

Het organiseren van formele en informele leerprocessen in regionale ontwikkeling

Pieter J. Beers, Carla Oonk en Renate Wesselink

Educatie- en Competentie Studies, Wageningen University

De regio wordt steeds meer gezien als de plek waar ondernemers, overheden, maatschappelijke organisaties, burgers, onderzoekers, en het onderwijs samen werken aan duurzaamheid en innovatie (Bohunovsky, Jäger & Omann, 2010). Zo ontstaan er netwerken waarin men werkt aan duurzame ontwikkeling en maatschappelijke verandering, oftewel *regionale transitie*. Met transitie bedoelen we een “structurele maatschappelijke verandering die het resultaat is van op elkaar in werkende en elkaar versterkende ontwikkelingen op het gebied van economie, cultuur, technologie, instituties en natuur&milieu” (Rotmans, 2003, p.14). Maar transities leiden niet zomaar tot duurzame ontwikkeling. Daarbij laten transities zich niet managen of organiseren.

Volgens de transitiekunde (e.g., Rotmans, Kemp & Van Asselt, 2001; Rotmans, 2003; Geels & Schot, 2007) vereist het werken aan transities een grote verscheidenheid aan leerprocessen. Ten eerste is er een sociaal leerproces (Ison, Röling & Watson, 2007; Beers, Sol & Wals, 2010) tussen allerlei maatschappelijke partners; zij moeten van en met elkaar leren over wenselijke toekomstbeelden. Het tweede leerproces betreft de vertaling van de toekomstbeelden naar een reeks van experimenten, aansluitend op vragen die voortkomen uit de toekomstbeelden. Dit proces kan gezien worden als exploratief of onderzoekend leren (cf. Van Joolingen, 1999; Scardamalia & Bereiter, 1994). Het derde leerproces betreft het vertalen van de uitkomsten van de experimenten naar de haalbaarheid en wenselijkheid van de toekomstbeelden.

Een nieuwe ontwikkeling is dat het onderwijs een rol gaat spelen op het gebied van regionale transitie, onder de noemer *regioleren*. Immers, transitieprocessen vormen bij uitstek authentieke leercontexten, vanwege hun directe relatie met maatschappelijke problematiek, en ze vereisen dat er allerlei leerprocessen verlopen. Maar wat betekent dat voor het onderwijs? Welke leerprocessen moeten er gaan verlopen in de instellingen? Wat zijn de implicaties voor de projecten en stages van studenten? In dit paper rapporteren we de resultaten van één jaar actieonderzoek naar de formele en informele leerprocessen die nodig zijn voor het onderwijs om aan te sluiten bij het regioleren.

Regioleren

Bij regioleren komen verschillende partijen met uiteenlopende belangen bijeen om kleine projecten te formuleren met een (hoofd)rol voor studenten of leerlingen (Wielinga, Dijkshoorn & Sol, 2010). Die partijen delen een probleem. Dat probleem biedt bijvoorbeeld aan studenten / leerlingen de mogelijkheid om ervaringen op te doen. Van die ervaringen kunnen zij leren, competent worden, en kwalificaties behalen. Vervolgens maken de betrokkenen afspraken over wat zij met elkaar kunnen doen aan het probleem of de uitdaging die gedeeld wordt, en daarna gaan ze aan de slag. Een belangrijk doel daarbij vormt het oplossen van een vraagstuk van de betrokkenen. Iedereen leert dus, niet alleen de student.

We maken onderscheid tussen “de lerende regio” en “leren in de regio.” De student, die zich al samenwerkend kwalificeert, “leert in de regio”. De “lerende regio” is iets groter. Daarbij gaat het om een brede vertegenwoordiging van belanghebbenden uit de regio, waaronder dus (want breed) ondernemers, beleidsmakers, en belangenvertegenwoordigers. Een regio is altijd in beweging; de ene regio heeft te maken met krimp, de ander met conflicten tussen ondernemers en omwonenden, de derde wil een kenniscentrum met internationale allure worden. Legio problemen en uitdagingen. Kortom, regio’s moeten zich beraden op hun toekomst, en hebben behoefte aan innovatie om zich duurzaam te ontwikkelen. Een lerende regio verbetert zichzelf om robuust naar de toekomst te leven.

De Groene Kennis Coöperatie (de GKC, een samenwerkingsverband van de Nederlandse onderwijsinstellingen op het gebied van landbouw, natuur en milieu, de zogenaamde “groene” instellingen) werkt in haar programma Regionale Transitie aan onderwijsconcepten voor regioleren, onder de noemer “De Werkplaats” (Programma Regionale Transitie, 2010). De werkplaats vormt de schakel tussen de ambitie van regionale transitie en het onderwijs. De rol van de werkplaats is om vragen uit de regio (van ondernemers, maatschappelijke organisaties en overheden) te vertalen naar projecten waarmee studenten kunnen werken aan hun beroepskwalificaties.

De rol van de school bij regioleren

Het werkplaatsconcept is momenteel in ontwikkeling op negen locaties in Nederland (Programma Regionale Transitie, 2010), in Zeeland (Zuid-West Delta), Zuid-Holland (De Groene Hart-academie), Almere, Gelderland (Gelderse Vallei en Eemland), Twente (Groene Kennispoort Twente), Drenthe (De Veenkoloniën), Friesland (Noord-Oost Friesland), Groningen (het Westerkwartier) en Noord-Holland (Noord-Holland Noord). In elk van die werkplaatsen zijn inmiddels meerdere maatschappelijke partners aangeschoven, die met elkaar aan regionale verandering willen werken. De contouren van het werkplaatsconcept beginnen daardoor steeds zichtbaarder te worden, maar het is nog steeds onduidelijk wat deelname aan de werkplaats betekent. Kun je als onderwijsinstelling gewoon lid worden? Of moet je meteen je hele interne organisatie omgooien?

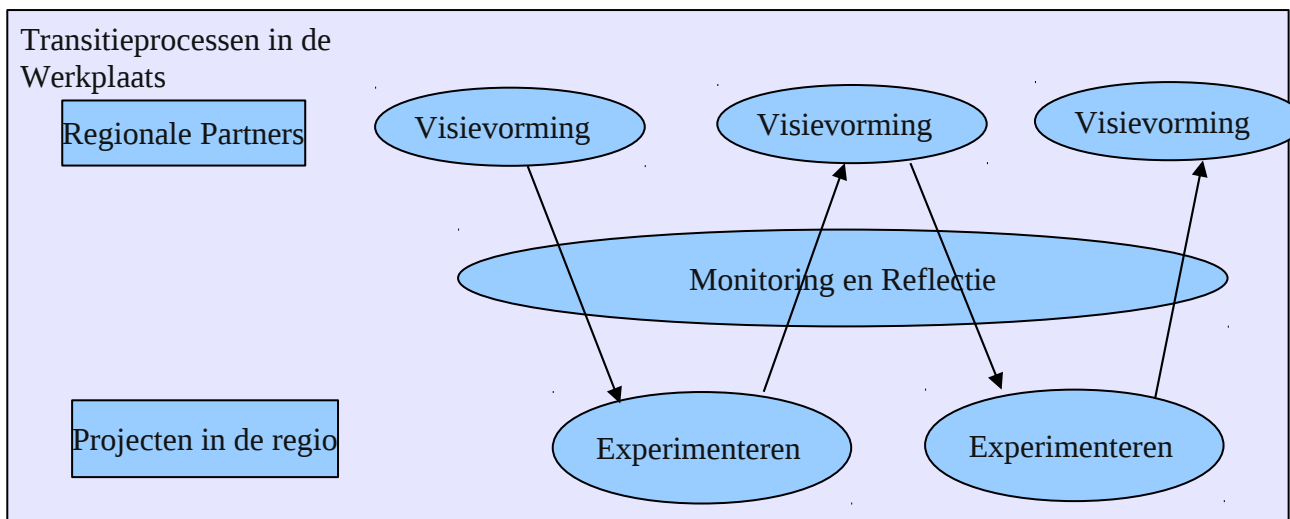
Het is wel mogelijk om aan de hand van transitiekunde een aantal uitspraken te doen over welke processen er minimaal moeten verlopen, wil de werkplaats kunnen bijdragen aan transitie. De eerste uitdaging van de Werkplaats is *visievorming*: De Werkplaats ontwikkelt een perspectief op de huidige situatie van de regio, en on-duurzame aspecten daarin, en gebruikt dat vervolgens voor de productie van een geïntegreerde toekomstvisie die duurzamer is dan de huidige situatie. Dat kan ook een *transitie-eindbeeld* worden genoemd. Overigens is het niet noodzakelijk dat alle partijen het eens worden over één gezamenlijk eindbeeld, het kunnen ook meerdere eindbeelden zijn, ook al zijn die misschien deels wederzijds uitsluitend. Dan is er sprake van een *agreement-to-disagree*.

Het proces vervolgt met een reeks van projecten waarin wordt geëxperimenteerd met innovaties, zowel klein als groot. Dit *experimenteren* gebeurt op basis van de visievorming. In de werkplaats is het benodigde proces als volgt vastgelegd. Regionale partijen formuleren gezamenlijk een toekomstvisie en leiden daar een kennisagenda van af. Op de kennisagenda staan (kennis)vragen die met inbreng vanuit het onderwijs beantwoord zouden kunnen worden. De vragen op de kennisagenda moeten vervolgens op hun beurt ook weer vertaald worden, naar concrete projecten waarin studenten, begeleid door docenten, samenwerken met ondernemers, overheden en/of maatschappelijke organisaties. De “schoolse” leerprocessen, waarmee de studenten zich kwalificeren, vinden plaats in deze projecten.

Het derde proces is *monitoring en reflectie*. De uitdaging hierbij is dat de visievorming wordt aangewend als lerend kader voor de projecten. Wat bedoelen we daarmee? De gedachte is dat elk project een betekenis heeft voor (één van) de visie(s) die op werkplaatsniveau zijn gevormd. Het project draait dus niet alleen om de opbrengsten van dat project zelf, maar ook om wat die opbrengsten ons vertellen over de visie(s); bijvoorbeeld: het project biedt een nieuw gezicht op hoe je de toekomstvisie kunt verwezenlijken, of: het project geeft een indicatie dat een visie voor een deel op valse aannames berust, et cetera.

Er moet dus gezorgd worden dat er uit elk project lessen worden getrokken over de betekenis van het project voor de visies. Daar is een vorm van monitoring voor nodig. Door steeds voor elk project de belangrijkste lessen te verzamelen kan de Werkplaats de (verschillende) visie(s) steeds concreter maken, steeds helderder met voorbeelden invullen, en steeds beter mogelijke paden schetsen naar die visie toe.

Idealiter gaan visievorming, experimenteren en monitoring en reflectie uiteindelijk op iteratieve wijze voort (zie Figuur 1). Naarmate dit proces vordert, wordt het tijd om de resultaten naar de achterbannen, oftewel de regio als geheel, te communiceren. De werkwijze en de ideeën van de Werkplaats worden als het ware overgedragen op de achterban. Deze communicatie naar de achterbannen is het middel om het niveau van een programma van projecten te overstijgen, en te komen tot een regio die in staat is om te leren van zo'n programma. Het gevolg is transitie.



Figuur 1: Transitieprocessen visievorming, experimenteren en monitoring en reflectie in de werkplaats.

De processen visievorming, experimenteren en monitoring en reflectie maken nog niet duidelijk wat scholen precies moeten doen om aan te sluiten bij het reguleren. Maar ze geven wel de procesvereisten aan voor het reguleren zelf. We kunnen dus de centrale onderzoeksvraag in dit paper, over hoe de onderwijsinstelling kan aansluiten op de werkplaats, en wat dat betekent voor de formele en informele leerprocessen, dus nader specificeren aan de hand van visievorming, experimenteren en monitoring en reflectie.

Methode

Het onderzoek is uitgevoerd in het kader van onderzoeksproject "Groene Ruimte", van het EL&I-beleidsondersteunend onderzoeksprogramma "Kennis". Het project deed actie-onderzoek, wat betekent dat het onderzoek steeds uitging van de vragen en wensen uit de praktijk en dat de onderzoekers ook onderdeel waren van die praktijk.

Deelnemende partijen

Gedurende het project werkten de onderzoekers samen met meerdere partijen. Met de Landelijke Pedagogische Centra (LPCa) werkten we aan de rol van de LPCa op het gebied van reguleren. De LPCa werkten aan methoden en tools om MBO-instellingen aan te laten sluiten op de werkplaats. Het actie-onderzoek droeg daaraan bij door vanuit transitie-perspectief te reflecteren op die instrumenten. Op hun beurt droegen de LPCa bij aan dit project met hun concrete ervaringen en kennis over de groene onderwijsinstellingen.

Het Landbouw Economisch Instituut (LEI) nodigde ons uit om te reflecteren op hun ervaringen met een regionale aanpak voor ondernemerschapsonderwijs. Het LEI organiseerde een workshop waarbij onderzoekers, docenten en ondernemers betrokken waren. Op deze workshop werden kennis en ervaringen uitgewisseld op het gebied van projecten in het kader van reguleren (niet specifiek voor de werkplaats). Op deze bijeenkomst kwamen veel obstakels voor reguleren aan de orde.

Het programma Onderwijsvernieuwing van de Groene Kennis Coöperatie organiseerde een reeks

van bijeenkomsten om te komen tot een instrument dat onderwijsinstellingen kunnen gebruiken om de eigen positie ten opzichte van de regio te bepalen. Bij deze bijeenkomsten waren onderwijskundigen, adviseurs, docenten en vertegenwoordigers uit het groene onderwijs aanwezig, die allemaal ervaring hadden met regionale aanpakken van onderwijs. De rol van de actie-onderzoekers was in dit geval om een perspectief op het lerende systeem als geheel in te brengen.

In totaal vonden in 2010 acht bijeenkomsten plaats waarbij de onderzoekers reflecteerden op de vragen en ervaringen van deze drie partijen. Bij die bijeenkomsten waren in totaal zo'n 40 verschillende personen betrokken.

Data

Van elke bijeenkomst maakten we een gedetailleerd verslag dat we ook voorlegden aan de partijen die daar aanwezig waren. De verslagen gebruikten we als data voor het onderzoek. De analyse richtte zich op het identificeren van formele en informele leerprocessen die noodzakelijk zijn voor het welslagen van regioleren.

Resultaten

De drie centrale processen, visievorming, experimenteren en monitoring en reflectie, stellen elk specifieke voorwaarden aan deelname aan de werkplaats. We behandelen hieronder elk van die drie processen.

Visievorming

Georiënteerd zijn op de regio en op toekomst is een belangrijk aspect van het profiel van de leden van de werkplaats. Deelname aan het regionale visievormingsproces veronderstelt ten eerste dat de school een eigen visie heeft op de regio, en de ambitie om een actieve rol te spelen in regionale verandering. Dat betekent dat er binnen de instelling zelf ook een visie nodig is. De onderwijsinstelling moet zich zelf beraden op de regio, om zo in gesprek te kunnen met andere regionale partners. Organisationeel betekent dit dat er iemand moet zijn die de onderwijsinstelling als geheel kan vertegenwoordigen. Hierbij kan gedacht worden aan iemand van het College van Bestuur, die bijvoorbeeld een portefeuille "Regio" zou kunnen bijhouden.

Het is vooral van belang dat visievorming, vanuit het perspectief van de onderwijsinstelling, een *strategisch* vraagstuk is. Een individuele docent kan wel een onderwijs-visie op de regio inbrengen in de werkplaats, maar hij/zij is niet gelegitimeerd om daarmee de instelling als geheel te representeren.

Experimenteren

Op *operationeel* niveau veronderstelt het regioleren veranderingen in de rollen van docenten en studenten. In elk project is het niet alleen de docent die leert, maar ook één of meerdere partners die een vraag beantwoord willen krijgen. Het gevolg is dat de docent niet alleen het leerproces van de student begeleidt, maar ook in de gaten moet houden in hoeverre het project antwoord geeft aan de vragende partijen. Daarnaast heeft de vragende partij ook een rol in de begeleiding van de student.

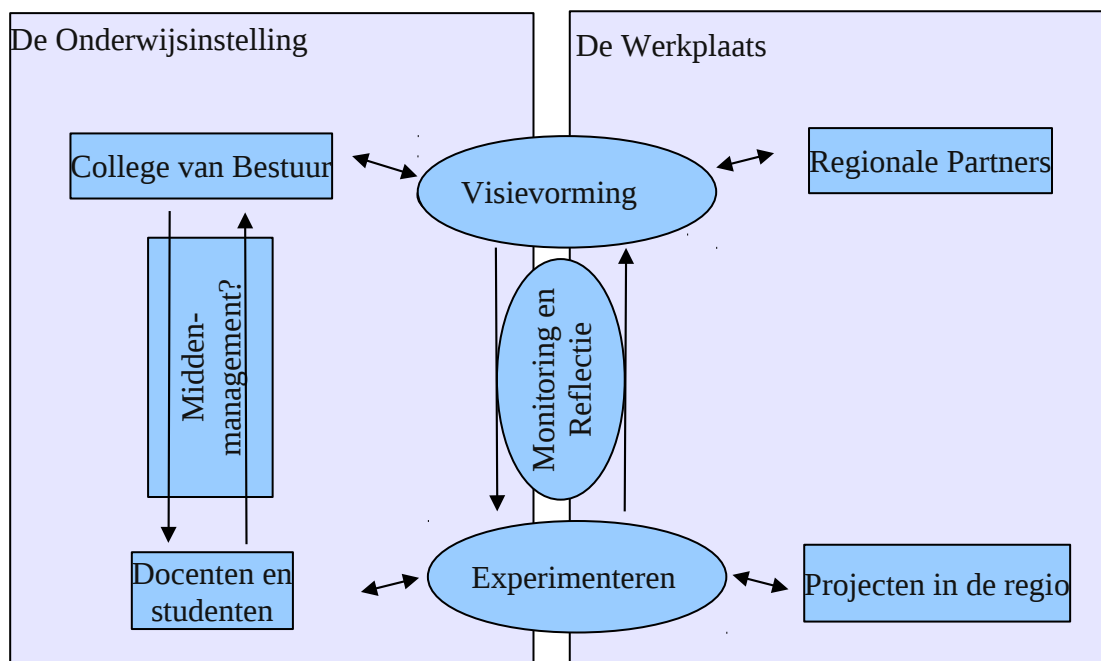
Dit vergt een aantal vertalingsstappen. Ten eerste moet de vraag van de ondernemer, overheid, en/of maatschappelijke organisatie vertaald worden naar een leervraag van de student. Ten tweede moeten de activiteiten van de student afgestemd worden op de kwalificatie-eisen zoals die vastgesteld zijn in het curriculum. Voor de onderwijsinstellingen betekent dit dat betrokken docenten deels een andere rol krijgen. Naast de oorspronkelijke rollen van inhoudelijk expert en procesbegeleider, is de docent nu ook actief als makelaar van vragen en antwoorden tussen vragende partij en student en tussen student en curriculum. De instellingen moeten dus docenten inzetten die al wat ervaring hebben op het gebied van makelen. Een eigen netwerk in de regio is daarbij natuurlijk een *pre*.

Docenten die een rol gaan vervullen van makelaar vereisen ook wijzigingen op *tactisch* niveau in de onderwijsinstellingen, met name op het gebied van onderwijs-logistiek en -organisatie. Docenten die elk jaar het hele jaar ingeroosterd zijn voor reguliere lessen hebben geen tijd om de rol van makelaar te vervullen. Een voorbeeld van een maatregel die een instelling kan nemen is het instellen van een roostervrije dag voor specifieke leerjaren. Zo'n maatregel komt, in ieder geval ten dele, ten goede aan de dynamiek van het reguleren.

Monitoring en reflectie

Idealiter verloopt er in de werkplaats een iteratief proces, waarin monitoring en reflectie leiden tot hernieuwde visievorming. Binnen de instelling is er een analoog proces, waarbij de docenten leerresultaten verzamelen die het College van Bestuur staat stellen om zijn regionale visie en ambitie aan te passen. Met andere woorden, de onderwijsinstelling moet, wat betreft reguleren, de eigenschappen gaan vertonen van een lerend netwerk. De uitdaging hierbij is dat de *leerervaringen* worden opgedaan door de docenten en studenten, op *operationeel* niveau, terwijl de conclusies voor wat betreft de rol van de instelling in de regio op *strategisch* niveau worden getrokken. De onderwijsorganisatie moet dus intern de functie borgen die de betekenis van de leerervaring voor de visie van de instelling bepaalt.

Het is zeer de vraag hoe deze verantwoordelijkheid het best in de instelling geborgd kan worden. Enerzijds zou een lid van het middenmanagement een deel van zijn/haar tijd kunnen besteden aan het steeds opnieuw vertalen van projectresultaten naar de visie van de instelling. Anderzijds zouden docenten en de eventuele portefeuillehouder uit het College van Bestuur periodieke bijeenkomsten kunnen houden om de projectresultaten uit te wisselen en betekenis te geven. In de praktijk spelen deze processen helaas nog geen noemenswaardige rol.



Figuur 2: Formele en informele leerprocessen in de onderwijsinstelling bij reguleren.

De resultaten zijn samengevat in Figuur 2.

Conclusie en Discussie

Uit het onderzoek kwamen twee hoofdconclusies naar voren. Ten eerste werd het duidelijk dat het formele leerproces soms wordt verdrongen door coördinatievragen. Docenten zijn bij reguleren druk met netwerkvorming in de regio. Ze leggen contact met ondernemers en maatschappelijke organisaties, gaan op zoek naar nieuwe projecten voor studenten, en proberen er ook nog voor te

zorgen dat de vragende partijen voldoende resultaat krijgen. Dit heeft tot gevolg dat het coachen van studenten en het monitoren van hun leerproces soms in het gedrang komt.

Ten tweede is er een informeel leerproces in de onderwijsinstelling noodzakelijk dat voornamelijk mondjesmaat verloopt: de resultaten van en lessen uit de projecten van de studenten moeten worden vertaald naar de duurzaamheidsproblematiek van de regio als geheel. Een leidende vraag bij deze vertaalslag is: Wat betekent dit project voor de toekomst van de regio? Dit proces dient verschillende bestuurlijke lagen in de onderwijsinstelling te doorkruisen: waar de studenten en docenten vaak bezig zijn met leren in de regio, daar spelen de projectoverschrijdende vragen over de toekomst van de regio en haar duurzaamheidsproblemen juist op bestuursniveau.

Regionale kennisarrangementen zijn een nieuwe authentieke leeromgeving waarbij projecten van studenten worden gekoppeld aan regionale transitie. Dit vormt voor onderwijsinstellingen een grote uitdaging. Regioleren vergt enerzijds dat docenten zich professionaliseren, zodat hun nieuwe taken van netwerkvorming en vraagarticulatie niet in conflict komen met het begeleiden van studenten, en anderzijds dat de instellingen ervoor zorgen dat de inzichten en leerresultaten uit projecten van studenten worden vertaald naar de duurzaamheidsproblematiek van de regio als geheel. Hiervoor zijn organisationele aanpassingen nodig. Pas als het formele en het informele leren hand in hand gaan kan een regionaal kennisarrangement tot transitie leiden.

Dit onderzoek is mede tot stand gekomen door financiële ondersteuning van het ministerie van Economische Zaken, Landbouw en Innovatie. De resultaten komen uit het project "Groene Ruimte," dat onderdeel was van beleidsondersteunend onderzoeksprogramma BO-09-Kennis..

Referenties

- Beers, P. J., Sol, J., & Wals, A. (2010). *Social learning in a multi-actor innovation context*. Paper presented at the 9th European International Farming Systems Association Symposium.
- Bohunovsky, L., Jäger, J., & Omann, I. (2010). Participatory scenario development for integrated sustainability assessment. *Regional Environmental Change, Online first*.
- Geels, F. W., & Schot, J. (2007). Typology of sociotechnical transition pathways. *Research Policy, 36*, 399-417.
- Ison, R., Röling, N., & Watson, D. (2007). Challenges to science and society in the sustainable management and use of water: investigating the role of social learning. *Environmental Science & Policy, 10*, 499-511.
- Programma Regionale Transitie (2010). *Werkprogramma Regionale Transitie 2010-2011. Ontwikkelen kennisdomeinen en regiokennisraamwerk regionale transitie*. Ede: De Groene Kennis Coöperatie. http://www.gkc.nl/Programmas/RegionaleTransitie/Documents/WerkprogrammaRT_2010-11_def.pdf
- Rotmans, J., Kemp, R., & Van Asselt, M. (2001). More evolution than revolution: Transition management in public policy. *Foresight/ the journal of future studies, strategic thinking and policy, 03(01)*, 1-17.
- Rotmans, J. (2003). *Transitiemanagement: Sleutel voor een duurzame samenleving*. Assen, The Netherlands: Koninklijke Van Gorcum.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *Journal of the Learning Sciences, 3(3)*, 265-283.
- Van Joolingen, W. (1999). Cognitive tools for discovery learning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 10*, 385-397.