwalificatie*



Op vier van de vijf sleutels scoren de makers het hoogst, met name op 'helder eigenaarschap' en 'inspirerend concept' en in mindere mate op 'expliciet leren' en 'duidelijke resultaten'. Dat is opmerkelijk omdat bij de meeste projecten de beslissers in het project positiever scoren. Op vier van de vijf sleutels scoren de externe beoordelaars het project relatief laag. De scores van de makers en beslissers lopen vooral op 'helder eigenaarschap' onderling uiteen; over de andere vier sleutels zijn ze het redelijk met elkaar eens.

De totaalscores voor het project Iedereen een startkwalificatie staan afgezet tegen de scores van alle projecten in Grafiek 6.12.

Grafiek 6.12 *Scoreresultaten Iedereen een startkwalificatie in vergelijking met totaalscore*



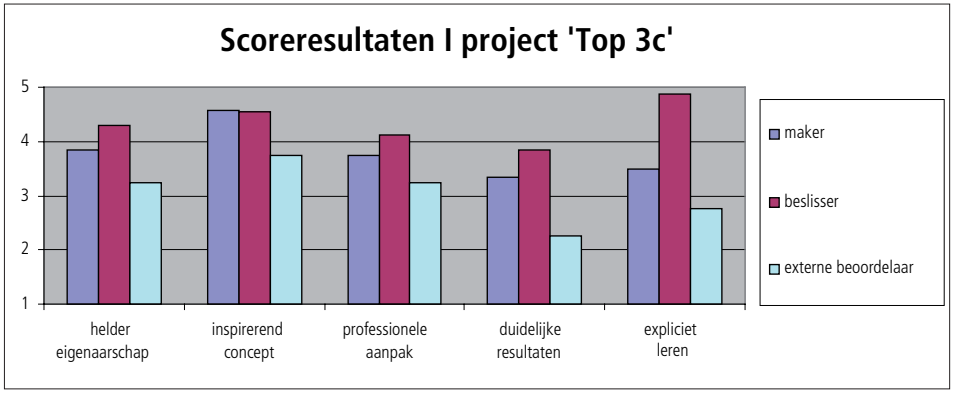
Totaal gezien wordt Iedereen een startkwalificatie het hoogst gewaardeerd op 'helder eigenaarschap' en 'inspirerend concept' en het laagst op 'duidelijke resultaten'. Op drie van de vijf sleutels scoort het project 'Iedereen een startkwalificatie' lager dan alle projecten.

6.8 Top3c

De essentie van het project 'Top3c' is het ontwikkelen van breed partnerschap tussen onderwijsinstellingen en bedrijven. De doelen die partijen daarbij hebben verschillen. Voor Fontys Lerarenopleidingen Tilburg (FLOT) als initiatiefnemer van het project gaat het om het opleiden van avo-docenten die mede vorm kunnen geven aan competentiegericht beroepsonderwijs. Doel van het project is om in authentieke leersituaties deze professionals te ontwikkelen. Avovakken moeten daarbij een geïntegreerde plaats krijgen met de beroepsvakken in het vmbo en mbo. Het project is gericht op de docenten i.o. maar ook op de zittende docenten van de lerarenopleiding en het vmbo en mbo. Voor het vmbo en mbo is het doel niet alleen het vormgeven aan competentiegericht onderwijs, maar tevens het vormgeven van de aansluiting tussen vmbo en mbo. Het bedrijfsleven participeert vanuit de wens om betere werknemers te krijgen.

Van het project Top3c hebben 6 respondenten de sterkte-zwakteanalyse gemaakt. Van deze respondenten zijn er 3 maker, 2 beslisser en 1 externe beoordelaar. De scores van de drie groepen staan in onderstaande grafiek.

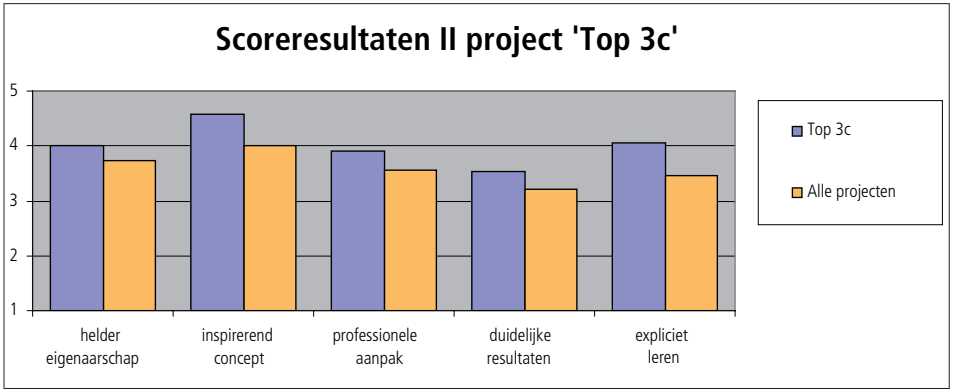
Grafiek 6.13 *Scoreresultaten Top3c*



Op vier van de vijf sleutels scoren de beslissers hoger dan de makers. Met name op 'duidelijke resultaten' en 'expliciet leren' zijn de verschillen tussen de respondentgroepen het grootst. De externe beoordelaar scoort Top3c op alle vijf sleutels het laagst.
De totaalscores voor het project Top3c staan afgezet tegen de scores van alle projecten in Grafiek 6.14.

1 Enkele profielen worden door onderwijsinstellingen aan verschillende clusters toebedeeld; daarom is in deze tabel het aantal profielen hoger dan in Tabel 3.1.
2 Van een opleiding (90150 Distributiemonteur 2; 18 deelnemers per 1-2-2007) is het cluster onbekend.

Grafiek 6.14 *Scoreresultaten Top3c in vergelijking met totaalscore*



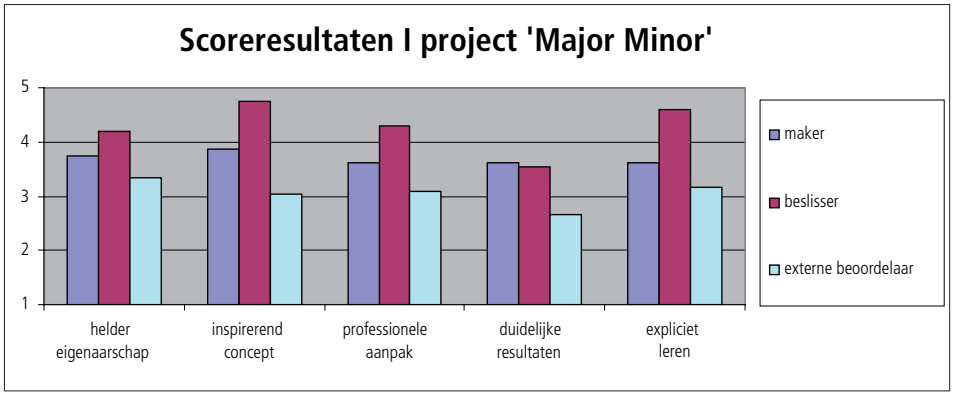
Totaal gezien wordt Top3c het hoogst gewaardeerd op 'inspirerend concept' en het laagst op 'duidelijke resultaten'. Op alle vijf sleutels scoort het project Top3c hoger dan alle projecten.

6.9 Major Minor

'Major Minor' is een samenwerkingsproject tussen het vmbo, mbo en hbo in de regio Twente. In het project werkt het ROC van Twente samen met 14 vmbo-scholen en 2 hogescholen aan de ontwikkeling van een major-minorformule. De major is de hoofdrichting die de student bij aanvang van zijn studieloopbaan kiest. Deze bestaat uit één van de 300 nieuwe kwalificatieprofielen en beslaat ongeveer 50 procent van de opleidingsduur. Een minor (20-30 procent) vormt de bijrichting voor de student en omvat uitstroomdifferentiaties of specialisaties die verdieping, verbreding of persoonlijke ontwikkeling van deelnemers mogelijk maken. Als aanleiding voor het project is een aantal trends op de arbeidsmarkt aan te wijzen: de vraag naar sociale competenties van afgestudeerden, nieuwe technologieën en materialen en toepassing van ict. Deze ontwikkelingen zijn onvoldoende terugvertaald in de huidige beroepsopleidingen.

Van het project Major Minor hebben 10 respondenten de sterkte-zwakteanalyse gemaakt. Van deze respondenten zijn er 2 maker, 5 beslisser en 3 externe beoordelaar. De scores van de drie groepen staan in onderstaande grafiek.

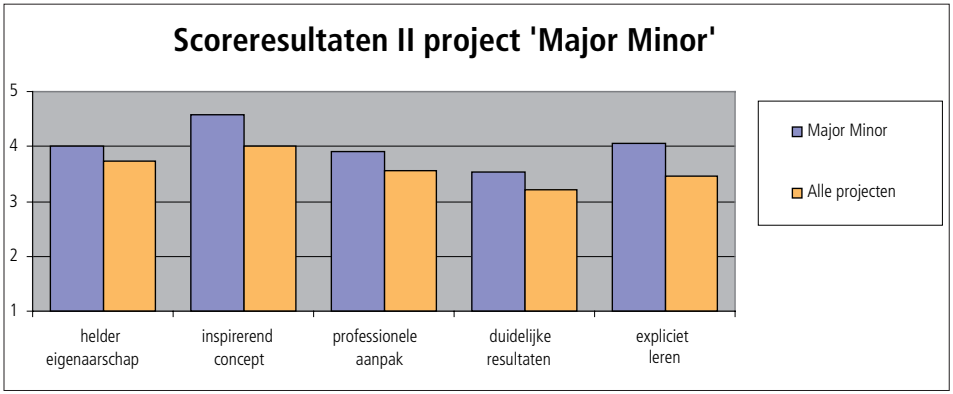
Grafiek 6.15 *Scoreresultaten Major Minor*



De beslissers hebben over vier van de vijf sleutels een positievere mening dan de makers en de externe beoordelaars. De uitzondering is 'duidelijke resultaten' waarop zij nagenoeg gelijk aan de makers scoren. De externe boordelaars hebben op alle sleutels de laagste score.

De totaalscores voor het project Major Minor staan afgezet tegen de scores van alle projecten in Grafiek 6.16.

Grafiek 6.16 *Scoreresultaten Major Minor in vergelijking met totaalscore.*



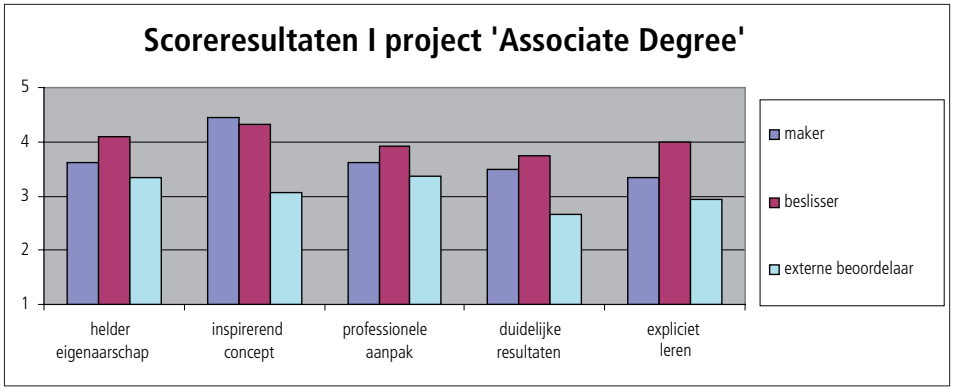
Totaal gezien wordt Major Minor het hoogst gewaardeerd op 'inspirerend concept' en 'expliciet leren' en het laagst op 'duidelijke resultaten'. Op alle vijf sleutels scoort het project Major Minor hoger dan alle projecten.

6.10 Associate Degree

In de technische sector in de regio Zwolle wordt een opleidingsaanbod ontwikkeld tussen het niveau van mbo-middenkader en hbo-bachelor: de 'Associate Degree'. In het project werken Windesheim, het Deltion College (roc) en het regionale bedrijfsleven samen.
Binnen het project worden vanuit de School of Engineering en Design hbo-leerroutes op maat aangeboden die zowel op de wensen en behoeften van het regionale bedrijfsleven aansluiten als op de wensen van de student. Het gaat hierbij niet om het creëren van een nieuwe opleiding maar om het samenstellen van leerroutes uit de bestaande technische hbo-opleidingen. De bedoeling is dat het Deltion College het belangrijkste wervingskanaal is voor het Associate Degree-traject. Het opleidingsaanbod zal in nauwe samenwerking met het bedrijfsleven uit de regio Zwolle worden vormgegeven. Het Associate Degree-niveau moest op het moment van het interview nog officieel geaccrediteerd worden.

Van het project Associate Degree hebben 10 respondenten de sterkte-zwakteanalyse gemaakt. Van deze respondenten zijn er 3 maker, 3 beslisser en 4 externe beoordelaar. De scores van de drie groepen staan in onderstaande grafiek.

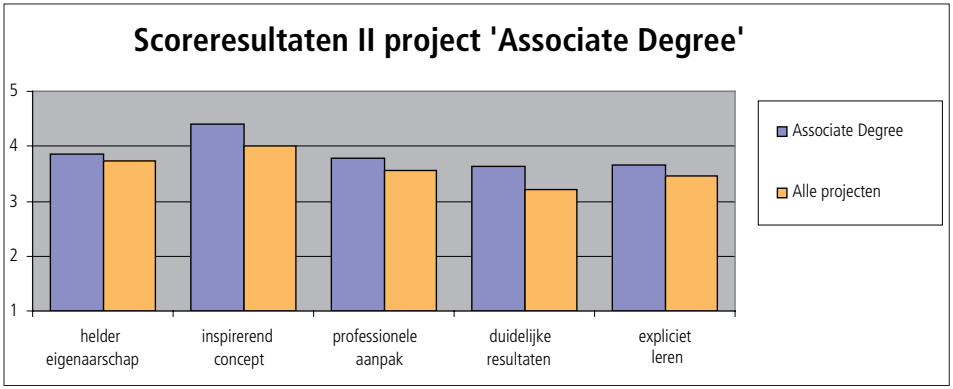
Grafiek 6.17 *Scoreresultaten Assiocate Degree*



Beslissers scoren met één uitzondering hoger dan makers; de uitzondering is 'inspirerend concept'. De externe beoordelaars scoren op alle vijf sleutels het laagst.

De totaalscores voor het project Associate Degree staan afgezet tegen de scores van alle projecten in Grafiek 6.18.

Grafiek 6.18 Scoreresultaten Assiocate Degree in vergelijking met totaalscore



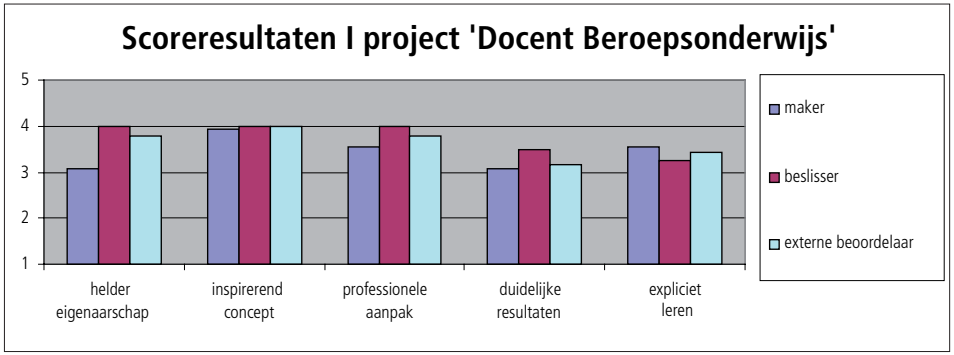
Totaal gezien wordt voor Associate Degree het hoogst gescoord op 'inspirerend concept' en het laagst op 'duidelijke resultaten'. De scores van het project Associate Degree zijn hoger dan die van alle projecten.

6.11 Docent Beroepsonderwijs

Instituut Archimedes, vijf scholen voor vmbo, units in de bve-sector en bedrijven ontwikkelen een nieuw type lerarenopleiding voor het beroepsonderwijs: 'Docent Beroepsonderwijs'. De lerarenopleiding vindt plaats in de dagelijkse praktijk van het vmbo, in nauwe relatie met het mbo, het bedrijfsleven en de omgeving van de school. De toekomstige docenten treden als 'collega's in opleiding' in dienst bij de vmbo-scholen. Vanuit de school wordt deze collega in opleiding begeleid door een coach. De betrokken lerarenopleiding faciliteert de school en de collega in opleiding door middel van de wekelijkse aanwezigheid (twee tot drie dagdelen) van een instituutscoach in de school, door maandelijkse werkconferenties per vak/leergebied onder leiding van de leergebiedopleider en door middel van een elektronische leeromgeving. De ondersteuning is volledig maatwerk en sluit aan bij de praktijkervaring van de collega in opleiding.

Van het project Docent Beroepsonderwijs hebben 10 respondenten de sterkte-zwakteanalyse gemaakt. Van deze respondenten zijn er 4 maker, 1 beslisser en 5 externe beoordelaar. De scores van de drie groepen staan in onderstaande grafiek.

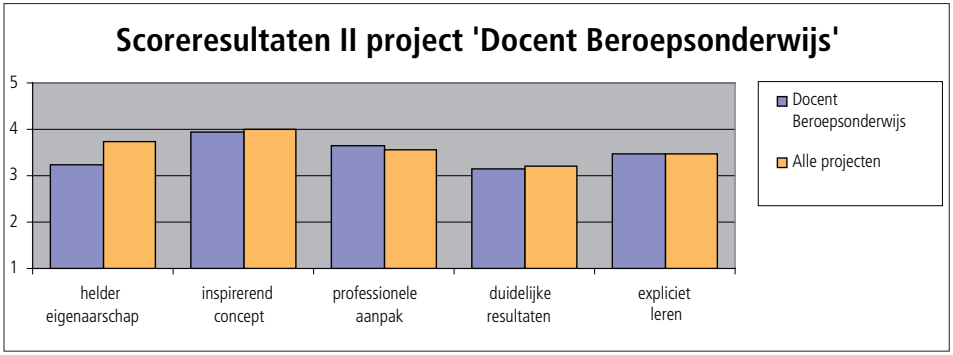
Grafiek 6.19 *Scoreresultaten Docent Beroepsonderwijs*



Op drie van de vijf sleutels scoort de beslisser hoger dan de maker. Uitzonderingen zijn 'inspirerend concept' waarop beide groepen nagenoeg gelijk scoren en 'expliciet leren', waarop de makers hoger scoren. De externe beoordelaars hebben in het algemeen een score tussen beslisser en maker in.

De totaalscores voor het project Docent Beroepsonderwijs staan afgezet tegen de scores van alle projecten in Grafiek 6.20.

Grafiek 6.20 *Scoreresultaten Docent Beroepsonderwijs in vergelijking met totaalscore*



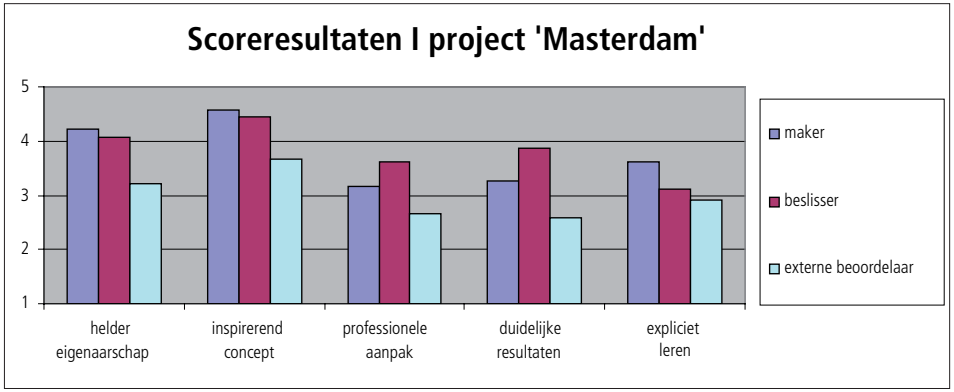
Totaal gezien wordt Docent Beroepsonderwijs het hoogst gewaardeerd op 'inspirerend concept' en het laagst op 'duidelijke resultaten'. Op drie van de vijf sleutels scoort het project Docent Beroepsonderwijs lager dan alle projecten.

6.12 Masterdam

Het project 'Masterdam' van ROC ASA wil de school en het leren midden in de samenleving situeren. De centrale gedachte is om beroepsonderwijs vorm te geven waarbij de levensdomeinen wonen, werken, leren en zorgen aan elkaar verbonden zijn. De (levens)loopbaan van jongeren is uitgangspunt voor het arrangeren van opleidingstrajecten die in een netwerkachtige setting plaatsvinden. Partners in dit project zijn bedrijven, onderwijsinstellingen in de kolom, gemeente en woon- en zorgorganisaties. Het project wordt integraal genoemd omdat het verbonden wordt met ander beleid en ontwikkelingsactiviteiten ter bevordering van de kenniseconomie, de leefbaarheid van de regio en de samenwerking met de partners.
Het project bestaat uit een aantal initiatieven waarin getracht wordt Masterdam in de praktijk te realiseren.

Van het project Masterdam hebben 7 respondenten de sterkte-zwakteanalyse gemaakt. Van deze respondenten zijn er 2 maker, 2 beslisser en 3 externe beoordelaar. De scores van de drie groepen staan in onderstaande grafiek.

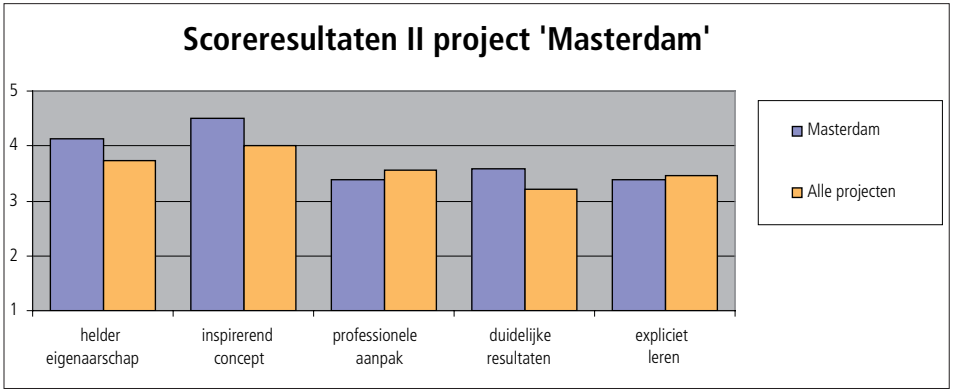
Grafiek 6.21 *Scoreresultaten Masterdam*



De externe beoordelaars scoren op alle vijf sleutels het laagst. De makers scoren het hoogst op 'helder eigenaarschap', 'inspirerend concept' en 'expliciet leren'. De beslissers beoordelen 'professionele aanpak' en 'duidelijke resultaten' hoger dan de beide andere groepen.

De totaalscores voor het project Masterdam staan afgezet tegen de scores van alle projecten in Grafiek 6.22.

Grafiek 6.22 *Scoreresultaten Masterdam in vergelijking met totaalscore*



Totaal gezien wordt Masterdam het hoogst gewaardeerd op 'inspirerend concept' en 'helder eigenaarschap' en het laagst op 'professionele aanpak'. Op drie van de vijf sleutels scoort het project Masterdam hoger dan alle projecten: 'helder eigenaarschap', 'inspirerend concept' en 'duidelijke resultaten'.

6.13 CLIB MTS^{plus}

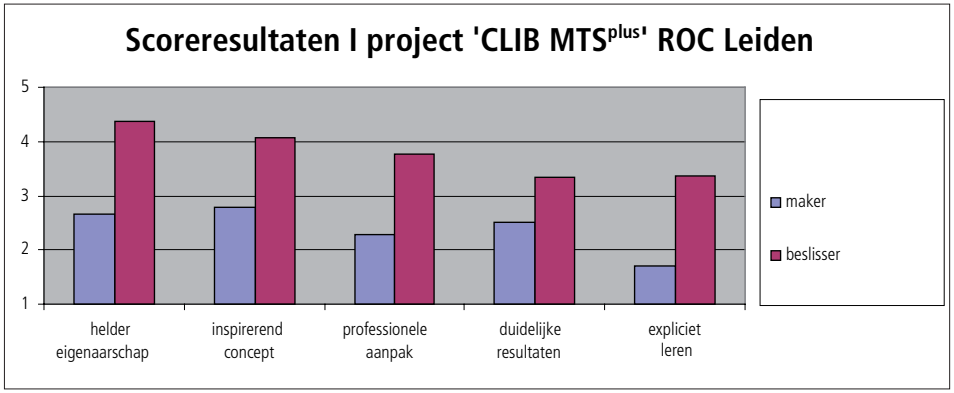
Het project 'CLIB MTS^{plus}' is bedoeld om een extra impuls te geven aan de verdere uitwerking van een eerder ingevoerd opleidingsconcept MTS^{plus}. MTS^{plus} is een initiatief van zeven roc's in de regio's Noord- en Zuid-Holland en Flevoland voor het herontwerp van het technische beroepsonderwijs. De afkorting MTS staat voor Mens Techniek en Samenleving. Voor deze opleiding is de bestaande inhoud van het onderwijs opnieuw aan de praktijk getoetst en aangevuld met een deelnemergerichte benadering. Om het opleidingsconcept verder uit te werken is het project CLIB MTS^{plus} van start gegaan. Doel van het project is om competentiegericht en vraaggestuurd onderwijs in te voeren en de beroepspraktijk als richtsnoer te nemen. CLIB staat voor Competentiegericht Leren In Bedrijven. De bedoeling is om het

3 Tijdens de voorafgaande (tweede) meting gaven praktijkopleiders een score van 3,3. Het bedrijfsleven is in deze meting dus minder te spreken over de reactiesnelheid van het onderwijs. Althans, men heeft daar hogere verwachtingen van.

onderwijs vorm te geven via reële (in het bedrijf) en realistische (in de school) prestaties. Dit portret beschrijft de stand van zaken rondom CLIB MTS^{plus} bij ROC Leiden.

Van het project CLIB MTS^{plus} bij ROC Leiden hebben 10 respondenten de sterkte-zwakteanalyse gemaakt. Van deze respondenten zijn er 6 maker en 4 beslisser[8]. De scores van beide groepen staan in onderstaande grafiek.

Grafiek 6.23 *Scoreresultaten CLIB MTS^{plus} ROC Leiden*

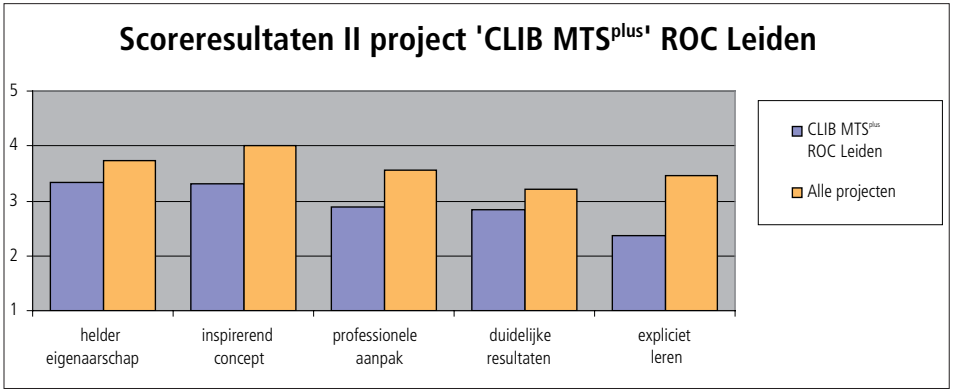


Op alle vijf sleutels scoren de beslissers fors hoger dan de makers.

De totaalscores voor het project CLIB MTS^{plus} ROC Leiden staan afgezet tegen de scores van alle projecten in Grafiek 6.24.

8 Het project is niet gescoord door externe beoordelaars, omdat de scoreresultaten van het project pas beschikbaar kwamen na de bespreking van de resultaten in de kenniskring.

Grafiek 6.24 *Scoreresultaten CLIB MTS^{plus} ROC Leiden in vergelijking met totaalscore*



Totaal gezien wordt CLIB MTS^{plus} ROC Leiden het hoogst gewaardeerd op ‘inspirerend concept’ en het laagst op ‘expliciet leren’. Op alle vijf sleutels scoort het project CLIB MTS^{plus} ROC Leiden lager dan alle projecten.

Terugblik en vooruitblik

7

7.1 Patronen scoreresultaten

Alle projecten hebben met behulp van het interventie-instrument een sterkte-zwakteanalyse gemaakt en zich laten spiegelen en confronteren via de feedback van collega's in andere projecten. De scoreresultaten op de projecten zijn door de leden van de kenniskring herkend, zowel door de projectbetrokkenen zelf als door andere leden van de kenniskring, en zo gevalideerd. In het gesprek naar aanleiding van de resultaten zijn spanningsvelden in de projecten geïdentificeerd en zijn punten benoemd waarop het project zich kan versterken. Door de projecten heen laten de scores op de vijf sleutels een aantal patronen zien.

De meeste projecten scoren zichzelf het hoogst op 'inspirerend concept' en 'helder eigenaarschap' en het laagst op 'duidelijke resultaten' en 'expliciet leren'. 'Professionele aanpak' zit daar tussenin. Dit spoort met de ontwikkelingsstadia van 'lerende organisaties' waarin veel scholen zich naar verwachting bevinden. Het beeld dat hiervan in paragraaf 3.3 is geschetst, komt in grote lijnen overeen met het beeld van de projecten die in het kader van de kenniskring zijn geportretteerd. Naar verwachting bevindt een aantal projecten zich in het eerste dan wel tweede stadium van lerende organisaties, zitten de meeste projecten in de overgang van het tweede naar het derde stadium en een enkel project in de overgang van het derde naar vierde stadium.

Binnen de projecten is er vaak een duidelijk onderscheid tussen de beslissers en de makers: de beslissers zijn over het algemeen positiever dan de makers. Mogelijke verklaring is dat de beslissers het voortouw nemen in de verandering, ideeën vormen en plannen maken, terwijl de

werkvloer nog onvoldoende betrokken is geweest bij de vernieuwing of onvoldoende beeld heeft hoe die vernieuwing vorm moet krijgen. Daar waar er tussen beslissers en makers meer overeenstemming is, betreft het projecten waarin een fors aantal docenten actief participeert in de ontwikkeling.

Wat ook opvalt is dat voor een ruime meerderheid van de projecten geldt dat de externe beoordelaars (afnemers en onderzoekers) fors lager scoren dan de interne beoordelaars (makers en beslissers). Ook de resultaten van door CINOP Expertisecentrum uitgevoerde onderzoeken voor Axis, Platform Bèta Techniek, *Het* Platform Beroepsonderwijs en Gemeenschappelijk Procesmanagement Competentiegericht Beroepsonderwijs wijzen in deze richting. Mogelijke verklaring is dat externe beoordelaars de doelstellingen van het project voor ogen hebben en de veelal beoogde samenwerking tussen verschillende partijen willen zien, terwijl interne beoordelaars kijken vanuit hun eigen positie en de veranderingen die daar al plaats hebben gevonden. Verder kan de neiging om eigen werk positiever te scoren dan dat anderen dat doen, een rol spelen.

De scoreresultaten van de projecten uit de kenniskring laten zien dat er op de sleutels 'prestaties' en 'leren' relatief laag wordt gescoord. In de kenniskring is erkend dat op deze aspecten nog een wereld te winnen is. Verder laten de scoreresultaten zien dat de beleving tussen respondent-groepen bij sommige sleutels nogal uiteen loopt. Aandachtspunt voor alle projecten is om de communicatie met betrokken partijen aan te gaan, zowel buiten als binnen de eigen school-organisatie. Want waarom scoren 'makers' negatiever dan 'beslissers'? En wat verklaart het lage aantal respondenten uit omringend onderwijs en bedrijfsleven?

7.2 Aanscherping prestatie-indicatoren

De twaalf projecten op een rij leren leveren informatie die benut kan worden voor aanscherping van de vijftien prestatie-indicatoren.

Helder eigenaarschap
In veel projecten is er een duidelijke dragende partij (een school) en zijn externe partners in mindere mate betrokken. Ondanks de redelijke scores op eigenaarschap blijkt in de gesprekken dat eigenaarschap aandacht behoeft. Eigenaarschap kan aanwezig zijn bij de personen die in het project participeren, maar om het project te verankeren in de school is eigenaarschap over een bredere linie nodig. Ook het eigenaarschap onder de makers vraagt aandacht; zij zijn degenen die de innovatie daadwerkelijk gestalte moeten geven. Onder externe partijen is er vaak een aantal voorlopers aan te wijzen, maar dat is niet voldoende om de eilandstatus van het project los te laten, de innovatie te verbreden en de overgang te maken naar een verankerde en duurzame innovatie. In de prestatie-indicatoren dient de 'breedte' (intern en extern) en de 'diepte' (alle organisatiegeledingen) van draagvlak en urgentiebesef meer aandacht te krijgen.

Inspirerend concept
Aan veel projecten ligt een inspirerend concept ten grondslag. Belangrijk is dat dit onderwijsconcept inspeelt op maatschappelijke uitdagingen in de regio en dat het concept dat in het project centraal staat in lijn is met de instellingsbrede onderwijsvisie. Wezenlijk is dat het onderwijsconcept professionals uitdaagt om met de vernieuwing aan de slag te gaan. Dat gebeurt als het concept inspirerend is en als pilots successen opleveren (meer gemotiveerde studenten/deelnemers/leerlingen, betere leerprestaties enzovoort) die ook betrokkenen buiten het project uitdagen om met de vernieuwing aan de slag te gaan. Essentieel is dat het concept niet alleen inspirerend is voor intern betrokkenen, maar dat ook externe partijen het als zodanig (h)erkennen. In de prestatie-indicatoren dienen vooral deze aspecten van succes en (h)erkenning (intern en extern) sterker belicht te worden.

Professionele aanpak
In de projecten wordt veelal voortgebouwd op eerdere initiatieven. Externe expertise wordt in mindere mate benut. Qua projectorganisatie heeft een aantal projecten aangegeven een bewuste keuze te hebben gemaakt voor een projectleider die in de lijn zit. Daarmee verwacht het project de vernieuwing gedurende de ontwikkeling al te borgen. Er zijn ook projecten waar bewust is gekozen om het project naast de organisatie te plaatsen (of in een beperkt onderdeel) om eerst maar eens te zien of en hoe het werkt. Na gebleken succes kunnen de vernieuwingen

dan worden ingezet in andere onderdelen van de organisatie. Belangrijk is hoe dan ook dat deskundige personen het project leiden en dat zij zich ook in een positie bevinden om de juiste personen in de organisatie aan te spreken op (toekomstige) verankering van vernieuwingen. Leiderschap, 'verbinden', is als een belangrijk aspect van de professionele aanpak benoemd. In de prestatie-indicatoren dient 'leiderschap' met zowel sturende als dienende betekenis een prominentere plaats te krijgen.

Duidelijke resultaten

In geen van de projecten heeft het benoemen van resultaten veel aandacht gekregen. In projectplannen zijn vaak wel streefcijfers genoemd, maar deze zijn niet vertaald naar het werk in de projecten, of naar te behalen tussentijdse resultaten. Dat roept de vraag op in welke mate de projecten dan lerend kunnen zijn. Om vernieuwingen te realiseren is het formuleren van resultaten van belang. Zonder dat is bijsturing niet mogelijk. Essentieel is dat die resultaten (kwantitatief én kwalitatief) zichtbaar worden op het niveau van studenten en afnemers (zoals aansluitend onderwijs en bedrijfsleven, maatschappij). In de prestatie-indicatoren dient er meer aandacht te zijn voor het sturen op resultaten: wordt er systematisch informatie verzameld en is er een transparante informatiehuishouding die het sturen op resultaten mogelijk maakt?

Expliciet leren

Leren scoort over het algemeen wel hoger dan resultaten, maar als niet helder is wat in een bepaalde fase het streven was, is het de vraag of er voldoende bijgestuurd kan worden. Er zijn dan geen ijkpunten waaraan men zich kan spiegelen; er is geen verbinding tussen innoveren en presteren. In de projecten wordt in allerlei overleggen gereflecteerd op voortgang. Aanpakken die worden ontwikkeld en succesvol blijken worden vastgelegd zodat ze beschikbaar zijn voor anderen. Daar zit niet alleen een 'statische' kant aan (afspraken hoe de transfer van opgedane kennis en kunde wordt geborgd), maar ook een 'dynamische' kant (het 'momentum' pakken; je er bewust van zijn wanneer je iets hebt dat je verder kan brengen; via ontmoetingen en het verbinden van 'verhalen' aan de doelen van de organisatie een bijdrage leveren aan transfer). De projecten laten zien dat vernieuwingen vragen om nieuw gedrag voor betrokkenen en daarmee om professionalisering. Projecten zijn vaak zoekende hoe ze de reflectie systematischer kunnen vormgeven. Kwaliteitszorgsystemen ontwikkelen zich, maar worden vaak nog als een

extra last ervaren in plaats van als een hulpmiddel bij innoveren. Sturing op resultaten is een doorlopend proces. Er wordt gereflecteerd op tussentijds behaalde resultaten, op grond waarvan activiteiten worden bijgesteld. Dit vraagt om een cultuur waar elkaar aanspreken op gedrag en elkaar ondersteunen gemeengoed is. In de prestatie-indicatoren dient de relatie tussen innoveren en presteren nadrukkelijk aan de orde te komen, inclusief een lerende vernieuwingscultuur die dit veronderstelt.

7.3 Opbrengsten kenniskring

Naast tussentijdse producten, workshopbijdragen[9] en voorliggende publicatie heeft de kenniskring als resultaat een interventie-instrument opgeleverd: 'de schijf van vijf' (zie bijlage 3). Hiermee kunnen scholen hun eigen innovatieproject tegen het licht houden en een sterkte-zwakteanalyse maken. De dialoog tussen betrokkenen bij het project (bestuurders, management, docenten, studenten, omringend onderwijs en regionale bedrijven) over de scoreresultaten kan resulteren in verbeterpunten waarmee de project- en/of schoolorganisatie haar voordeel kan doen.
In het instrument zijn de vijf sleutels voor succes (helder eigenaarschap, inspirerend concept, professionele aanpak, duidelijke resultaten en expliciet leren) uitgewerkt in prestatie-indicatoren. Per sleutel zijn drie indicatoren geformuleerd: uitspraken over processen en vormgevingsresultaten waaraan de betreffende sleutel is te herkennen. Het geheel is omgezet in 'de schijf van vijf', waarmee de uitspraken met behulp van een vijfpuntsschaal gescoord kunnen worden op de mate waarin ze van toepassing zijn voor het project. Daarbij staat 1 voor 'zwak', 3 voor 'matig' en 5 voor 'sterk'. Daarnaast kan per sleutel een overallscore worden toegekend: een overallwaardering van het project op de betreffende sleutel. In het vervolg van deze paragraaf wordt stilgestaan bij de gebruiksmogelijkheden van het instrument, zoals die door leden van de kenniskring naar voren zijn gebracht.

9 Tijdens de jaarlijkse Herontwerpmanifestatie 'Prestaties met passie & partners' op 29 november 2006 en de Beroepskolommanifestatie op 20 november 2007 (gezamenlijk initiatief van *Het* Platform Beroepsonderwijs, Platform Bèta Techniek, Gemeenschappelijk Procesmanagement Competentiegericht Beroepsonderwijs, Stichting Consortium PGO (nu SCB), Vernieuwingsplatform (technisch) mbo en CINOP Expertisecentrum).

Voor wie?

'De schijf van vijf' richt zich op schoolorganisaties die innovatieprojecten uitvoeren waarbij ook externe partners betrokken zijn: omringend onderwijs, bedrijfsleven, maatschappelijke instellingen, overheden. 'De schijf van vijf' wordt door alle partijen ingevuld die betrokken zijn bij het vernieuwingstraject. Iedere betrokkene beoordeelt het vernieuwingstraject zoals hij het op dat moment ervaart. Respondenten maken de sterkte-zwakteanalyse over een, vooraf afgebakende, periode.

Door wie?

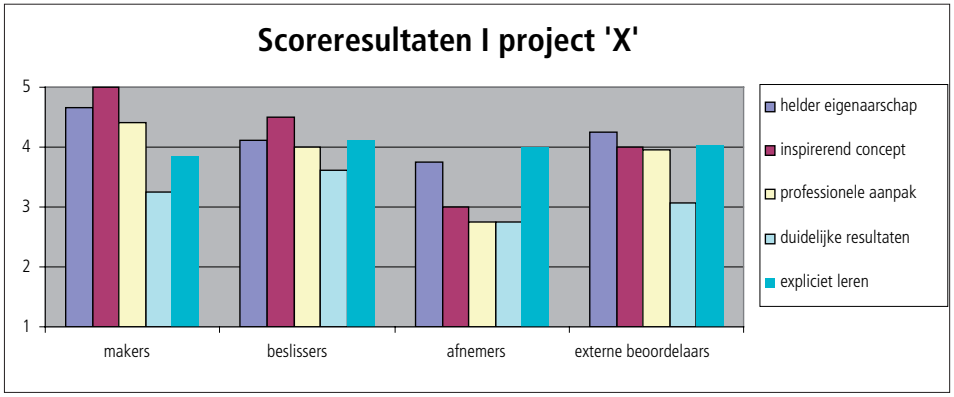
Om zicht te krijgen op de sterke en zwakke kanten van het innovatieproject is het belangrijk dat verschillende partijen de sterkte-zwakteanalyse maken. In de kenniskring is het waardevol gebleken om het project zowel te laten scoren door mensen die midden in het innovatieproces staan, als door mensen die wel bekend zijn met het project maar daar geen actieve, initiërende of sturende rol in hebben. Mensen met wat meer afstand tot het innovatieproject kijken over het algemeen kritischer naar de ontwikkelingen in projecten. In hun waardering brengen ze vaak bredere ervaring en expertkennis in. Dit 'externe' perspectief kan direct betrokkenen een spiegel voorhouden en van 'lerende' betekenis zijn. In de kenniskring is binnen de groep direct betrokkenen een onderscheid gemaakt tussen 'beslissers' en 'makers'. Bij 'beslissers' kan gedacht worden aan het CvB, management, ofwel personen die geen directe betrokkenheid hebben bij de uitvoering van de onderwijsleerprocessen die in het project centraal staan. De 'makers' zijn direct betrokkenen bij de uitvoering van de onderwijsleerprocessen die in het project centraal staan. Binnen de groep mensen die op afstand betrokken is bij het vernieuwingstraject is in de kenniskring een onderscheid gemaakt tussen 'afnemers' en 'externe beoordelaars'. Bij afnemers kan gedacht worden aan omringend onderwijs of bedrijfsleven die te maken krijgen met 'nieuwe' vormen van leren en opleiden en met 'anders' opgeleide deelnemers. Bij externe beoordelaars valt te denken aan onderzoekers of adviseurs die goed bekend zijn met het innovatieproject van de schoolorganisatie. Belangrijk is gebleken dat het onderscheid tussen verschillende respondentgroepen niet wordt opgevat als 'functioneel', 'hiërarchisch', maar als rollen in het project die een bepaald perspectief op de ontwikkelingen met zich meebrengen. Zo hoeven omringend onderwijs of regionale bedrijven niet per se 'afnemers' te zijn. Ze kunnen ook 'makers' zijn zoals in het project Docent Beroepsonderwijs,

waar de vmbo-scholen een groot deel van de opleiding van docenten verzorgen, ondersteund door de hogeschool. Ook managers of projectleiders kunnen in vernieuwingstrajecten verschillende rollen vervullen, als 'makers' óf als 'beslissers'.

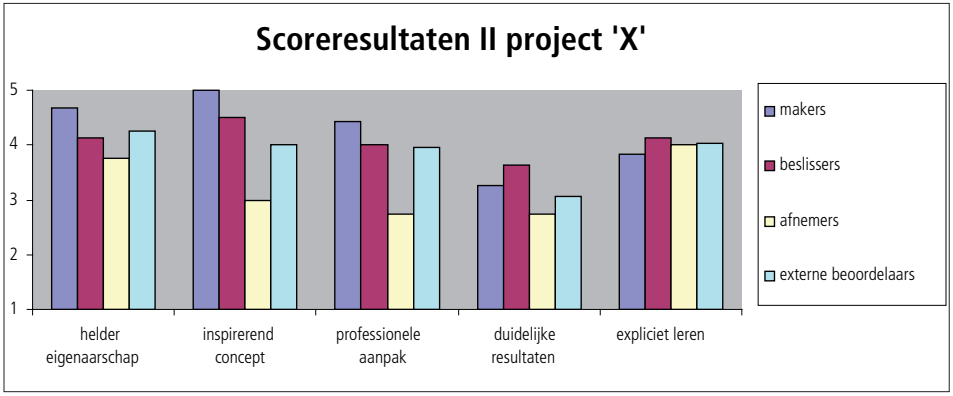
Gezamenlijke reflectie en dialoog

In de kenniskring is het waardevol gebleken om alle respondentgroepen bij de reflectie op de scoreresultaten te betrekken en bijvoorbeeld niet alleen het projectteam. De meerwaarde is dat een projectteam niet de scores van anderen gaat interpreteren, maar betrokkenen zelf de gelegenheid hebben hun scores toe te lichten. Op die manier komt een dialoog op gang tussen alle projectbetrokkenen, en vindt gezamenlijk duiding van de resultaten plaats. Daarmee wordt het een collectief leerproces waarin sterkten en zwakten in het project geïnventariseerd worden, resulterend in verbeter- en actiepunten.
Voor de gezamenlijke reflectie en dialoog kunnen zowel de scoreresultaten per sleutel (Grafiek 7.1) als de scoreresultaten per respondentgroep (Grafiek 7.2) interessante gesprekspunten opleveren en zicht geven op zaken in het innovatieproject die extra aandacht vragen.

Grafiek 7.1 *Scoreresultaten project X per sleutel*



Grafiek 7.2 *Scoreresultaten project X per respondentgroep*



7.4 Praktijkgestuurd perspectief

In de kenniskring is de praktijk het vertrekpunt geweest voor de kennisontwikkeling over 'leren van innoveren'. Bekend is dat onderwijsonderzoek niet of nauwelijks in de praktijk wordt gebruikt en het praktijkgestuurde perspectief beoogt deze kloof te overbruggen. Gezocht is naar een nieuwe manier van samenwerken tussen innovatoren en onderzoekers. Niet door concept, theorie of methode voorop te stellen, maar de dagelijkse (innovatie)praktijk. Al doende is (nieuwe) betekenis gecreëerd en onderling gedeeld. Innovatoren worden zo (weer) actieve participanten in de praktijkverbetering en ontwikkelen zich tot innovatieprofessionals. De ervaringen in de kenniskring laten zien dat deze samenwerking lukt. Innovatoren gebruiken het interventie-instrument en het leidt tot bruikbare kennis in de ogen van de kenniskringleden. In de kenniskring is 'de schijf van vijf' als een waardevol interventie-instrument beoordeeld: " 'De schijf van vijf' heeft meerwaarde"; "Bruikbaar als je als school met innoveren gaat starten"; "In 'de schijf van vijf' komen alle aspecten aan bod die van belang zijn bij innoveren. Het is een ronddraaiende cirkel: bij de start is er aandacht nodig voor eigenaarschap, inspirerend concept,

professionele aanpak, prestaties en leren. Feitelijk is het een spiraal: ze keren steeds terug gedurende het innovatieproces en je wordt steeds beter op deze aspecten”[10].
De gesprekken naar aanleiding van de scoreresultaten hebben onderwerpen opgeleverd waarmee de projecten aan de slag willen. Leeropbrengst voor een van de leden van de kenniskring is dat het eigen project sterk heeft ingestoken op de pedagogisch-didactische vernieuwing en minder op het organisatieniveau: “het is belangrijk dat we als organisatie gaan leren”. Een ander project is tot de conclusie gekomen dat het bedrijfsleven meer betrokken moet worden bij de ontwikkeling van de onderwijskundige vernieuwing. Een volgend project krijgt via een nieuwe insteek teruggespiegeld dat de faculteitsbrede visie niet is doorgesijpeld naar alle docenten in de hogeschool. Docenten die wel participeren in het project voelen zich daardoor geïsoleerd. Het plan is om hogeschool-breed docenten meer met elkaar te laten ontwikkelen en samenwerken.
De ‘schijf van vijf’ is ook benut als referentiekader om nieuwe vernieuwingsinitiatieven te waarderen. Is er wel echt eigenaarschap? Wat moet de vernieuwing opleveren voor deelnemers, voor bedrijven?

Het gesprek naar aanleiding van de scoreresultaten levert ook vragen op waar nog geen direct antwoord op is. Hoe organiseer je transfer van de projectresultaten naar personen die niet direct bij de ontwikkeling betrokken zijn? Of hoe zorg je voor een cyclisch proces van uitvoering, reflectie en bijstelling van activiteiten zonder bureaucratisch te worden, en op een manier die door de betrokkenen juist als ondersteunend bij het dagelijkse werk wordt ervaren?

Het werk in de kenniskring heeft een vervolg gekregen. In samenwerking tussen CINOP Expertisecentrum en het lectoraat pedagogiek van de beroepsvorming van de Haagse Hogeschool (HHS) wordt het conceptueel kader (de vijf sleutels voor succes) gebruikt als kijkrichting in de monitor & audit van de Innovatiearrangementen Beroepskolom, van het HBO Sprint programma en het MBO ambitieprogramma van het Platform Bèta Techniek, en van het consortium van de MTS^{plus}-scholen. Er is gezamenlijk gewerkt aan de verbetering van de prestatie-indicatoren, aan de doorontwikkeling van de aanpak van de monitor & audit en aan instrumentontwikkeling voor een valide en betrouwbare meting van de voortgang van projecten

10 Uit: procesverslag slotbijeenkomst kenniskring, 18 januari 2007.

op de prestatie-indicatoren. Aan deze doorontwikkeling ligt de wens ten grondslag om innovaties in het beroepsonderwijs succesvoller te maken, zodat betere kwantitatieve en kwalitatieve resultaten worden behaald zoals: meer instroom van deelnemers, vermindering van de uitval, verbetering van doorstroom naar zowel de arbeidsmarkt als in de beroepskolom, realiseren van competent vakmanschap dat past bij de huidige vraag van het bedrijfsleven, bijdetijdse maatschappelijke kennis en kunde en een stevige beroepsidentiteit van afgestudeerden. De verwachting is dat een belangrijke doorbraak bereikt kan worden door in innovatieprojecten innoveren en presteren integraal met elkaar te verbinden. Deze koppeling is geen traditie in het (beroeps)onderwijs. De gangbare cultuur is dat innoveren een doel op zichzelf is in plaats van een middel voor beter onderwijs (Geurts en Corstjens, 2007). Deze cultuur kan doorbroken worden door innoveren en presteren op te vatten als twee kanten van dezelfde medaille en te stimuleren dat instellingen resultaatgericht leren reflecteren op hun verbeterings- en vernieuwingsactiviteiten: zijn we op de goede weg?

Literatuur

Berg, J. van den, Biessen, J., Bruijn, E. de en Onstenk, J. (2004). *De wending naar competentiegericht leren en opleiden : De kracht van de verbinding.* 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Berg, R. van den, Vandenberghe, R. en Sleegers, P. (1999). Management of Innovations from a Cultural-Individual Perspective. *School Effectiveness and school improvement, 10 (3)*, 321-351.

Boer, P. den en Nieuwenhuis, L. (2002). *Wendbaar beroepsonderwijs*. Wageningen: STOAS onderzoek.

Bontius, I. (2004). *Leren van integraal herontwerp : Een kijkje achter de coulissen bij drie vmbo-scholen.* Delft: Platform BètaTechniek/Deltapunt; 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Boonstra, J. (2002). *Integrale organisatieontwikkeling. Vormgeven aan fundamentele veranderingsprocessen in organisaties*. 's-Gravenhage: Elsevier bedrijfsinformatie.

Bruijn, E. de (2003). *De pedagogisch-didactische benadering in de beroepsonderwijskolom : bouwstenen voor een herontwerp.* 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Bruijn, E. de (2004). *Monitor en transferplan Innovatiearrangement Beroepsonderwijskolom. Tranche 2003.* 's-Hertogenbosch/Driebergen: CINOP Expertisecentrum/*Het* Platform Beroepsonderwijs.

De Bruijn, E. de en Hermanussen, J. (2005). *Innovatiearrangement Beroepskolom. Jaarrapportage 2004 Monitor en Transfer.* Driebergen/'s-Hertogenbosch: *Het* Platform Beroepsonderwijs/CINOP Expertisecentrum.

De Bruijn, E. de en Hermanussen, J. (2006). *Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom. Jaarrapportage 2005.* Driebergen/'s-Hertogenbosch: *Het* Platform Beroepsonderwijs/CINOP Expertisecentrum.

Bruijn, E. de en Westerhuis, A. (2003). *Tussen landelijke en regionale krachten. Scenario- en strategievorming in de regio's Amsterdam en Nijmegen*. Amsterdam/'s-Hertogenbosch: Max Goote Kenniscentrum/CINOP Expertisecentrum.

Geurts, J. (2003). Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum : Pleidooi voor een integraal herontwerp van het middelbaar beroepsonderwijs. *Gids Beroepsonderwijs en volwasseneneducatie*, 106/19.

Geurts, J. (2004). Herontwerp beroepsonderwijs : een strijdtoneel. *In: P. Breebaart, J.Geurts en Fr. Meijers (red). Beroepsonderwijs : van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum.* Den Haag: Haagse Hogeschool/TH Rijswijk.

Geurts, J. (2005, 13 oktober). Zonder engagement geen innovatie ; vijf pijlers van innoveren. *Profiel.*

Geurts, J. (2005). Herontwerp beroepsonderwijs : zoeken naar een nieuwe identiteit. *Gids Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie E 5-6* 1 t/m 30.

Geurts, J. (2006). *Het roc als loopbaancentrum. Een beroepspedagogisch perspectief.* 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum/Haagse hogeschool.

Geurts, J. en Corstjens, H. (2007). Resultaatgericht innoveren : Een beloftevol en krachtig vernieuwingsconcept. *Tijdschrift voor Hoger onderwijs en Management: THEMA nr. 4*, oktober/november 2007.

Karstanje, P. en Venne, L. van de (2004). The policy-making capacity of community colleges. *In Nijhof, W. en van Esch, W. (Eds), Unravelling policy, power, process and performance. The formative evaluation of the Dutch Adult and Vocational Education Act (pp. 199-217).* 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Mertens, F.J.H. (2001). *Meer van hetzelfde ? Over de beweging in het onderwijs.* Utrecht: Lemma.

Nieuwenhuis, L. (2006). *Vernieuwend vakmanschap : Een drieluik over beroepsonderwijs en innovatie.* Rede ter aanvaarding van de bijzondere leerstoel 'effectiviteit van systemen voor beroepsonderwijs, volwasseneneducatie en leven lang leren' namens het Max Goote Leerstoelenfonds. Enschede: Universiteit Twente, faculteit Gedragswetenschappen.

Wierdsma, A. en Swieringa, J. (2002). *Lerend organiseren : als meer van hetzelfde niet helpt.* Houten: Stenfert Kroese.

Ypereren, T. van en Veerman, J.W. (red) (2006). *Zicht op effectiviteit.* Bronnenboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg. NIWZ/Praktikon/Ministerie van VWS.

Samenstelling kenniskring ‘Lerende Organisatie’

Bijlage 1

De kenniskring ‘Lerende Organisatie’ was als volgt samengesteld:

Voorzitter
Jan Geurts, lector pedagogiek van de beroepsvorming, Haagse Hogeschool/TH Rijswijk

Onderzoekers
José van den Berg, CINOP Expertisecentrum
Hester Smulders, CINOP Expertisecentrum
Tonny Huisman (dataverwerking), CINOP Expertisecentrum

Communicator
Rens Oosthoek, *Het* Platform Beroepsonderwijs

Leden
Jos Atteveld, CLIB MTS^{plus}, ROC Leiden
Jan Brouwer, HBO Visserij & Management, Berechja College
Frank Horsten, Top3c, Fontys Hogescholen
Ab Kools, Masterdam, ASA Onderwijsgroep
Jan Koot, Docent Beroepsonderwijs, Hogeschool Utrecht (Faculteit Educatie)
Paul Molenaar, Study & Work (OnderwijsArena), ROC van Amsterdam, Walraven Van Hall bedrijfsopleiding BV
Marco van Onzen, Kenniscirculatie, TLO
Dirkje Plantinga, Competent bouwen, RSG Stad en Esch

Sisca Vierstra, FC-XL (Sportstad Heerenveen), Friesland College
Eildert Vuurboom, Iedereen een startkwalificatie, Scholingsboulevard Enschede
Ineke van der Wal, Associate Degree, Christelijke Hogeschool Windesheim
Herman Wevers, Major Minor, ROC van Twente

Interviewleidraad innovatieportretten

Bijlage 2

Vooraf

De vraag die in de kenniskring 'Lerende Organisatie' centraal staat is: "Hoe organiseren projecten het leren van hun eigen innovatie?" Het antwoord daarop is contextgebonden, en wordt bepaald door inhoud/aard van de innovatie die in het project centraal staat en door de kenmerken van de organisatie waarin het project wordt uitgevoerd. Vandaar dat we dicht bij de eigen innovatiepraktijk van de projecten blijven en van daaruit een beeld opbouwen over hoe de projecten het leren van hun eigen innovaties organiseren.

1. Inhoud/aard van de innovatie

- Welke inhoudelijke vernieuwing wordt in het project aangepakt?
- Wat zijn de belangrijkste kenmerken van deze nieuwe onderwijspraktijk?
- Wie ervaren deze nieuwe onderwijspraktijk (in en buiten de school) en op welke manier?

2. Aanleiding voor de innovatie

- Wat was de aanleiding om op zoek te gaan naar de nieuwe onderwijspraktijk?
- Wie waren de initiatiefnemers van de innovatie?
- Welke eerdere ervaringen met innovatie hebben daarin een rol gespeeld?
- Hoe worden deze ervaringen gebruikt in de vernieuwing die in het huidige project wordt aangepakt?

3. Keuze voor doel en aanpak

- Welke doelen worden met de nieuwe onderwijspraktijk nagestreefd?
- Welke visie op beroepsonderwijs ligt daaraan ten grondslag?

- Hoe wordt de vernieuwing aangepakt?
- Wat zijn de belangrijkste fasen, activiteiten, mijlpalen daarin?
- Wat zijn do's en don'ts in deze aanpak?
- In hoeverre zijn doel en aanpak van de vernieuwing gebaseerd op eerdere ervaringen met innovatie?

4. Resultaten

- Welke resultaten zijn tot nu toe met de nieuwe onderwijspraktijk bereikt?
- Waarin worden deze resultaten zichtbaar?
- Voor wie zijn de resultaten het meest voelbaar?
- Wat heeft bevorderend gewerkt in het bereiken van deze resultaten?
- Wat heeft belemmerend gewerkt?

5. Leermomenten

- Wat zijn tot dusver de belangrijkste leerervaringen?
- Wat is er gedaan om die leerervaringen op tafel te krijgen?
- Wie zijn daar (intern/extern) bij betrokken?
- In hoeverre worden deze leerervaringen al gebruikt bij nieuwe innovaties?

Interventie-instrument

Bijlage 3

1. ‘DE SCHIJF VAN VIJF’

Respondentgegevens	**Naam** vernieuwingsproject: **Rol respondent in het** vernieuwingsproject:

Maak – met als uitgangspunt het lopende schooljaar – een sterkte-zwakteanalyse van het vernieuwingsproject dat in de schoolorganisatie centraal staat, op de vijf sleutels voor succes: ‘helder eigenaarschap’, ‘inspirerend concept’, ‘professionele aanpak’, ‘duidelijke resultaten’ en ‘expliciet leren’. Per sleutel zijn indicatoren geformuleerd: uitspraken waaraan de betreffende sleutel herkenbaar is. Deze uitspraken kunnen met behulp van een vijfpuntsschaal worden gescoord, op de mate waarin de uitspraken van toepassing zijn voor het vernieuwingsproject. Daarbij staat 1 voor ‘zwak’, 3 voor ‘matig’ en 5 voor ‘sterk’. Daarnaast kan per sleutel een overallscore worden toegekend. Deze score hoeft niet per se samen te vallen met het rekenkundig gemiddelde van de scores per uitspraak.

Indicatoren helder eigenaarschap	Score zwak.....matig.....sterk				
Het vernieuwingsproject heeft in de instelling overduidelijk een hoge prioriteit.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Er zijn vaste afspraken tussen schoolleiding en leiding vernieuwingsproject over de rol en plaats van het project in het innovatiebeleid van de instelling.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
De kosten van het vernieuwingsproject worden grotendeels door de instelling zelf gedragen.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Overallscore helder eigenaarschap	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

Indicatoren inspirerend concept	Score zwak.....matig.....sterk				
Het vernieuwingsproject vindt zijn inspiratie in een richtinggevende onderwijsvisie.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Het vernieuwingsproject is volledig in lijn met de instellingsbrede visie op leren en organiseren.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Het vernieuwingsproject inspireert en daagt betrokkenen uit tot het in praktijk brengen van de onderwijsvisie.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Overallscore inspirerend concept	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

Indicatoren professionele aanpak	Score zwak.....matig.....sterk				
De aanpak van het vernieuwingsproject steunt op een schoolinterne body of knowledge over de thematiek.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
De aanpak van het vernieuwingsproject voorziet in het actief opzoeken en toepassen van actuele externe expertkennis ter versterking van het eigen innovatieproces.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
De projectleiding van het vernieuwingsproject is samengesteld op basis van deskundigheid.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Overallscore professionele aanpak	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

Indicatoren duidelijke resultaten	Score zwak.....matig.....sterk				
Voor het vernieuwingsproject zijn kwantitatieve én kwalitatieve prestaties geformuleerd op niveau van studenten.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Voor het vernieuwingsproject zijn kwantitatieve én kwalitatieve prestaties geformuleerd op niveau van afnemers bedrijven en instellingen.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Er zijn interne prestatieafspraken over de bijdrage van het vernieuwingsproject aan de innovatie van het onderwijs op het terrein van programmering, didactiek, organisatie enzovoort.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Overallscore duidelijke resultaten	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5

Indicatoren expliciet leren	Score zwak.....matig.....sterk				
Reflectie op de voortgang en het leren maken deel uit van het vernieuwingsproject.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Opgedane kennis en kunde wordt op instellingsniveau opgeslagen en geborgd.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Er zijn afspraken hoe de transfer van opgedane kennis en kunde wordt verzorgd.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5
Overallscore Leren	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5