

Versterken van de positie van de school in de regio

PJ Beers
Jifke Sol
Karin van Beckhoven
Dagmar Essing
Frank Kupper
Marjoleine van der Meij
Rosalie Rooze
Anne Clasquin
Thomas Pillen
Evert Mulder
Wilbert Waggelink
Arjen Nawijn
Rinze Fokkema

Utrecht, donderdag 14 februari 2013

© Wageningen University

Inhoud

Samenvatting.....	2
Inleiding.....	4
Relatie tot andere projecten.....	5
Begripsverheldering.....	5
Positie van de school in de regio.....	7
Regionale transitie en de lerende regio.....	8
Extern ontwerp voor regioleren – De kenniswerkplaats.....	9
De werkplaatscyclus.....	11
Hoe kunnen we de positie van de school versterken?.....	17
Communicatie van resultaten als leerproces.....	17
De achterban als doelgroep voor projectresultaten.....	18
Bestuurders als doelgroep van projectresultaten.....	19
Lerende structuren—ondersteuning voor het communiceren van resultaten	21
Instrument—Meerwaardeformulieren.....	21
Werkvormen.....	24
Procedure.....	27
Algemene lessen en aanbevelingen.....	30
Waarom regioleren—belangen van overheden en scholen.....	30
Leren als betekenisgeving—het belang van een actieve doelgroep.....	31
Verschillen tussen werkplaatsen.....	32
Appendix 1 – Meerwaardeformulieren.....	34
Appendix 2 – Groepsreflectie.....	52
Een uitgewerkt voorbeeld met suggesties.....	52

Samenvatting

Regioleren heeft meerwaarde voor school én regio:

- Authentiek onderwijs leidt tot grotere competentieontwikkeling
- Regioleren biedt ingangen voor leven lang leren
- Er wordt een bijdrage aan beleidsvraagstukken geleverd
- Regionale ondernemers worden met kennis ondersteund
- Scholen krijgen een positie als katalysator in de arbeidsmarkt en de regionale economie

Uitdagingen van regioleren zijn:

- Opbrengsten en leerresultaten beter verspreiden
- Bestuurders aanspreken op hun rol en belang
- Bestuurders en omgeving overtuigen van de meerwaarde van regioleren

Om deze uitdagingen aan te gaan heeft het project “Versterken van de positie van de school in de regio” gezocht naar manieren om resultaten van regioleren zichtbaarder te maken en ze beter te communiceren.

Om regioleren te versterken worden de volgende aanbevelingen gedaan:

1: Zorg dat opbrengsten en resultaten van regioleren worden gedocumenteerd

- Leg aanleiding, aanpak en resultaat vast
- Beschrijf expliciet hoe de resultaten en projecten passen bij de doelen van de doelgroep

Ons project heeft laten zien dat de resultaten van het regioleren verbonden moeten worden verbonden met de specifieke belangen en doelen van diegenen voor wie de kenniswerkplaats iets wil betekenen. Voor overheden is het belangrijk om te weten:

- In hoeverre heeft regioleren bijgedragen aan strategische beleidsvraagstukken?
- In hoeverre zijn de resultaten van het regioleren van waarde voor ondernemers in de regio?
- Verbeter met het regioleren de koppeling van onderwijs en arbeidsmarkt?

Voor onderwijsinstellingen is het belangrijk om te weten:

- Wat voor competenties kunnen studenten ontwikkelen?
- In hoeverre draagt de kenniswerkplaats bij aan het imago van de school als “regionaal kenniscentrum”?
- Kan de school met regioleren / de kenniswerkplaats invulling geven aan “Leven Lang Leren”?

In dit project zijn verschillende meerwaardeformulieren ontworpen (zie Appendix 1) die het documenteren van de opbrengsten van regioleren ondersteunen.

2: Betrek doelgroepen van de kenniswerkplaats bij het bepalen van de meerwaarde van de opbrengsten en resultaten van regioleren

- Laat de deelnemers aan reguleren zelf en gezamenlijk reflecteren op de meerwaarde van reguleren.
- Organiseer hiertoe regelmatig bijeenkomsten waarin studenten, opdrachtgevers en andere belanghebbenden hun doelen en verwachtingen uitwisselen en waarin ze gezamenlijk de belangrijkste opbrengsten identificeren.
- Laat alle deelnemers ook bewust nadenken over welke resultaten het best aansluiten bij de doelen van de eigen achterban.

In dit project is geëxperimenteerd met eenvoudige werkvormen die het mogelijk maken om met groepsreflectie te kijken naar de opbrengst van het reguleren (zie Appendix 2). De uitdaging hierbij was om een werkvorm te vinden die stevig genoeg is om tot gedegen inzichten te leiden, en die tegelijkertijd voldoende handzaam is dat hij ook zonder professioneel facilitator in te zetten is.

Groepsreflectie is één van de krachtigste manieren om doelgroepen bij het benoemen van resultaten en opbrengsten te betrekken. Echter, met name voor bestuurders kan het lastig zijn om hun aanwezigheid te garanderen, gezien hun relatief drukke agenda's. Tegelijkertijd zijn bestuurders ook een belangrijke doelgroep, omdat zij vaak direct invloed hebben op de tijd en het geld van de kenniswerkplaats. In dit project hebben we daarom zelf bestuurders benaderd om met hen samen procedures te bedenken voor het communiceren van de meerwaarde van het reguleren. Daaruit kwam het volgende naar voren:

- Ingevulde meerwaardeformulieren kunnen een goede basis bieden voor bestuurders om de meerwaarde van de kenniswerkplaats te bepalen.
- Bestuurders moeten worden geprikkeld om zelf na te denken over wat de beleidsimplicaties zijn van de resultaten van de kenniswerkplaats.
- Door slim te delegeren en door verschillende resultaten te combineren is het mogelijk om een groot projectportfolio onder de aandacht te brengen van bestuurders die zelf maar beperkte tijd hebben.

Inleiding

Samen met studenten werken aan een betere toekomst voor de regio. Dat is reguleren. Ondernemers, overheden en maatschappelijke organisaties bepalen de agenda en werken samen met onderwijs en onderzoek aan oplossingen. Een prachtige kans voor de regio, want betrokken studenten zijn de professionals van de toekomst. En ook voor het onderwijs, want leren is pas echt mooi als er wordt gewerkt met echte vragen van echte opdrachtgevers. Een mooie uitdaging!

Maar ook ingewikkeld. Hoe krijg je iedereen bij elkaar? Hoe zorg je dat zowel bestuurders als studenten aan de juiste vraagstukken werken? Terwijl ze elkaar niet kennen en totaal verschillende leefwerelden hebben? Reguleren vraagt om commitment van alle betrokkenen, zowel in projecten, waarin vragen van opdrachtgevers samen met studenten worden behandeld, als op strategisch niveau, waar er wordt nagedacht over de toekomst van de regio als geheel.

Waar liggen de uitdagingen? Voor de instellingen is het een belangrijke uitdaging om aansluiting te vinden bij de regio. Hoe verander je van een onderwijsinstelling in een regionaal kenniscentrum? Hoe wordt je een volwaardige partner in een kenniswerkplaats? Het deelnemen aan regionale projecten is een goede eerste stap, maar het is voor de instellingen de vraag wat de vervolgstappen moeten zijn. Het is inmiddels wel duidelijk dat een volwaardig partnerschap organisationele vernieuwingen behoeft. Losse projecten moeten worden gekoppeld aan de ambities van de instelling en van de regio. Betrokken docenten en leerlingen krijgen een rol om de lessen die zij in het project hebben geleerd ook te vertalen naar andere partijen en naar het regionale kennisarrangement. Dan zijn het al lang niet meer alleen de studenten die leren. De instelling leert als geheel, van student tot docent, en van werkvloer tot bestuurskamer. En de onderwijsinstelling moet zich ook committeren op strategisch niveau, door een eigen visie op regio te ontwikkelen en bij de andere regionale partijen aan te schuiven.

Een tweede belangrijke uitdaging ligt in de koppeling van het leren in de regio aan de lerende regio. In het programma Regionale Transitie is deze taak bij de kenniswerkplaatsen gelegd. De kenniswerkplaats is gebaseerd op een gezamenlijke regionale kennisagenda van overheid, ondernemers, maatschappelijke organisaties, onderwijs en onderzoek. De betrokken partijen vormen de bron van die kennisagenda. Je zou dus kunnen zeggen dat de kenniswerkplaats bij uitstek een netwerkorganisatie is.

Met het afronden van het eerste GKC programma Regionale Transitie zijn de eerste kenniswerkplaatsen inmiddels opgezet, inclusief kennisagenda's, en zijn de eerste projecten van start gegaan. De projecten leveren allerlei antwoorden voor de kennisagenda, maar ook nieuwe inzichten en lessen waarop niet geanticipeerd is. Hoe organiseer je nu de koppeling tussen de projecten en de toekomstambities van de regio? Dat vereist dat de kenniswerkplaats zich ontwikkelt tot een lerend netwerk. Het zijn niet alleen de onderwijsinstellingen die leren, ook overheden, ondernemers en maatschappelijke organisaties zijn partner geworden in gebiedsontwikkeling.

Een derde uitdaging is het bepalen van het leerresultaat: Wat is de meerwaarde van het reguleren en de kenniswerkplaats? Leidt bijvoorbeeld een kenniswerkplaats ook

daadwerkelijk tot een regionale verandering en transitie? Gaan de resultaten van de kenniswerkplaats ook ‘rondzingen’ onder mensen die niet direct betrokken zijn? Wat zijn de regionale leerwinst en innovatie? Wat levert dat alles op voor de onderwijsinstelling in termen van lerende organisatie en onderwijsinnovatie? Uiteindelijk zullen het regioleren en de kenniswerkplaats zich moeten bewijzen voor alle betrokken partijen. Maar hoe doen we dat?

Het uitgangspunt van dit rapport is dat we de positie van de school in de regio zo sterk mogelijk willen maken. Een belangrijk aspect daarvan is de *levensvatbaarheid* van de kenniswerkplaats. We beginnen met kijken naar wat voor positie de school in de regio kan kiezen. Dit geeft ook inhoud aan met welk perspectief de school tegen regioleren aan kan kijken. Daarna gaan we in op het perspectief van regionale transitie, dat aangeeft welke meerwaarde het regioleren voor de regio kan hebben. We positioneren de werkplaats als organisatiemodel als schakel tussen school en regio (het *extern ontwerp* van regioleren). Vervolgens kijken we naar hoe de kenniswerkplaats met regioleren zijn eigen levensvatbaarheid kan versterken, en daarmee de school zijn positie in de regio.

Relatie tot andere projecten

Het project “Versterken van de positie van de school in de regio” is een uitvloeisel van twee andere projecten op het gebied van regioleren en regionale transitie. Ten eerste komt het project direct voort uit de resultaten het beleidsondersteunend onderzoeksproject “Regio aan Zet” (BO-thema Kennis). Dit project heeft zich meerdere jaren gericht op het monitoren van regionale transities, met de kenniswerkplaatsen in Nederland als casus. Het doel van dat project was om een monitoringssystematiek te ontwikkelen voor het volgen van kenniswerkplaatsen. Bij het toepassen van die systematiek bleek dat met name *monitoring en reflectie* binnen de kenniswerkplaats nog onvoldoende uit de verf kwam. Het project “Versterken van de positie van de school in de regio” is in eerste instantie opgezet om de processen van monitoring en reflectie binnen de kenniswerkplaatsen te organiseren.

Ten tweede heeft dit project duidelijke raakvlakken met het KIGO-project “Regioleren”—beide projecten zijn erop gericht om de positie van de school in de regio te versterken, maar beide hebben ook een eigen aanpak en oplossingsrichting. De KIGO “Regioleren” heeft zich met name gericht op de interne organisatie binnen scholen. Welke structurele problemen moeten de scholen oplossen om het regioleren tot een succes te maken, en welke ondersteunende instrumenten kunnen daarvoor gebruikt worden? Dit aspect van regioleren duiden we hieronder als het “intern ontwerp”. Het project “Versterken van de positie van de school in de regio” is wat dit betreft een zuster-project; het heeft hetzelfde doel, maar het richt zich juist op het “extern ontwerp” van regioleren—de regionale verbinding tussen onderwijs, ondernemers, overheden en maatschappelijke organisaties via de kenniswerkplaatsen.

Begripsverheldering

Voor de duidelijkheid introduceren we nog kort drie begrippen. Met *regioleren* bedoelen we dat studenten opdrachten uitvoeren in de regio, waarbij er wordt samengewerkt met ondernemers, overheden, maatschappelijke organisaties en kennisinstellingen (of een selectie daarvan). Voor studenten levert dit leerresultaten op

en tegelijkertijd heeft de regio nut van de activiteiten van de studenten, bijvoorbeeld in de vorm van adviezen en experimenten.

De opdrachten van het regioleren heten ook wel *authentieke taken*. Volgens onderwijskundigen zijn authentieke taken bij uitstek geschikt als voorbereiding op de beroepspraktijk, omdat ze representatief zijn voor de beroepssituaties waar de afgestudeerden later in terecht zullen komen. Bij het regioleren zijn de taken in hoge mate authentiek, omdat de ondernemers, overheden en maatschappelijke organisaties met echte vragen zitten waarop zij graag een antwoord willen hebben. Droogzwemmen is er niet bij.

De *kenniswerkplaats* is een soort organisatie die als doel heeft om vragen uit de regio te verzamelen en te koppelen aan studentenprojecten. Daarmee levert de kenniswerkplaats dus opdrachten die geschikt zijn voor regioleren. Een achterliggend doel is dat het regioleren ook kan worden gekoppeld aan complexe maatschappelijke vraagstukken zoals werkgelegenheid, landbouw, waterbeheer of gebiedsontwikkeling. Met een kenniswerkplaats kan het regioleren dus veel gericht meerwaarde opleveren voor de regio. Soms wordt de kenniswerkplaats het *extern ontwerp* genoemd, om het onderscheid aan te duiden met wat onderwijsinstellingen *intern* moeten organiseren om het regioleren invulling te geven.

Positie van de school in de regio

Scholen kunnen allerlei redenen hebben om te gaan samenwerken met de regio. Welke positie in de regio wil de onderwijsinstelling hebben?

Voor de ene onderwijsinstelling kan het *onderwijsmodel* centraal staan. De regio biedt studenten gelegenheid om te werken aan *authentieke vragen*, die daadwerkelijk voor bestuurders¹ en andere partijen in de regio spelen. Het is bijvoorbeeld voor een veehouderij-opleiding veel authentiekter wanneer studenten op bezoek gaan bij een echt veehouderijbedrijf om advies te doen over nieuwbouw en melkmachines dan wanneer ze mogen rekenen aan opdrachten die door een docent worden voorgeschoteld. De inhoud van een echte vraag uit de regio is veel representatiever voor de werkelijkheid van een opdracht op school, en het contact en de communicatie met echte vraagpartijen kan in een rollenspel hooguit benaderd worden. De echtheid van de opdracht is ook extra uitdagend voor de studenten.

De authentieke vragen uit de regio vormen dus een uitdagender alternatief voor regulier onderwijs, waarmee studenten zich kunnen bekwamen voor de praktijk waarin ze later zullen werken. Zo vormt regioleren voor de onderwijsinstelling een nieuw, onderscheidend onderwijsmodel dat gebruikt kan worden als uithangbord voor de onderwijskwaliteit en om nieuwe studenten aan te trekken. Dit is bijvoorbeeld het geval bij AOC Oost, waar het College van Bestuur onder meer belang hecht aan “zinnig en authentiek” onderwijs, en verwacht dat regioleren daar aan zal bijdragen. “Wat heeft mijn student eraan” staat voorop. Daarnaast wil AOC Oost een tastbaar, innovatief verhaal kunnen vertellen over het onderwijs. Daarom wil AOC Oost graag weten wat voor soort leerervaringen de AOC studenten opdoen als ze aan werkplaatsprojecten werken.

Voor een andere onderwijsinstelling is niet alleen het onderwijsmodel maar ook de relatie met andere regionale partijen belangrijk. Hogeschool Inholland, bijvoorbeeld, wil een duidelijke regionale uitstraling verwerven als regionaal kenniscentrum. Inholland Delft, om precies te zijn, is nog geen regionaal kenniscentrum maar wil dat wel worden. Regioleren is daartoe een middel. Het is van belang om ook als kenniscentrum herkend te worden. Hogeschool Inholland is dan ook geïnteresseerd in de mate waarin regionale partijen zeggen baat te hebben gehad bij de activiteiten van de kenniswerkplaats, want dat soort uitspraken zijn een directe bevestiging van de rol van regionaal kenniscentrum.

Een derde overweging die een rol kan spelen is om invulling te geven aan het belang van *Leven Lang Leren*. Hoe zorg je er voor dat mensen ook na het behalen van een diploma kunnen leren en verbonden blijven aan de onderwijsinstelling? In het geval van regioleren leren niet alleen de leerlingen, ook de opdrachtgevers hebben baat bij de resultaten van de studentenprojecten. Daardoor ontstaat ook een meerwaarde voor de regio. Met andere woorden, het regioleren kan gezien worden als een manier om een langdurige relatie op te bouwen met regionale partijen en door leven lang leren in te vullen met werken aan authentieke vraagstukken.

1 Met regionale bestuurders bedoelen bijvoorbeeld het College van Bestuur van onderwijsinstellingen, directeuren van ondernemersorganisaties en maatschappelijke organisaties, burgemeesters en wethouders, etcetera.

Overigens kan regioleren nog allerlei andere voordelen voor het onderwijs hebben. Door frequente contacten tussen docenten en regionale partners blijven de docenten beter op de hoogte van wat er speelt in de regio en kunnen ze ook op bedrijven zelf meeleren over de laatste ontwikkelingen op het gebied van innovatie. En een ander voordeel, voor de instelling als geheel, is dat het langdurig actief zijn in de regio bijdraagt aan de regionale zichtbaarheid van de instelling. AOC Oost vindt het bijvoorbeeld mooi als mensen zien: “AOC Oost gaat naar buiten!”

Regioleren kan dus meerdere doelen dienen die elk op hun eigen wijze meerwaarde hebben voor school en regio. In alle gevallen kan regioleren de weg zijn om de gewenste positie te verwerven. De vervolgvraag is natuurlijk welk doel *de regio* vervult ziet door regioleren.

Regionale transitie en de lerende regio

De regio wordt steeds meer gezien als de plek waar ondernemers, overheden, maatschappelijke organisaties, burgers, onderzoekers, en het onderwijs samen werken aan duurzaamheid en innovatie (Bohunovsky, Jäger & Omann, 2010). Zo ontstaan er netwerken waarin men werkt aan duurzame ontwikkeling en maatschappelijke verandering, ofwel regionale transitie. Met transitie bedoelen we een “structurele maatschappelijke verandering die het resultaat is van op elkaar in werkende en elkaar versterkende ontwikkelingen op het gebied van economie, cultuur, technologie, instituties en natuur & milieu” (Rotmans, 2003, p.14). Als je wilt werken aan regionale transitie, dan wil je dus samen in de regio werken aan een duurzamere toekomst, inclusief de structurele veranderingen in de regio die daarvoor nodig zijn.

Een voorbeeld van een regionaal duurzaamheidsvraagstuk is de rol van de akkerbouw als economische peiler in de Veenkoloniën. Akkerbouw is daar van oudsher een factor van belang, maar om concurrerend te blijven is er steeds meer irrigatie nodig, terwijl er tegelijkertijd behoefte is om minder afhankelijk te zijn van het IJsselmeer voor de regionale behoefte aan water. Daarmee is akkerbouw steeds minder een oplossing voor een duurzame regionale toekomst. Het regionale duurzaamheidsvraagstuk in dit voorbeeld is dan ook: hoe kunnen we met veranderingen in de akkerbouw de Veenkoloniën economisch toekomstbestendiger maken?

Veelgenoemde regionale uitdagingen in Nederland zijn ontvolking en vergrijzing. Het betreft hier ontwikkelingen die vandaag plaatsvinden, maar die pas later tot problemen leiden: onvoldoende zorgaanbod, onvoldoende economische activiteiten die een regio vitaal houden, onvoldoende aanwas van jonge professionals en als gevolg daarvan een onafwendbare daling in het niveau van regionale voorziening.

Als regionale transitie wordt gekoppeld aan regioleren dan ontstaat er een win-win situatie. Dan komen verschillende partijen met uiteenlopende belangen bijeen om projecten te op te lossen en uit te voeren met in de uitvoering een (hoofd)rol voor studenten (Wielinga, Dijkshoorn & Sol, 2010). Die partijen willen graag samen aan vraagstukken en mogelijke oplossingen werken. Daarbij gaat het om een brede vertegenwoordiging van regionale belanghebbenden uit de regio, waaronder ondernemers, beleidsmakers, en belangenvertegenwoordigers. Deze hoeven overigens niet gemeenschappelijk opdrachtgever te zijn maar kunnen elk op basis van specifieke belangen geïnteresseerd zijn in de samenwerking.

De duurzaamheidsvraagstukken in lerende regio's kunnen aan studenten de mogelijkheid bieden om realistische ervaringen waarvan ze kunnen leren, competenter worden, en diploma's behalen. In veel gevallen weet niemand van tevoren het antwoord of de oplossing en in veel gevallen is het probleem niet eens helder (of de ideeën daarover lopen uiteen). Het zijn dus authentieke leerervaringen voor de studenten. De win-win situatie is dat het onderwijs met regioleren de ingrediënten heeft voor onderscheidend, authentiek onderwijs, en dat de regio, met de bijdrage van het onderwijs, toegang heeft tot recente kennis en tot de creativiteit en bijdragen van studenten aan regionale vraagstukken. Zo ontstaat een *lerende regio*.

Extern ontwerp voor regioleren – De kenniswerkplaats

Regioleren gebeurt niet zomaar, het moet actief ontworpen worden. Zo'n ontwerp behelst hoe je het regioleren organiseert, wie er bij betrokken zijn, welke procedures je hanteert, en welke instrumenten daarbij worden ingezet. Bij al deze aspecten moet natuurlijk goed nagedacht worden over de randvoorwaarden die daarbij van belang zijn.

Hier maken we onderscheid tussen een extern ontwerp en een intern ontwerp van regioleren. De 'Kenniswerkplaats' is een extern ontwerp van regioleren. Het is de organisatie die als doel heeft om de schakel te vormen tussen school en regio. De kenniswerkplaats zorgt ervoor dat regionale vraagstukken bij de onderwijsinstellingen terecht komen, en dat de resultaten van regioleerprojecten bij regionale bestuurders terecht komen.

Het intern ontwerp van regioleren betreft de manier waarop de onderwijsinstelling zich organiseert in het kader van regioleren, authentiek leren, en/of leren in de kenniswerkplaats. Het project "Versterken van de positie van de school in de regio" heeft zich hoofdzakelijk gericht op het extern ontwerp van regioleren.

De Kenniswerkplaats als schakelplaats tussen school en regio

Op *strategisch* niveau zoekt de kenniswerkplaats contact met bestuurders en visionairs die zich bezig kunnen en willen houden met de regio. De kenniswerkplaats brengt bestuurlijke vertegenwoordigers van de 5 O's (ondernemers, overheid, onderwijs, onderzoek en maatschappelijke organisaties) bijeen om tot regionale visievorming te komen en om daarvan een regioagenda en een kennisagenda af te leiden. Op de kennisagenda staan de inhoudelijke vragen die opkomen in het kader van de visievorming. Die inhoudelijk vragen bieden ook de aanknopingspunten voor benoemen van projecten voor studenten.

In de kenniswerkplaats wordt het strategische niveau nu vaak ingekleed door middel van een bestuurlijke stuurgroep van de werkplaats. Hierin nemen verscheidene bestuurlijke vertegenwoordigers van regionale partners van de werkplaats zitting om lijnen uit te zetten voor nieuwe projecten en om de resultaten van lopende projecten te vertalen naar nieuwe punten op de regioagenda en de kennisagenda, en eventueel om de regiovisie aan te scherpen of aan te passen.

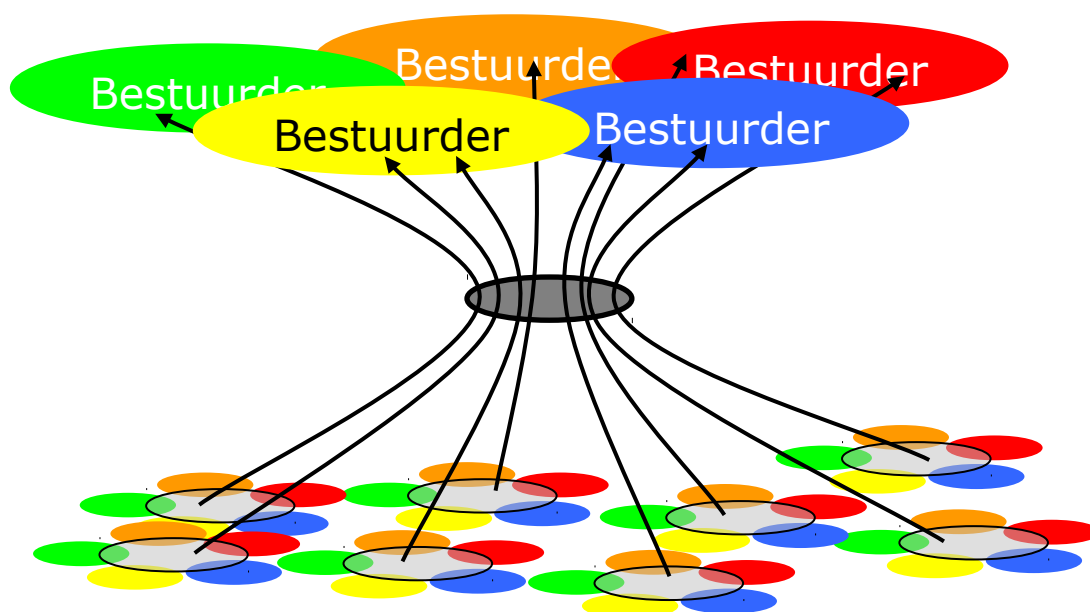
De kenniswerkplaats werkt natuurlijk niet in een inhoudelijk vacuüm. De regioagenda en de kennisagenda kunnen ook ingevuld worden met bestaande toekomstplannen. Voor de regio Noord-Oost Friesland is bijvoorbeeld een Sociaal-Economisch Master Plan (SEMP) ontwikkeld door de vijf betrokken gemeentes aldaar en de provincie

Friesland. Zo'n plan zet lijnen uit naar de toekomst en biedt aanknopingspunten voor de werkplaats om projecten op te zetten.

Op het *tactische* niveau van de kenniswerkplaats is het noodzakelijk dat de contacten met de verschillende partijen worden onderhouden, dat nieuwe contacten worden aangeboord, en dat de resultaten van de projecten/experimenten worden teruggekoppeld, bijvoorbeeld naar bestuurders, achterbannen en partners van de kenniswerkplaats. De kenniswerkplaatsmanager² heeft hier een belangrijke rol in.

Het *operationele* niveau worden de werkplaatsprojecten uitgevoerd. Hier komen studenten, docenten en opdrachtgevers bij elkaar om werkplaatsopdracht en leervraag te matchen. Als opdrachtgever en studenten elkaar hebben gevonden dan kan het project van start gaan. Verwachtingsmanagement en vraagarticulatie zijn hierbij van groot belang. En als alles goed gaat dat eindigt de opdracht met competentere (gekwalficeerde?) studenten, een tevreden opdrachtgever, en een resultaat dat potentieel een bijdrage kan leveren aan een duurzamere regio.

Figuur 2 vat de schakelpositie van de werkplaats tussen operationeel en strategisch niveau samen.



Figuur 2: De kenniswerkplaats als tactische schakel tussen regionale bestuurders (strategisch niveau) en werkplaatsprojecten met studenten (operationeel niveau).

² In dit document worden “werkplaatsmanager” en “kenniswerkplaatsmanager” in dezelfde betekenis gebruikt.

De werkplaatscyclus

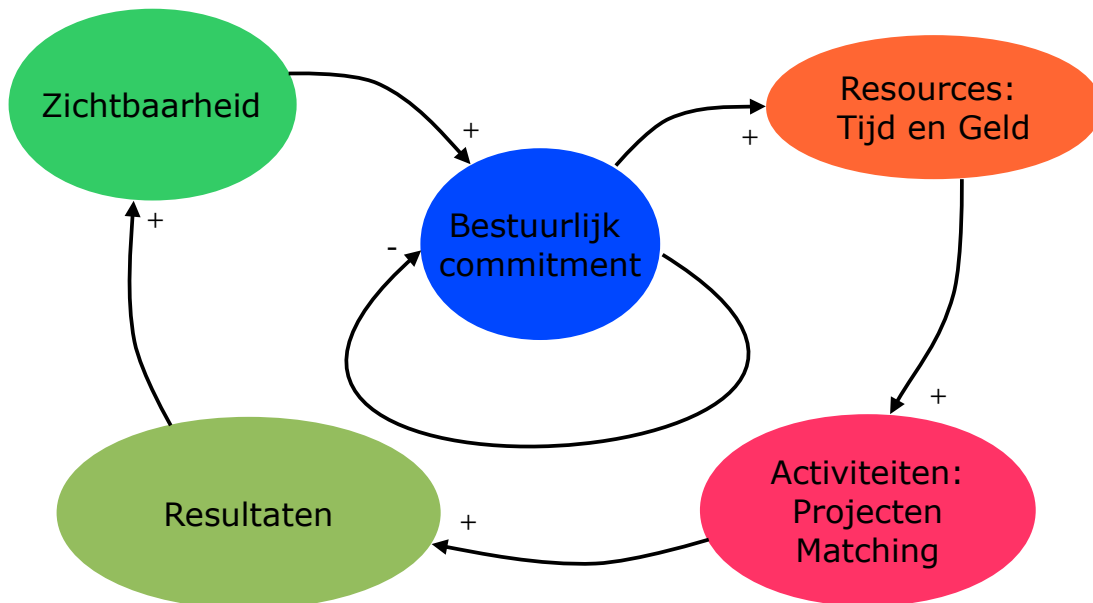
Als we denken aan het versterken van de positie van de school in de regio, dan betekent dat dat we ons een beeld moeten vormen van hoe die positie steeds sterker kan worden. Wat moet daarvoor gebeuren? Wie moet wat doen? Welke succes- en faalfactoren spelen een rol?

In het project “Versterken van de positie van de school in de regio” hebben we onze gezamenlijke ervaringen en kennis gebruikt om dit proces nader in kaart te brengen. Dit hebben we onder meer gedaan in gezamenlijke projectbijeenkomsten maar ook aan de hand van vier workshops van het Athena-instituut. Frank Kupper en Marjoleine van der Meij van het Athena Instituut hebben in het kader van het project “Versterken van de positie van de school in de regio” een online archief van video-interviews gemaakt met vertegenwoordigers uit alle geledingen rond vier kenniswerkplaatsen. Het resultaat hiervan is te bekijken op <http://translearning.net/kenniswerkplaats/>. De vier workshops hebben gebruik gemaakt van dit video-archief. Deze workshops vonden plaats bij de Groene Hart Academie (twee keer), Noord-Oost Friesland en de Groene Kennispoort Twente.

We hebben met elkaar geleerd dat er vijf hoofdaspecten van belang zijn voor de levensvatbaarheid van de werkplaats:

- Bestuurlijk *commitment* aan de werkplaats van onderwijs, overheden, opdrachtgevers en bedrijven
- De hoeveelheid *activiteit* binnen de werkplaats (hoeveel studenten zijn er actief, hoeveel opdrachten zijn er, hoeveel opdrachtgevers)
- De *resultaten* die de werkplaats genereert (meerwaarde voor docent, student en opdrachtgever, meerwaarde voor de regio)
- De *zichtbaarheid* van de resultaten in de regio
- *Resources* van de werkplaats (tijd, geld)

Deze vijf aspecten leveren te samen een zelfversterkend proces op. Dat wil zeggen, ze versterken elkaar naarmate ze groeien (en zwakken elkaar af als ze krimpen). Naarmate de werkplaats beschikking heeft over meer *resources* wordt de hoeveelheid kenniswerkplaats*activiteiten* groter, wat navenant meer *resultaat* oplevert, en dat verhoogt de *zichtbaarheid* in de regio. De laatste stap is dat resultaten ervoor zorgen dat bestuurders hun *commitment* vasthouden of vergroten, wat ervoor zorgt dat de kenniswerkplaats voldoende, of steeds meer resources heeft. Dit proces, deze cyclus, duiden we hier aan met “de werkplaatscyclus” (zie Figuur 2). Er zit echter één negatieve relatie (aangeduid met een min-teken) in dit plaatje—naarmate bestuurders meer resources leveren verlaagt hun *commitment*. Dus als er niet binnen een bepaalde tijd voldoende resultaat wordt geleverd, dan zakt het *commitment* zo ver dat er geen nieuwe resources aan de werkplaats worden geleverd, en op dat moment is het voortbestaan van de kenniswerkplaats bedreigd.



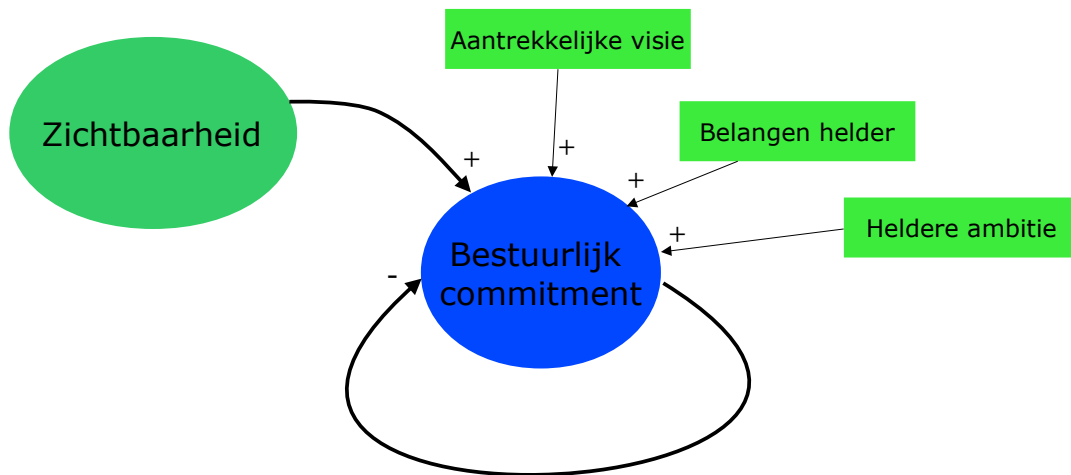
Figuur 2: De Werkplaatscyclus

Voor elk aspect geldt dat het op allerlei manieren versterkt of verzwakt kunnen worden. Zo zijn de regels van de inspectie een obstakel voor werkplaatsactiviteiten (zie verder onder “Activiteiten van de werkplaats”), bijvoorbeeld omdat ze veel contacturen veronderstellen, terwijl werkplaatsactiviteiten vaak op locatie, in afwezigheid van een docent plaatsvinden. In de huidige situatie zou je de regels van de inspectie dus kunnen zien als een faalfactor. Binnen de school zijn bereidheid tot veranderen in de organisatie en flexibiliteit in de school allebei succesfactoren—ze maken het gemakkelijker om activiteiten binnen de werkplaatscontext uit te voeren. Met andere woorden—succesfactoren versterken de werkplaatscyclus en faalfactoren verzwakken de werkplaatscyclus.

Hieronder bespreken we voor elk van de aspecten uit de werkplaatscyclus een aantal succesfactoren (aangegeven met een plus-teken) en faalfactoren (aangegeven met een min-teken). De gedachte hier achter is dat elke succesfactor mogelijkheden biedt om de werkplaatscyclus te versterken, en daarmee de positie van de school in de regio.

Bestuurlijk commitment

Het lijkt misschien alsof de kenniswerkplaats zich aan zijn eigen haren uit het moeras moet zien te trekken. Immers, op het tijdstip van oprichting zijn er nog geen activiteiten of resultaten, dus is er ook geen basis voor bestuurlijk commitment of resources. In het begin gaat het dus om het wekken van de juiste verwachtingen bij de bestuurders, zodat zij toch overgaan tot het leveren van tijd en geld. We benoemen drie succesfactoren. Een *aantrekkelijke visie* (1) op de kenniswerkplaats die ervoor zorgt dat alle (beoogde) partners de kenniswerkplaats kunnen verbinden aan hun eigen agenda's. Dat veronderstelt dat elk van de (beoogde) partners van zichzelf het *eigen belang helder* (2) heeft, en/of een *heldere ambitie* (3) heeft waar de kenniswerkplaats aan bij kan dragen. Een voorbeeld van zo'n heldere ambitie is bijvoorbeeld dat een onderwijsinstelling ambieert om zich te ontpoppen tot regionaal kenniscentrum. Een voorbeeld van een belang van een school is het hebben van aantrekkelijk onderwijs. Leren in de kenniswerkplaats biedt goede gelegenheid om het onderwijs voor studenten aantrekkelijker te maken.



Figuur 3: Succes- en faalfactoren voor bestuurlijk commitment

Resources van de werkplaats

De belangrijkste succesfactor voor resources van de werkplaats is bestuurlijk commitment omdat dat zich direct kan vertalen in bijdragen in de vorm van tijd en geld.

Activiteiten van de werkplaats

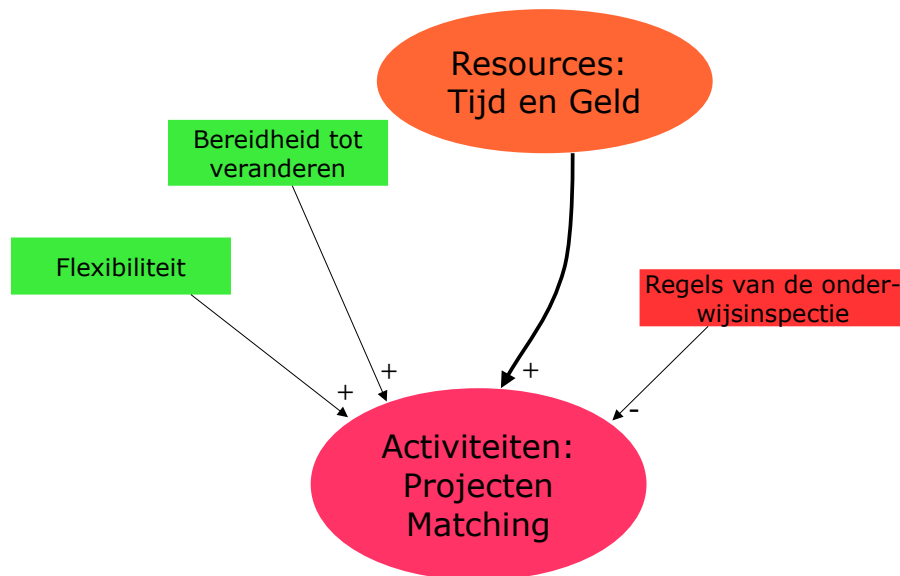
Allereerst—hoe meer resources, hoe meer activiteiten. De *resources van de werkplaats* (1) zijn dus een succesfactor. Maar de mate waarin die resources ook daadwerkelijk tot (effectieve) werkplaatsactiviteiten leidt hangt af van een reeks succes- en faalfactoren. Je zou over het algemeen wel kunnen zeggen, dat hoe efficiënter de werkplaats werkt, hoe effectiever de werkplaatsactiviteiten zullen zijn. Dus naarmate er effectiever wordt afgestemd en naarmate het reguleren meer onderdeel is geworden van lopende curricula / onderwijsactiviteiten, zullen de activiteiten van de kenniswerkplaats effectiever zijn. En effectief betekent dat ze resultaat opleveren.

Om te beginnen, dus als een kenniswerkplaats nog jong is, vergt dit *bereidheid tot veranderen* (2), zowel binnen scholen als in andere organisaties. Docenten gaan andere rollen vervullen in de begeleiding van studenten en het contact met opdrachtgevers. Het middenmanagement moet op een andere manier met roosters en kwalificering omgaan. En studenten moeten met een andere attitude aan de slag, namelijk niet alleen een voldoende halen maar ook een resultaat leveren voor een opdrachtgever. Een voorbeeld van zo'n verandering betreft het projectmatig werken bij Inholland—door de procedures rond het projectonderwijs aan te passen (*intern ontwerp*) is het gemakkelijker geworden om studenten in te zetten op kenniswerkplaatsprojecten.

Daarnaast levert de kenniswerkplaats ook nauwere relaties met allerlei regionale partners op, elk met eigen agenda's, roosters en belangen. Dat vergt een grotere *flexibiliteit* (3) dan wanneer je als school alleen je eigen zaken hoeft te regelen. Daartoe hoort bijvoorbeeld de leerlingstichting als organisatie voor het reguleren. Leerlingstichtingen zijn een organisationeel model voor reguleren, waarbij

ouderejaars studenten verantwoordelijk zijn voor acquisitie van projecten in de regio en voor het bewaken van die projecten, en waarbij jongerejaars hoofdzakelijk bezig zijn met projectuitvoering.

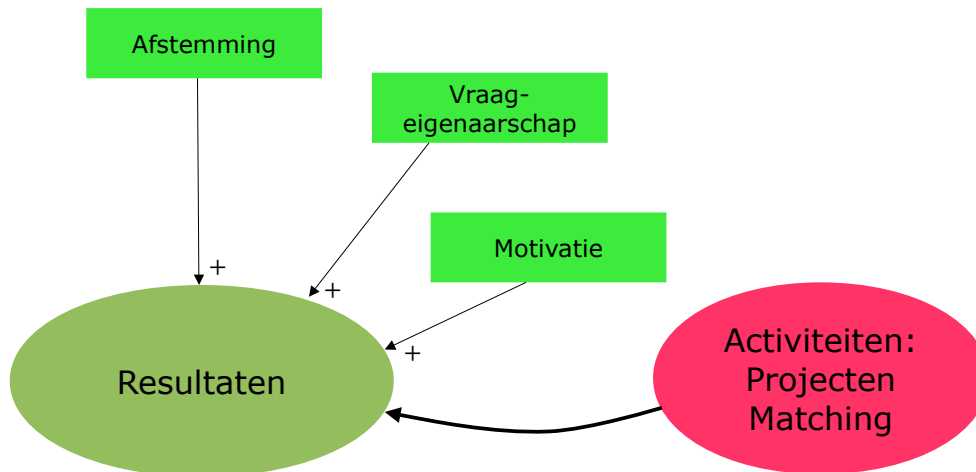
In Figuur 3 is ook één faalfactor toegevoegd, namelijk de regels van de onderwijsinspectie. Zoals hierboven beschreven belemmeren die de implementatie van reguleren in de school omdat ze een groot aantal contacturen met docenten voorschrijven, terwijl leerlingen bij reguleren verondersteld worden veel op pad te zijn in de regio.



Figuur 4: Succes- en faalfactoren voor activiteiten

Resultaten

De mate waarin de werkplaats resultaten genereert hangt af van de mate waarin de activiteiten van de werkplaats effectief zijn. We kunnen in dit opzicht wel spreken van een vraagzijde en een aanbodzijde. Naarmate vraag en aanbod beter op elkaar afgestemd zijn zullen er meer resultaten zijn. Een eerste succesfactor is dus *afstemming*. Aan de vraagzijde kunnen we verder nog denken aan de mate waarin er sprake is van een authentieke vraag, dus in hoeverre de opdrachtgever ook daadwerkelijk de vraag als eigen beschouwt (*vraageigenaarschap*). En aan de aanbodzijde is *motivatie* een succesfactor—naarmate studenten en docenten meer gemotiveerd zijn om daadwerkelijk een meerwaarde te leveren voor de opdrachtgever, zullen er ook meer resultaten worden gerealiseerd.

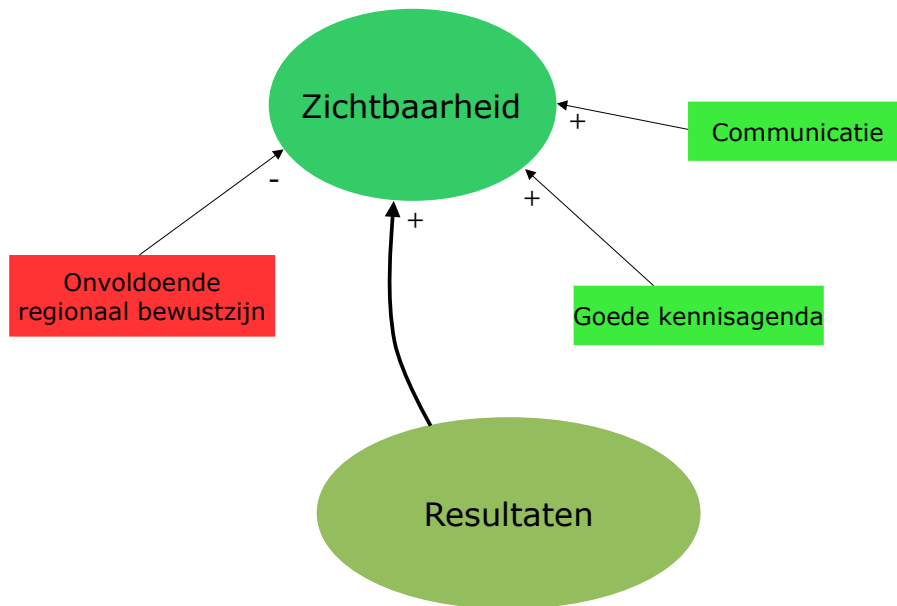


Figuur 5: Succesfactoren voor het boeken van resultaat.

Zichtbaarheid van de resultaten

Met zichtbaarheid van de resultaten bedoelen we niet alleen dat de leden van het kenniswerkplaatsproject (opdrachtgever, studenten, docenten, eventuele overige belanghebbenden) zicht hebben op de resultaten, maar ook dat belanghebbenden buiten de directe projectcontext en actoren op bestuurlijk niveau zien wat de resultaten zijn. De belangrijkste succesfactor hierbij is *communicatie* (1). Dat klinkt voor de hand liggend, maar in de praktijk is het vaak een sluitstuk. Dat was ook de aanleiding voor ons project. Ten eerste gebeurt het regelmatig dat de benodigde communicatie überhaupt niet plaatsvindt, en ten tweede is het nog niet zo gemakkelijk om effectief te communiceren. Met effectief bedoelen we dan ook dat degenen naar wie wij communiceren de resultaten *kunnen verbinden aan hun eigen belangen en ambities*. We moeten dus niet alleen vertellen wat er in het project gebeurt is, maar ook proberen om dat te verbinden met de belangen van andere partijen. Een belangrijke succesfactor hierbij is *een goede kennisagenda* (2)—immers, als het goed is hebben stakeholders en bestuurlijke partijen ervoor gezorgd dat hun belangen geborgd zijn in de kennisagenda. Dat zou betekenen dat de vragen uit de kennisagenda in ieder geval gerelateerd zijn aan bestuurlijke belangen. Voor elk projectresultaat dat we kunnen verbinden aan de kennisagenda mogen we dus ook aannemen dat het bestuurlijke belangen buiten het project kan dienen. Natuurlijk moet de kennisagenda regelmatig geactualiseerd worden.

Een faalfactor is *onvoldoende bewustzijn van regionale vraagstukken*—als je niet weet wat er speelt in de regio, dan wordt het veel moeilijker om de meerwaarde van een project voor de regio te bepalen. Je bent dan onvoldoende in staat om verbindingen te zien, en dan kun je ook geen verbindingen maken tussen projectresultaten enerzijds en regio en stakeholders anderzijds.



Figuur 6: Succes- en faalfactoren voor de zichtbaarheid van de resultaten

De cirkel rond

We zijn bij onze beschrijving van de werkplaatscyclus begonnen bij de rol van bestuurlijk commitment. Daar hebben we al verscheidene factoren voor genoemd. Op basis van het bovenstaande kunnen we daar de belangrijkste aan toevoegen, namelijk *zichtbaarheid van de resultaten*. Deze factor zorgt ervoor dat commitment hernieuwd kan worden.

Er zijn enkele factoren die overal in de werkplaatscyclus van invloed zijn. De succesfactoren zijn onderling vertrouwen, verwachtingenmanagement en waardering voor diversiteit. Verborgene agenda's en concurrentie in de regio zijn faalfactoren.

Hoe kunnen we de positie van de school versterken?

De Werkplaatscyclus, met alle succes- en faalfactoren, geeft allerlei aangrijpingspunten om de positie van de school in de regio te versterken. Maar het is belangrijk om daarin selectief te zijn. In het project “Versterken van de positie van de school in de regio” hebben we ons met name gericht op het verhogen van de zichtbaarheid van kenniswerkplaatsresultaten, om op die manier bij te dragen aan het commitment van regionale bestuurders (inclusief onderwijs) aan de kenniswerkplaats. Dat hebben we gedaan door specifiek te kijken naar de factoren “communicatie” en “onvoldoende regionaal bewustzijn.”

De keuze voor deze aangrijpingspunten is niet willekeurig—het werkplaatsmodel is al een tijd in ontwikkeling. Bij de aanvang van dit project (medio 2011) vonden er al veel activiteiten plaats in de kenniswerkplaatsen. Elke kenniswerkplaats heeft wel een portfolio van projecten, vaak is er een kennisagenda beschikbaar, en soms zijn de bestuurders ook al goed rond de kenniswerkplaats georganiseerd. Alleen, in geen enkele betrokken kenniswerkplaats was er sprake van een structurele manier om resultaten zichtbaar te maken voor regionale bestuurders. Daarom kozen we ervoor om in dit project de positie van de school in de regio te versterken door bij te dragen aan de zichtbaarheid van de resultaten van de kenniswerkplaats.

Communicatie van resultaten als leerproces

Volgens de werkplaatscyclus leidt communicatie tot betere zichtbaarheid van de resultaten van reguleren. De eerste bijbehorende vraag is—*wat is zichtbaarheid?* Deze vraag gaat ook over wanneer resultaten zichtbaar worden. De tweede vraag is—*zichtbaarheid voor wie?* Hierbij gaat het ook om de doelgroepen die door de kenniswerkplaats worden bediend. De derde vraag is—*wat is de aard van het communicatieproces*—kunnen we informatie zomaar doorschuiven naar doelgroepen, of is er een leerproces nodig voordat de doelgroepen begrijpen wat de resultaten voor hen kunnen betekenen?

In dit rapport gaan we er van uit dat een resultaat zichtbaar is wanneer het voor de doelgroep duidelijk is wat hij met het resultaat kan. Een resultaat wordt dus pas zichtbaar nadat de doelgroep helder heeft wat de meerwaarde van het resultaat is. Stel bijvoorbeeld dat studenten een nieuwe vorm van wonen op het platteland bedenken—burgers doen in ruil voor verse groenten en vlees werk op een streekboerderij. Voor de omgeving kan dit een manier zijn om het platteland jong en levendig te houden, dus er is zeker een overheidsbelang gediend. Echter, er is pas echt sprake van meerwaarde als de *eigenaar* van de beoogde streekboerderij er een business case in ziet. Pas als die ondernemer het resultaat kan vertalen naar zijn eigen context wordt het mogelijk om het daadwerkelijk te implementeren. En daarmee krijgt het meerwaarde.

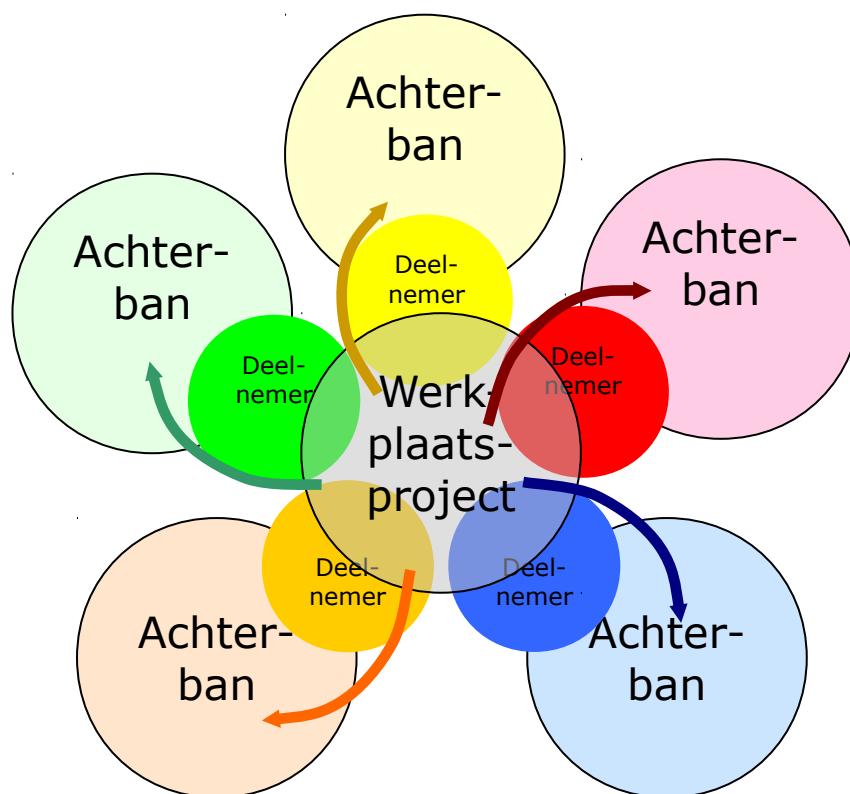
Het voorbeeld over het watertekort biedt ook inzicht in de aard van het communicatieproces—er moet een *vertaalslag* gemaakt worden voordat een projectresultaat zichtbaar wordt voor een doelgroep. Kenniswerkplaatsprojecten beginnen vaak vanuit een specifiek probleem van één opdrachtgever en worden dan uitgevoerd door een kleine groep studenten. Dat schetst de directe context van het project. De doelgroepen voor wie het resultaat relevant kan zijn bevinden zich in andere contexten. Het projectresultaat moet dus als het ware van de ene context naar

de andere vertaald worden. Zo'n vertaalslag zien we als een leerproces. Overigens hoeft zo'n vertaalslag niet alleen aan het eind van een project te gebeuren, er kunnen ook tussentijdse bijeenkomsten worden gebruikt om voorlopige resultaten te bespreken.

De achterban als doelgroep voor projectresultaten

Stel, vijf personen werken samen in een project over de inpassing van een megastal in het landschap, met als doel om een ontwerp te maken dat financieel rendabel is, dat past in het landschap en het bestemmingsplan en dat minder milieubelasting oplevert dan een conventioneel bedrijf. Elk van die personen heeft een eigen achterban, bijvoorbeeld een bedrijf, een gemeente, een school, een agrarische natuurvereniging en een universiteit. Het is goed mogelijk dat voor elk van de deelnemers het doel en de meerwaarde van het project helder is. Maar voor hun achterban geldt dat niet. In dit geval betekent communicatie dus dat de projectdeelnemers het resultaat vertalen voor hun eigen achterban. En dat draagt bij aan de zichtbaarheid van de projectresultaten.

Figuur 7 illustreert hoe een werkplaatsproject onderdeel kan zijn van een klein netwerk van vijf belanghebbenden. In het figuur geven de pijlen als voorbeeld weer hoe de vertaling van projectresultaten in zo'n netwerk verloopt. In dit voorbeeld werken er vijf personen in een werkplaatsproject.



Figuur 7: Leren van kenniswerkplaatsproject naar achterban (gebaseerd op Akkerman et al., 2006).

Alhoewel Figuur 7 op zich een vereenvoudiging is, maakt het wel duidelijk dat het

leren van werkplaatsproject naar achterban via de projectdeelnemers verloopt. Als de kenniswerkplaats er voor wil zorgen dat er meer kennis bij de achterban terecht komt, dan is het nodig om de projectdeelnemers te ondersteunen bij het identificeren van de projectresultaten die het meest van belang zijn voor de eigen achterban. Het is vervolgens aan de projectdeelnemers en hun achterban zelf om ervoor te zorgen dat de resultaten daadwerkelijk een plek krijgen in de eigen organisatie.

Bestuurders als doelgroep van projectresultaten

Ook voor bestuurders geldt dat ze een andere context hebben dan de projectdeelnemers. Dat betekent ook weer dat projectresultaten vertaald moeten worden naar de bestuurlijke context voordat het voor bestuurders helder is wat de meerwaarde van de projectresultaten is. Er is dus een vertaalslag van de projectresultaten nodig. Een kenniswerkplaatsproject levert vaak een concreet resultaat op. Zo hebben studenten bijvoorbeeld in de Veenkoloniën onderzocht hoe zonnepanelen drijvend in het water kunnen worden geïnstalleerd en hoe drijvende zonnepanelen presteren ten opzichte van gewone zonnepanelen. De uitkomsten waren onder meer dat drijvende zonnepanelen minstens zo goed presteren als zonnepanelen op het land, en dat het bouwen en installeren van drijvers voor de zonnepanelen relatief eenvoudig is.

Dat resultaat biedt ondernemers direct inzicht in de mogelijkheden voor het opwekken voor alternatieve energie. Maar voor regionale bestuurders wordt de meerwaarde pas evident als we die koppelen aan regionale ontwikkelingen op strategisch niveau. Voor de Veenkoloniën geldt bijvoorbeeld dat er allerlei plannen voor het opwekken van duurzame energie in ontwikkeling zijn. Daarmee is echter ook veel weerstand tegen windmolens ontstaan, vanwege de aantasting van het landschap. Drijvende zonnepanelen kunnen een alternatief bieden met veel minder aantasting van het landschap. Zo wordt voor bestuurders helder wat de meerwaarde van het projectresultaat is, in het licht van de strategische vraagstukken waarmee zij zichzelf geconfronteerd zien. Met bestuurders als doelgroep is het dus belangrijk dat de projectresultaten vertaald worden naar de strategische vraagstukken die voor bestuurders relevant zijn. Dan wordt de meerwaarde voor hen zichtbaar.

Bij bestuurders als doelgroep speelt tijd ook een belangrijke rol. Als we nog eens kijken naar Figuur 2, dan valt daarin op dat er (idealiter) veel projecten zijn en weinig bestuurders. Die projecten leveren dus meer informatie dan bestuurders zonder meer kunnen behappen. Om werkplaatsresultaten zichtbaar te maken voor bestuurders moeten we dus selectief zijn in welke informatie we hen geven. Alleen die resultaten en inzichten waarmee de bestuurders zelf iets kunnen zullen gecommuniceerd kunnen worden. Communicatie moet op meerdere niveaus gebeuren en de boodschap is ook steeds verschillend.

Figuur 2 benadrukt ook dat het informatiekanaal van projecten naar bestuurders erg nauw is. Immers, de bestuurders hebben veel minder tijd om te besteden aan het leren van projecten dan de projectdeelnemers zelf. Een schatting van 16 uur per jaar is volgens sommigen nog aan de optimistische kant.

Ten derde benadrukt Figuur 2 dat projectdeelnemers en bestuurders elkaar normaliter niet ontmoeten. De vertaling van projectresultaten en –inzichten zal doorgaans dus

niet plaatsvinden gedurende ontmoetingen tussen bestuurders en projectdeelnemers. Dat betekent dat de projectresultaten en –inzichten op enigerlei wijze gedocumenteerd moet worden. Normaliter is dit de taak van de projectleider, die aan het eind van een project een projectrapport opstelt. Dit hangt natuurlijk ook weer samen met de beperkte hoeveelheid tijd die bestuurders beschikbaar hebben.

Als we resultaten zichtbaar willen maken voor bestuurders, dan moeten we dus rekening houden met de volgende zaken:

- De resultaten moeten worden gekoppeld aan de strategische vraagstukken waar bestuurders zich mee bezig houden.
- We moeten in beperkte tijd de bestuurders aan de resultaten binden, en dat betekent selectief zijn.
- De informatie moet schriftelijk vastgelegd worden, want we kunnen niet verwachten dat de bestuurders aanwezig zullen zijn bij bijeenkomsten van projecten.

Die laatste twee punten staan overigens op gespannen voet met het eerste—het koppelen van resultaten aan de bestuurlijk-strategische context verloopt het gemakkelijkst met een interactief proces waarbij verschillende partijen van elkaar leren. De laatste twee punten maken duidelijk dat er in de praktijk zeer weinig mogelijkheden zijn voor het opzetten van zo'n proces.

Lerende structuren—ondersteuning voor het communiceren van resultaten

Het doel van het project was om de positie van de school in de regio te versterken. Onze insteek concentreerde zich op het verhogen van zichtbaarheid van de resultaten, door de meerwaarde van de projectresultaten beter te communiceren. In het project hebben we daarom geëxperimenteerd met allerlei manieren om die communicatie te ondersteunen—we hebben nieuwe *werkvormen* ontwikkeld voor het verzamelen en communiceren van resultaten, we hebben *instrumenten* ontwikkeld om de meerwaarde van projecten te documenteren voor bestuurders, en we hebben *procedures* ontwikkeld om de communicatie te stroomlijnen. In dit hoofdstuk introduceren we deze werkvormen, instrumenten, en procedures, en we rapporteren de ervaringen die we hebben opgedaan tijdens de ontwikkeling ervan.

Instrument—Meerwaardeformulieren

In drie werkplaatsen hebben we een meerwaardeformulier ontworpen en getest. De meerwaardeformulieren zijn bedoeld om per werkplaatsproject de meerwaarde te documenteren en zichtbaarder te maken. Alhoewel we voor elke werkplaats een specifiek, ‘tailor-made’ formulier hebben ontworpen, komt in elk formulier toch een aantal aspecten terug:

- Aanleiding van het project
- Projectdoel
- Activiteiten
- Projectresultaten
- Betekenis van de resultaten

De betekenis van de resultaten is hierin cruciaal. Dit is het enige aspect waarin meerwaarde expliciet aan bod komt omdat in deze paragraaf de projectresultaten worden gekoppeld aan de belangen van de doelgroep. Alle in dit project ontwikkelde meerwaardeformulieren zijn opgenomen in de appendix (Groene Kennispoort Twente, Veenkoloniën, Groene Hart Academie). Figuur 8 geeft de kern weer van het meerwaardeformulier van de Groene Kennispoort Twente. De lezer kan zien dat alle bovengenoemde aspecten in dit formulier naar voren komen.

Bij de ontwikkeling van het meerwaardeformulier van de Groene Kennispoort Twente zijn alle leden van de stuurgroep van de Groene Kennispoort geraadpleegd. Deze stuurgroep bestaat uit overheidsbestuurders (wethouders, een burgemeester, een waterschapsbestuurder) en de directeur van AOC Oost. We hebben hun inbreng gevraagd om ervoor te zorgen dat de koppeling met de belangen van regionale bestuurders voldoende geborgd is. Vandaar ook dat in het formulier duidelijk onderscheid wordt gemaakt tussen het inhoudelijk belang voor de regio (relatie van het projectresultaat met duurzaamheidsissues in Twente), de meerwaarde voor de opdrachtgever (heeft het projectresultaat voldoende meerwaarde voor bijvoorbeeld ondernemers in de regio?) en het soort leerresultaat van de studenten (relatie met het belang van de school).

Deel B. Projectinhoud

Inleiding/ aanleiding

Welk regionale vraagstuk is de aanleiding voor dit project? (Kopiëren uit Inleiding / aanleiding bij “Onderzoeksdefinitie” van het Intake formulier.)

Wat was aan het eind van het project de belangrijkste regionale aanleiding?

Wat is het doel van dit project?

Project-opzet

Geef de belangrijkste vragen en activiteiten weer die in het project aan bod zijn gekomen.

Belangrijkste resultaten en conclusies

Product:

Beschrijf de belangrijkste inhoudelijke uitkomsten van het project.

Dienst:

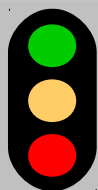
Denk aan netwerkvorming, groepsfacilitering, en andere niet-tastbare uitkomsten

Betekenis en belang van het projectresultaat

Meerwaarde voor de regio—Beschrijf de betekenis van de producten en diensten voor de regio. Leg in ieder geval verband met duurzaamheid in Twente en indien mogelijk met andere lopende beleidsplannen en agenda's van andere regionale partijen.

Leerresultaten— Beschrijf de belangrijkste (nieuwe) inzichten en competenties van de studenten en evt. opdrachtgevers

Bruikbaarheid van de resultaten—De opdrachtgever...



... kan de resultaten concreet gebruiken

... vindt het resultaat interessant maar niet direct bruikbaar

... kan het resultaat niet toepassen of gebruiken

Geeft het project aanleiding tot vervolgvragen, en zo ja, welke?

Hoe wordt de overdracht geregeld?

Figuur 8: Leerresultatenformulier van de Groene Kennispoort Twente.

Bovenstaand voorbeeld van de Groene Kennispoort Twente is specifiek ontworpen voor de Twentse situatie. Het is gericht op de doelen en belangen van de bestuurders

in de regio Twente. Daarmee kan het een inspiratie zijn voor andere kenniswerkplaatsen, maar het kan niet zonder meer gekopieerd worden. In de appendix staan ook de gebruikte formulieren van de kenniswerkplaats Veenkoloniën en de Groene Hart Academie. Het formulier van de Veenkoloniën lijkt sterk op het Twentse formulier. Dat komt ook doordat de Veenkoloniën en de Groene Kennispoort Twente met elkaar gemeen hebben dat er meerdere bestuurders, min of meer formeel, aan de kenniswerkplaats verbonden zijn. In Twente zijn die bestuurders ook daadwerkelijk lid van de stuurgroep van de Groene Kennispoort Twente. In de Veenkoloniën is het verband minder formeel, maar er zijn duidelijke relaties tussen de kenniswerkplaats en de organisatie “Agenda van de Veenkoloniën”. Kortom, het is in beide gevallen mogelijk om bij bestaande bestuurlijke agenda’s aan te haken en daarop in te spelen in een meerwaardeformulier.

Dat een meerwaardeformulier specifiek is voor een situatie betekent trouwens ook dat meerwaardeformulieren ook moeten worden aangepast als binnen één regio structurele veranderingen optreden, zoals veranderingen in (opvattingen over) duurzaamheidsproblemen.

De situatie in het Groene Hart is wezenlijk anders. Daar zijn verschillende bestuurders ook goed georganiseerd, maar niet in gremia die direct aan de kenniswerkplaats gelieerd zijn. Visievorming voor het Groene Hart vindt daardoor in verschillende organisaties plaats die in meer of mindere mate met elkaar en de kenniswerkplaats samenwerken, maar die niet een directe band hebben met de kenniswerkplaats. Daarom is het in het Groene Hart in principe moeilijker om bestuurders te bereiken dan in de Veenkoloniën of in Twente. Deze situatie heeft de werkplaatsmanager ertoe gebracht om zelf haar bestuurlijk netwerk in te zetten om een kennisagenda met brede betrokkenheid van de regio op te stellen. In ieder geval vergt dat gedegen kennis van de bestuurlijk-strategische netwerken in de regio, en ook goede contacten met die bestuurders.

De specifieke situatie in het Groene Hart vertaalt zich ook naar specifieke formulieren (zie Appendix). Daarin wordt bijvoorbeeld één algemene vraag gesteld over “de meerwaarde van het project voor de regio”. Zo kan per project de meerwaarde *gedocumenteerd* worden. Het communiceren van meerwaarde naar school en achterbannen, zowel op operationeel als strategisch niveau, gebeurt vervolgens in bijeenkomsten, via flyers en via een website. Het communiceren van de meerwaarde naar bestuurders vindt hoofdzakelijk *ad hoc* plaats.

Een ander specifiek aspect van de formulieren van de Groene Hart Academie is de nadruk op meerwaarde voor de opdrachtgever, met vragen aan alle betrokken partijen (de opdrachtgever zelf, maar ook student en docent). Dit sluit nauw aan op het specifieke belang dat de bestuurders van Inholland hechten aan het regioleren—Inholland wil zijn positie als regionaal kenniscentrum versterken.

Kenniswerkplaatsprojecten zijn daartoe een middel. Vanuit het bestuurlijk belang is het dan met name interessant om de positie van regionaal kenniscentrum bevestigd te kunnen zien in de vorm van een hoge meerwaarde voor de opdrachtgever. Het is minder interessant om te weten wat die meerwaarde dan precies inhoudt.

Conclusie: We hebben in het project meerwaardeformulieren ontwikkeld om de meerwaarde van werkplaatsprojecten te documenteren en te kunnen communiceren.

Die formulieren delen een aantal zaken met elkaar, namelijk het documenteren, per project, van de aanleiding, het doel, de aanpak, de resultaten, en de betekenis voor de doelgroep. Tegelijkertijd maakt dit project het duidelijk dat elke regio om een specifiek formulier, of zelfs meerdere formulieren, vraagt. Want in elke regio moet er rekening gehouden met de specifieke belangen van de doelgroepen van het regioleren, en de mate waarin de doelgroepen betrokken zijn bij het regioleren / de kenniswerkplaats.

Werkvormen

Zoals de vragen op het formulier al aangeven staat “betekenisgeving” centraal. Er komen inzichten uit de context van projecten, en die moeten worden vertaald naar de context van de doelgroepen (bestuurders, achterbannen). De verschillende meerwaardeformulieren veronderstellen eigenlijk dat de informatie over de meerwaarde van projecten al boven tafel is. Maar in de praktijk hoeft dat helemaal niet zo te zijn. Het kan vaak genoeg voorkomen dat een project zonder enige vorm van evaluatie wordt afgesloten. Als vóór die tijd de meerwaarde van de projectresultaten niet expliciet is gemaakt, dan kan die ook niet worden gedocumenteerd. In deze paragraaf kijken we daarom naar hoe je ervoor kunt zorgen dat de meerwaarde van een project expliciet wordt gemaakt. We introduceren ook een eenvoudige werkvorm hiervoor, die kan worden uitgevoerd door de werkplaatsmanager, en die is getest door de werkplaatsmanagers van de Veenkoloniën en Noord-Oost Friesland samen.

Hoe haal je de meerwaarde van een project boven tafel?

Hoe kom je aan de juiste informatie om een meerwaardeformulier in te vullen? Een minimummodel hiervoor zou zijn dat de werkplaatsmanager het projectverslag leest (aangenomen dat projecten ten minste verslagen opleveren) en aan de hand daarvan het formulier invult. Het voordeel hiervan is dat het relatief weinig moeite kost. Het nadeel is dat dit niet de beste kwaliteit aan informatie oplevert. Alternatieven zijn het gebruik van reflectiebijeenkomsten per project waarop de punten op het formulier als discussiepunten worden gebruikt. Het formulier bepaalt dan als het ware een deel van de gespreksagenda voor een reflectiebijeenkomst. Helemaal mooi is het wanneer de bestuurders daar zelf ook bij aanwezig zijn. Dan kunnen de resultaten immers meteen geverifieerd worden.

In de Groene Kennispoort Twente is het voorsnog gebruik om elk project af te sluiten met een publieke bijeenkomst waarop de resultaten worden gepresenteerd aan de opdrachtgever en andere belanghebbenden. Zo'n bijeenkomst kan een goede basis vormen voor het invullen van het formulier. Een zelfde werkwijze wordt gehanteerd in de Veenkoloniën, waar projecten worden afgerond met een eindpresentatie in aanwezigheid van onder meer de opdrachtgever en de werkplaatsmanager. De Groene Hart Academie werkt met individuele evaluatieformulieren voor docent, student en opdrachtgever, waarin expliciet wordt gevraagd naar de meerwaarde. Die wordt vervolgens vastgesteld in een afsluitend gesprek.

Al deze werkwijzen waarborgen dat er ten minste een aantal opvattingen over meerwaarde boven tafel komen. Maar of er ook daadwerkelijk actief over meerwaarde wordt nagedacht blijft op deze manier ongewis. Dat is jammer, want met gerichte groepswijze reflecties kan veel preciezer benoemd worden wat de meerwaarde van

een project is. Daarnaast is het in groepen gemakkelijker om die meerwaarde meteen te koppelen aan de achterban van de deelnemers. Groepswijze reflectie kan daarom helpen bij het verhogen van de zichtbaarheid van projectresultaten, en dat is ook de reden waarom we in dit project ook aandacht hebben besteed aan werkvormen voor het benoemen van het leerresultaat.

Groepsreflectie—een eenvoudige werkvorm

Groepsreflectie, waarbij alle projectpartners (studenten, docenten, opdrachtgever(s) en eventuele andere partners) aanwezig zijn, kan gebruikt worden als evaluatie en als een soort monitoring. In beide gevallen is het doel om de volgende zaken expliciet aan de orde te laten komen:

1. Wat zijn volgens de verzamelde projectdeelnemers de belangrijkste inzichten en resultaten totnogtoe?
2. En voor elke deelnemer:
 - a. Welk belang heeft mijn eigen achterban bij dit project?
 - b. Hoe dienen de belangrijkste inzichten en resultaten het belang van de eigen achterban?
 - c. Hoe kan ik bij mijn organisatie de boodschap onder punt b overbrengen?

We bespreken groepsreflectie hier vooral als werkwijze om *resultaten* boven tafel te krijgen. Die kunnen bijvoorbeeld bestaan uit wat de regio aan een project heeft en wat een student ervan geleerd heeft. Men reflecteert dan op de *inhoud* van het project. Groepsreflectie kan ook op *processen* worden gericht, door te vragen naar wat er in een project goed gaat en wat er beter kan, zodat in de toekomst vergelijkbare samenwerkingen beter kunnen worden uitgevoerd. Beide vormen van groepsreflectie kunnen uitstekend worden gecombineerd in één bijeenkomst. In dit rapport beperken we ons tot reflectie op resultaten.

Ad 1. Reflectie op verzamelde inzichten en resultaten hoeft niet alleen aan het eind van het project te gebeuren, maar kan ook herhaaldelijk gedurende een project plaatsvinden. Immers, vaak doen zich gedurende projecten allerlei onverwachte ontwikkelingen voor, die aanleiding kunnen geven tot nieuwe inzichten en resultaten. Vaak veranderen projectdoelen en –activiteiten gedurende een project. Soms verandert een project zelfs radicaal van richting. Soms mislukt een project, maar dan kun je nog wel proberen te leren van waarom het project mislukt, en soms levert een project inzichten en resultaten op die van tevoren helemaal niet voorzien waren. Tijdige reflectie zorgt ervoor dat deze inzichten en resultaten gevangen worden en niet uit het collectief geheugen verdwijnen. Daarom ook is het van belang niet te alleen te reflecteren op de beoogde doelen en producten van een project, maar ook op onverwachte wendingen en resultaten.

Ad 2. Primair gaat het hier om de relatie tussen een projectdeelnemer en zijn/haar achterban. Echter, het kan nog steeds inspirerend zijn om de hiervoor benodigde reflectie een groepsactiviteit te laten zijn. Immers, groepsdeelnemers kunnen zo elkaar inspireren. Daarbij draagt het bij aan de relatie tussen de projectdeelnemers onderling—zij construeren als het ware zo een gezamenlijke geschiedenis en een gezamenlijk resultaat dat bijdraagt aan de kracht van de projectgroep.

In het project “Versterken van de positie van de regio” is bij twee projecten

geëxperimenteerd met een eenvoudige werkvorm voor groepsreflectie. Het doel van het experiment was om een werkvorm te ontwerpen die enerzijds tot voldoende inzicht in de meerwaarde van een project leidt, en anderzijds zo eenvoudig is dat hij door een professional met hooguit matige ervaring met groepsbegeleiding of het technisch voorzitterschap van vergaderingen. De werkvorm mag niet dusdanig ingewikkeld zijn dat je een professionele facilitator nodig hebt om hem uit te voeren. Appendix 2 geeft een uitgewerkt voorbeeld van de werkvorm zoals die getest is in dit project, waarbij de werkplaatsmanager optreedt als dagvoorzitter.

Er kan een verslag gemaakt worden van een groepsreflectiebijeenkomst, zoals ook van een vergadering notulen gemaakt worden, maar een alternatief is om een meerwaardeformulier te gebruiken om de uitkomsten van de groepsreflectie te vangen. Zo slaat de kenniswerkplaats drie vliegen in één klap—voor de aanwezigen is de meerwaarde van het project boven tafel gekomen, de aanwezigen hebben aanknopingspunten gekregen voor de communicatie met hun achterban, en de werkplaatsmanager heeft een eerste koppeling van de projectresultaten naar de bestuurlijke doelgroep.

Wie vult het meerwaardeformulier in?

Welke persoon is het best in staat om zo'n meerwaardeformulier in te vullen? Wat moet je daarvoor kunnen en weten? Met het meerwaardeformulier proberen we een vertaling te maken van de context van het project naar de context van de doelgroep. Dat veronderstelt dat degene die het formulier invult zowel het project als de doelgroep goed kent. Als bijvoorbeeld bestuurders de doelgroep zijn, dan heb je als invuller kennis nodig van lopend beleid in de regio. Dat bleek ook uit de ervaringen die we in dit project hebben opgedaan in de Veenkoloniën—wij bleken veel baat te hebben van het beleidsplan “Perspectieven door kracht”. In dat plan wordt een aantal belangrijke uitdagingen voor de toekomst van de landbouw in de Veenkoloniën geschetst. We konden de meerwaarde van het project over drijvende zonnepanelen pas echt goed bepalen toen we de resultaten konden koppelen aan de uitdagingen uit “Perspectieven door kracht”.

In Noord-Oost Friesland is er het voorbeeld van het Sociaal-Economisch Master Plan (SEMP), waarin beleidslijnen voor de toekomst van Noord-Oost Friesland worden verkend. Dit document kan gebruikt worden om voor een project te bepalen welke resultaten aansluiten bij het SEMP. Zo is er in Noord-Oost Friesland een werkplaatsproject over het “oogsten” van biomassa uit de houtwallen die zo karakteristiek zijn voor de Noordelijke Friese Wouden. In het SEMP is een paragraaf opgenomen over duurzaamheid, waarin ook de ambitie wordt vermeld om de regio “CO₂ neutraal” te maken. Er is dus een direct inhoudelijk verband te leggen tussen SEMP en werkplaats, omdat de resultaten van het werkplaatsproject bij kunnen dragen aan de beleidsambitie om de regio CO₂ neutraal te maken. Het is niet eens noodzakelijk om *bij aanvang* van een project te weten hoe het verband houdt met een eventuele kennisagenda, zolang *gedurende en na afloop* maar de uitkomsten en resultaten inhoudelijk verbonden kunnen worden met het SEMP.

Met bovenstaande voorbeelden ligt het voor de hand om de verantwoordelijkheid voor het invullen van dit formulier te leggen bij iemand die zowel de context van de projecten als de context van de doelgroepen kent. Zeker als bestuurders de doelgroep zijn, dan zal de de projectleider doorgaans niet de aangewezen persoon zijn. Immers,

de projectleider kent het project zelf goed, maar heeft veel minder kennis van de bijbehorende bestuurlijke agenda's. De werkplaatsmanager ligt veel meer voor de hand, omdat hij/zij al bekend is met de kennisagenda (die zelf een soort bestuurlijke agenda vertegenwoordigt) en ook met de onderliggende projecten. Tegelijkertijd hebben werkplaatsmanagers al een enorm takenpakket. Een alternatief is dus dat de werkplaatsmanager zelf een ander opdracht geeft om het formulier in te vullen en zelf alleen wat redactie ter hand neemt.

Conclusie: Bij het zichtbaar maken van projectresultaten is het belangrijk om een verbinding te leggen tussen project en de beoogde doelgroep(en) (niet alleen de opdrachtgever maar ook andere belanghebbenden). Daarvoor is het nodig om kennis te hebben van zowel het project als de doelgroep. Als bestuurders de doelgroep zijn, dan helpt het om kennis te hebben van actuele beleidsvraagstukken waarmee de bestuurders bezig zijn. Het rapport "Perspectieven door kracht" geeft bijvoorbeeld de huidige beleidsvraagstukken voor landbouw bondig weer voor de Veenkoloniën, en de regio Twente onderhoudt zelf een website waarop zij aangeeft met welke duurzaamheidsvraagstukken Twente geconfronteerd wordt.

Als de achterban van de deelnemers de doelgroep is, dan helpt een gezamenlijke werkvorm om de meerwaarde van de projectresultaten zichtbaar te maken. Door gezamenlijk te reflecteren brengen achterbannen zelf hun eigen belangen in. Zo kunnen ze kenbaar maken wat voor hen de meerwaarde van het project is.

Procedure

Met het opzetten van evaluatiebijeenkomsten voor projecten, eventueel in de vorm van groepsreflectie, is een eerste stap gezet richting het zichtbaar maken van resultaten. Dan zijn de resultaten uit het project in ieder geval beschreven op operationeel niveau. Voor wat betreft de communicatie richting achterbannen is dat ook de enige stap die vanuit de werkplaats / het reguleren ondersteund kan worden. Maar als bestuurders de doelgroep zijn dan is er meer actie mogelijk, en ook nodig, voordat de resultaten ook toegankelijk zijn beschreven op strategisch niveau. Daarom beschrijven we in deze paragraaf een procedure die hiervoor gebruikt kan worden.

In deze paragraaf gaan we uit van de ideale situatie dat de beoogde bestuurders bekend zijn en gelieerd aan de werkplaats. Met andere woorden, we veronderstellen dat er ten minste enig commitment van bestuurders is. We nemen ook nog steeds als uitgangspunt dat het zichtbaar maken van resultaten een *leerproces* vergt, met als uitkomst dat de beoogde doelgroep leert wat voor hem de meerwaarde van de resultaten van het reguleren is. Met het organiseren van groepsreflectie en het invullen van het meerwaardeformulier hebben we ons met name gericht op dat deel van het leerproces dat zich in het project en tussen project en werkplaatsmanager afspeelt. In deze paragraaf kijken we met welke procedure we ervoor kunnen zorgen dat dat leerproces ook bij de bestuurder-doelgroep gaat verlopen.

Een minimum-procedure kan er als volgt uit zien:

1. Elk project wordt geëvalueerd;
2. De werkplaatsmanager vult voor elk project een meerwaardeformulier in;
3. De bestuurders (als stuurgroep) komen een vast aantal keer per jaar bij elkaar om alle nieuwe meerwaardeformulieren te bespreken;

4. De bestuurders besluiten voor het geheel aan besproken projecten wat de belangrijkste conclusies zijn, in het licht van lopende regionale vraagstukken en de kennisagenda; en
5. De bestuurders identificeren eventuele vervolgvragen en -acties die de werkplaatsmanager kan uitvoeren.

Met name stappen 4 en 5 betreffen een leerproces, omdat de bestuurders zelf de belangrijkste lessen uit de meerwaardeformulieren halen en aan regionale vragen koppelen.

Bovenstaande minimum-procedure is geschikt voor een kenniswerkplaats met een klein project-portfolio en bestuurders met voldoende tijd. Naarmate er meer projecten zijn en naarmate de bestuurders minder tijd hebben is het echter verstandig om een aantal aanpassingen te doen. In de Groene Kennispoort Twente hebben we in het project “Versterken van de positie van de school in de regio” daarom gesprekken gevoerd met alle betrokkenen uit de stuurgroep van de Groene Kennispoort, om samen met hen te zoeken naar die procedure die de beste gelegenheid biedt om de bestuurders te laten leren over de meerwaarde van de werkplaats, zonder overbelasting van bestuurders en werkplaatsmanager. Uit die gesprekken kwamen de volgende alternatieven naar voren:

1. Laat het invullen van het meerwaardeformulier over aan de studenten en maak alleen wijzigingen of aanvullingen wanneer het nodig is. Dit betekent dat de werkplaatsmanager met name optreedt als redacteur.
2. Voeg verschillende projecten samen op thematische basis vóór dat je het meerwaardeformulier invult. Een project over een faunapassage en een project over het bevorderen van de bijenstand kunnen allebei geschaard worden onder een thema biodiversiteit. Zo kun je voor een groter programma toch een beperkt aantal keer het formulier invullen. Als er een kennisagenda beschikbaar is kan worden aangesloten op de grotere vragen en thema’s die daar staan genoemd. Deze optie is overigens in tegenspraak met de eerste optie.
3. Vul het meerwaardeformulier alleen in voor die paar projecten die er qua resultaat uit springen. Bijvoorbeeld—als er geen regionaal vraagstuk is waarvoor het project relevantie heeft, dan wordt het formulier ook niet ingevuld.

Met deze wijzigingen wordt de procedure minder arbeidsintensief en tijdrovend en op die manier geschikt voor een groter projectportfolio.

Conclusie: Het moet voor de betrokkenen helder zijn hoe zij worden geïnformeerd over projectresultaten. In dit project hebben we zo veel mogelijk rekening gehouden met de wensen van de bestuurlijke doelgroepen—bestuurders hebben zelf meegedacht over de te volgen procedures. Als bestuurders zelf niet achter de procedure staan dan zal het ook moeilijk zijn om hen bij het delen van resultaten te betrekken.

Ten tweede is de werkplaatsmanager een bottleneck bij het zichtbaar maken van resultaten. Dat komt doordat er van nature veel taken en verantwoordelijkheden bij de werkplaatsmanager terecht komen. Immers, juist de werkplaatsmanager kent zowel projecten als doelgroepen, en juist de werkplaatsmanager kan schakelen tussen

(operationale) projecten en (strategische) bestuurlijke visies. Naarmate de kenniswerkplaats een groter projectportfolio heeft wordt het dus belangrijker om de taken in de procedure zo veel mogelijk te delegeren, zonder daarbij de unieke inbreng van de werkplaatsmanager te verliezen.

Algemene lessen en aanbevelingen

Het verbinden van resultaten aan belangen van een doelgroep is de kern van het zichtbaar maken van resultaten. Door deze verbinding te leggen komt de meerwaarde van de werkplaats boven tafel. Omdat overheden en onderwijsinstellingen in dit document centraal staan beginnen we in dit laatste hoofdstuk met de verschillende belangen die overheden en onderwijsinstellingen bij regioleren kunnen hebben. Voor elk belang gaan we ook in op welk aspect van de resultaten we zichtbaar moeten maken. Vervolgens bespreken we hoe we de doelgroepen van het regioleren zo actief mogelijk kunnen maken. We sluiten af met het benadrukken van de rol van verschillen tussen kenniswerkplaatsen. Alle conclusies en aanbevelingen in dit hoofdstuk moeten dan ook goed worden aangepast op de specifieke situatie waarin ze gebruikt kunnen worden.

Waarom regioleren—belangen van overheden en scholen

De onderwijsinstellingen die deel hebben genomen aan het project “Versterken van de positie van de school in de regio” dragen grofweg drie redenen aan om de positie van de school in de regio te versterken:

- Authentiek onderwijs
- Imago van regionale kennisinstelling
- Bijdrage aan leven lang leren

Authentiek onderwijs is belangrijk voor scholen omdat onderwijs effectiever wordt naarmate het onderwijs ‘authentieker’ is voor de echte wereld waarin de leerlingen later aan de slag gaan. Met andere woorden—hoe echter het onderwijs, hoe beter. Dit geldt met name voor het beroepsonderwijs, omdat authentiek leren bij uitstek geschikt is voor het opdoen van competenties (niet alleen kennis, maar ook vaardigheden en de attitudes die bij het beroep horen).

Voor scholen die authentiek onderwijs als kwaliteitskenmerk hanteren kan regioleren een meerwaarde betekenen omdat regioleren uit gaat van echte opdrachten uit de praktijk. Voor zulke onderwijsinstellingen is het dan van belang om te laten zien dat de opdrachten voor leerlingen en studenten daadwerkelijk authentiek zijn, en om te laten zien dat studenten van die opdrachten voldoende leren. Kortom—om de meerwaarde van regioleren voor deze instellingen zichtbaar te maken moeten de *leerresultaten van de studenten* duidelijk worden gemaakt.

Sommige onderwijsinstellingen ambiëren een positie als *regionaal kenniscentrum*. Dat betekent dat ze niet alleen een rol hebben als opleider maar ook als ontwikkelaar en verspreider van kennis. Voor deze instellingen is het van belang om te weten in hoeverre andere regionale partners baat hebben gehad bij gezamenlijke projecten zoals in de werkplaats. Immers, wanneer samenwerkingspartners tevreden zijn over de bijdrage van de onderwijsinstelling, dan bevestigt dat diens positie als regionaal kenniscentrum. Dus, om de meerwaarde van regioleren voor deze instellingen aan te tonen moet de *tevredenheid van de samenwerkingspartners* in het regioleren zichtbaar worden gemaakt.

Het doel van *leven lang leren* behelst dat de onderwijsinstellingen gezien gaat worden

als een instituut om niet alleen een diploma te halen, maar om gedurende de hele loopbaan mee samen te werken. Dit kan in de vorm van het volgen van cursussen (post-initiële onderwijs) maar ook door regioleren. In het project “Versterken van de positie van de school in de regio” hebben we niet gewerkt aan de meerwaarde van regioleren voor dit doel.

Overheidspartijen dragen ook verschillende redenen aan om in regioleren te willen investeren:

- Bijdrage beleidsvraagstukken
- Bijdrage aan regionale economie
- Koppeling onderwijs aan behoeften van de arbeidsmarkt

Ten eerste kan regioleren een bijdrage leveren aan complexe maatschappelijke vraagstukken zoals duurzame ontwikkeling. Zulke vraagstukken hebben baat bij een aanpak waarin verschillende partijen samenwerken, zoals overheden, bedrijfsleven, kennisinstellingen en maatschappelijke organisaties. Met regioleren kan onderwijs bijdragen aan zulke multi-actor aanpakken. Zo zorgt regioleren ervoor dat er resultaten worden geboekt die bijdragen aan duurzame ontwikkeling.

Verschiedende overheidsbestuurders bevestigen dat regioleren een bijdrage kan leveren aan duurzaamheidsvraagstukken. Maar dan moeten de resultaten van het regioleren wel gekoppeld worden aan specifieke duurzaamheidsvraagstukken zoals die voor de overheid spelen. Om de meerwaarde van het regioleren voor deze bestuurders zichtbaar te maken moeten we dus de resultaten uit het regioleren *koppelen aan concrete duurzaamheidsvraagstukken* van de overheid.

Ten tweede kan regioleren een bijdrage leveren aan de lokale economie, bijvoorbeeld doordat het bedrijfsleven baat heeft bij (de resultaten van) het regioleren. Voor de overheid kan het interessant zijn om te weten of het bedrijfsleven ook daadwerkelijk wat aan het regioleren heeft. Dus, om deze meerwaarde van regioleren zichtbaar te maken moet de *tevredenheid van het bedrijfsleven* met de resultaten van de werkplaats zichtbaar gemaakt worden.

Het derde doel, verbeterde koppeling van onderwijs aan arbeidsmarkt, heeft een meer lange termijn-karakter. In het project “Versterken van de positie van de school in de regio” hebben we daardoor niet gewerkt aan de meerwaarde van regioleren voor dit doel. Het is wel interessant dat dit overheidsdoel sterk overeen komt met het doel van scholen om een bijdrage te leveren aan leven lang leren. Immers, wanneer scholen met hun onderwijs in staat zijn om werknemers uit de regio te professionaliseren gedurende de gehele loopbaan, dan betekent dat dat zij hun koppeling met de arbeidsmarkt hebben verbeterd.

Leren als betekenisgeving—het belang van een actieve doelgroep

Als we kijken naar belangen van scholen en overheden, dan kan dat ertoe leiden dat we al snel alleen kijken naar welke informatie we moeten delen om de meerwaarde van regioleren zichtbaar te maken. De vorige paragraaf geeft daartoe ook een aantal aanknopingspunten. Echter, uiteindelijk bepaalt eenieder voor zich wat hij of zij de meerwaarde van regioleren vindt. Dat kan de werkplaats niet voor iemand anders doen. En juist omdat dat een leerproces is, kan het zo zijn dat die meerwaarde niet

vanzelfsprekend is voor de doelgroep. Ook niet nadat er alles aan gedaan is om de resultaten voor de doelgroep zo zichtbaar mogelijk te maken. Daarom is het van belang om de doelgroep zo actief mogelijk te betrekken bij de resultaten van het reguleren.

Hoe kunnen we de doelgroep betrekken? Door de doelgroep actief mee te laten denken over meerwaarde. Stel dat we net een bestuurder hebben geïnformeerd over een aantal projecten, bijvoorbeeld met een aantal ingevulde meerwaardeformulieren. Dan kunnen we op dat moment ook een aantal vragen stellen:

- Met welke beleidsvraagstukken denkt u dat het resultaat verband heeft?
- Kunnen we de projectresultaten vertalen naar nieuw beleid? En zo ja, wat is die vertaling?
- Wat vindt u kansrijke vervolgstappen op basis van deze resultaten?

Door deze vragen te stellen worden bestuurders uitgedaagd om zelf over meerwaarde na te denken. Dat vergt een veel actievere houding dan alleen het lezen van een ingevuld meerwaardeformulier. Daarbij, bestuurders zullen doorgaans beter in staat zijn om bovenstaande vragen te beantwoorden dan de werkplaatsmanager. De procedure uit het vorige hoofdstuk biedt hiertoe ook aanknopingspunten.

Ook voor andere doelgroepen geldt dat actieve betrokkenheid bij het benoemen van meerwaarde voordelen biedt. De werkvorm besproken in het vorige hoofdstuk vraagt zo'n actieve houding, door deelnemers zelf te laten nadenken over meerwaarde. Hier is het voordeel dat de deelnemers hun eigen achterban het beste kennen, en dat het actief nadenken hen beter in staat zal stellen om de achterban te informeren over het resultaat van het project.

Verschillen tussen werkplaatsen

Uit ons project komen belangrijke verschillen tussen werkplaats naar voren die het ondersteunen eenvoudiger maken. Een eerste belangrijk verschil is in hoeverre bestuurders geaffilieerd zijn met de werkplaats en in hoeverre zij zich ook als zodanig georganiseerd hebben. In de Groene Kennispoort Twente is bijvoorbeeld sprake van een aparte (be)stuurgroep, waarin onderwijs, overheid ondernemers en maatschappelijke organisaties met elkaar samenwerken. Als bestuurders op zo'n manier georganiseerd zijn, dan vormen zij ook een duidelijke, herkenbare, en goed bereikbare doelgroep voor het overbrengen van leerresultaten.

In Noord-Oost Friesland is de werkplaats nog steeds primair het initiatief van gemeente Dantumadiel, terwijl Kollumerland, Achtkarspelen, Tietjerksteradeel en Dongeradeel wat minder betrokken zijn. Daarnaast zijn bestuurders van met name ondernemers, maatschappelijke organisaties en onderzoek minder betrokken. De situatie in Noord-Oost Friesland is in dit opzicht dus enigszins vergelijkbaar met die in de Groene Hart Academie, want bestuurders zijn dus niet onderdeel van de werkplaatsorganisatie. Een bijkomend verschil is dat er momenteel een aantal parallelle ontwikkelingen plaatsvindt in Noord-Oost Friesland, die mogelijk kunnen concurreren met de werkplaats (denk onder meer aan NOFA). Dit maakt het belang van het overdragen van leerresultaten zo mogelijk nog groter.

Een ander aspect dat naar voren is gekomen is de afstand tussen projectniveau en

bestuurlijk-strategisch niveau in een specifieke regio. Meerdere keren is aangegeven dat de aanname van 16 uur tijd die een bestuurder aan de kenniswerkplaats kan besteden aan de hoge kant is. Maar bestuurders kunnen aanzienlijk meer tijd aan de werkplaats besteden zodra zij benaderd worden op basis van hun eigen belangen. Het is dus niet alleen belangrijk om leerresultaten uit projecten te destilleren, het is ook belangrijk om te kijken welke leerresultaten interessant zijn voor de beoogde bestuurders. Waardoor wordt een bestuurder *getriggerd*? Een wethouder zal sneller bij een werkplaatsproject langs komen als hij/zij zelf kan uitleggen hoe het project bijdraagt aan zijn/haar beleid.

Daarnaast zijn in sommige regio's de "lijnen vrij kort", men weet wel wie wie is, en het is mogelijk om zonder hulp van een procedure of structuur contacten te leggen en leerresultaten over te dragen. Met andere woorden, naarmate de lijnen korter zijn, is het minder noodzakelijk voor het overdragen van leerresultaten dat bestuurders zich georganiseerd aan de kenniswerkplaats verbinden. Voor de kracht van een boodschap is het ook relevant wie de boodschapper is. In het geval van "lange lijnen" lijkt de kenniswerkplaatsmanager de aangewezen boodschapper. Immers, in dat geval zullen bestuurders überhaupt niet in contact komen met de projectleden. Maar als de lijnen korter zijn, dan kunnen de primaire belanghebbenden de boodschap overdragen. De kenniswerkplaatsmanager is dan degene die mogelijkheden daartoe signaleert en kan bijdragen aan het plaatsvinden van ontmoetingen, maar hoeft niet zelf de inhoudelijke boodschap te brengen.

Appendix 1 – Meerwaardeformulieren

Meerwaardeformulieren per werkplaats

- Groene Kennispoort Twente: Meerwaardeformulier.
- Veenkoloniën: Leerresultatenformulier.
- Groene Hart Academie: pp. 23-25 en 29—38 uit het Handboek Groene Hart Academie, met verwijzingen naar meerwaarde in rood.

Meerwaardeformulier project

Gebruiksaanwijzing—het ingevulde formulier heeft als doel om bestuurders van overheden, bedrijven, onderwijs- en onderzoeksinstellingen en maatschappelijke organisaties te informeren over de belangrijkste lessen voor de regio van een project. Vul het formulier daarom in met in het achterhoofd zo'n bestuurder als beoogde lezer. Het ingevulde formulier is idealiter zo'n 2,5 A4 lang, en nooit meer dan 4 A4-tjes.

Deel A. Procesinformatie

(Werk)titel van de opdracht:

Vraageigenaar/ indiener:

Logische eigenaar/ opdrachtgever:

Versie intake:

Beschikbare documenten:

Besluitvorming :

Deel B. Projectinhoud

Inleiding/ aanleiding

Welk regionale vraagstuk is de aanleiding voor dit project? (Kopiëren uit Inleiding / aanleiding bij "Onderzoeksdefinitie" van het Intake formulier.)

Wat was aan het eind van het project de belangrijkste regionale aanleiding?

Wat is het doel van dit project?

Project-opzet

Geef de belangrijkste vragen en activiteiten weer die in het project aan bod zijn gekomen.

Belangrijkste resultaten en conclusies

Product:

Beschrijf de belangrijkste inhoudelijke uitkomsten van het project.

Dienst:

Denk aan netwerkvorming, groepsfacilitering, en andere niet-tastbare uitkomsten



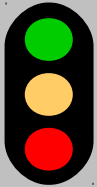
Groene Kennispoort Twente

Betekenis en belang van het projectresultaat

Meerwaarde voor de regio—Beschrijf de betekenis van de producten en diensten voor de regio. Leg in ieder geval verband met duurzaamheid in Twente en indien mogelijk met andere lopende beleidsplannen en agenda's van andere regionale partijen.

Leerresultaten— Beschrijf de belangrijkste (nieuwe) inzichten en competenties van de studenten en evt. opdrachtgevers

Bruikbaarheid van de resultaten—De opdrachtgever...



... kan de resultaten concreet gebruiken

... vindt het resultaat interessant maar niet direct bruikbaar

... kan het resultaat niet toepassen of gebruiken

Geeft het project aanleiding tot vervolgvragen, en zo ja, welke?

Hoe wordt de overdracht geregeld?

Leerresultatenformulier project

Kenniswerkplaats

In te vullen door kenniswerkplaats

Titel project	
Aanvrager/Vraageigenaar/opdrachtgever	
(Overige) betrokken partijen	
Kennisagenda thema waaraan het project bijdraagt (Landbouw/water/energie)	
Korte omschrijving project <ul style="list-style-type: none">- Aanleiding- Doel	

Belangrijkste resultaten en conclusies (samenvatting)	
Wat is het belang voor de regio?	
Geeft het project aanleiding tot vervolgvragen, en zo ja, welke?	Advies student: Advies opdrachtgever:
Bijlagen Benoem eventuele bijlagen, literatuur, websites e.d.	

Intakeformulier/ Programma van Eisen

«Titel project»



Organisatie:	« Bedrijfsnaam» « Adres» « Postcode» « Plaats» « Telefoonnummer» « Emailadres»
Contactpersoon:	« Opdrachtgever»
Functie:	« Naam functie»
Datum:	« Datum»


Intakeformulier

1. Achtergrond project/aanleiding	
➤ Welke basisinformatie en –materiaal is beschikbaar?	➤
➤ Welke verwachte bronnen zijn noodzakelijk voor het uitvoeren van het project? (bijv. rapporten etc. evenals informatie van personen)	➤
➤ Welke partijen hebben belang of zijn betrokken bij het project/oplossen van het probleem?	➤
2. Omschrijving projectopdracht	
➤ Wat is de doelstelling/probleemstellingen/onderzoeksvraag?	➤
➤ Wat moet er worden geïnventariseerd/geanalyseerd?	➤
➤ Welke werkwijze wordt er gehanteerd?	
➤ Wat kan de student leren in dit project?	
➤ Wat denkt u zelf te kunnen leren?	
➤ Wat denkt u dat de meerwaarde is om deze vraag in samenwerking met het onderwijs te beantwoorden?	
3. Resultaat/product	
➤ Wat is het globale eindresultaat?	➤
➤ Wat wel en niet valt onder de projectbegrenzing?	➤
➤ Aan welke concrete/functionele/technische kwaliteitseisen dient het eindproduct te voldoen?	➤
4. Procesorganisatie/actoren	
➤ Op welke manier vindt begeleiding/wijze van contact plaats?	➤
➤ Op welke manier vindt de communicatie plaats tussen student/docent/opdrachtgever?	➤

5. Tijd/planning	
➤ Welke project activiteiten moeten worden ondernomen/zijn er gepland?	➤
➤ Hoeveel uren/dagen/weken kost dit ongeveer per activiteit?	➤
➤ Wanneer moeten de activiteiten opgestart worden en wanneer moeten deze zijn afgerond?	➤
➤ Hoe is de globale planning/tijdslimiet voor het project opgesteld?	➤
6. Kosten	
➤ Welke kosten zullen er waarschijnlijk worden gemaakt? (indien mogelijk per activiteit specificeren, het gaat hier om reiskosten, materiaalkosten etc.)	➤
➤ Hoeveel budget is er beschikbaar voor het uit te voeren project? (indien mogelijk per activiteit specificeren, het gaat hier om reiskosten, materiaalkosten etc.)	➤
7. Contactgegevens/beschikbaarheid	
➤ Op welke dagen/tijdstippen bent u het beste te bereiken?	➤
8. Overige randvoorwaarden	
➤ Zijn er nog andere voorwaarden om dit project uit te kunnen voeren?	➤

Evaluatie formulier (in te vullen door de docent)

Project naam:

	« Naam onderwijsinstelling »	« Bedrijfsnaam »
Contactpersoon:	« Docent »	« Opdrachtgever »

Gelieve toelichting geven op de vragen

Inhoud

1. Was de opdrachtbeschrijving helder naar de studenten?

2. Was de opdracht op het juiste niveau? Kon het worden afgetoetst?

Heeft het werk de verlangde waarde?

Procesmatig

Hoe verliep de samenwerking?

3. Ben je tevreden over het verloop van de communicatie tussen jezelf, de student en de opdrachtgever?

4. Zijn de gemaakte afspraken nagekomen door de studenten en de opdrachtgever?

5. Heb je groei/ontwikkeling gezien bij de studenten? En zo ja, welke?

Hebben de studenten veel bijsturing nodig gehad? Zo ja door docent of opdrachtgever en beide, inhoudelijk of procesmatig)

Wat is er vernieuwend aan deze samenwerking? De inhoud of het proces?

En wie zorgde voor die vernieuwing? (Docent, Opdrachtgever, Student

Kwaliteit

6. Was er genoeg tijd beschikbaar gesteld vanuit Inholland voor de begeleiding?

7. Was er een meerwaarde bij dit GHA project in vergelijking met een fictief project?

8. Waren er ook belemmeringen tijdens het GHA project?

10. Zijn er nog verbeterpunten voor toekomstige projecten?

Reflectie/LEERWINST

10. Wat heb je, als docent, zelf geleerd van het project?

11. Heeft dit project voor je zelf, voor de studenten en voor de opdrachtgever?

zelf

opdrachtgever

studenten

Wat denk je dat de meerwaarde is van het werk voor de organisatie van de opdrachtgever/regio?

Wat is voor jou als docent de meerwaarde van het werken met een externe opdrachtgever

Wat waren de belangrijkste leermomenten en waarom?

Past het leerproces bij het doel?

Bedankt voor het invullen van het evaluatieformulier. Heb je op een later tijdstip nog op en of aanmerkingen/vragen dan kun je contact opnemen met de Groene Hart Academie.


Ingevuld door:

Datum:

Plaats:

Evaluatie formulier (in te vullen door de opdrachtgever)

Project naam:

	« Naam onderwijsinstelling »	« Bedrijfsnaam »
Contactpersoon:	« Docent »	« Opdrachtgever »

Gelieve toelichting geven op de vragen

Inhoud

1. Was alles duidelijk bij de start van het project?
(Denk hierbij aan intake, afspraken tussen alle partijen)

2. Hoe vindt u het eindproduct?
(Denk hierbij aan inhoud, layout, creativiteit)

Heeft het werk de verlangde waarde?

Procesmatig

Hoe verliep de samenwerking?

3. Hoe vond u het verloop van de communicatie tussen u, student(en) en docent?

4. Zijn de gemaakte afspraken nagekomen?

Heeft u de studenten veel bijsturing moeten geven?(inhoudelijk of procesmatig)

Wat is er vernieuwend aan deze samenwerking? De inhoud of het proces?

En wie zorgde voor die vernieuwing? (Docent, Opdrachtgever, Student)

Kwaliteit

5. Hoe denkt u dat de kwaliteit van een GHA project verbeterd zou kunnen worden in de toekomst?

Reflectie

6. Wat heeft u zelf geleerd van het project?

7. Wat had u zelf anders kunnen doen in het gehele proces van het project?

Heeft dit project in deze samenwerking waarde voor u zelf, voor de studenten en voor de docent,?

zelf

docent

studenten

Wat is de meerwaarde van het geleverde werk voor de organisatie?

Wat waren de belangrijkste leermomenten en waarom?

Past het leerproces bij het doel?

Overig

8.

Wat is voor u de meerwaarde van het werken met studenten binnen een kenniswerkplaats zoals de Groene Hart Academie?

Zou u in de toekomst nog een keer met studenten een GHA project willen draaien?

9. Heeft u nog op en of aanmerkingen?

Bedankt voor het invullen van het evaluatieformulier. Heeft u op een later tijdstip nog op en of aanmerkingen/vragen dan kunt u contact opnemen met de Groene Hart Academie.


Ingevuld door:

Datum:

Plaats:

Evaluatie formulier (in te vullen door de student)

Project naam:

	« Naam onderwijsinstelling »	« Bedrijfsnaam »
Contactpersoon:	« Docent »	« Opdrachtgever »

Gelieve toelichting geven op de vragen.

Algemeen

1. Was de projectopdracht en waarop je beoordeeld zou worden duidelijk bij de start van het project?

Inhoud

2. Ben je tevreden over de inhoud van het product?

3. Heb je genoeg inhoudelijke begeleiding gehad tijdens het project?

Heeft je/jullie werk de verlangde waarde?

Wist je de bagage voldoende was?

Procesmatig

Hoe verliep de samenwerking?

4. Ben je tevreden over het verloop van de communicatie tussen student, docent en de opdrachtgever?

Heb je veel bijsturing gehad? Zo ja door docent of opdrachtgever en beide, inhoudelijk of procesmatig)

Wat is er vernieuwend aan deze samenwerking? De inhoud of het proces? En waarom

En wie zorgde voor die vernieuwing? (Docent, Opdrachtgever, Student

Kwaliteit

5. Zijn er nog verbeterpunten voor toekomstige projecten?

Ja/nee en waarom:

Reflectie

6. Wat heb je zelf geleerd van het project?

O Reflectie/LEERWINST

10. Wat heb je zelf geleerd van het project?

Wat is voor jou meerwaarde van het werken met een externe opdrachtgever

11. Had dit project waarde voor je zelf, en voor de docent en voor de opdrachtgever?

zelf

opdrachtgever

docent

Wat denk je dat de meerwaarde voor de organisatie is van jullie werk?

Wat is het verschil vergeleken met standaard project?

Wat is voor jou meerwaarde van het werken met een externe opdrachtgever

Wat waren de belangrijkste leermomenten en waarom?

Past het leerproces bij het doel?

Overig

7. Heeft het project bijgedragen aan een beter beeld van het werkveld?

8. Heeft het werken met echte opdrachtgevers aan je verwachtingen voldaan?

9. Zijn er nog verbeterpunten voor toekomstige projecten?

Ja/nee en waarom:

10. Heb je nog op en of aanmerkingen? (mag over het geheel gaan, inhoud/proces etc.)

Bedankt voor het invullen van het evaluatieformulier. Heb je op een later tijdstip nog op en of aanmerkingen/vragen dan kun je contact opnemen met de Groene Hart Academie.

Ingevuld door:

Datum:

Plaats:

Appendix 2 – Groepsreflectie

Een uitgewerkt voorbeeld met suggesties

In het project “Versterken van de positie van de regio” is bij twee projecten geëxperimenteerd met een eenvoudige werkvorm voor groepsreflectie. Het doel van het experiment was om een werkvorm te ontwerpen die enerzijds tot voldoende inzicht in de meerwaarde van een project leidt, en anderzijds zo eenvoudig is dat hij door een professional met hooguit matige ervaring met groepsbegeleiding of het technisch voorzitterschap van vergaderingen. De werkvorm mag niet dusdanig ingewikkeld zijn dat je een professionele facilitator nodig hebt om hem uit te voeren. In het voorbeeld hieronder gaan we ervan uit dat de werkplaatsmanager optreedt als dagvoorzitter.

Doel van de bijeenkomst

Je kunt een groepsreflectie over de meerwaarde van een project verschillende doelen meegeven. Maar de volgende twee moeten in ieder aan bod komen:

- Deelnemers de meerwaarde laten zien van de kenniswerkplaats
- De aanwezigen laten nadenken over de meerwaarde van de vraagstukken voor de regio, het liefst aan de hand van de vragen op het meerwaardeformulier

Deze twee vragen zijn erop gericht om de inhoudelijke meerwaarde van het projectresultaat boven water te krijgen. Maar groepsreflectie kan ook gericht worden op het proces, bijvoorbeeld hoe de samenwerking tussen de projectpartners verliep en of daar verbetering in mogelijk is. Zo wordt weliswaar niet direct duidelijk wat de verschillende deelnemers / de regio aan het project hebben, maar creëer je wel mogelijkheden om de samenwerking eventueel nog bij te sturen.

Benodigheden

Zorg voor een ruimte met voldoende plek om in kleine groepen uiteen te gaan. De aanwezigheid van een groot whiteboard of een schoolbord is een pre, en anders is het in ieder geval nodig dat er voldoende plek is om flipovervellen op te hangen. Neem in ieder geval voldoende stiften (in verschillende kleuren), geeltjes (in verschillende kleuren), flipovervellen en plakband mee.

Genodigden (minimaal, gewenst)

Nodig in ieder geval deelnemers van de doelgroepen studenten, docenten en opdrachtgever uit. Andere interessante groepen zijn experts, overheden, bedrijven, en andere partijen die een direct of indirect belang hebben bij het project. Al deze partijen kunnen namelijk iets zeggen over de meerwaarde die het projectresultaat voor hen heeft.

Stappen

We raden aan om de groepsreflectie uit te voeren met een beperkt aantal korte stappen. Het programma kan ter inspiratie dienen in Tabel 1 kan ter inspiratie dienen. Het voorbeeld in Tabel 1 is een minimumscenario en het blijkt in de praktijk aan de krappe kant. Verlengen met een half uur biedt waarschijnlijk meer mogelijkheden voor groepsdiscussie en plenaire terugkoppeling.

Tabel 1

Stappenplan voor groepsgewijze reflectie

Stap	Duur	Cumulatief
Introductie Kenniswerkplaats	15 min	15 min
Presentatie van studenten	15 min	30 min
Groepsgewijze discussie	30 min	60 min
Plenaire terugkoppeling	15 min	75 min
Conclusies en afsluiting	15 min	90 min

Ad Introductie Kenniswerkplaats—de werkplaatsmanager stelt zich voor en legt het doel en het programma uit.

Ad Presentatie van studenten—projectpresentatie (circa 10 minuten, maximaal 5 minuten tijd voor *verhelderende* vragen, geen inhoudelijke *discussie*).

Ad Groepsgewijze discussie—ga uit van drie tot zeven deelnemers per groep, en zorg ervoor dat groepen zo gemengd mogelijk zijn (student – expert – opdrachtgever – docent) om geleerde lessen expliciet te maken. Laat de groepen in ieder geval aan inhoudelijke vragen werken, en indien gewenst ook aan procesvragen:

- Inhoudelijke vragen:
 - Wat is de opbrengst van dit project (outcome)?
 - Welke betekenis heeft dat voor de regio (impact)?
- Procesvragen:
 - Wat ging er goed (in het werken, begeleiden, communiceren, ...)?
 - Wat kon er beter, waar hebben de deelnemers behoefte aan?

Om het documenteren van de discussie te vergemakkelijken kan aan elke groep de opdracht krijgen om, bijvoorbeeld, aantekeningen te schrijven met stift op flipovervellen. Een andere manier is om elk van de groepsleden hun bevindingen op geeltjes te laten schrijven.

Ad Plenaire terugkoppeling—tijdens de plenaire terugkoppeling presenteert elke groep, aan de hand van de ingevulde flappen, zijn antwoorden op de gestelde vragen.

Ad Conclusies en afsluiting—de dagvoorzitter vat de belangrijkste conclusies samen, vraagt of de deelnemers nog laatste toevoegingen hebben, en sluit de bijeenkomst af.

Verslag

Er kan een verslag gemaakt worden van de bijeenkomst, zoals ook van een vergadering notulen gemaakt worden, maar een alternatief is om een meerwaardeformulier te gebruiken om de uitkomsten van de groepsreflectie te vangen. Zo slaat de kenniswerkplaats drie vliegen in één klap—voor de aanwezigen is de meerwaarde van het project boven tafel gekomen, de aanwezigen hebben aanknopingspunten gekregen voor de communicatie met hun achterban, en de

werkplaatsmanager heeft een eerste koppeling van de projectresultaten naar de bestuurlijke doelgroep.