

EINDRAPPORT

REGIONALE VERANKERING: Sturing geven aan een duurzame relatie met de regio

Rapportage exclusief de casestudies



Versie: Finaal_29042019

Projectnummer NRO: 405-17-581

Luc Salemans (Red.), PJ Beers, Aimée Hoeve, Woody Maijers, Loek Nieuwenhuis, Jeroen Onstenk, Carla Oonk

Inhoudsopgave eindrapport

Contents

Management samenvatting	4
Inleiding	7
Aanleiding	7
Investeren in verandering	7
Achtergrond en inkadering	10
Regionale verankering; Publieke Waarde en de beoogde praktijk	10
Regionale verankering als transitiepraktijk	11
Dynamiek tussen niche en regime	12
Grenzenwerk	13
Regionale Verankering: Grenzenwerk dat tot transitie moet komen	14
Methoden	15
Vraagarticulatie NRO	15
Vraagarticulatieproces en NRO onderzoeksprojectontwikkeling	15
Selectie Cases	18
Social Lab	22
Dataverzameling en analyse	23
Initiële rijke casusbeschrijving	23
Projectonderzoekers en lectoren ontwierpen een format-rijke casusbeschrijving (voorjaar 2017)	23
Data-verzamelmethode in de vier cases (i.e. in de vier labs)	24
Bijstelling rijke casusbeschrijving volgens analytisch kader	25
Destilleren van casus overstijgende bevindingen uit de vier casus-beschrijvingen	25
Onderzoekers	26
Resultaten / Overall bevindingen over de casussen heen	27
1. Rol van de brokers en grenzenwerk	27
Kenmerken van de broker	27
Competenties van de broker	28
2. Rol van organisatiestructuren	28
3. Rol van identiteit en missie	29
4. Regionale Aspecten	29
Locatie	29
Veerkrachtig en robuust innovatie ecosysteem	31
Aanbevelingen voor het bestuurlijk model	32
Ordenen in de chaos	32
Aanbrengen van focus	34
Identificeren met regiopartners	34
Organiseren van Faculty Development	35

Agendeer ook externe leerprocessen	36
Ontwikkelde instrumenten en producten.....	37
Set van instrumenten.....	37
Uitwerking van de broker-tool.....	37
Bijlagen:.....	38
Bijlage 1: Deelnemende AOC's en onderzoekers.....	39
Bijlage 2: Referenties	41
Bijlage 3: Ontwikkelde instrumenten, waar kan ik ze vinden?	43
Bijlage 4: Brokercompetenties.....	44
Bijlage 5: Format grenzenwerkanalyse	44
Bijlage 6: Grenzenwerkanalyse Citaverde	46
Bijlage 7: Grenzenwerkanalyse Nordwin College	46
Bijlage 8: Grenzenwerkanalyse Terra	46
Bijlage 9: Grenzenwerkanalyse Wellant.....	46

Management samenvatting

De groene sector opereert in het hart van grote maatschappelijke vraagstukken, zowel lokaal, nationaal als mondiaal en draagt substantieel bij aan de transitie rond voedsel, water, energie en circulaire economie (LNV, 2018). De huidige positie is onder meer te danken aan een sterk ontwikkeld kennis- en onderwijssysteem en dit systeem draagt direct bij aan de voortdurende innovatie in de sector en het ontstaan van de sterke kennis- en zakelijke netwerken (Mazzucato, 2014). De genoemde ontwikkelingen voltrekken zich steeds sneller en vragen meer van de effectiviteit van de R&D- en innovatie activiteiten en organisatie van de afzet. Om antwoord te bieden op de complexe problemen en maatschappelijke systeemveranderingen raken traditionele bestuursvormen en economische modellen achterhaald.

Als antwoord op de beschreven tendens, investeren de Agrarische Onderwijs Centra (AOC's) al sinds 2006 in het herpositioneren van de school naar regionaal kenniscentrum (RKC). Een collectief (Regionale verankering) van 12 instellingen (9 AOC's en 3 HAO's¹) heeft in 2015 besloten om samen op bestuurlijk niveau ervaringen te delen en met elkaar gemeenschappelijke vraagstukken op te lossen in de transitie van school naar RKC. Hierbij staan drie publieke waarden van de onderwijsinstellingen centraal: initieel onderwijs, leven lang leren en regionale innovatie. Voor de onderwijsinstellingen is dit een verruiming. Traditioneel ligt de aandacht op de waarde initieel onderwijs. De andere waarden zijn niet nieuw, maar het belang van de verschillende waarden in de operationele uitvoering bij de onderwijsinstellingen is lager. De bestuurders vinden dat er een meer evenwichtiger balans nodig is tussen de regionale vraag en de prestatie van de instelling.

Om de processen van de transitie naar een RKC met een andere waardenbalans te managen heeft het samenwerkingsverband Regionale Verankering bij NRO een onderzoeksvraag neergelegd: “Welk repertoire heeft het centraal management nodig om de instelling te leiden in de transitie naar een regionaal kenniscentrum?”

Vanuit de deelnemende AOC's is een tiental cases ingediend voor monitoring en analyse gedurende de duur van het NRO-onderzoek. Op basis van gesprekken in een focusgroep zijn de cases geclusterd aan de hand van overlappende thema's en regionale setting. Deze clustering heeft inzicht gegeven in de indeling aan de hand waarvan cases op elkaar kunnen aansluiten. Deze indeling is vervolgens teruggekoppeld aan de bestuurdersvergadering van Regionale Verankering (waarin de directie en vertegenwoordigers van de AOC's) en vastgesteld als vier hoofdcases waarmee het NRO Onderzoek aan de slag kon gaan. Het NRO trad hierbij op als subsidiegever.

De resultaten van dit onderzoek bevestigen dat transitieprocessen complex en lokaal specifiek zijn. De belangrijkste overeenkomst is dat ze vaak chaotisch verlopen en leiden tot onzekerheden

¹ HAO = Hoger Agrarisch Onderwijs

in de organisatie. Het is geen lineair – vooraf te plannen – pad, maar een zoektocht naar een nieuwe weg die in iedere case een eigen dynamiek kent. De verscheidenheid maakt dat er niet één ‘bestuurlijk’ model voor strategische verankering van regionale samenwerking is te ontwikkelen.

In alle vier de onderzochte cases blijken ‘brokers’ een cruciale rol te spelen in het proces op weg naar regionale verankering van de onderwijsinstelling. Een broker, ook wel bruggenbouwer, makelaar of verbinder genoemd (Zitter et al., 2016), blijkt in ons onderzoek een persoon die aan bestaande routines en structuren rammelt en met zijn/haar verbindende competenties mensen meebeweegt in een nieuwe richting. Dit door structuren radicaal aan te passen of nieuwe richtingen in te bedden in bestaande structuren. Brokers kunnen zich in verschillende lagen van de organisatie manifesteren. Het kunnen managers zijn, teamleiders, docenten of bijvoorbeeld medewerkers van een projectenbureau. In dit onderzoek viel de grote en vaak cruciale rol van de brokers buiten de managementlagen van de onderwijsinstelling op. De meest effectieve brokers waren bevlogen docenten en/of projectmedewerkers. Zij hadden de verbindende rol óf zelf op zich genomen vanuit enthousiasme voor regionale samenwerking, óf om verschillende redenen toebedeeld gekregen, inclusief een aantal taakuren daarvoor.

Wat zagen we de brokers doen in de vier cases? Brokers verbinden actoren en factoren zowel door de lagen van de onderwijsorganisatie heen, als over de grenzen van de eigen onderwijsorganisatie namelijk met overheid, ondernemers en maatschappelijke partijen. We zagen brokers verbindingen leggen. Als de brokers aan het verbinden zijn, betekent dat concreet het continue mensen bijpraten, aan boord krijgen (‘warm maken’) en aan boord houden (ook regelmatig ‘op sleeptouw nemen genoemd’) door enthousiast de meerwaarde van regionale samenwerking te verwoorden en resultaten zowel in proces als in product in de etalage te zetten. Teamleiders in de rol van broker noemen bovendien de bijdrage die je als broker moet leveren aan een mentaliteitsverandering binnen het docententeam. Tijdens een activiteit met regionale partners is de broker continue heel bewust het gezicht van de onderwijsinstelling naar buiten toe en handelt daarnaar. De broker zet duidelijk het doel neer van de activiteit en maakt koppelingen naar eerdere, aanpalende of later volgende activiteiten. De broker benoemt positieve resultaten en de slagkracht van anderen. De broker begeleidt indien van toepassing studenten met oog voor wat externe partijen willen zien en/of interessant vinden.

De broker beschikt over een set aan competenties die hem/haar in staat stellen de verbindende taken uit te voeren. Interviews met brokers en hun collega’s in de vier cases hebben onder andere een lijst met benodigde competenties opgeleverd (zie voor een uitgebreid overzicht de brokertool, Bijlage 3). Zo heeft de broker allereerst een krachtig geloof in het feit dat de school integraal verankerd kan zijn in de regio en dat een streven naar regionale verankering een kans is voor jongeren om een streepje voor te hebben op de arbeidsmarkt.

Als je een structuur voor gezamenlijke activiteiten en verantwoordelijkheden samen met stakeholders ontwikkelt, dan draagt dat bij aan continuïteit. In de praktijk kan dit tot uiting

komen door afspraken met bijvoorbeeld ondernemers of beleidsmakers die buiten reguliere projecten omgaan. Maar deze routines moeten wel passen in/matchen met bestaande organisatieroutines. Kwetsbaarheid voor veranderende beleidsprioriteiten en economisch tij is in alle vier cases een belangrijk aandachtspunt. Veel ontwikkelingen hebben ook de eigenschap van een hype met een tijdelijke impact, maar er zijn er ook die blijvend zijn. Het maken van de afweging vraagt om input en discussie met de regionale stakeholders. De structuur zorgt voor een plek waar dit mogelijk is zonder voor iedere ontwikkeling een nieuwe actie op te zetten. Dit geldt voor alle drie de waarden (initieel onderwijs, leven lang leren en innoveren).

De projecten in de verschillende cases stonden niet op zichzelf. Het doorzetten van ontwikkelingen in school om invulling te geven aan de verbondenheid met de regionale agenda blijkt eenvoudiger te zijn als helder is voor alle medewerkers welke onderliggende vraagstukken opgelost moeten worden. Zonder verticale verbinding tussen sturing en uitvoering kunnen teams in hun eigen routines blijven hangen. Vertaling van de strategische oriëntatie in doelen en acties is nodig om de urgentie van routineverandering in de opleidingsteams zichtbaar en voelbaar te maken.

De transitie naar een regionaal kenniscentrum zijn te kenmerken als lokale chaotische processen, die moeilijk te plannen zijn. Hoe kun je hier als bestuur grip op krijgen? Welk repertoire kun je inzetten om in de toekomst meer regie te voeren op complexe en chaotische transitieprocessen. Op basis van de resultaten uit dit project trekken we vijf belangrijke lessen: (1) Ordenen in de chaos, identificeren van grenzen met behulp van een boundary crossing (i.e. ‘grens-werk’) perspectief. (2) Het aanbrengen van focus, gezamenlijk koers en focus bepalen a.h.v. strategie. (3) Identificeren, doorlopende identificatie met partners op het regionale veranderingsproces. (4) Organiseren: Stuur op organisatieontwikkeling die afgestemd is op het regionale veranderingsproces en (5) agenderen, plaats externe leerprocessen op de regionale agenda.

Daarmee hebben wij ook impliciet aangegeven dat er voor regionale verankering geen onderscheidende set van kritische prestatie indicatoren (kpi's) uit de cases gehaald kunnen worden die eenvoudig in de organisatie zijn in te bedden. Wel is uit de cases naar voren gekomen dat het hebben van een duidelijke strategie en koers een voorwaarde is. Samen met het proces van identificatie met regionale partners vraagt dit om op regelmatige basis te ijken waar je als organisatie staat. In termen van planning & control kunnen soft controls (zoals helderheid, betrokkenheid en uitvoerbaarheid) ervoor zorgdragen dat deze toetsing met regelmaat plaats vindt. Zo kan het inbedden van een regulier gespreksmoment met als agendapunt de regionale ontwikkeling in relatie tot de strategie van de organisatie nuttig zijn. Hierbij zou dan de focus kunnen liggen op de bovengenoemde vijf punten (grensbepaling – focus op strategie – relatie met partners – human development & broker competenties- interne leerontwikkeling). Daarbij kunnen de ontwikkelde set van brokercompetenties en het format voor grenzenwerk behulpzaam zijn.

Inleiding

Aanleiding

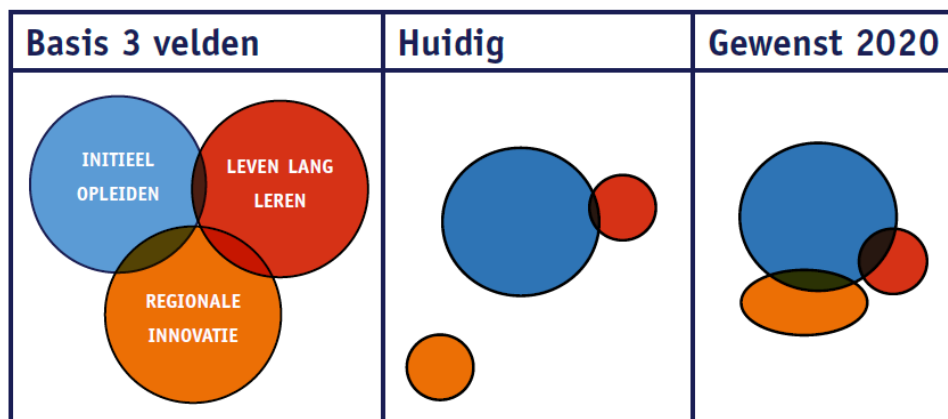
De groene sector opereert in het hart van grote maatschappelijke vraagstukken, zowel nationaal als mondiaal en draagt substantieel bij aan de transities rond voedsel, water, energie en circulaire economie (LNV, 2018). De huidige positie is onder meer te danken aan een sterk ontwikkeld kennis- en onderwijssysteem en dit systeem draagt direct bij aan de voortdurende innovatie in de sector en het ontstaan van de sterke kennis- en zakelijke netwerken (Anonymus, 2016; Freeman, 1995; Mazzucato, 2014). De genoemde ontwikkelingen voltrekken zich steeds sneller en vragen meer van de effectiviteit van de R&D- en innovatie activiteiten en organisatie van de afzet. Nederland dreigt haar positie als gidsland te verliezen als de innovatiekracht afneemt en is dan derhalve niet meer in staat om internationaal voorop te lopen (Anonymus, 2016). Om antwoord te bieden op de complexe problemen en maatschappelijke systeemveranderingen raken traditionele bestuursvormen en economische modellen achterhaald. Individuele bedrijven en overheden kunnen maar tot op zekere hoogte het hoofd bieden aan de uitdagingen. Effectieve regionale samenwerking is nodig om enerzijds de disruptieve krachten van innovatieve technologieën en nieuwe businessmodellen in te passen in de bestaande productietechnieken en marktposities van bedrijven (Maijers, 2016). De druk van verandering wordt nog verder opgevoerd omdat tegelijkertijd er een globale verspreiding van kennis plaats vindt, die ervoor zorgt dat ‘oude’ productiesystemen verschuiven naar landen waar land en arbeid goedkoper zijn. Tot slot zorgt de “war on talent” anno 2018 – 2019 er voor dat het goed organiseren van de instroom van talent en de leerprocessen meer en meer een essentieel onderdeel wordt van de strategie van bedrijven en regionale clusters.

Samenwerken en het organiseren van responsieve regionale innovatiesystemen wordt steeds belangrijker (Mazzucato, 2014). Nieuwe vormen van innovatieve ecosystemen in de regio zijn nodig als antwoord op de uitdagingen. De wijze waarop het onderwijs hierin past is nog sterk in ontwikkeling. Het nieuwe paradigma is er nog niet (Hoeve, et al., 2015) .

Investeren in verandering

Als antwoord op de beschreven tendens, investeren de Agrarische Onderwijs Centra (AOC's) al sinds 2006 in het herpositioneren van de school naar regionaal kenniscentrum (RKC). Een collectief (Regionale verankering) van 12 instellingen (9 AOC's en 3 HAO's) heeft in 2015 besloten om samen op bestuurlijk niveau ervaringen uit te delen en met elkaar gemeenschappelijke vraagstukken op te lossen in de transitie van school naar RKC. Hierbij staan drie publieke waarden centraal: initieel onderwijs, leven lang leren en regionale innovatie. Voor de onderwijsinstellingen is dit een verruiming. Traditioneel ligt de aandacht op de waarde initieel onderwijs. De andere waarden zijn niet nieuw, maar het belang van de verschillende waarden in de operationele uitvoering bij de onderwijsinstellingen is lager. De bestuurders vinden dat er een meer evenwichtigere balans nodig is tussen de regionale vraag en de prestatie van de instelling.

Hoe die balans er uiteindelijk uit ziet is nog niet bekend en voortdurend in ontwikkeling (zie figuur 1). Iedere instelling heeft daar samen met de regionale stakeholders een andere visie op (Hoeve, et al., 2015).



Figuur 1: Voorbeeld waardenmodel (bollenmodel) voor instelling X (Hoeve, et al., 2015).

Om de processen van de transitie naar een RKC met een andere waardenbalans te managen heeft het samenwerkingsverband Regionale Verankering bij NRO een onderzoeksvraag neergelegd: “Welk repertoire heeft het centraal management nodig om de instelling te leiden in de transitie naar een regionaal kenniscentrum?” Deze kernvraag is uitgewerkt in drie onderzoeksvragen

- Op welke kwalitatief verschillende manieren krijgt de transitie van school naar kenniscentrum gestalte?
- Hoe kunnen bestuurders/managers op duurzame wijze een waardevolle relatie realiseren met de regio?
- Welke onderscheidende set van instrumenten en kritische prestatie indicatoren (kpi's) kunnen de bestuurders en managers benutten om sturing te geven aan het proces voor het realiseren van duurzame relaties per publieke waarde met partners in de regio?

Het gaat om gefundeerde veranderaanpakken, en management- en samenwerkingsmodellen. Daarbij is nadrukkelijk aangegeven dat de bestuurders en transitie managers van het consortium Regionale verankering actief betrokken willen worden bij het onderzoek zodat de direct betrokkenen (van de instellingen zelf en de regio) via eigen casuïstiek voordeel hebben van de inzichten die ontstaan en ook juiste instrumenten krijgen waar ze zelf mee verder kunnen. Deze aanpak sluit aan bij de nieuwe aanpak die NRO voorstond ten tijde van de ontwikkeling van de aanvraag: een meer participatief ontwikkelingsmodel.

Het NRO-project Regionale Verankering heeft vier bestaande cases van ieder betrokken AOC (Citaverde, Nordwin College, Terra en Wellantcollege) benut voor het onderzoek. De rijke cases gaan allemaal in op een ander aspect van regionale samenwerking en verankeringsprocessen. Iedere casus is door de bestuurders zelf ingebracht. Een korte beschrijving (door de casehouder):

- ✓ Financial Engineering: Wellantcollege werkt in meerdere regionale samenwerkingsverbanden (PPS-en²) in diverse regio's. Iedere publieke waarde kent een eigen financieringsgrondslag met randvoorwaarden. Het combineren van drie publieke waarden vraagt om een passend financieringsmodel.
- ✓ Governance: Citaverde werkt in verschillende regionale samenwerkingsverbanden in co-creatie met het bedrijfsleven en niet groene onderwijsinstellingen. Door de verscheidenheid is het samenwerken complex. Hoe verbind je wisselende allianties succesvol aan je eigen structuur?
- ✓ Alignment en cultuur: Terra werkt al jaren intensief samen met en in regionale samenwerkingsverbanden. Uit de ervaringen blijkt dat het tegelijkertijd werken aan de drie waarden erg weerbarstig is. Hoe kunnen we een passende cultuur en systemen in onderwijs realiseren om in de regio te kunnen acteren?
- ✓ Waardepropositie Groen Onderwijs: Nordwin College participeert actief in een regionaal samenwerkingsverband gericht op groene innovatieve energie. Hoe realiseren en verkrijgen we als groene instellingen een positie in dit door het niet-groene onderwijs gedomineerde domein, met welke waardepropositie?

² PPS staat voor Publiek Private Samenwerking

Achtergrond en inkadering

In deze paragraaf worden de theoretische kaders van het onderzoek beschreven. Eerst wordt ingegaan op de publieke waarden die de AOC's beogen, om vervolgens in te gaan op het verandervraagstuk dat de beoogde doelen met zich meebrengt.

Regionale verankering; Publieke Waarde en de beoogde praktijk

De klassieke publieke waarde die we in Nederland aan het beroepsonderwijs hechten, is tweeledig: kwalificatie voor een beroep en voorbereiden op participatie in de samenleving. Voor de toekomstige arbeidsmarkt is dat niet meer voldoende. Deelnemers moeten voorbereid worden op een leven lang leren en veranderen. Bovendien komen er twee publieke waarden bij: onderhouden van kwalificaties van volwassen werknemers en ondernemers, en bijdragen aan de innovatie van beroepen en economische activiteiten (Nieuwenhuis, 2012). Bij herijking kan een instelling voor beroepsonderwijs variëren in de mate waarin ze deze drie publieke waarden prioriteit geeft en op welke manier ze deze invult. Daarnaast kan de instelling keuzes maken in de mate waarin deze opdrachten parallel ontwikkeld worden of juist ingezet worden om elkaar te versterken. Het model dat we ontwikkeld hebben, geeft inzicht in de keuze die de instelling hieromtrent maakt.



Figuur 2: bollenmodel voor Regionale Verankering (Hoeve, et al., 2015).

Het model bestaat uit drie gekleurde bollen. Iedere bol staat voor één van de drie publieke waarden: initieel opleiden, leven lang leren, regionale innovatie. De bollen kunnen variëren in

grootte, al naar gelang de instelling tijd en aandacht aan een specifieke publieke waarde besteedt. Ook de verhouding tussen de bollen is van belang: staan ze ver van elkaar af of juist dichtbij? Raken ze elkaar, is er sprake van overlap? De instelling kan de bollen toepassen om de huidige situatie in kaart te brengen en om te schetsen waar zij over vijf of tien jaar zou willen staan. Hebben zij samen met de partijen die de instelling legitimeren hier overeenstemming over, dan is er ook meer inzicht over wat er operationeel georganiseerd moet en kan worden om de gewenste doelen te bereiken (Moore, 1995).

Regionale verankering als transitiepraktijk

Wat betekent het voor een school om zich te ontwikkelen tot Regionaal Kenniscentrum? Hoe wijkt de praktijk van regionale verankering af van de gangbare praktijk in het onderwijs? Regionale verankering omvat onder meer een reflectie op de rol van de school / het onderwijs in de samenleving en koppelt daaraan conclusies voor initieel onderwijs, leven lang leren en regionale maatschappelijke vraagstukken (Nieuwenhuis, 2012). Zo beschouwd kunnen we de praktijk van regionale verankering beschouwen als een vrij fundamentele verandering ten aanzien van de huidige dominante praktijk van het onderwijs. Zo'n verandering noemen we een transitie, en daarom benaderen we in dit hoofdstuk regionale verankering als transitiepraktijk.

Wat houdt een transitiebenadering in? Een transitie is een fundamentele verandering in een maatschappelijk systeem. Daarbij beschouwen we dat systeem op van een multi-level perspectief (MLP) (Geels & Kemp, 2007). Het MLP onderscheidt in een systeem drie verschillende niveaus. Ten eerste het regime, kortweg dat wat in een bepaald systeem domineert. Hoe doen we het nu? Wat is normaal? Volgens Geels en Kemp (2007) betreft een regime de (semi-coherente) set van regels die stabiliteit aan een configuratie van (groepen van) actoren en praktijken, door ze richting en coördinatie te geven. Rotmans en Loorbach (2006) spreken van de dominante structuur, cultuur en praktijk van een systeem. Dat betekent dat een systeem groter is dan het regime, maar dat het regime waarschijnlijk wel het eerste voorbeeld is waar we aan denken bij het systeem. Toegepast op het onderwijs denkt de lezer bijvoorbeeld wellicht aan een drietrapsraket van primair onderwijs, secundair onderwijs en eventueel hoger onderwijs, waarbij lerenden in scholen klassikaal onderwijs krijgen en uiteindelijk voor goede resultaten worden beloond met een diploma. Het voorbeeld is wellicht wat stevig aangezet, maar dat geeft de lezer ook een eerste kader om alternatieve praktijken te beschouwen.

Een tweede niveau in het systeem is dat van de niches, de plaatsen in het systeem waar alternatieve praktijken gestalte krijgen en hun eigen gewoontes en regels ontwikkelen. Dan gaat het om praktijken waarbij er op de één of andere manier radicaal afscheid genomen wordt van het regime. Kijken we naar Regionale Verankering, dan valt daarbij op dat het onderwijs veel meer een plek in een regionale omgeving inneemt, te midden van andere maatschappelijke partners (overheden, bedrijfsleven) dan ogenschijnlijk het geval is in het regime. Dan valt op dat daarbij niet kennisgebieden en competenties leidend zijn bij de invulling van curricula, maar

huidige vraagstukken en nieuwe ontwikkelingen naar de toekomst, waarbij lerenden hun kwalificaties verwerven en tegelijkertijd een bijdrage leveren aan regionale vraagstukken. Leren eindigt niet bij het diploma, maar wordt een leven-lang terugkerend cyclisch proces. Dit vraagt ook om nieuwe didactische en pedagogische inzichten.

We duiden Regionale Verankering op die manier als een transitie in het onderwijssysteem.

Van	Naar
Curricula op basis van kennis en competenties	Curricula op basis van regionale maatschappelijke vraagstukken
Onderwijs als leverancier van gekwalificeerde arbeidskrachten	Onderwijs als regionale partner van overheden, bedrijven en maatschappelijke organisaties
Leren als kwalificatieproces	Leren als cyclische persoonlijke ontwikkeling

Tabel 1: Een transitie naar Regionale Verankering.

Het derde niveau is het landschap tegen de achtergrond waarvan het regime zich ontwikkelt. Een regime ontwikkelt zich immers niet in een vacuüm. De wereld verandert in economische, in maatschappelijke, en in ecologische zin, en dat beïnvloedt het functioneren van een regime. Belangrijke landschap-ontwikkelingen die vaak aan onderwijs worden gekoppeld zijn bijvoorbeeld digitalisering, internationalisering, steeds snellere verandering en regio-specifieke ontwikkeling van beroepspraktijken, en veranderende betekenis van burgerschap en persoonlijke ontwikkeling in een globaliserende wereld (Platform Bèta Techniek / School aan Zet, 2016).

Samen geven regime en landschap inzicht in de duurzaamheid van een systeem. In hoeverre kan het regime meebewegen met het landschap? Hoezeer tast het veranderend landschap de volhoudbaarheid van het regime aan? Naarmate de druk van het landschap op het regime toeneemt, ontstaat er ook meer kans voor radicale vernieuwing, nieuwe niches die effect hebben op het functioneren van het regime. Laat de lezer zelf het antwoord geven op de vraag op Regionale Verankering noodzakelijk. Vanuit landschapsperspectief moge duidelijk zijn dat Regionale Verankering in ieder geval kansrijk is ten opzichte van het huidige regime.

Dynamiek tussen niche en regime

Transities worden gekenmerkt door allerlei specifieke dynamieken, met name tussen niche en regime. Regimes hebben een grote mate van stabiliteit en juist weinig flexibiliteit. Ze zijn in hoge mate geoptimaliseerd. De verschillende partijen weten precies wat ze aan elkaar hebben, en er zijn wetten en regels (instituten) die er voor zorgen dat de dagdagelijkse praktijk ondersteund wordt. Die borgen ook de verdediging van de belangen van de betrokken partijen, de gevestigde orde. En dat geheel vindt zich vervolgens terug in een bepaalde cultuur van hoe mensen met elkaar om gaan. Belangrijk hierbij is om op te merken dat onderliggende structuur, cultuur en

praktijk in hoge mate met elkaar verweerd zijn. Veranderingen in de structuur werken door in praktijk en cultuur, en omgekeerd.

Het geoptimaliseerde, inflexibele karakter van het regime vormt niet alleen een bescherming voor de gevestigde orde, maar juist ook een potentiële barrière voor praktijken die structureel afwijken. Die passen niet bij het regime, zijn niet vanzelfsprekend, en vergen daardoor al snel doorlopend maatwerk, extra werk, en roepen daarmee ook weerstand op, hoezeer ook niet per se bedoeld. Bij transities kunnen er allerlei verschillende dynamieken ontstaan, vanuit verschillende verhoudingen en interacties tussen niches en regimes (zie Geels & Kemp, 2007 voor een gedetailleerde behandeling van verschillende soorten transitiedynamiek). In sommige gevallen zal er langzaam maar zeker transformatie van het regime plaats vinden, waarbij het regime steeds meer elementen uit niches incorporeert, en op die manier verandert. In andere gevallen zullen niches steeds meer samenklonteren, elkaar versterken, en zo'n concurrentiekracht opbouwen dat ze uiteindelijk het vorige regime gesubstitueerd zullen hebben. En in weer andere gevallen worden niches steeds meer opgenomen in het regime, dat op die wijze verandert.

Wat betekent het transitieperspectief voor de praktijk van Regionale Verankering? Het gangbare onderwijssysteem bestaat niet alleen uit een praktijk van lessen en toetsen, maar heeft ook allerlei structuurelementen zoals een jaarcyclus, allerlei staffuncties op het gebied van kwaliteitsborging en verroostering, en een cultuur waarbij alle aandacht uit gaat naar het soepel verlopen van het primaire proces, en waarbij vanuit het rijk met allerlei inspecties verder wordt gewerkt aan de borging van kwaliteit (cultuur van meten en afrekenen). Een strak ingeregeld systeem met een niet zo expliciete, maar zeer grote invloed vanuit staf en rijk.

De praktijk van Regionale Verankering vergt juist een grote mate van flexibiliteit, omdat niet alleen de interne ritmes en instituties van onderwijs gelden, maar even zeer die van partners uit de regio. En niet alleen de kwaliteit van het onderwijs is van belang, maar ook de kwaliteit van de inbreng vanuit het onderwijs in de regio, de kwaliteit van de bijdrage aan regionale vraagstukken, en uiteindelijk, de impact die het onderwijs heeft op regionale transitie. Op die manier wordt Regionale Verankering gekenmerkt door het werken tussen twee werelden – de interne wereld van het gangbare onderwijs (het regime) en de externe praktijk in de regio, in de samenwerking met regionale partners.

Grenzenwerk

Nader beschouwd kenmerkt de ontwikkeling van een nichepraktijk zoals Regionale Verankering zich door allerlei vormen van grenzenwerk. De grens met het bestaande regime als eerste natuurlijk, maar in de praktijk ook de grens tussen onderwijs en regionale partners, de grens tussen bestaande praktijken, nieuwe praktijken en beroepspraktijken in de regio, et cetera. Het ontwikkelen van een niche veronderstelt dat de niche haar omgeving naar zich plooit. Niches reageren responsief op en met hun omgeving. Er ontstaan wellicht nieuwe regels die de niche ten goede komen. Er ontstaan misschien mengvormen van praktijken (ondernemers voor de klas,

rollenspellen met docenten). Het proces waarbij een niche zich ontwikkelt is reflexief (Beers & Van Mierlo, 2017): een niche ontwikkelt zich nooit in een vacuüm maar brengt ontwikkeling in haar omgeving met zich mee. En als dat succesvol is, dan betekent dat dat een nieuwe praktijk, zoals Regionale Verankering, het vermogen ontwikkelt om het regime te veranderen. Daarmee is ze transformatief geworden.

Reflexiviteit en grenzenwerk zijn daarmee nagenoeg synoniem. De verbinding daartussen wordt gevormd door leerprocessen over grenzen heen. Oftewel, juist de leerprocessen die zich afspelen op grenzen tussen niche en omgeving (inclusief regime) zijn van belang voor transitie.

Akkerman en Bakker (2011) hebben die leerprocessen bij grenzenwerk in kaart gebracht in een uitgebreide review studie. Daarbij kwamen ze tot de conclusie dat het grenzenleren lang niet altijd tot daadwerkelijke transformatie leidt. Grenzenleren begint al bij de identificatie van een grens, de bewustwording en erkenning van het verschil tussen het één en het ander. Die bewustwording kan ertoe leiden, zeker in het geval van beoogde samenwerking, dat men zal coördineren over grenzen heen – er wordt aansluiting gezocht in de huidige processen zodat samenwerking soepel verloopt. Een volgende stap in het grenzenleren neemt de vorm in van reflectie over de grens heen – hoe ziet de wereld er uit vanuit het perspectief van de ander? En hoe kijkt die naar mij? Wat houd ik zelf voor vanzelfsprekend, dat vanaf de overzijde van de grens misschien wel als vreemd of ongebruikelijk geldt? Pas vanuit een deelnemen in het perspectief van de ander, en vanuit een bijdragen aan een gezamenlijk perspectief, wordt het mogelijk om nieuwe geheel gezamenlijke activiteiten te ondernemen (nieuwe praktijken vorm te geven). Dat is dus wat anders dan samenwerking in de vorm van: we hebben een loket waar ondernemers hun stagevragen kunnen indienen en dan besluit het onderwijs wat we ermee kunnen doen. Juist het ontstaan van gezamenlijke praktijken, vanuit een meer gedeelde opvatting van wat er opgeleverd moet worden (in plaats van wat eenieder er zelf aan heeft) ontstaat het vierde leerproces, *transformatie*.

Regionale Verankering: Grenzenwerk dat tot transitie moet komen.

De combinatie van de leerprocessen van Akkerman en Bakker (2011) en het transitieperspectief (Geels & Schot, 2007) leidt tot een theoretische insteek voor Regionale Verankering, waarbij we enerzijds kijken naar Regionale Verankering als niche-praktijk met een bijbehorende structuur en cultuur, die in belangrijke mate afwijkt van het regime in het onderwijssysteem, dus de dominante structuur, cultuur en praktijk. Om vervolgens het transformatieve potentieel van Regionale Verankering in te schatten helpt het om daarbij de vier processen van grenzenleren – identificatie, coördinatie, reflectie en transformatie – als evaluatief kader mee te nemen. Op die manier brengen we zowel de spanningen tussen niche en regime in kaart, alsook het veranderingspotentieel.

Methoden

In onderstaande paragrafen wordt ingegaan op de in het onderzoek gehanteerde methoden en technieken. Vanuit een beschrijving van de vraagarticulatie wordt ingegaan op de door het consortium vastgestelde 4 onderzoekcases. Daarna wordt het social lab beschreven en wordt ingegaan op de wijze van data verzameling en de rol van de onderzoekers.

Vraagarticulatie NRO

De groene sector opereert in het hart van grote maatschappelijke vraagstukken en draagt substantieel bij aan de transitie rond voedsel, water, energie en circulaire economie. De innovaties in de sector voltrekken zich steeds sneller en Nederland dreigt haar positie als gidsland te verliezen (Ontwikkelagenda Groen Onderwijs, 2016). Waren onderwijsinstellingen voorheen vooral een van de partners in het (regionaal) opleiden van studenten, nu krijgen zij in toenemende mate meer de rol om de vernieuwing in de regio te gaan trekken, school als regionaal kenniscentrum (RKC).

Sinds 2006 is door de bestuurders van de groene onderwijskolom een bottom up proces ingezet op het herpositioneren van het groene onderwijs als een RKC. Een collectief van bestuurders en managers is ontstaan die samen kennis en ervaringen delen via bestuurlijke sessies en een Community of Practice (CoP) voor de transitie managers: samenwerkingsverband Regionale Verankering.

Als verbindende kapstok wordt gebruik gemaakt van modellen zoals transitie management (Loorbach, 2014), het publieke waarde model van Mark Moore (Moore, 2003) en het PROMIIC 2.0 als dynamisch verandermodel van Steven Ten Have (Ten Have, 2011). Uit deze wetenschapsgebieden zijn onderzoekers gevraagd deel te nemen.

In het voorjaar 2016 is door het Regionale Verankering collectief een onderzoeksvraag in NRO sessies opgewerkt tot NRO thema 2. Door het samenwerkingsverband Regionale Verankering is feedback gegeven en meegewerkt aan de totstandkoming van dit voorstel en zal ook in de uitvoering actief blijven. Zowel als opdrachtgever, case inbrenger en voor het vrijmaken van onderzoekscapaciteit van docenten.

Vraagarticulatieproces en NRO onderzoeksprojectontwikkeling

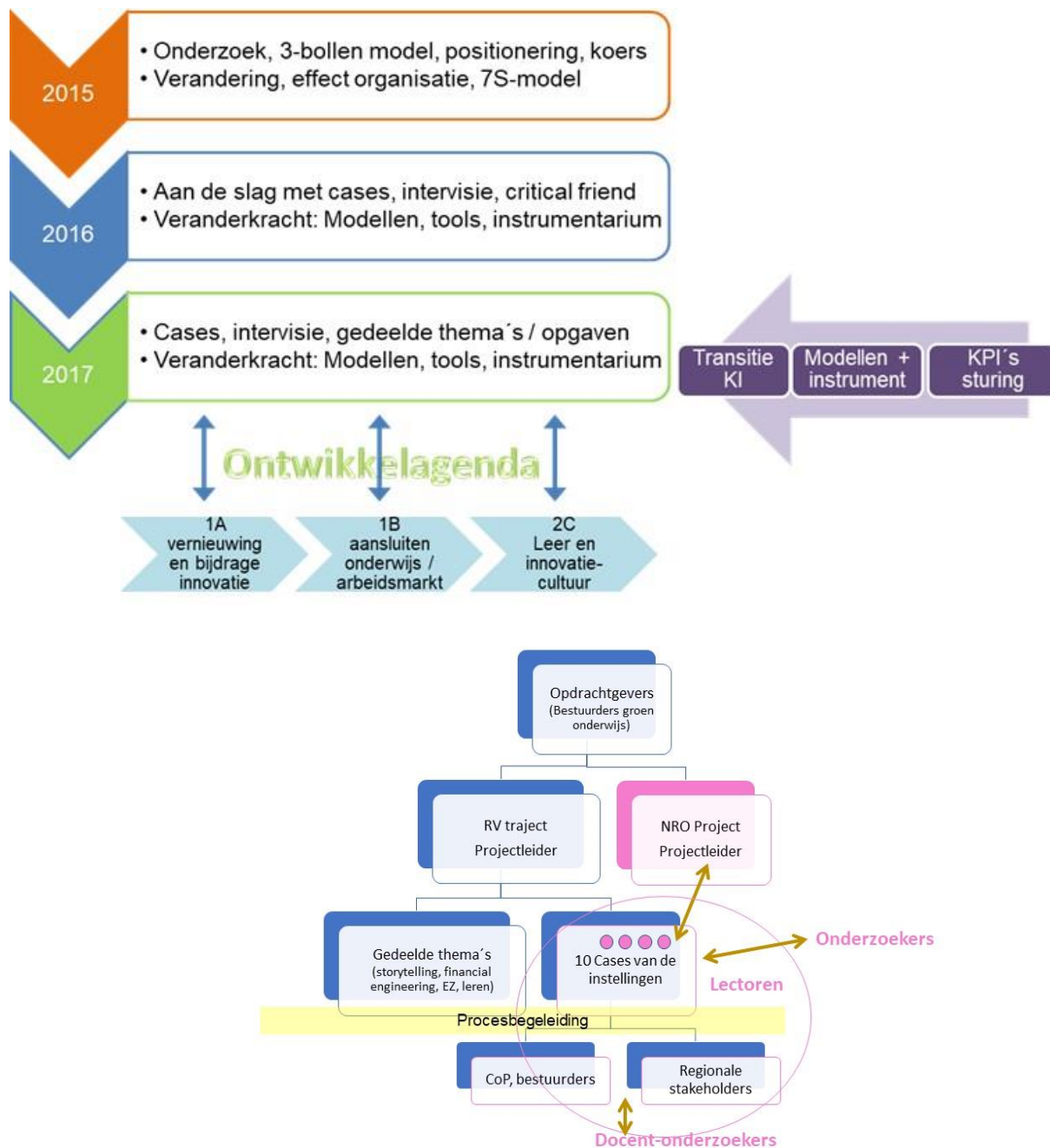
De NRO heeft in 2015 in de voorbereidingen voor een 2e subsidieronde over praktijkgericht onderzoek naar Groen Onderwijs de focus gelegd op het vormen van consortia van onderwijsprofessionals uit de AOC's en onderzoekers. Op de eerste NRO bijeenkomst is door de aanwezigen gewerkt aan het vaststellen van thema's voor de onderzoeksvoorstellen. Er zijn drie thema's uitgewerkt. Ter voorbereiding op de tweede bijeenkomst, hebben alle belangstellenden

kennisvragen kunnen indienen. Tijdens de tweede bijeenkomst van NRO, zijn deze vragen bekeken, besproken en uiteindelijk is de keus genomen door deze werkgroep om de vraag te bundelen tot drie krachtige kennisvragen, of thema's:

1. Toekomstperspectief van de leerling / student centraal
2. Koppeling van onderwijsinstellingen met de omgeving
3. Duurzaamheid

Per thema kon één consortium zich aanmelden met een onderzoeksvoorstel. Voor thema 2 heeft zich het bestuurlijke samenwerkingsverband Regionale Verankering aangeboden als vragende partij. Deze vragen zijn uitgewerkt door het consortium in oprichting tijdens verschillende NRO-sessies in 2016 (23 mei, 23 juni, 11 oktober en 1 december). Dit liep via een open proces georganiseerd door NRO. Inhoudelijk was per thema een procescoördinator aangesteld, voor thema 2 de procescoördinator "Regionale Verankering". Deze coördinator heeft samen met een bestuurlijke afvaardiging van het samenwerkingsverband Regionale Verankering zorggedragen voor de uitwerking van de vraag binnen de kaders van NRO. De aanvraag stond ook op de bestuurlijke agenda van het overleg Regionale verankering. Tijdens de NRO-sessies zijn de ideeën becommentarieerd door de andere consortia en externe beoordelaars.

Na de laatste aanpassingen en goedkeuring door de externe beoordelaars, heeft de NRO Programmaraad voor Praktijkgericht Onderzoek besloten over subsidietoekenning. In figuur 3 is dit proces in tijd schematisch weergegeven in de bovenste helft. In de onderste helft van figuur 3 is de samenhang met projecten Regionale Verankering vanuit het consortium en daarbinnen het NRO Onderzoek opgenomen.



Figuur 3: samenhang Regionale verankering en NRO onderzoek

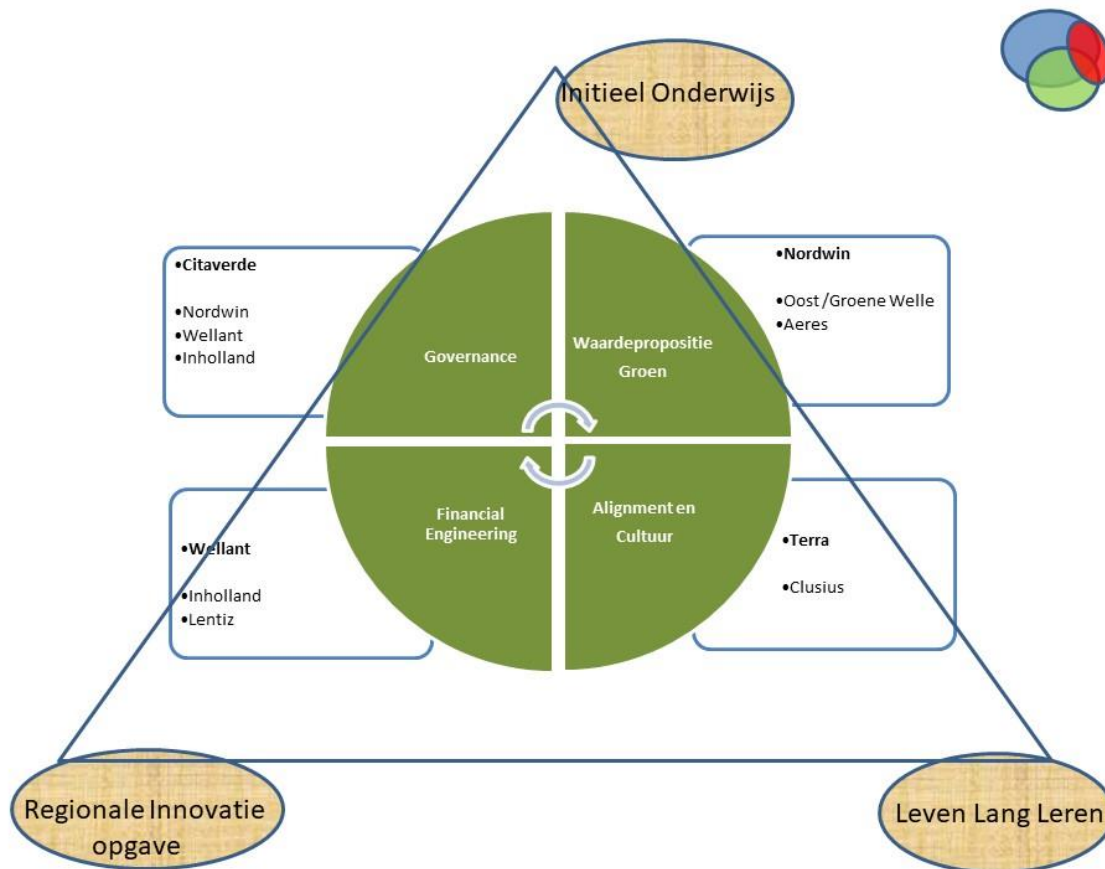
Door het project Regionale Verankering is samen met de projectleiding van het NRO onderzoek een nadere indeling gemaakt van de 10 voorgelegde cases. Deze 10 cases zijn op basis van

overlappende thema's teruggebracht naar 4 samenhangende cases. De cases zijn daarmee verbonden aan de aanvragende AOC's en het consortium heeft na terugkoppeling ingestemd met de cases als uitgangspunt voor het NRO onderzoek. De methodes die het NRO onderzoek heeft toegepast worden nader omschreven in paragraaf "Dataverzameling en analyses".

Selectie Cases

Vanuit de deelnemende AOC's waren een tiental cases ingediend voor monitoring en analyse gedurende de duur van het NRO-onderzoek. Op basis van gesprekken in een focusgroep met de transitie managers zijn de cases geanalyseerd om meer inzicht te verkrijgen in de veranderkracht van de case. Tevens zijn de cases geclusterd aan de hand van overlappende thema's en regionale setting. Deze clustering heeft inzicht gegeven in de indeling aan de hand waarvan cases op elkaar kunnen aansluiten en de opgedane inzichten kunnen gebruiken in de eigen omgeving. Cases zijn ingedeeld in een viertal hoofdthema's en elke case is gekoppeld aan een hoofdthema. Deze indeling is vervolgens teruggekoppeld aan de bestuurdersvergadering van Regionale Verankering (waarin de directie en vertegenwoordigers van de AOC's) en vastgesteld als hoofdcases waarmee het NRO Onderzoek aan de slag gaat. De uitwisseling en onderlinge betrokkenheid tussen de AOC's was vooral op het niveau van de transitie managers van de AOC's zichtbaar. In het NRO onderzoek zijn wij met de vier cases aan de slag gegaan.

In figuur 4 worden de vier cases in samenhang binnen het publieke waarden model gegenereerd door het samenwerkingsverband Regionale verankering weergegeven.



Figuur 4: thema's en casehouders "op weg naar RKC" binnen het NRO Onderzoek

✓ *Financial Engineering*

Wellantcollege werkt in meerdere PPS-en in diverse regio's. In deze regio's is het onze ambitie om de drie publieke waarde (initieel onderwijs, leven lang leren en bijdrage leveren aan innovatieopgaven in de regio) te combineren in onze activiteiten. Iedere publieke waarde kent een eigen financieringsgrondslag met randvoorwaarden. Omdat we in de regio de drie publieke waarde combineren, is het lastig om een passend financieringsmodel samen te stellen. Daarnaast is niet alleen het model lastig vorm te geven ook de bijbehorende tripartiete governance (zowel bij programmeren, aanvragen doen als regie op toegekende subsidietrajecten) is nog niet passend vormgegeven. Dit geeft als risico dat toegekende subsidies als project worden aangestuurd (en niet altijd bijdragen aan de overall PPS-ambities), dat er verlies aan commitment optreedt, we suboptimaal gebruik maken van geldstromen en we onze ambities niet volledig kunnen bereiken. Binnen Wellant is recent de lab-omgeving verandert naar de PPS Waterroute.

- ✓ Hoe realiseer je een duurzame passende governance structuur waarmee je financial engineering kan realiseren om de ambities van de PPS te financieren.

De hoofdcas houder is Wellant, gelieerde cases vanuit Inholland en Lentiz en Citaverde.

✓ *Governance*

Onze opleidingen kenmerken zich door een praktijk- en beroepsgerichte invulling die aansluit op de behoefte van het bedrijf en deelnemer, zowel de ontwikkeling als ook de uitvoering vindt in co-creatie met het bedrijfsleven plaats. We willen in onze regio samenwerken met bedrijfsleven en met grijze onderwijsinstellingen. We doen dat via Centra voor vakmanschap en Ondernemerschap (CVO's). In de regio N-Limburg werken we op het thema Urban Life samen met meerdere partijen. In Z-Limburg moeten we gaan clusteren. Dat gaat niet automatisch.

Kernvragen zijn:

- ✓ Hoe verbindt je wisselende allianties succesvol aan je eigen structuur?
- ✓ Hoe realiseer je coalities tussen partijen (tripartiet, groen/grijs) op strategisch, tactisch en operationeel niveau als deze partijen van nature niet makkelijk samenwerken en in andere ontwikkelfase bevinden?

De hoofdcas houder is Citaverde, gelieerde cases vanuit Nordwin College, Wellant en Inholland.

✓ *Alignment en cultuur*

Hoewel de samenwerking in de coöperaties een aantal mooie voorbeelden heeft opgeleverd (zie hieronder), is de praktijk om gelijktijdig aan de drie opdrachten (Initieel onderwijs, leven lang leren en regionale innovatie) te werken erg weerbarstig. Een reden hiervoor is dat het samenwerken binnen een PPS ander gedrag van iedere partner vraagt. Immers, echt oog hebben voor het grotere geheel, zonder de eigen belangen uit het oog te verliezen, is geen gemakkelijke opgave. Dat is ook niet verwonderlijk, want iedere partner heeft zijn eigen achtergrond en perspectief en zijn eigen verwachtingen van de samenwerking. Middels dialoog en het delen van dilemma's proberen we samen vervolgstappen te maken. Echter in deze fase zitten we als partners elkaar ook nog geregeld in de irritatiezone. Maar ondanks dit is Terra ervan overtuigd dat deze nieuwe vormen van samenwerkingen de toekomst heeft en dat hiervoor binnen alle lagen van de school een andere manier van denken nodig is. Wij ervaren het als volgt: met één been zitten we nog in het oude systeem en met het andere been in het nieuwe systeem. Dit beeld zien we terug in de scholen waar het reguleren wordt aangevlogen vanuit een zienswijze waarin niet de regio centraal staat, maar de school. We zien ook dat sommige teamleiders en docenten de vertaalslag wel proberen te maken, maar dat door allerlei huidige regels, zowel intern (roosters) als extern, (inspectietoezicht) het reguleren is geworden tot een soort van projectonderwijs. Het beeld van het in twee systemen werken zien we ook terug in de gesprekken met de inspectie waarin wordt aangegeven dat de inspectie wel veel waardering heeft voor de koers die Terra heeft gekozen, maar waarin gelijktijdig wordt gesteld dat de wijze hoe de school wordt beoordeeld niet is gewijzigd. Met andere woorden: de inspectie spreekt in woorden haar

waardering uit voor het nieuwe systeem en gelijktijdig wordt de meetlat van het oude systeem gehanteerd. Dit staat innovatie in de weg.

- ✓ Realiseren van een passende cultuur en systemen in onderwijs om in de regio te kunnen acteren
- ✓ Hoe realiseer je een cultuurverandering (in denken en handelen) op middenmanagementniveau vanuit alignement? Hoe vertaal je een breed gedragen strategisch beleid naar tactisch en operationeel niveau?

Voor Terra betekent dit dat de teamstructuur en –cultuur in verandering is richting zelfsturende teams. De versterking van regionale samenwerking, integratie en synergie m.b.t. opleiden gaf als casusvraag: *Hoe kunnen de activiteiten van de teams met betrekking tot de transitie van Terra richting regionaal kenniscentrum geïntegreerd en versterkt worden?*

De hoofdcas houder is Terra, gelieerde cases vanuit Clusius.

✓ *Waardepropositie Groen Onderwijs*

Als het om groene innovatieve energie gaat wordt dit meestal in verband gebracht met windenergie en zonne-energie. Scholen en bedrijven die zich met name in de sector van de installatietechniek bevinden houden zich hiermee bezig. Het groene onderwijs profileert zich nog allerm minst als het centrum waar geleerd en ontwikkeld wordt als het gaat om de toepassing van groene energiebronnen. Naast de wind- en zonne-energie zijn te noemen bio-vergisting, opslaan van warmte uit melk en mogelijk ook de toepassing van waterstoftechnologie. In het verlengde hiervan liggen innovaties die energie besparen of het leefklimaat verbeteren zoals groene wanden, gebruik van bijvoorbeeld hennep in isolatiepakketten etc. Om hier als AOC's een goede rol in te kunnen pakken is de samenwerking in het Energy College in Noord-Nederland een prachtige kans.

- ✓ Terra en Nordwin College willen graag het opleidingscentrum zijn als het gaat om de toepassing van innovatieve groene energie in de sectoren van agro, food, groen, bloem, recreatie etc.
- ✓ Hoe realiseren en verkrijgen we positie in dit door het grijze onderwijs gedomineerde domein? Hoe tonen we onze waarde aan, komen we tot een waardepropositie

De hoofdcas houder is Nordwin College, gelieerde cases vanuit Terra, Oost/Groen Welle en Aeres.

De analyse van de verschillende cases gaf ook duidelijkheid over de verschillende fases waarin de vraagstukken bij de start van het project zich bevonden. Dit heeft tot gevolg gehad dat er geen éénduidige analyse over alle cases heen gelegd kon worden. Wel is duidelijk dat de verschillende cases elkaar qua ervaringen aanvullen en daarmee ondersteunend zijn op de hoofdvraag van het

onderzoek. Het instrument social lab kon in de cases worden ingezet om de ontwikkeling van het onderwijs ten opzichte van de stakeholders te duiden en te analyseren. Binnen de cases is het social lab een omgeving waarin betrokken stakeholders geactiveerd worden en vorm kunnen geven aan de verankering van regionaal onderwijs. Wij gebruikten het social lab daarmee ook om vorm te geven aan interventies en volgden daarin de (her)positionering van het onderwijs.

Social Lab

In het projectplan is geopteerd voor een “social lab” aanpak waarin ruimte is om al doende te ontwikkelen, om daarmee recht te doen aan de complexiteit en het contextafhankelijke karakter dat het transitieproces naar een Regionaal Kenniscentrum (RKC) kenmerkt (zie projectplan, december 2016).

Social labs zijn ‘leerruimtes’ waar geëxperimenteerd wordt met nieuwe aanpakken voor complexe vraagstukken (Hassan, 2015). Social labs werken aan sociale innovatie middels een methodiek om systematische ontmoetingen te organiseren tussen verschillende stakeholders: hier docenten, onderwijsontwikkelaars, inhoudelijke experts en werkveldpartners uit het groene onderwijsveld. Het social lab zet in op een iteratief collectief leerproces op basis van experimenten die bijdragen aan, in dit geval, het realiseren van het RKC. Een belangrijk kenmerk van een social lab is dat verschillende soorten kennis als uitgangspunt worden genomen. Naast wetenschappelijke kennis, speelt ervaringskennis en context-specifieke kennis een belangrijke rol. In een social lab doorlopen deelnemers gestructureerd cycli van plannen, ontwikkelen, experimenteren en evalueren om te komen tot concrete oplossingen (in dit project concrete tools voor bestuurders om de transitie naar een RKC aan te sturen).

De beoogde aanpak van dit NRO-project was om in vier social labs samen verder te werken aan regionale verankering van de vier groene casus-onderwijsinstellingen en op basis van de opbrengsten generieke aanbevelingen te doen voor bestuurlijke sturingsinstrumenten. Bedoeling was om met inbreng van ervaringskennis uit de lokale praktijk en inzichten uit de wetenschap, passende interventies te organiseren en uitvoeren in de vier betrokken contexten. Snel na aanvang van het project bleek het groen onderwijs in woelige wateren te verkeren (bijv. het samenbrengen van groen en grijs beroepsonderwijs en de daaruit voortvloeiende nieuwe financiële afspraken, en/of ontwikkelingen voortvloeiend uit Bestuursakkoord OCW - MBO Raad 2018-2022: Trots, vertrouwen en lef). Deze ontwikkelingen brachten een dusdanige dynamiek met zich mee dat er in alle vier praktijken geen behoefte was om nieuwe interventies voor vernieuwing te organiseren naast alles wat al in verandering was. Ook had alle hectiek een onvoorziene impact op de bemensing van de social labs. Sleutelactoren vertrokken, of werden ziek. Er waren acute personele wisselingen nodig waar een social lab het juist moet hebben van continue en/of minstens op elkaar voortbouwende persoonlijke relaties om het benodigde vertrouwen op te kunnen bouwen.

Om bovengenoemde redenen is de specifieke social lab methodiek in acht stappen gericht op ontwerpen van gerichte interventies (zie oorspronkelijk projectplan, 2016) losgelaten. Wel is het actiegericht, reflexieve karakter in de onderzoeksaanpak overeind gebleven. Terugkijkend is de gevolgde aanpak daarom beter te typeren als actieonderzoek (McNiff & Whitehead, 2005) dan als “social lab”. In actieonderzoek werkt men vanuit de overtuiging dat betrokken onderzoekers, zowel wetenschappelijke als praktijkonderzoekers, al doende leren en dat je ‘praktijk en theorie’, ‘actie en onderzoek’ of ‘veranderen en begrijpen’ niet los van elkaar kunt zien. Juist door iets actief in de praktijk te veranderen, zie je wat er gebeurt, kun je het proberen te begrijpen en kun je ervan leren. Kortom, actieonderzoek is een vorm van onderzoeksmatig innoveren in de eigen praktijk, waarbij de ontwikkeling van theorie en praktijk nauw met elkaar verbonden zijn. In alle vier cases hebben CoP-leden, lectoren, onderzoekers, docent-onderzoekers, praktijk-onderzoekers en andere probleemeigenaren samengewerkt om de dynamiek in de betrokken scholen en hun omgeving te activeren, volgen, vast te leggen en gezamenlijk te analyseren op kansrijke hefboomen om de dynamiek in de gewenste richting te sturen. In die zin hebben de cases wel als lab geopereerd.

Dataverzameling en analyse

Inherent aan de gebruikte social lab benadering zijn per casus verschillende methoden voor dataverzameling gebruikt. Alle methoden zullen in deze paragraaf kort worden toegelicht. De beschrijving van de methoden voor dataverzameling is casus-onafhankelijk. Voor een inzicht in specifieke cases wordt verwezen naar Bijlage 5 tot en met 8 (grenswerk-analyse per casus).

Initiële rijke casusbeschrijving

Het onderzoek is gestart met het opstellen van een zogenaamde initiële rijke casusbeschrijving per casus. De rijke casusbeschrijving had als doel om project-relevante kenmerken van een casus te beschrijven. Project-relevante kenmerken waren in dit geval kenmerken die van invloed kunnen zijn op het regionale verankeringsproces en het al dan niet succesvol zijn van dat proces. Het samen beschrijven van de kenmerken zou de betrokkenen in een casus moeten helpen om een eenduidig beeld te vormen van de karakteristieken van de casus en daarover in gesprek te gaan, met andere woorden ‘in het social lab te participeren’. Daarnaast was het doel om een vergelijkbare set aan kenmerken per casus te verzamelen met het oog op de uiteindelijke cross case analyse van de vier cases.

Projectonderzoekers en lectoren ontwierpen een format-rijke casusbeschrijving (voorjaar 2017).

De keuze voor te beschrijven elementen was gebaseerd op drie aspecten. Een deel van de elementen was gebaseerd op theorieën over boundary crossing (Akkerman en Bakker, 2011) en transitie processen (Rotmans et al. 2001). Voorbeelden van te beschrijven elementen waren ervaren ‘grenzen tussen praktijken’, de rol van ‘brokers’, ofwel bruggenbouwers tussen verschillende praktijken, en de ‘stip op de horizon’ refererend aan het ultieme

toekomstperspectief betreffende regionale verankering. Een tweede set elementen was gestoeld op het inbedden en voortbouwen op de uitkomsten van het voorafgaande project Regionale Transitie (Hoeve et al., 2015). Voorbeelden hiervan waren de ‘positie in het drie-bollen-model (zie Inleiding) en de samenstelling van consortia. Een derde set elementen adresseerde het verdere werk- en onderzoeksproces in onderhavig project. Voorbeelden van deze elementen waren ‘acties, successen en valkuilen uit het verleden’ en ‘aanknopingspunten voor interventies in het lab’ (Zie bijlage 5 t/m 8 voor de uiteindelijke uitwerking per casus).

De eerste versie van het document werd bij de start van het project (en/of voorafgaand aan de eerste interventie) ingevuld door de casus-betrokken lector, in samenspraak met de casus-betrokken onderzoeker en docent-/praktijk-onderzoekers. Omdat de beschrijving van een kenmerk kon veranderen gedurende het proces, bood het format ruimte om aangepaste beschrijvingen en aanleiding daartoe (incl. data van aanpassing) in te voeren gedurende het project. Hiermee werd het format een voortschrijdend werkdocument.

Data-verzamelmethode in de vier cases (i.e. in de vier labs)

Documentenanalyses, interviews, logboeken en observaties vormden de vier typen dataverzamelmethode zoals ingezet in de vier labs om een breed scala aan data te verzamelen ter beantwoording van de centrale onderzoeksvraag.

Documentanalyses zijn in alle vier de cases gedaan. Verzamelde en geanalyseerde documenten betroffen:

- ✓ Visie- en beleidsdocumenten over regionale verankering zoals geformuleerd door de betrokken onderwijsinstellingen;
- ✓ Emailwisselingen tussen medewerkers van de onderwijsinstellingen onderling en tussen medewerkers van de onderwijsinstellingen en diverse externe stakeholders over de organisatie van activiteiten in samenwerking tussen school en regionale partners;
- ✓ Agenda-analyses van zogenaamde ‘brokers’ in de school; medewerkers die actief begaan zijn met regionale verankering en daartoe hun verbindende competenties inzetten;
- ✓ Notulen en video-opnames van vergaderingen over regionale samenwerking, zowel intern binnen de onderwijsinstelling als met externe partijen.

In een deel van de cases zijn interviews met managers, praktijkonderzoekers en/of expliciete ‘brokers’ gehouden om nadere informatie te verzamelen over met name structuur, cultuur en praktijk van regionale verankeringsprocessen. Voorbeelden van vragen die zijn gesteld zijn: Welke formele organisatorische structuren zijn opgezet om regionale verankering te bewerkstelligen? Hoe krijgen de werkverbanden in de praktijk vorm? Welke culturen, normen en waarden spelen een rol in de samenwerking? Wat lijken ‘knoppen’ te zijn waaraan bestuurders en andere medewerkers kunnen draaien om regionale verankering te versterken en/of versnellen? In twee cases hebben deelnemers aan de actie-onderzoek logboeken bijgehouden over allerlei aspecten van hun activiteiten op weg naar regionale verankering. Onderzoekers ontwierpen een format voor dit logboek dat in de verschillende cases werd gebruikt als onderlegger voor de te

beschrijven ervaringen. Voorbeelden van te beschrijven elementen waren context van de activiteit, doel en beoogd effect van de activiteit, te overbruggen ‘grenzen’ tussen praktijken en perspectieven, betrokken actoren, brokers onder de actoren, effect van activiteit op de voortgang richting regionale verankering en benodigdheden voor een versnelling/versterking/versoepeling van het proces op weg naar regionale verankering.

Tot slot hebben zowel onderzoekers, lectoren als praktijk-onderzoekers observaties gedaan in de vier cases op basis van door onderzoekers ontwikkelde formats hiervoor. Deze observaties betroffen met name de activiteiten, gedragingen en bekwaamheden van actoren met een verbindende rol in de verankeringsprocessen, de zogenaamde ‘brokers’.

Gedurende de looptijd van het project zijn de vier casusbeschrijvingen inderdaad steeds aangepast, geactualiseerd, verrijkt op basis van actuele bevindingen en voortschrijdend inzicht.

Bijstelling rijke casusbeschrijving volgens analytisch kader

Om een casus-overstijgende analyse van de bevindingen te kunnen doen hebben onderzoekers en lectoren in de zomer van 2018 een nieuw format voor een casusbeschrijving gemaakt genaamd ‘Analyse Grenzenwerk’. Hoofdelementen van het format betroffen structuur, cultuur en praktijk van het ‘grenzenwerk’ i.e. de werkzaamheden op weg naar regionale verankering. Bijzondere aandacht kregen de gedragingen en competenties van ‘brokers’. De keuze voor de te beschrijven elementen was gebaseerd op de keuze voor een beschouwing van regionale verankering als transitiepraktijk (zie paragraaf 2.3) en het veronderstelde belang van brokers in regionale verankeringsprocessen (Oonk, 2016).

Zowel de initiële rijke casusbeschrijving als alle verzamelde data zijn door de onderzoekers en lectoren verwerkt in het format ‘Analyse Grenzenwerk’ (Bijlage 5 tot en met 8). Conceptversies van de analyses zijn ter validering voorgelegd aan praktijkonderzoekers³ van de vier cases. Verder hebben bestuurders van de onderwijsinstellingen ter validering ofwel de hele analyse gelezen, ofwel een management samenvatting van de analyse, en deze besproken met de projectmedewerkers.

Destilleren van casus overstijgende bevindingen uit de vier casus-beschrijvingen

In een focus-groep discussie met alle onderzoekers, lectoren en projectleider van het project zijn casus-overstijgende bevindingen uit de vier casusbeschrijvingen gedestilleerd. Alle deelnemers van de focusgroep lazen voorafgaand aan de discussie de vier casusbeschrijvingen. Tijdens de discussie zijn kenmerkende, casus-overkoepelende elementen van een evidence-informed bestuurlijk model voor regionale verankering geïdentificeerd en op basis daarvan casus-overstijgende aanbevelingen voor de invulling van het bestuurlijk model. Gedetailleerde casus-

³ Door omstandigheden is de casusbeschrijving van Wellant niet voorgelegd aan de docent-onderzoekers maar aan een andere participant in het actie-onderzoek

specifieke bevindingen werden behouden door te beslissen de analyses grenzenwerk per casus als annex toe te voegen aan de eindrapportage van dit onderzoek.

Onderzoekers

De rol van de onderzoekers bij de cases is als volgt uitgewerkt. Ten aanzien van de hypothese voor onderzoek wordt nagegaan of dit werkelijk zo werkt in de cases. De onderzoekers dragen zorg voor onderbouwing, een ontdekkingstocht naar wat er al gebeurt. Zij doen onderzoek en verzamelen literatuur waardoor diepgang in het onderwerp wordt bereikt. Leren elkaar onderling stimuleren, bezoeken en vormen van een Community of Practice. In sommige situaties ondersteunend op de onderzoekscapaciteit bij de instellingen. Daardoor soms minder onafhankelijk, dit wordt dan opgevangen door de lectoren dichtbij aan het onderzoek te verbinden.

De rol van de docent-onderzoekers is tweeledig in de casussen. Enerzijds zijn zij als participant deelnemer aan de overleggen en vormen zij een reguliere vertegenwoordiging vanuit de organisatie. Anderzijds zijn zij ook lid van het onderzoeksteam en verzamelen informatie en houden interviews en logboeken bij over gebeurtenissen in de social lab omgeving. De lectoren zijn casebegeleider, zodat elke lector per case één thema met de onderzoeker uitwerkt.

De casussen zijn gebaseerd op bestaande samenwerkingsrelaties en hebben daarmee vaak al verbanden met lopende onderzoekstrajecten naar verschillende aspecten van het realiseren van duurzame relaties met de regio.

Resultaten / Overall bevindingen over de casussen heen

De resultaten vallen uiteen in vier thema's

1. Rol van de brokers en grenzenwerk
2. Rol van organisatiestructuren
3. Rol van identiteit en missie
4. Rol van regionale aspecten

1. Rol van de brokers en grenzenwerk

In alle vier de onderzochte casussen blijkt grenzenwerk een cruciale rol te spelen in het proces op weg naar regionale verankering van de onderwijsinstelling.

Kenmerken van de broker.

Een broker, ook wel bruggenbouwer, makelaar of verbinder genoemd (Zitter et al., 2016), blijkt in ons onderzoek een persoon die aan bestaande routines en structuren rammelt en met zijn/haar verbindende competenties mensen meebeweegt in een nieuwe richting. De broker vervult zijn/haar rol door aan te geven hoe structuren aangepast kunnen worden ten faveure van vernieuwing en door nieuwe praktijken in te bedden in bestaande structuren. Dat vergt grenzenwerk.

Wie is de broker? Brokers kunnen zich in verschillende lagen van de organisatie manifesteren. Het kunnen managers zijn, teamleiders, docenten of bijvoorbeeld medewerkers van een projectenbureau. In dit onderzoek viel de grote en vaak cruciale rol van de brokers buiten de managementlagen van de onderwijsinstelling op. De meest effectieve brokers waren bevrologen docenten en/of projectmedewerkers. Zij hadden de verbindende rol óf zelf op zich genomen vanuit enthousiasme voor regionale samenwerking, óf om verschillende redenen toebedeeld gekregen, inclusief een aantal taakuren daarvoor.

Wat zagen we de brokers doen in de vier cases? Brokers verbinden actoren en factoren zowel door de lagen van de onderwijsorganisatie heen, als over de grenzen van de eigen onderwijsorganisatie met de regio, namelijk met overheden (gemeenten, provincie), ondernemers en maatschappelijke partijen. We zagen brokers verbindingen leggen tussen:

- ✓ docenten, teamleiders en Colleges van Bestuur
- ✓ studenten en docenten
- ✓ studenten en regionale partners
- ✓ mede-initiatiefnemers van verschillende scholen
- ✓ onderwijsinstelling, overheden en bedrijfsleven, zowel op bestuurlijk als op operationeel niveau.

Competenties van de broker

Een broker is iemand die goed in staat is om de verbindende taken die horen bij grenzenwerk uit te voeren. Interviews met brokers en hun collega's in de vier cases hebben onder andere een lijst van benodigde competenties opgeleverd. De broker heeft allereerst een krachtig en langdurig geloof in het belang van een sterke verankering van de school in zijn regio. De broker probeert zich niet teveel te laten leiden door ego, gebruikt zijn/haar charme, stelt zich bescheiden op en handelt integer, met respect voor zowel de eigen als andermans waarden en belangen. Dat vergt inlevingsvermogen in uiteenlopende belangen en persoonlijkheden, zowel binnen als buiten de onderwijsinstelling, en sensitiviteit en respect voor andermans zoektocht. Het helpt als de broker samenwerkingen tussen onderwijs en praktijk in een breder systeem-perspectief kan zetten, zoals een lange termijn regionale ontwikkeling van de arbeidsmarkt, of een veranderend overheidsbestel. Idealiter heeft de broker dus een breed beeld van betrokken actoren en systemen. De broker is proactief, kan nieuwsgierigheid prikkelen en denkt in kansen voor de toekomst.

Brokers kunnen met grenzenwerk een belangrijke rol spelen bij de transitie van een school naar een regionaal kenniscentrum, maar uit dit onderzoek blijkt dat de mate waarin dit effectief gebeurt zeer afhankelijk is van zijn/haar positie.

De broker competenties zijn als output van dit onderzoek vertaald in een tool waarmee een beeld verkregen kan worden van de rol en bekwaamheden van de broker en wat grenzenwerk omhelst. Zie bijlage 3 voor een nadere beschrijving en verwijzing naar de digitale plaats van de tool).

2. Rol van organisatiestructuren.

Bij regionale verankering gaat het in eerste instantie om het ontwikkelen van nieuwe vormen van samenwerking en nieuwe vormen van onderzoek. Dat begint vaak met een aantal eenvoudige projecten. Ons onderzoek suggereert dat het ontstaan van meer permanente structuren rond samenwerkingsactiviteiten een belangrijke rol speelt in het regionaal verankeren ervan.

Als je een structuur voor gezamenlijke activiteiten en verantwoordelijkheden samen met stakeholders ontwikkelt, dan draagt dat bij aan continuïteit. In de praktijk kan dit tot uiting komen door afspraken met bijvoorbeeld ondernemers of beleidsmakers die buiten reguliere projecten omgaan. Maar deze routines moeten wel passen in/matchen met bestaande organisatieroutines. Kwetsbaarheid voor veranderende beleidsprioriteiten en economisch tij is in alle vier cases een belangrijk aandachtspunt.

Veel ontwikkelingen hebben ook de eigenschap van een hype met een tijdelijke impact, maar er zijn er ook die blijvend zijn. Het maken van de afweging vraagt om input en discussie met de regionale stakeholders. De structuur zorgt voor een plek waar dit mogelijk is zonder voor iedere ontwikkeling een nieuwe actie op te zetten. Dit geldt voor alle drie de waarden (initieel onderwijs, leven lang leren en innoveren). Een structuur biedt ook de mogelijkheden om investeringen te delen. Halen en brengen wordt onderdeel van een lange termijn inbedding van de samenwerking en hoeft niet iedere keer ad hoc geregeld te worden. Structuur biedt voor de medewerkers ook meer zekerheid en blijk van urgentie waardoor veranderingsprocessen binnen de instellingen versneld kunnen worden.

Gezamenlijke probleemdefinitie en structurering maakt dat het niet enkel om een concreet project gaat, maar maakt de (gewenste) verandering ook zichtbaarder voor de hele organisatie. In de structuur moet dan wel voldoende ruimte zijn voor specifieke kenmerken en belangen van de verschillende stakeholders. Bedrijven hebben andere belangen, wensen en mogelijkheden, dan overheden of dan de school. Binnen een locatie zijn er verschillende opleidingen, soms zelf weer met verschillende werkvelden, die verschillen in cultuur, opleidingsinhoud, veranderingen bij leerlingen en bedrijven, innovaties etc. .

Daarbij is het belangrijk dat regionale oriëntatie en activiteiten niet bij de brokers blijven maar zoveel mogelijk in de teamroutines en leerprocessen opgenomen worden, dat draagt bij aan robuustheid. Dit gebeurt gemakkelijker bij activiteiten die relatief dicht bij het onderwijs liggen, zoals regioleren en gebiedscoöperaties (Terra).

3. Rol van identiteit en missie

De projecten in de verschillende cases stonden niet op zichzelf. Het doorzetten van ontwikkelingen in school om invulling te geven aan de verbondenheid met de regionale agenda blijkt eenvoudiger te zijn als helder is voor alle medewerkers welke onderliggende vraagstukken opgelost moeten worden. De agenda in het hippisch café bijvoorbeeld heeft een open structuur om de vraagstukken van de regionale partners centraal te stellen. Zonder verticale verbinding tussen sturing en uitvoering kunnen teams in hun eigen routines blijven hangen. Vertaling van de strategische oriëntatie in doelen en acties is nodig om de urgentie van routineverandering in de opleidingsteams zichtbaar en voelbaar te maken.

Binnen de regionale structuren is vaak de behoefte aan nieuwe kennis en inzichten. Wat zijn de ontwikkelingen en hoe kunnen we daar als organisatie (bedrijven, overheden en kennisinstellingen) op reageren. Van nature zijn onderwijsinstellingen kennis gedreven en hebben kerncompetenties op het gebied van leren en ontwikkelen. Vooral ook voor cross-over onderwerpen waar vaak specialistische stakeholders beperkte inzichten en relaties hebben. Deze kerncompetenties kunnen in de regionale structuren ingezet worden om leiderschap te tonen en te nemen. Dit versterkt de legitimatie voor deelname aan de regionale structuren.

4. Regionale Aspecten

Locatie

Langetermijn inbedding is alleen mogelijk als een structuur achter ligt waarin zowel stakeholders van de school als vanuit de regio een rol hebben. Voor de ontwikkeling van een samenhangende, dynamische structuur van innovatieve regionale ecosystemen in de regio is een unieke aanpak nodig. In iedere regio zal zich een andere structuur ontwikkelen. De samenwerking kent terugkerende uitgangspunten (Maijers, 2015), zoals:

- ✓ Samenwerking in de triple helix
- ✓ Aantrekkelijk vestigingsklimaat
- ✓ Hefboomwerking van investeringen tussen de triple helix-partners
- ✓ Veerkrachtig en robuust innovatie ecosysteem

Groene MBO's bestrijken vaak een groot gebied dat uit meerdere regio's bestaat, waarbij de verdeling binnen de regio's t.a.v. initieel onderwijs, regionale innovatie en leven lang leren niet persé identiek hoeven te zijn. Regionale verankering betreft dan ook vaak sterk locatiegebonden activiteiten. Als je, in het extreme (maar in het onderzoek bij Wellant voorgekomen) geval, de locatie opheft dan zijn netwerk en activiteiten niet zonder meer overdraagbaar naar een andere locatie. Locatiegebondenheid betekent ook dat er binnen een en hetzelfde MBO grote verschillen kunnen zijn. Dit komt bijvoorbeeld naar voren bij Terra. Spreken over 'de' ontwikkeling naar 'het' regionaal kenniscentrum is daarmee problematisch. Zelfs als men dit centraal bestuurlijk ten doel stelt moet er nog rekening gehouden worden met de verschillen tussen locaties en domeinen. In sommige cases zien we een spanning tussen centraal ondernomen initiatieven en de meer op onderwijs en routine ingerichte werkprocessen binnen de opleidingen in de locaties, zoals loskoppeling van de afdeling "projecten" van de opleidingsteams (Nordwin). Goed georganiseerde decentrale aansturing lijkt daarbij een bevorderende factor. De ontwikkeling naar zelfsturende teams bij Terra is wat dat betreft veelbelovend, maar vereist specifieke sturing en ondersteuning als het gaat om de regionale oriëntatie.

Vorm en structuur (eenvoudige samenwerking met klankbordgroepen tot vergaande participatie modellen zoals de gebiedscoöperatie) staan niet vast en ontstaan in de loop van de tijd. De regionale netwerkpartners komen elkaar tegen in diverse bestaande en nieuwe op te zetten structuren. Vereisten voor de vorm zijn dat die veranderingen kan opvangen. Dat deze aansluiten bij regionale ontwikkeling en het mogelijk maakt dat de actoren leren van elkaar en reageren op elkaar. Een robuuste organisatiestructuur en samenwerkingsvorm zorgt voor veerkracht en een toekomstbestendige (regionale) investeringen. Bij Nordwin College werd bijvoorbeeld zichtbaar dat projecten beïnvloed werden door verschillende values intern en extern. Indien bestaande values daarbinnen leidend blijven zullen klantproposities en opleidingen elkaar niet ontmoeten en krijgt de samenwerking in de triple helix geen kans.

De verbindingen kenmerken zich als verbinding van organisaties en mensen in de regio, nationaal en internationaal, virtuele verbindingen van materiaal, kennis, informatie en kapitaal en cross-overs tussen vakgebieden en domeinen. Investerings in laboratoria, nieuwe kennis, scholingscentra etc worden gedeeld. Investerings in innovatie worden gezamenlijk op gepakt en benut voor de verschillende waarden: kennis uit innovatie projecten worden benut voor onderwijs. Nieuwe leervormen (hybride leren) maakt het mogelijk dat studenten mee werken aan innovatieopdrachten. De structuur is dus divers en fluïde zodat het zich aanpast en aantrekkelijk is voor investeerders, nieuwe bedrijven en top talent. Dit zijn lange termijn investeringen die individuele partijen niet snel zullen doen. Een ander voordeel blijkt dat wanneer partijen al langer samenwerken er eenvoudige ingespeeld kan worden op calls voor innovatie en

vernieuwing. Het kapitaliseren van inzet van mensen, kennis en faciliteiten genereert nieuwe investeringsmogelijkheden en ondersteuning door overheden.

Veerkrachtig en robuust innovatie ecosysteem

Een veerkrachtig robuust innovatie ecosysteem wordt in hoge mate bepaald door de mate waarin de stakeholders responsief zijn, waarbij interne structuren afgestemd worden met ritme en praktijk buiten de school. Veerkracht wordt ontwikkeld door het versterken van de innovatiekracht in de regio, permanent leren en handelen, het hebben van een moderne en productieve infrastructuur, een gediversifieerd pallet van branches binnen de regio, geschoold personeel. Samenwerking tussen groen en niet groen onderwijs is daarom ook essentieel. De vaak complexe onderwijsorganisaties zijn er daarom bij gebaad om vroegtijdig in te kunnen grijpen in de strategie en bedrijfsvoering zodat men op tijd klaar is voor de verandering. Een vorm van maatschappelijk ondernemerschap waarbij het risico en de onzekerheid via de samenwerking meer gedeeld worden (Mazzucato, 2014). Deelname aan vaak meerdere regionale publiek private samenwerkingsverbanden, geeft de instelling een voedingsbodem om sneller in te kunnen spelen op veranderingen. Bij de bijeenkomsten van de PPS structuren wordt gesproken over trends, ontwikkelingen die op de regionale stakeholders afkomen. Reeds in een vroeg stadium worden signalen besproken, afgewogen en het belang ervan onderkend. Wanneer de betrokkenen uit de onderwijsinstellingen hier voor sensitief zijn, kunnen de signalen vroegtijdig ingepast worden in beleid, organisatie van de bedrijfsprocessen en scholing van de medewerker. Zo kunnen er ook shared values ontstaan in de regio, tussen regionale partners, waardoor de mogelijkheden voor samenwerking worden versterkt.

Aanbevelingen voor het bestuurlijk model.

Vanuit de bestuurders is de vraag gesteld: “Welk repertoire heeft het centraal management nodig om de instelling te leiden in een transitieproces naar een regionaal kenniscentrum?” In dit hoofdstuk doen we op basis van de casevergelijking een aantal aanbevelingen voor het bestuurlijk model.

De resultaten uit dit onderzoek bevestigen dat transitieprocessen complex en lokaal specifiek zijn. De belangrijkste overeenkomst is dat ze vaak chaotisch verlopen en leiden tot onzekerheden in de organisatie. Het is geen lineair – vooraf te plannen – pad, maar een zoektocht naar een nieuwe weg die in iedere case een eigen dynamiek kent. De verscheidenheid maakt dat er niet één model voor strategische verankering van regionale samenwerking is te ontwikkelen (verwijzing transitiekunde). Er is vaak niet één goede methode, maar een keuze, afhankelijk van de situatie waar men zich in bevinden (Noordegraaf, 2004).

De transities naar een regionaal kenniscentrum zijn te kenmerken als lokale chaotische processen, die moeilijk te plannen zijn. Hoe kun je hier als bestuur grip op krijgen? Welk repertoire kun je inzetten om in de toekomst meer regie te voeren op complexe en chaotische transitieprocessen. Op basis van de resultaten uit dit project trekken we vijf belangrijke lessen, die we hieronder verder zullen uitwerken:

1. Ordenen in de chaos: identificeren van grenzen met behulp van het boundary crossing perspectief.
2. Aanbrengen van focus: gezamenlijk koers en focus bepalen a.h.v. strategie.
3. Identificeren: doorlopende identificatie met partners op het regionale veranderingsproces
4. Organiseren: Stuur op organisatieontwikkeling die afgestemd is op het regionale veranderingsproces (faculty development).
5. Agenderen: Plaats externe leerprocessen op de regionale agenda

Ordenen in de chaos

Het perspectief van boundary crossing (Akkerman & Bakker, 2011) –in dit rapport aangeduid met de term grenzenwerk- biedt handvatten om de chaos in kaart te brengen en op zoek te gaan naar grenzen. In dit perspectief worden grenzen gedefinieerd als verschillen tussen praktijken die leiden tot discontinuïteit. Het is belangrijk te benadrukken dat het niet gaat om de constatering dat er verschillen zijn, bijvoorbeeld tussen school en werk of tussen verschillende locaties of tussen management en werkvloer, die we zouden moeten opheffen. In veel gevallen kunnen mensen zonder al teveel problemen de overgang maken van de ene naar de andere praktijk (ondersteund door rituelen en routines en ook technologie). Sterker, vaak hebben we ook belang bij een scheiding tussen praktijken (denk bijvoorbeeld aan de scheiding privé - werk) of kunnen er zelfs van leren (denk bijvoorbeeld aan de rijkdom van een interdisciplinair project).

Grenzenwerk in dit project gaat over die overgangen die problematisch verlopen en waar we de discontinuïteit willen aanpakken. Voor bestuurders is het belangrijk in kaart te brengen waar mensen grenzen ervaren die de transitie naar regionaal kenniscentrum hinderen. En vervolgens om het vinden van rituelen en routines en/of technologie om de overgangen te versoepelen. Bestuurders kunnen een aantal strategieën hanteren om voorbij grenzen te komen, wij noemen er hier drie:

- ✓ Ten eerste, door brokers in te zetten: mensen die zich over grenzen heen bewegen. Dit vraagt wel om een goede positionering van brokers. Hierbij maakt het ook verschil of het om een al langer bestaande samenwerking gaat die zowel op onderwijs als innovatie betrekking heeft (Innovatie Veenkoloniën) of om een nieuw op te zetten regionaal initiatief dat de school trekt (Wellant), of waar men juist aansluit op een door anderen geïnitieerd initiatief (Nordwin College). In de cases hebben we gezien dat brokers hun positie zeker niet makkelijk vinden: het is een eenzame positie; brokers voelen niet altijd erkenning. Personele wisselingen in de leiding kunnen de eenzaamheid van brokers vergroten. Ook is niet iedereen geschikt voor een broker-rol. Er is nog weinig zicht op benodigde boundary crossing competenties en niveaus van functioneren. Gulikers en Oonk (2016) hebben een aanzet gedaan en in dit onderzoek hebben we geprobeerd op hun inzichten voort te bouwen. Ons onderzoek heeft geresulteerd in een broker-game: een spel dat onderwijsinstellingen kunnen gebruiken om broker-taken en -competenties te verkennen en bij teamleden te beleggen (zie bijlage 3).
- ✓ Een tweede strategie is om te werken aan gedeelde inhoud of gedeelde modellen, oftewel boundary objects (Akkerman en Bakker, 2011). Boundary objects zijn bedoeld om de samenwerking over grenzen van praktijken te ondersteunen en zo mogelijk te vergemakkelijken. In de Wellantcase is bijvoorbeeld een groeimodel Financial Engineering (zie bijlage, versie 14 juli 2017) gemaakt op basis waarvan partners gezamenlijk te zetten processtappen kunnen bepalen om te komen tot een business case. Belangrijke reflectie was dat zo'n procesplan helpt maar tegelijkertijd voortdurend bijgesteld moet worden omdat de zoektocht naar nieuwe financiële grondslagen cyclisch verloopt waarbij je telkens terugkeert naar eerdere punten in het procesplan. Ook Akkerman en Bakker (2011) wijzen erop dat een boundary object continu moet worden doorontwikkeld om z'n waarde te behouden.
- ✓ Een derde strategie is om nieuwe in-between praktijken te ontwikkelen, oftewel boundary praktijken. De kenniswerkplaatsen in Noord-Oost Friesland en Ameland zijn mooie voorbeelden van praktijken die gedeeld eigenaarschap kennen (in dit geval de regionaal bestuurders en Nordwin). Ook het 'Hippisch Cafe' (Citaverde) is een voorbeeld van grenspraktijk dat veel meer het karakter van een event heeft, met bijbehorende kenmerken als open aanmelding, kortdurend en feestelijke sfeer. Tot slot, is de PPS in de Wellantcase is een voorbeeld van zo'n boundary praktijk. De PPS is letterlijk gepositioneerd op de grens: in de PPS werken onderwijs- en bedrijfspartners samen. De activiteiten van de PPS zijn er op gericht om verschillende vormen van grensverkeer te faciliteren. Het probleem van de in-

between strategie is dat succes vaak afhankelijk is van een kleine groep actoren. Dit vraagt om een goede inbedding in de organisatie. In de paragraaf over faculty development gaan we hier verder op in.

Aanbrengen van focus

Een chaotisch proces betekent niet dat er geen richting is. De afgelopen jaren hebben bestuurders van de groene onderwijsinstellingen in de Groene Tafel in diverse ronden de stip op de horizon bepaald voor de eigen instelling aan de hand van het 3-bollen model (zie <http://metderegio.nl/wp-content/uploads/2015/12/15399-brochure-kenniscentrum-Oef-1.pdf>). Ervaringen uit de cases leren dat uitwerking van deze stippen niet organisatie breed gedragen wordt. De visie is wel gecommuniceerd en vastgelegd in missie en visiedocumenten, maar daarmee is nog geen eigenaarschap gecreëerd. Hiervoor is interne gezamenlijke reflectie nodig op kernwaarden van onderwijs, leren, vernieuwen in de regio. Om zo met elkaar te doordenken wat de kernwaarden inhouden en wat dat betekent voor de eigen manier van werken.

Zo kwam in de Wellant case naar voren dat de kernwaarden innovatie en basiskwaliteit tegenover elkaar gezet worden en niet als complementair worden gezien. Daarmee werd de PPS “weggezet” als een risico voor het primaire onderwijsproces. Bij Nordwin College is de ambitie van regionaal kenniscentrum langzaam uit beeld verdwenen, waardoor afzonderlijke regionale projecten aparte dossiers werden: het gevaar van fragmentering van aandacht dreigt dan en dat roept om gedeelde focus. Bij Terra is op centraal niveau de aandacht (tijdelijk?) gericht op het onderwijs en minder op regionale verankering. Daarmee zijn verschillen tussen de teams wat betreft de ontwikkeling naar een regionaal kenniscentrum blijven bestaan. Hiertoe is het nodig om gezamenlijk de onderliggende beelden bij die kernwaarden te onderzoeken.

Identificeren met regiopartners

Als onderwijsinstellingen willen aansluiten op processen in de regio dan is het noodzakelijk om continu processen in de regio te verkennen en te blijven volgen en je af te vragen (in nauwe samenspraak met de regionale partijen): hoe sluiten we daar als school op aan? In boundary crossing termen wordt dit leerproces ook wel identificatie genoemd (Akkerman en Bakker 2011). Je stelt jezelf vragen als: wat weet ik? Wat kan ik? Waar heb ik anderen voor nodig? Wie zijn de andere betrokkenen? Wat weten/kunnen zij? Wat is hun belang en perspectief? Welke relaties zijn er tussen de verschillende betrokkenen (Gulikers en Oonk, 2017). Het is belangrijk om dat continu te blijven identificeren.

Wellant: Binnen de stuurgroep van de PPS vindt voortdurend identificatie plaats: partners zoeken met oog voor de verschillende belangen naar een gezamenlijke ambitie.

Nordwin College: door het thema “energietransitie” te kiezen sluit men enerzijds aan bij de ambities van de regio, provincie Fryslân en Noord-Nederland (identificatie), maar vraagt dit intern nog verdere afstemming en ontwikkeling omdat energie tot dan toe geen kernthema van groen onderwijs was. Bij Terra zijn er grote verschillen tussen de teams wat betreft identificatie. De mate waarin relaties met de regio structureel zijn vormgegeven is hierbij een belangrijke factor.

Organiseren van Faculty Development

Organiseer een intern leerproces (op en door alle lagen van de schoolorganisatie) waarmee je volgt in hoeverre je regionale verankeringsprocessen botsen/matchen met je interne processen en verplichtingen. Op basis daarvan organiseer een duidelijke interne structuur die gedragen wordt door alle lagen van de organisatie. Geef de brokers daarin een duidelijke positie/waardering teneinde hun kwetsbaarheid te verminderen.

De PPS in de Wellantcase is een interessant experiment om de grens tussen onderwijs en werkveld in de regio structureel te overbruggen. In bepaalde opzichten is het een heel geslaagd experiment. Binnen de PPS is een werkbare structuur opgezet waarin partners elkaar vinden en een gedeelde praktijk aan het vormen zijn. Op dit moment is de opgebouwde structuur nog kwetsbaar: het is nog teveel afhankelijk van een kleine groep mensen. Dit maakt voortgang in twee opzichten kwetsbaar: het is afhankelijk van een kleine groep brokers. De ervaringen laten zien dat dit een lastige positie is. In turbulente tijden vraagt het veel om in die positie overeind te blijven. Maar als brokers uitvallen valt de opgebouwde samenwerking ook weg. Ook is voortgang kwetsbaar omdat de PPS nogal met personen wordt geïdentificeerd: het krijgt daardoor nog al eens de stempel het feestje van X te zijn i.p.v. onderdeel van een brede strategie.

Faculty Development is vaak afhankelijk van individuele medewerkers en bestuurders. Personele wisselingen en organisatorisch zwaar weer leiden er begrijpelijkerwijs toe dat de organisatie terugvalt op oude zekerheden en routines. Als nieuwe ambities niet vertaald zijn in nieuwe, gedragen werkprocessen, blijven ze kwetsbaar. Omgekeerd geldt dat als innovaties zijn “ingedaald”, zoals bijvoorbeeld het werken met de kenniswerkplaatsen, dan zijn ze ook tegen een stootje bestand. Hoe cruciaal de broker ook in dit onderzoek is gebleken, hoe kwetsbaar bleek ook nu zijn positie. Brokers opereren tussen lagen en partijen. Ze ontvangen vaak niet de credits voor resultaten waaraan ze al verbindend zo’n enorme bijdrage hebben geleverd. Een niet aflatend enthousiasme van de broker zorgt ervoor dat hij/zij daar vaak weinig negatieve consequenties van ondervindt. Toch laat uitval van brokers in dit onderzoek zien dat aandacht en erkenning van brokers cruciaal is voor een duurzaam traject op weg naar regionale verankering.

Aandacht voor Faculty Development borgt kenmerkende eigenschappen van brokers beter in de organisatiestructuur waardoor robuustheid ontstaat. Verankering van professionaliseringsbeleid geeft ruimte aan teams om van elkaar te leren.

Agendeer ook externe leerprocessen

Parallel aan het interne leerproces (zie vorige paragraaf) is het belangrijk om een soortgelijk proces ook met de externe partners te organiseren, waarin de interne ritmes en instituties van onderwijs en partners uit de regio op elkaar worden afgestemd. In termen van grenzenwerk gaat het hier om coördinatie. Zoals in het resultaathoofdstuk beschreven helpt het om een structuur voor gezamenlijke activiteiten en verantwoordelijkheden te ontwikkelen samen met stakeholders. Dit draagt bij aan continuïteit.

Ontwikkelde instrumenten en producten

Set van instrumenten

Daarmee hebben wij ook impliciet aangegeven dat er voor regionale verankering geen onderscheidende set van kpi's uit de cases gehaald kunnen worden die eenvoudig in de organisatie zijn in te bedden. Wel is uit de cases naar voren gekomen dat het hebben van een duidelijke strategie en koers een voorwaarde is. Samen met het proces van identificatie met regionale partners vraagt dit om op regelmatige basis te ijken waar je als organisatie staat. In termen van Planning & Control kunnen soft controls (zoals helderheid, betrokkenheid en uitvoerbaarheid) ervoor zorgdragen dat deze toetsing met regelmaat plaats vindt. Zo kan het inbedden van een regulier gespreksmoment met als agendapunt de regionale ontwikkeling in relatie tot de strategie van de organisatie nuttig zijn. Hierbij zou dan de focus kunnen liggen op de bovengenoemde vijf punten (grensbepaling – focus op strategie – relatie met partners – human development & broker competenties- interne leerontwikkeling). Daarbij kan de set van instrumenten die gedurende het onderzoek zijn ontwikkeld behulpzaam zijn.

- ✓ Broker competenties (Bijlage 3)
- ✓ Grenzenwerkanalyse (Bijlage 4)

Voor beide instrumenten geldt:

De tool is beschikbaar via de site Regionale Verankering (vanaf de slotconferentie beschikbaar)

Uitwerking van de broker-tool

Als vervolg op dit onderzoek zou de broker-competentieset kunnen worden uitgewerkt in een fysieke kaartenset die in verschillende teams binnen de AOC's gebruikt kan worden om de rol en positie van de brokers zichtbaar en bespreekbaar te maken.

Bijlagen:

Bijlage 1: Deelnemende AOC's en onderzoekers

Bijlage 2: Referenties

Bijlage 3: Ontwikkelde instrumenten, waar kan ik ze vinden?

Bijlage 4: Brokercompetenties

Bijlage 5: Format grenzenwerkanalyse

Bijlage 6: Grenzenwerkanalyse Citaverde (managementsummary vastgesteld)

Bijlage 7: Grenzenwerkanalyse Nordwin College (vastgesteld)

Bijlage 8: Grenzenwerkanalyse Terra (vastgesteld)

Bijlage 9: Grenzenwerkanalyse Wellant (vastgesteld)

Bijlage 5 tot en met 8 zijn met de CvB's van de instellingen besproken of moeten nog worden vastgesteld. In deze rapportage zijn deze documenten niet opgenomen. In de rapportage aan NRO kan een managementsamenvatting of de analyse worden toegevoegd.

Bijlage 1: Deelnemende AOC's en onderzoekers

Een collectief (Regionale verankering) van 12 instellingen (AOC's)

Aeres,
AOC Oost,
Citaverde,
Clusius,
Groene Welle,
Lentiz,
Nordwin,
Terra,
Wellant

en 3 HAO's:

Aeres,
Hogeschool Inholland en
HAS hogeschool

De onderstaande transitie managers bij de AOC's waren betrokken bij de aanloop van de onderzoeksaanvraag en selectie van de 4 cases.

Aeres,	
AOC Oost,	
Citaverde,	Frans Schatorjé
Clusius,	
Groene Welle,	
Lentiz,	
Nordwin,	Aad van de Burg
Terra,	Wim Cnossen
Wellant	Frans van Rongen
Aeres,	
Hogeschool Inholland	Pieter Pot
HAS hogeschool	

Het NRO Onderzoek is uitgevoerd door:

Luc Salemans (Hogeschool Inholland, projectleider)
Gonneke Leerveld (Regionale Verankering, secretaris)

Loek Nieuwenhuis (HAN, lector)
Woody Maijers (Hogeschool Inholland, lector)
PJ Beers (HAS hogeschool, lector)

Carla Oonk (WUR, onderzoeker)
Aimée Hoeve (HAN, onderzoeker)
Jeroen Onstenk (Hogeschool Inholland, onderzoeker)
Toon Keijsers (HAS hogeschool, onderzoeker)

Paul Wolters (Citaverde, docent-onderzoeker)
Peter Claessen (Citaverde, docent-onderzoeker)
Frans Schatorjé (Citaverde, transitie manager)

Heleentje Swart (Nordwin, docent-onderzoeker)
Menno Stienstra (Nordwin, docent-onderzoeker)
Aad vd Burg (Nordwin, transitie manager)

Angela Gomez (Wellant, docent-onderzoeker)
Ester Cuijpers (Wellant, docent-onderzoeker)
Frans van Rongen (Wellant, transitie manager)
Ton Schuller (Wellant, PPS manager)

Peter Moorman (Terra, docent-onderzoeker)
Ine Sturkenboom (Terra, docent-onderzoeker)
Wim Cnossen (Terra, transitie manager)

Bijlage 2: Referenties

- Akkerman, S., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Anonymus (2016). Ontwikkelagenda Groen Onderwijs 2016 – 2025; samenwerking bedrijfsleven & maatschappelijke organisaties
- Beers, P. J., & Van Mierlo, B. (2017). Reflexivity and learning in system innovation processes. *Sociologia Ruralis*, 57(3), 415-436.
- Freenman, C. (1995). 'The "National system of innovation", in Historical perspective'. *Cambridge Journal of Economics* 19, no.1, p.5-24.
- Geels, F. W., & Kemp, R. (2007). Dynamics in socio-technical systems: Typology of change processes and contrasting case studies. *Technology in Society*, 29, 441-455.
- Gulikers, J. T. M., and Oonk, C. (2016). Het waarderen van leren met partijen buiten de school. *OnderwijsInnovatie*, 3, 17-26.
- Hassan, Z. (2015), The Social Labs Fieldbook. Retrieved from <http://bluesolutions.info/images/Social-Labs-Fieldbook-D11.pdf>
- Hoeve A., F. Timmermans, L. Nieuwenhuis, D. J. Nijman, W. Maijers & G. Leereveld (2015). *Oefening 1: Aan de slag met herpositionering. Uit: Digitaal Handboek Regionale Verankering* <http://metderegio.nl/regionale-verankering/>
- Hoeve A., F. Timmermans, L. Nieuwenhuis, D. J. Nijman, W. Maijers & G. Leereveld (2015). *Digitaal handboek Regionale Verankering*. Nijmegen: Kenniscentrum Kwaliteit van Leren. <http://metderegio.nl/regionale-verankering/>
- LNv (2018). *Landbouw, natuur en voedsel: waardevol en verbonden Nederland als koploper in kringlooplandbouw*.
- Loorbach, D. (2014). *To transition! Governance panarchy in the new transformation*. Rotterdam: Erasmus University Rotterdam
- Maijers W., V.P.P. Swarte & N.P. van der Weerd (2016). *Realisatieplan Een verkenning van de aangrijpingspunten voor de transitie van het Food cluster MRDH naar de Next Economy*. Uit: De transitie van het onderwijs in de foodsector in de Rotterdamse regio Onderwijsinstellingen leiden ondernemers en werknemers op voor de nieuwe economie.
- McNiff, J. en Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. Londen: Sage Publications.
- Mazzucato, M. (2014). *The entrepreneurial state*. Anthem press.
- Moore, M.H. (2003, working paper #18). *The public value scorecard. A rejoinder and an alternative to "strategic Performance measurement and management in non-profit organizations"* by Robert Kaplan.
- Nieuwenhuis, L., Coenen, J., Fouarge, D., Harms, T., & Oosterling, M. (2012, april). *Creatie publieke waarde in het middelbaar beroepsonderwijs*. Den Haag: NWO - PROO. Platform Bèta Techniek / School aan Zet (2016). *Een lerende organisatie*. Den Haag: Platform Bèta Techniek.

Noordegraaf, M. (2004). *Management in het publieke domein*. Bussum: Coutinho.

Ontwikkelagenda Groen Onderwijs 2016 – 2025; samenwerking bedrijfsleven & maatschappelijke organisaties

Oonk, C. (2016). *Learning and teaching in the regional learning environment: enabling student and teachers to cross boundaries in multi-stakeholder practices*. PhD thesis, Wageningen University, 87-110.

Rotmans, J., Kemp, R., & Van Asselt, M. (2001). More evolution than revolution: transition management in public policy. *Foresight*, 3(1), 15-31

Rotmans, J., & Loorbach, D. (2009). Complexity and transition management. *Journal of Industrial Ecology*, 13(2), 184-196.

Ten Have, S., W. ten Have & N. van der Eng (2011) Veranderkracht: vijf leidende slaagfactoren als brug naar doeltreffende verandering. Holland/Belgium Managementreview nummer 135-2011 blz 16 - 24.

Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2): 225-246

Zitter, I., Beauseart, S., de Bruijn, E., & Bakker, A. Eds. (2016). *Tussen opleiding en beroepspraktijk: Het potentieel van boundary crossing*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV. Chapter 1-3.

Bijlage 3: Ontwikkelde instrumenten, waar kan ik ze vinden?

In deze bijlage wordt overzichtelijk aangegeven waar de in dit project ontwikkelde instrumenten te vinden zijn.

Tool: Grenswerkers gevraagd!

De tool over taken en bekwaamheden van brokers wordt nader toegelicht in bijlage 4. De tool is beschikbaar op de site ‘ metderegio ‘. Tevens is een kaartenset ontwikkeld, gebaseerd op taken en bekwaamheden van grenswerkers.

Digitale vindplek: www.metderegio.nl/onderzoek

De kaartenset kan aangevraagd worden bij: Carla Oonk. E-mail: carla.oonk@wur.nl

Tevens kan bij haar ondersteuning gevraagd worden om in een workshop toelichting te geven.

Format: Grenzenwerkanalyse

Met dit format kan een breed en rijk beeld geschept worden van grenzenwerk. Het format wordt nadere toegelicht in bijlage 5. Het format is beschikbaar op de site ‘ metderegio ‘.

Digitale vindplek: www.metderegio.nl/onderzoek

Publicatie:

Observaties van brokers in boundary crossing leerprocessen, zoals o.a. te zien in de bestudeerde regionale verankeringsprocessen, zijn vertaald in een boundary crossing rubric. Deze rubric kan worden gebruikt voor het stellen van doelen voor, het evalueren van en beoordelen van het werken en leren met en van ‘de ander’ i.e. boundary crossing leren. Het gedachtengoed van de rubric is gepubliceerd in een artikel. Weliswaar zijn voor dit artikel ook andere dan de specifieke data van dit onderzoek gebruikt, de publicatie is mede op basis van ervaringen met onderhavig project tot stand gekomen.

Gulikers, J. & Oonk, C. (2019). Towards a rubric for stimulating and evaluating sustainable learning. *Sustainability*, 11, 969.

Bijlage 4: Brokercompetenties

Als de brokers aan het verbinden zijn, betekent dat concreet het continue mensen bijpraten, aan boord krijgen ('warm maken') en aan boord houden (ook regelmatig 'op sleeptouw nemen genoemd') door enthousiast de meerwaarde van regionale samenwerking te verwoorden en resultaten zowel in proces als in product in de etalage te zetten. De broker zet een stip op de horizon en vertaalt die terug naar de situatie waarin een individu, team of school zich bevindt. De broker haakt aan bij een ontwikkelproces van de mensen met wie hij/zij wil werken. Hij hangt eerst achterover en luistert: hoe hangt de vlag erbij? Dan begint het partijen bij elkaar brengen; partijen ervan overtuigen waarom ze iets aan elkaar kunnen hebben. Teamleiders in de rol van broker noemen bovendien de bijdrage die je als broker moet leveren aan een mentaliteitsverandering binnen het docententeam. Ook een belangrijke benoemde taak voor de broker is een actieve betrokkenheid bij de (details van de) organisatie van activiteiten en de PR daarvoor. Het blijkt belangrijk om verwachtingen en afspraken steeds scherp vast te leggen en te communiceren. Voor activiteiten maakt de broker draaiboeken en doet 'reality checks' voorafgaand aan een activiteit. Tijdens een activiteit met regionale partners is de broker continue heel bewust het gezicht van de onderwijsinstelling naar buiten toe en handelt daarnaar. De broker zet duidelijk het doel neer van de activiteit en maakt koppelingen naar eerdere, aanpalende of later volgende activiteiten. De broker benoemt positieve resultaten en de slagkracht van anderen. De broker begeleidt indien van toepassing studenten met oog voor wat externe partijen willen zien en/of interessant vinden. De kwetsbare rol van brokers is uitgebreid beschreven in de literatuur (Wenger, 2000). Brokers opereren tussen lagen en partijen. Ze ontvangen vaak niet de credits voor resultaten waaraan ze al verbindend zo'n enorme bijdrage hebben geleverd.

Op basis van de bevindingen over taken en bekwaamheden van de broker in dit project is de tool 'Gevraagd: grenswerkers! Verkennen van taken en competenties van de broker' ontwikkeld. Met de tool kunnen onderwijsinstellingen samen met regionale partners de rol van brokers verkennen en verder invullen.

De ontwikkelde tool

- helpt verkennen wat de (blijkbaar belangrijke) rol van de grenswerker broker in een grenzenwerk-proces omhelst, zowel qua taken als qua competenties. Dat grenzenwerk-proces hoeft niet perse regionale verankering te zijn, maar kan ook samenwerking met anderen in een andere context betreffen.
- ondersteunt in een teamoverleg het gesprek aan te gaan over allerlei aspecten aangaande de inzet van brokers, zoals bijvoorbeeld het toebedelen van taken aan teamleden, het evalueren van kwaliteiten van mensen en/of het in beeld brengen van professionaliseringsbehoeften.

De tool is beschikbaar via de site 'metderegio' www.metderegio.nl/onderzoek

Bijlage 5: Format grenzenwerkanalyse

De bedoeling ervan is om een breed en rijk beeld te scheppen van grenzenwerk. Het doel van het instrument is om beter te begrijpen hoe robuust het grenzenwerk is, in hoeverre kansen en obstakels voor verdere ontwikkeling benut dan wel weggenomen worden, en om mogelijkheden te vinden hoe het grenzenwerk versterkt kan worden.

De tool is beschikbaar via de site ' metderegio ': www.metderegio.nl/onderzoek

Bijlage 6: Grenzenwerkanalyse Citaverde

Bijlage_6_grenzenwerkanalyse_Citaverde.pdf

Bijlage 7: Grenzenwerkanalyse Nordwin College

Bijlage_7_grenzenwerkanalyse_Nordwin.pdf

Bijlage 8: Grenzenwerkanalyse Terra

Bijlage_8_grenzenwerkanalyse_Terra.pdf

Bijlage 9: Grenzenwerkanalyse Wellant

Bijlage_9_grenzenwerkanalyse_Wellant.pdf