

Voortdurend beter regioleren!

Over hoe studenten, docenten en opdrachtgevers samen hun winst uit regioleren vergroten

Eindrapportage WURKS-Game Set Match

PJ Beers

Judith Gulikers

Harry Kortstee

Wageningen, 15 januari 2013

Inhoud

Aanleiding.....	3
Practische aanleiding.....	5
Theoretische aanleiding	7
Procedure voor reflectie en assessment in regioleren	10
Basisinstrument—Het Voortgangsformulier	12
Uitgevoerde activiteiten	15
Ontwikkeling van gedachtegang en daarbij passende instrument	15
Uittesten van instrumenten.....	15
Training / workshops ten behoeve van verdere verspreiding van resultaten van GSM.....	16
Praktijkervaringen bij AOC Terra	17
Resultaten vanuit AOC Terra	Error! Bookmark not defined.
Resultaten vanuit workshops	18
Samenvatting resultaten uit de workshop Ketengericht Ondernemen	Error! Bookmark not defined.
Samenvatting resultaten uit de workshop met STOAS.....	Error! Bookmark not defined.
Projectconclusies, aanbevelingen en suggesties voor vervolg.....	19
Literatuur.....	21
bijlage 1: Instrumenten en toevoegingen	22
Voortgangsformulier versies	22
Aanvullend materiaal	24
Bijlage 2. Opzet van de workshops.....	25

Samenvatting

Probleem:

- We weten niet wat leerlingen kunnen leren in regioleren. De werkelijke wereld (van de regioleer-leeromgeving) is onverwachts en dynamisch en daarom valt niet vooraf vast te leggen wat er te leren valt. Er wordt vanalles ervaren, maar het leren wordt niet expliciet gemaakt en daarmee ook niet gewaardeerd.
- De ondernemersvraag is vaak onduidelijk en/of het ondernemersdoel wordt niet naar wens behaald. Ondernemer is niet tevreden met eindresultaat.
- De docent schippert tussen tevreden stellen van de ondernemer en het inpassen van het project in de onderwijs- en kwalificatiestructuur alsmede de leerwensen van de leerling.

VoortgangsFormulier; Uitgangspunten:

- Regioleren bestaat uit drie fasen: contractfase, monitoringsfase en assessmentfase. Deze drie moeten direct in elkaars verlengde staan en op elkaar voortbouwen. Het te ontwikkelen instrument moet dit ondersteunen resulterend in één instrument voor de drie fasen.
- Het is onmogelijk (en onwenselijk) om vooraf precies vast te leggen wat er allemaal geleerd gaat worden. Echter, in de contractfase is het wel mogelijk elkaars verwachtingen en doelen (zowel van leerling als van ondernemer) expliciet te maken. Samenkomst van deze doelen moeten in een contractfase leiden tot het gezamenlijk benoemen van “*gerichte activiteiten*”.
- Onverwachte leerervaringen zijn kenmerkend voor regioleren. Het te ontwerpen instrument dient te ondersteunen dat deze geëxpliciteerd en gewaardeerd worden. We dopen deze ervaringen “*leerverrassingen*”
- Congruent aan drie reflectie fasen binnen service learning (preflectie, continuous reflection en reflection afterwards; Eyler, 2002) en de drie fasen van Assessment for learning (where to go to, where are you now, how to get there; Wiliam, 2011) zijn de drie fasen voor regioleren benoemd en het initieel ontwerp van het VoortgangsFormulier ontwikkeld.
 - Voor de contractfase: wat wil je gaan leren (eigen leerdoelen) / wat moet je gaan opleveren (ondernemersdoelen). Hieruit resulteren *de gerichte activiteiten*. Een combinatie van de geëxpliciteerde doelen en gerichte activiteiten maakt het mogelijk in deze fase een directe koppeling te maken naar de kwalificatie-eisen van de opleiding.
 - Voor de monitoringsfase: Hoe sta je ten opzichte van de doelen? En zijn er wellicht nieuwe inzichten opgedaan (nieuwe doelen?). Hier worden de leerverrassingen geëxpliciteerd en waar nodig vertaald in aanvullende leerdoelen en gerichte activiteiten
 - Voor assessmentfase: heb je de leerdoelen bereikt? En door welke activiteiten uit te voeren?
- Bij het instrument zijn procedure formulieren en ondersteunende formulieren (gebruiksaanwijzingen) ontwikkeld die het gebruik van dit formulier en de drie fasen zo concreet mogelijk maken

Conclusies en aanbevelingen

De kracht van ‘het voortgangsformulier’ zit in:

1. Integrale aanpak: één instrument voor student-docent-ondernemer en voor contract-monitoring-assessmentfase.
2. Samenbrengen en expliciteren van verwachtingen en te bereiken/gewenste doelen en uitkomsten
3. Het niet alleen blijven bij het benoemen van doelen en het samenbrengen van doelen, maar dit te vertalen naar concrete activiteiten
 - ➔ *Gerichte activiteiten*: een term die is ontwikkeld in WURKS-GSM om na explicitering en afstemming van studentdoelen – ondernemersdoelen, gezamenlijk concrete activiteiten te benoemen waarmee de student de dynamische regioleeromgeving bewust toetreedt en inzet

om de afgesproken doelen te bereiken

4. Dynamische karakter van het instrument past bij het dynamische karakter van reguleren waarin niet vanaf het begin volledig vastgelegd kan worden wat een individuele student leert.
 - ➔ *Leerverrassingen*: een term die is ontwikkeld in WURKS-GSM om onverwachte leerervaringen gedurende het reguleerproject expliciet te maken, te vertalen naar leerdoelen en gerichte activiteiten en daarmee onderdeel te maken van het beoordelen en waarderen van individueel leren van een student.
5. Het basisinstrument met bovenstaande ingrediënten (1-4) is generiek toepasbaar in een MBO context binnen projecten waarin wordt samenwerkt tussen student-docent-ondernemer.
 - ➔ Per context (MBO school/opleiding) kan er aanvullend materiaal ontwikkeld worden om het basisinstrument zo goed mogelijk te laten aansluiten bij deze betreffende context en onderwijsaanpak (zij bijlage 1 voor mogelijkheden)

Aanleiding

Practische aanleiding

Docenten in het ondernemerschapsonderwijs experimenteren grif met regioleren. Docenten (MBO en HBO) en ondernemers uit verschillende regio's zijn begonnen met regioleren, en hebben ook al verscheidene successen geboekt: veel betrokkenen (docenten, studenten, ondernemers) zijn enthousiast en tevreden met het resultaat. Arrangementen voor regioleren worden ervaren als potentieel krachtige leeromgevingen voor het ontwikkelen van ondernemerscompetenties en tevens worden er resultaten geboekt die waardevol voor de ondernemer/de regio zijn. Maar die experimenten hebben ook een aantal obstakels en uitdagingen aan het licht gebracht.

Ten eerste blijkt dat het moeilijk is om de vraag van de ondernemer te matchen met een leervraag voor een student. Welke taak is behapbaar voor de student? Wat zijn de wensen van de ondernemer? Een tweede obstakel is het risico op teleurstellingen als de verwachtingen over en weer niet duidelijk zijn. Die moeten dus uitgesproken kunnen worden in een gesprek. Ten derde moet er een verband worden gelegd tussen de activiteiten van de student, die toegespitst moeten worden op de vraag en de context van de ondernemer, en de kwalificatie-eisen zoals die zijn vastgelegd in het curriculum. Dat vergt dus een grote vertalingsstap. En ten vierde moet het leren van de student anders worden begeleid en beoordeeld. Dat gebeurt idealiter niet alleen door de docent maar ook door de ondernemer.

Wat maakt het regioleren nu zo veel moeilijker dan regulier onderwijs? Docenten, ondernemers en studenten hebben elk een specifieke rol, achtergrond en kennis in regioleren. De docent blinkt uit in de abstractere, algemene kennis zoals bijvoorbeeld van de werking van waterwinningssystemen of bodemprocessen. De ondernemer is het best op de hoogte van de laatste ontwikkelingen en de markt, regelgeving en andere praktische zaken, zoals bijvoorbeeld; wat zijn de nieuwste waterpompen; hoe hoog is het gehalte organisch stof op mijn bedrijf; of wat zijn de laatste ontwikkelingen in de mestwetgeving. De student is nog bezig met het opdoen van nieuwe competenties, maar moet wel in staat zijn om ook een resultaat voor de betrokken ondernemer op te leveren. Enerzijds is die diversiteit in kennis en rollen juist wat regioleren bij uitstek geschikt maakt voor competentieontwikkeling. Anderzijds maakt die diversiteit het moeilijk om elkaar goed te begrijpen.

Vanuit deze constatering poogt het project WURKS Game-Set-Match concrete ondersteuning te bieden voor regiogerichte aanpakken in het ondernemerschapsonderwijs. In dit verslag gaan we dieper in op de specifieke kenmerken van zo'n regiogerichte aanpak. We beschrijven hierbij een door ons ontwikkelde denkwijze over regioleren en de behoefte aan ondersteuning hierbij. Van hieruit onderbouwen wij de ontwikkeling van het *Voortgangsformulier*, een instrument en een bijbehorende procedure voor het ondersteunen van regiogericht ondernemerschapsonderwijs. We beschrijven onze ervaringen met het toepassen van het voortgangsformulier bij de veehouderijopleiding van AOC Terra in Meppel. Daarnaast beschrijven disseminatie-activiteiten in de vorm van twee workshops die we vooral hebben gericht op het vormen van een gezamenlijke denkwijze op regioleren van waaruit vervolgens het Voortgangsformulier samen is bekeken. We eindigen met conclusies en aanbevelingen voor de onderwijspraktijk en met suggesties voor vervolgonderzoek en projecten rondom het samen verder brengen van de mooie leeromgeving "regioleren".

Praktijkervaringen met regioleren

Onder de brede noemer "regioleren" is inmiddels een flinke verzameling van publicaties verschenen die ingaan op allerlei uitdagingen bij het implementeren van regioleren. Hier gebruiken we er drie om een gedetailleerd beeld te geven van de obstakels en uitdagingen die bij regioleren horen,

namelijk:

- “Genoeg te beleven maar nog veel te leren”, van de GKC;
- “Het versterken van ondernemerschap in de regio. Ervaringen vanuit regionale kennisarrangementen”, van onderzoekers van het Landbouw Economisch Instituut en leerstoelgroep Educatie en Competentie Studies, Wageningen Universiteit; en
- “Regioleren in het MBO”, van Teja van der Meer, Jacqueline Schoones en Wim van der Zwan.

Uit deze publicaties komt het volgende beeld naar voren van de problemen die vaak optreden in de praktijk van het regioleren:

In de driehoek ondernemer-docent-student kunnen allerlei wederzijdse verwachtingen ontstaan die niet geheel gerechtvaardigd zijn. Onderlinge verwachtingen zijn namelijk doorgaans impliciet terwijl ze wel vaak uiteen lopen. Eén van de gevolgen kan zijn dat betrokken ondernemers vinden dat hun vragen onvoldoende, of zelfs helemaal niet beantwoord worden, terwijl ze dat wel hadden verwacht. Ondernemers verwachten ook snellere en flexibelere acties dan docenten en studenten. Als ondernemersverwachtingen niet worden ingelost dan kan dat ook direct gevolgen hebben voor de duurzaamheid van het regioleren als geheel—een ondernemer die twee keer teleurgesteld wordt door regioleren zal geen derde keer mee willen doen.

Een tweede probleem is dat de samenwerking tussen ondernemer, docent en student vaak dusdanig nieuw is dat geen van allen volledig helder heeft wat zijn/haar rollen, taken en verantwoordelijkheden zijn. Is de ondernemer slechts een opdrachtgever die aan het eind kennis neemt van het resultaat, of heeft hij/zij ook een rol bij het begeleiden van de student? Is de student primair bezig met het eigen leerproces of heeft hij/zij ook een verantwoordelijkheid als consultant? En heeft de docent nog een rol in de vorm van het leveren van inhoudelijke of procesmatige expertise, of is hij/zij slechts verantwoordelijk voor coaching van de student? En wie is het primaire aanspreekpunt voor het onderhouden van het onderling contact? Dit levert onduidelijkheid over wat de beoogde uitkomst is (leerresultaat van de student, resultaat voor de ondernemer), welke activiteiten precies moeten worden ondernomen, en hoe die activiteiten tot de beoogde uitkomst zullen leiden.

Als we, ten derde, kijken naar de specifieke rol van docent en school, dan kunnen we verder nog uit de besproken rapporten opmaken dat er tijdens het leren in praktijksituaties verminderde aandacht is voor het leerproces bij de student. Dat komt doordat docenten al erg druk zijn met het opstarten van de samenwerking met student en ondernemer. De reflectie op het leerproces blijft daardoor onderbelicht, en het leidt ook de aandacht af van de oorspronkelijke ondernemersvraag. Paradoxaal genoeg is het reflecteren op het leerproces bij regioleren juist belangrijker dan bij regulier leren—het leren binnen de schoolse context vindt doorgaans plaats aan de hand van expliciete leerdoelen, terwijl het leren in de praktijkcontext hoofdzakelijk “ongericht” gebeurt: eerst beleven, en dan pas leren aan de hand van reflectie en eventuele nieuwe leerdoelen.

Een vierde probleem is dat de doelen van de onderwijsinspectie op enigszins gespannen voet staan met de vrijheid die beoogd wordt in het regioleren. De inspectie gaat uit van vastgestelde curricula die aan de hand van een checklist weergeven welke competenties er precies worden opgedaan door de studenten. De school moet kunnen waarborgen dat de gehele checklist voldaan zal zijn aan het eind van de opleiding. Zo'n waarborg veronderstelt een even streng vastgesteld curriculum, waarbij voor elke onderwijsactiviteit kan worden nagegaan tot welke competentie ze leidt. Voor de inspectie is het ideaalbeeld dus een sterk dichtgetimmerd curriculum dat vooraf garandeert welke competenties zullen worden opgedaan. Bij regioleren spelen vragen uit de regio een belangrijke rol. Het ideaal is dat studenten werken aan opdrachten die zo authentiek mogelijk zijn, dus afkomstig van echte ondernemers. In sommige gevallen is de student daarbij leidend en kan in gevallen besloten worden dat de school zelf optreedt als opdrachtgever, wanneer er geen regionale

opdrachtgever bij de studentenvraag gevonden kan worden. Maar meestal zal de ondernemer de vraageigenaar zijn. Dat betekent dat er altijd een mate van onvoorspelbaarheid is in de precieze vragen waaraan de studenten zullen werken. En daarmee wordt ook minder voorspelbaar in welke competenties zij zich zullen bekwamen. En zeker de vorm waarbij reflectie op het leerproces pas het moment is waarop de competenties worden bepaald verhoudt zich slecht met het ideaalbeeld van de inspectie.

In het WURKS-GSM project hebben we deze situatieschets als startpunt genomen voor het ontwerp van ondersteuning voor de driehoek ondernemer-student-docent. Het ontwerpuitgangspunt was:

- Helderheid bieden aan onderlinge verwachtingen
- Vastleggen van activiteiten en uitkomsten
- Taken en verantwoordelijkheden helder verdelen tussen ondernemer, student en docent
- Een “inspectieproof” instrument

Theoretische aanleiding

Theoretische onderbouwing van het ontwerp van het Voortgangsformulier

Regioleren komt als term niet voor in de wetenschappelijke term, maar de literatuur op het gebied van “hybride leeromgevingen in het beroepsonderwijs” (Huisman et al., 2010) en “service learning” (Eyler, 2002) heeft grote raakvlakken met de praktijk van regioleren. Deze theorieën bieden wetenschappelijk inzicht in wat en hoe er geleerd kan worden in regioleren en waar de meerwaarde, potenties, maar ook bedreigingen van regioleren liggen als het gaat de vraag wat er geleerd wordt. Daarnaast bieden theoretische inzichten zoals ‘toetsen om te leren’ (assessment for learning/formatieve assessment) en reflectie informatie over hoe je het leren in regioleren beter boven water kunt krijgen, kunt stimuleren en waarderen.

Leren in hybride leeromgevingen in het beroepsonderwijs

Hybride leeromgevingen zijn leeromgevingen die de sterke aspecten van de schoolse leeromgeving en de werkplek leeromgeving met elkaar combineren. We kunnen regioleren dus zien als een hybride vorm van leren, want het doel van regioleren is om een relevante praktijk/werksituatie in te passen in het schoolse curriculum van een leerling. Raelin (1997) onderscheidt vier typen leerproces (zie Tabel 1) die (kunnen) voorkomen in hybride leeromgeving, afhankelijk van het soort kennis (theoretische of praktische kennis) en de manier van leren (impliciet of expliciet). De resulterende leerprocessen zijn conceptualiseren, experimenteren, reflecteren en ervaren.

Tabel 1

Leerprocessen in hybride leeromgevingen (gebaseerd op Raelin, 1997)

Wijze van leren	Type kennis	
	Expliciet	Impliciet
Vanuit de theorie	Conceptualiseren	Experimenteren
Vanuit de praktijk	Reflecteren	Ervaren

Het belangrijke verschil tussen leren vanuit theorie en leren vanuit de praktijk is de wijze waarop met relevante voorkennis en ervaringen wordt omgegaan. Bij *theorie* wordt op voorhand relevante voorkennis (bijvoorbeeld in tekstboeken) expliciet gemaakt. Het leren vindt wel degelijk ook via ervaring plaats, alleen, bij theorie wordt die ervaring zo veel mogelijk voorgestructureerd en, waar mogelijk, georganiseerd in de vorm van een experiment (experimenteren). Daarbij wordt aan de resultaten (de resulterende leerervaringen) ook primair betekenis verleend vanuit de theorie. Onder het lemma *praktijk* is deze vóór-organisatie van het leerproces veel minder aanwezig.

Leren kan in alle vier de gebieden van deze tabel beginnen, en een volwaardig leerproces bestaat uit alle vier de leerprocessen (Bijkerk & van der Heide, 2006). Echter, vaak stagneert het leerproces voordat het alle fasen doorlopen heeft, of valt de nadruk sterk op één of twee van de leerprocessen. Bijvoorbeeld, de praktijklijn vertoont sterke overeenkomsten met wat over regioleren beschreven staat in het GKC-rapport “Genoeg te beleven, maar nog veel te leren”: er vindt veel impliciet ervaren plaats, zonder dat daar vervolgens expliciet op wordt gereflecteerd. Het risico daarvan is dat het geleerde impliciet blijft, waardoor de lerende zich onvoldoende bewust wordt van het leerresultaat.

Regioleren kent dus als risico dat het zich beperkt tot (emergente) ervaringen, met gebrek aan reflectie. Van koppeling aan theorie of bewust experimenteren is vrijwel nooit sprake. Dat is natuurlijk deels te wijten aan één van de ontwerpcriteria voor regioleren—het is juist de onverwachtheid die de leeromgeving authentiek en uitdagend maakt. Dit houdt in dat het onmogelijk, en onwenselijk is, om vooraf volledig te bepalen wat er geleerd moet en kan worden in deze leeromgeving. Dit geeft echter geen vrijbrief om het leren volledig te laten afhangen van emergente ervaringen.

Preflectie – continue reflectie – reflectie : leren expliciet maken en leerpotentieel benutten

Uit de theorieën over service learning kunnen we leren hoe we regioleren kunnen versterken. Net als regioleren gaat het bij service learning om het werken aan vraagstukken die relevant zijn voor maatschappelijke gemeenschappen. Service learning heeft onder meer als doel dat, door schoolse kennis en kennis van belanghebbenden bij elkaar te brengen, studenten en leerlingen meerwaarde leveren voor zowel de regio als zichzelf. Eyler en Giles (1999) benadrukken ook in deze context dat het moeilijk is om grip te krijgen op de effecten van service learning, met name ook door de grote variatie in implementatie op verschillende scholen. Er is, net zoals bij regioleren, geen standaard format voor het vormgeven van regioleren en het vooraf benoemen van wat hierin geleerd gaat worden. Eyler (2002) benadrukt dat reflectie cruciaal is om het leerresultaat boven tafel te krijgen én om het leren van leerlingen en van de regio te verbinden. Hier wordt reflectie gedefinieerd als: “*the intentional consideration of experience in light of particular learning objectives*” (Hatcher & Bringle, 1997, p 153).

Echter, reflectie komt niet vanzelf en is niet automatisch effectief in service learning (Eyler):

- Reflectie tussen school en praktijk gebeurt meestal niet expliciet of oppervlakkig (= wel ervaring vertellen, maar deze niet uitdagen, confronteren, relateren aan andere kennis)
- Als er al gestructureerd gereflecteerd wordt, dan gebeurt dit alleen aan eind van het project in plaats van continu gedurende het leerproces.
- Vrijwel nooit wederzijdse reflectie tussen leerlingen en de community / regiopartner samen. Leerlingen / studenten ervaren dan ook niet dat zij bijdragen aan een breder community doel (Sigmon, 1979).

Om het leerpotentieel zo groot mogelijk te laten zijn, boven tafel te krijgen én te waarderen, stelt Eyler (2002) een drietrap van continue reflectie voor:

1. Preflectie: voordat je begint. Wat wil je gaan leren/ wat verwacht je te gaan leren?
2. Continue reflectie: monitoring gedurende het proces: hoe sta je ten opzicht van je verwachte leeruitkomsten? Wat is er nog meer geleerd (*leerverrassingen*)?
3. Reflectie achteraf: zijn de verwachte en onverwachte leerdoelen bereikt? En hoe dan?

Gericht praktijkleren als richtlijn voor regioleren

Ons doel is om het leren en het leerproces binnen regioleren gericht en explicieter te maken zonder vooraf alles te willen vastleggen en theoretiseren. In deze paragraaf werken we dat doel verder uit in de vorm van oplossingsrichtingen. De hier voorgestelde middenweg tussen alles vastleggen en alles loslaten is weergegeven in Tabel 2.

Tabel 2

Gericht praktijkleren als een middenweg tussen theorie en praktijk en regioleren

Wijze van leren	Type kennis	
	Theoretisch	Praktijk
Expliciet leren	Conceptualiseren	Experimenteren
<i>Gericht praktijkleren</i>	<i>Gerichte ervaringen</i>	
Impliciet leren	Reflecteren	Ervaren

Onze oplossingen zijn gebaseerd op de aanbevelingen van Eyler (2002) over service learning en behelsen een procedure voor reflectie en beoordeling in het regioleren, inclusief bijbehorende taken en verantwoordelijkheden van docent, student en ondernemer, en een instrument (het *Voortgangsformulier*) waarin deze procedure zijn beslag krijgt.

1. Meer voorstructureren van de activiteiten van de student,

Door vooraf beoogde leerdoelen en bijbehorende kwalificatie-eisen expliciet te maken, door te zoeken naar de mogelijkheden die worden geboden binnen de vraag van de ondernemer en de ervaringen die kunnen worden opgedaan in het bedrijf, en die twee slim te koppelen, is er een vertaling mogelijk naar beoogde ervaringen in de praktijk. Hiermee geven we invulling aan Eyler's (2002) voorstel voor prelectie—de theorie-lijn in het leerproces krijgt meer aandacht, zonder vooraf volledig vast te willen leggen en bepalen wat en hoe er geleerd moet worden in een regioleerproject.

Op basis van punt één benoem je *op voorhand* ervaringen die de student zou kunnen opdoen (vgl. de “ervaringen” krijgen deels het karakter van een experiment). Deze vooraf bepaalde ervaringen noemen we “gerichte ervaringen.” *De gerichte ervaringen worden stuk-voor-stuk meegenomen in de (continue) reflectie.* Hiermee krijgen zij deels het karakter van bewijslast in een experiment, en worden ze gekoppeld aan de vooraf beoogde leerdoelen en bijbehorende kwalificatie-eisen. Dit maakt begeleiding/monitoring en beoordeling mogelijk. We kunnen dan spreken van een soort van ervaringsportfolio. Tegelijkertijd maakt het benoemen van gerichte ervaringen vooraf ook helderder wat de student zal gaan doen en hoe zijn/haar activiteiten gekoppeld zijn aan leerdoelen en ondernemersdoelen. Daarmee vermindert prelectie het risico op onvervulde wederzijdse verwachtingen in regioleren.

2. Leerverrassingen

We gaan er bij regioleren van uit dat de leerdoelen vooraf wel richtinggevend, maar niet sluitend zijn voor begeleiding, sturing, monitoring en beoordeling van het leren. Juist omdat het in regioleren onmogelijk en onwenselijk is om vooraf precies vast te leggen wat er allemaal geleerd gaat worden, moet een instrument mogelijkheden bieden om onverwachtste leerervaringen en leerresultaten toe te laten. Wij noemen deze onverwachtse leerervaringen “Leerverrassingen”. Echter, het is wel van belang deze onverwachtse leerervaringen of leerresultaten expliciet te maken en te waarderen. Dit is een belangrijk uitgangspunt bij het ontwerp van het Voortgangsformulier.

In ons ontwerp geven we invulling aan Eyler's advies over continue reflectie door een monitoringsfase in te lassen waarin niet alleen naar voortgang en tussentijds leerresultaat gekeken wordt vanuit de beoogde ervaringen, maar ook naar leerverrassingen.

3. Reflectie achteraf

Reflectie achteraf is altijd al belangrijk voor leren, en niet alleen voor regioleren of service learning. In ons ontwerp bieden we richtlijnen voor de uitvoering van deze reflectie in termen van beoorderling en reflectie. Daarbij gaan er vanuit dat, als prelectie en continuous reflectie goed zijn doordacht, dat dat een gedegen voorbereiding kan betekenen voor de reflectie achteraf (en daarmee

de waardering, of beoordeling, van de leeropbrengsten).

Procedure voor reflectie en assessment in regioleren

Congruent aan Eyer's ideeën over prereflectie, continue reflectie en reflectie achteraf zijn we uit gegaan van drie fasen voor regioleren. Deze fasen hebben hun beslag gekregen in een procedure voor reflectie in regioleren.

- De contractfase (prereflectie): wat wil je gaan leren (eigen leerdoelen)? Wat moet je gaan opleveren (ondernemersdoelen)? En welke activiteiten ga je hiervoor uitvoeren ('gerichte activiteiten')?
- De monitoringsfase (continue reflectie): Hoe sta je, op een bepaald moment, ten opzichte van de doelen? En zijn er wellicht nieuwe inzichten opgedaan (leerverrassingen)?
- De assessmentfase: in hoeverre heb je de doelen (eigen leerdoelen én ondernemersdoelen) bereikt?

Contractfase

Het doel van de contractfase is om tot overeenstemming te komen over wat de student gaat doen. Aan het eind van de contractfase is er tussen docent, student en ondernemer **consensus en wederzijds begrip over de activiteiten** die de student zal ondernemen. Dit zijn de "*gerichte activiteiten*". Deze gerichte activiteiten komen voort uit: (1) de eigen leerdoelen van de student, die in de contractfase direct gekoppeld worden aan de kwalificatie-eisen van de opleiding (werkprocessen), en (2) de ondernemersdoelen. Op deze manier voldoen de afgesproken gerichte activiteiten aan de volgende eisen:

- Ze leiden tot een antwoord op een vraag of behoefte van de ondernemer (ondernemersdoel(en))
- Ze dragen direct bij aan het behalen van de leerdoelen van de student, en daarmee ook aan de kwalificatie-eisen van de opleiding.
- De gerichte activiteiten moeten redelijkerwijs haalbaar zijn binnen het tijdsbestek van de opdracht, gegeven de voorkennis van de student, en de mogelijkheden binnen de context.

Kortom: De contractfase leidt ten eerste tot het matchen van student en ondernemersdoelen, maar het blijft niet bij het benoemen en matchen van doelen. De contractfase is pas succesvol als vanuit deze doelen gezamenlijk concrete gerichte activiteiten worden benoemd. In termen van Wiliam (2011) leidt de contractfase dus tot "Waar werk je naartoe? / wat wil je bereiken?" en "hoe ga je daar naartoe werken?"

Monitoringsfase

Het doel van de monitoringsfase is het in kaart brengen van de vorderingen in het regioleren door te kijken naar de *gap* ('het gat') tussen wat je tot nu toe hebt bereikt en wat je wilt bereiken (zie leerdoelen, ondernemersdoelen en gerichte activiteiten uit de contractfase). Een aanvullende belangrijke functie van de monitoringsfase is om eventueel aanvullende activiteiten te benoemen die nodig zijn om de gap te vullen (zie drie fasen van Wiliam, 2011) als de leerdoelen of ondernemersdoelen niet bereikt dreigen te worden. Een derde belangrijke functie van de monitoringsfase is het expliciet maken van leerverrassingen, die in de contractfase niet bedacht of voorzien waren.

Procedure gedurende de monitoringsfase

Gedurende de monitoringsfase wordt de volgende procedure één tot drie keer doorlopen. De student maakt eerst een concept-verslag, aan de hand van het ingevulde Voortgangsformulier (zie Figuur 1). De student beantwoordt daarbij de volgende vragen:

- Geef voor elk leerdoel (kolommen) aan in hoeverre de activiteiten (rijen) daaraan al hebben

- bijgedragen.
- Geef voor elk ondernemersdoel (kolommen) aan in hoeverre de activiteiten (rijen) daaraan al hebben bijgedragen.
 - Zijn er leerverrassingen geweest (aanvullende rechter kolom)? Zo ja, uit welke ervaringen komen die voort, en aan welke eventuele kwalificatie-eisen zijn die resultaten gerelateerd?
 - Welke leerdoelen en ondernemersdoelen dreigen niet gehaald te worden, en welke additionele activiteiten (aanvullende rijen) zijn nodig om dat te voorkomen?

De student zet hiervoor kruisjes in het voortgangsformulier (op kruispunt tussen doel en gerichte activiteit). In een schriftelijk verslag en gedurende een monitoringsgesprek dient de student deze 'kruisjes' te kunnen beargumenteren met concrete voorbeelden (in de vorm van bijlagen bij het voortgangsformulier). Die kruisjes staan dan voor bereikte leerresultaten.

Het concept-verslag wordt besproken door student, ondernemer en docent samen. Het gesprek vindt plaats aan de hand van een vooraf bepaalde agenda. In het gesprek moet er consensus ontstaan over de inhoud van het Voortgangsformulier: de docent en de ondernemer gaan voor elke cel (met en zonder kruisje) na in hoeverre zij het met de student eens zijn. Als er onduidelijkheden zijn dan worden die besproken. Als er meningsverschillen zijn dan worden die uitonderhandeld. Dat kan concreet leiden tot het toevoegen of verwijderen van leerresultaten (kruisjes), het toevoegen of verwijderen van activiteiten (rijen), en het toevoegen of verwijderen van leerdoelen vanuit de ervaren leerverrassingen. Nieuwe benoemde leerdoelen worden waar mogelijk gerelateerd aan de kwalificatie-eisen van de opleiding. De student verwerkt de eventueel afgesproken wijzigingen in het Voortgangsformulier.

Bij voorkeur vindt de monitoringsprocedure meer dan één keer plaats gedurende een regioleerproject. Om de ontwikkeling van de student op één voortgangsformulier zo inzichtelijk mogelijk te maken, zet de student bij een tweede, derde of vierde ronde geen 'kruisjes', maar bijvoorbeeld 'bolletjes' of 'driehoekjes'. Kortom: Op één voortgangsformulier staan in de cellen (kruispunten tussen doelen en activiteiten) kruisjes (monitoringsmoment 1), bolletjes (monitoringsmoment 2), driehoekjes (monitoringsmoment 3) enz. Op deze manier wordt meteen inzichtelijk hoe de ontwikkeling van de student eruit ziet.

Assessmentfase

Het doel van de assessmentfase is om de tevredenheid van de ondernemer te bepalen en de tevredenheid van de docent. Aan het eind van de assessmentfase is er voor elke partij duidelijk wat de student geleerd heeft en hoe dit zich verhoudt tot de kwalificatie-eisen. Daarnaast is duidelijk wat de ondernemer ermee opgeschoten is.

De docent neemt een criterium-gericht interview af bij de student, op basis van het Voortgangsformulier. Aan het eind van het interview is helder aan welke kwalificatie-eisen de student heeft voldaan. De docent bepaalt wat het leerresultaat is, mede op basis van de kwalificatie-eisen, en geeft een oordeel over de hiermee geleverde prestatie van de student. Het oordeel beperkt zich tot een voldoende of een onvoldoende per kwalificatie-eis.

De student maakt een assessmentverslag op basis van het interview. Het doel van het assessmentverslag is dat de student inzichtelijk maakt wat hij/zij heeft gedaan en wat hij/zij daarmee bereikt heeft. De ondernemer levert een persoonlijke aanvulling op het assessmentverslag, waarin hij/zij commentaar geeft op het leerproces van de student en tevens zijn tevredenheid met het behaalde resultaat in relatie tot de vooraf benoemde ondernemersdoelen. Het assessmentverslag moet worden ondertekend door alle drie partijen, als bewijs van leren. Eventueel wordt het leren beoordeeld met een cijfer.

Basisinstrument—Het Voortgangsformulier

Contractfase: Scherp krijgen van wat er geleerd gaat worden door de leerling en wat er opgeleverd moet worden voor de ondernemer. In het contract wordt in ieder geval vastgelegd (door middel van ondertekening van de drie partijen):

- Aan welke leerdoelen de leerling gaat werken in dit project
- Welke ondernemersdoelen bereikt moeten worden
- Welke gerichte activiteiten de leerling gaat uitvoeren om de leerdoelen en ondernemersdoelen te behalen
- Welke werkprocessen uit de bijbehorende PvB(s) worden behaald met dit project.

Dit wordt officieel vastgelegd en is noodzakelijk voor de borging van het project: *“aan deze leerdoelen (en dus werkprocessen) wordt in ieder geval gewerkt in dit project.”* Dit wil echter NIET zeggen dat er gedurende het project geen nieuwe leerdoelen en nieuwe, aanvullende activiteiten kunnen ontstaan. Immers, we hebben het over authentieke projecten, die dynamisch zijn en waarbij je niet in het begin precies kunt vastleggen welke leerwinst hierin allemaal te behalen is. Daarom voorziet dit Voortgangsformulier in de mogelijkheid om naar aanleiding van *leerverrassingen* gedurende het project nieuwe leerdoelen toe te voegen met eventueel nieuwe, aanvullende gerichte activiteiten. Deze nieuwe leerdoelen kunnen daarna ook weer gekoppeld worden aan eventueel nieuw aangesproken werkprocessen uit de PvB.

Deze procedure is met kleuren aangegeven in het voortgangsformulier:

Het **groene** deel is het vastgestelde deel. Dit wordt afgesproken, vastgelegd en ondertekend als afsluiting van de contractfase.

Het **blauwe** deel zijn de leerverrassingen. Hierin kan de leerling (in/na overleg met docent/ondernemer) concrete leerervaringen opschrijven met betrekking tot:

- (1) Ik heb ontdekt dat ik dit ook al kan!
- (2) Hier had ik nog nooit zo over nagedacht! Eye-openers
- (3) Om dit project goed te kunnen uitvoeren, moet ik nog denken of werken aan...

Op basis van (3) kan de leerling (in/na overleg met docent/ondernemer) nieuwe leerdoelen *toevoegen*. Deze voeg je toe in de kolom “leerdoelen”, maar dan in het **oranje** deel. Eventueel kunnen er ook aanvullende gerichte activiteiten worden toegevoegd omdat deze nodig zijn om de nieuwe (oranje) leerdoelen te behalen of omdat je tijdens het proces ontdekt dat aanvullende activiteiten nodig zijn om de vaststaande (groene) leerdoelen of ondernemersdoelen te behalen. Deze worden ook toegevoegd in het **oranje** deel onder “aanvullende gerichte activiteiten”.

De leerverrassingen die onder (1) en (2) vallen, kunnen ook tot nieuwe leerdoelen leiden, maar kunnen ook als aandachtspunt meegenomen worden in latere activiteiten (buiten dit project) van de leerling. Leerverrassingen zijn vooral bedoeld als belangrijke gespreksonderwerpen voor coaching en reflectie.

Kortom: een vaststaand deel en een veranderend deel

Het groene deel geeft dus de kaders van dit project aan. Hieraan wordt sowieso gewerkt en dit wordt ook officieel beoordeeld aan het einde.

Het blauwe en oranje deel geven zowel de ontwikkeling in het project als de ontwikkeling en het reflectieproces van de leerling weer.

Gerichte ervaringen:	Leerdoelen						Ondernemers-doelen				Leerverrassingen
	1:	2:	3:	4:	5:	6:	1:	2:	3:	4:	
											<ul style="list-style-type: none"> • Ik heb ontdekt dat ik dit ook al kan! • Hier had ik nog nooit zo over nagedacht! Eye-openers ... • Om dit project goed te kunnen uitvoeren, moet ik nog denken of werken aan ...
Gerichte activiteit 1:											
Gerichte activiteit 2:											
Gerichte activiteit 3:											
Gerichte activiteit 4:											
Gerichte activiteit 5:											
Aanvullende activiteit 1:											
Aanvullende activiteit 2:											
Aanvullende activiteit 3:											

Extra afspraken

- Duur van het project :
- Communicatie. (1) wie heeft de regie; (2) wanneer en hoe vaak wordt gecommuniceerd; (3) op welke manier:

Naam en contactgegevens leerling (tel, mail):		
Naam en contactgegevens ondernemer (tel, mail):		
Naam en contactgegevens docent (tel, mail):		
Opleiding van leerling:		
Nummer Kwalificatiedossier:		
Mijn leerdoelen passen bij de volgende werkprocessen:	Leerdoelen (van vorige pagina)	Werkprocessen
	•	
	•	
	•	
	•	
	•	
	•	
Dit project bereidt mij voor op (onderdelen van) de volgende Proeve(n) van Bekwaamheid:		

Ondertekening

Datum:

Student

Docent

Ondernemer

Uitgevoerde activiteiten

Binnen het GSM project hebben activiteiten plaatsgevonden in drie fasen:

- (1) Ontwikkeling van denkwijze en daarbij passende instrument
- (2) Uitproberen van het instrument
- (3) Training/workshop activiteiten voor verdere verspreiding van de ontwikkelde gedachtegang en daarbij passende instrument

Hieronder wordt kort aangestipt welke activiteiten in de drie fase hebben plaatsgevonden en welke partijen hierbij betrokken zijn geweest.

Ontwikkeling van gedachtegang en daarbij passende instrument

In de ontwikkelingsfase hebben in eerste instantie drie groepsbijeenkomsten plaatsgevonden. Hierbij zijn personen betrokken geweest van aanpalende regioleerprojecten (KIGO regioleren, creatief ketengericht ondernemen), bedrijfsleven, STOAS, AOC Oost als instelling met MBO leerlingen die regioleren, WUR/ECS en WUR/LEI als ontwikkelaars en experts. (Klaas Eeuwema, Wilbert Waggelink, Eva Lotze, Herman Morssinkhof, Muriël van de Veen, Hedwig Booijink, PJ Beers, Judith Gulikers, Harry Kortstee)

In deze drie bijeenkomsten zijn gezamenlijk kaders ontwikkeld voor een regioleer-denkwijsje, het te ontwikkelen instrument en een afbakening van het project.

De inhoudelijke kaders die zijn aangebracht in de eerste bijeenkomst waren:

- (1) Student – docent – ondernemer driehoek moet ondersteund worden
- (2) In deze driehoek moet er in drie fasen afstemming en betere samenwerking plaatsvinden. Hierbij gaat het om de contractfase – monitoring/begeleidingsfase – assessmentfase
- (3) Ondernemersvragen moeten het uitgangspunt vormen. Deze moeten gematched worden met leerdoelen van leerlingen
- (4) Er moet vanaf het begin af aan rekening gehouden worden met de kwalificatiedossiers / inspectie-eisen (PvB , kerntaken, werkprocessen)

Vorm/proceskaders

- (5) Het MBO (leerlingen die regioleren in het MBO) is de context waarbinnen het instrument ontwikkeld en uitgetest moet worden
- (6) Klein beginnen. In kleine groepjes uittesten en daarna pas willen opschalen

Vanuit deze kaders en de theoretische/praktische achtergronden zoals beschreven in de eerste paragrafen van dit rapport, is door WUR/ECS-LEI een prototype instrument ontwikkeld “Het voortgangsformulier”. In twee vervolg bijeenkomsten met bovenstaande deelnemers is dit instrument verfijnd om toepasbaar te zijn in de MBO regioleercontext.

In twee aanvullende bijeenkomsten tussen WUR(ECS/LEI) en AOC Oost (Hedwig Booijink) is het instrument nog verder toepasbaar gemaakt voor de AOC Oost context en zijn er gezamenlijk aanvullende ondersteuningsdocumenten ontwikkeld. In een vergelijkbaar traject zijn in samenwerking met Alfred van den Akker (AOC Terra) aanvullende ondersteuningsmaterialen ontwikkeld om het voortgangsformulier bruikbaar te maken voor de assessmentfase bij AOC terra, klas 4. Bijlage 1 beschrijft een gedetailleerde stap-voor-stap ontwikkeling van ‘Het voortgangsformulier’ en aanvullende ondersteuningsdocumenten (bij AOC Oost en AOC Terra).

Uittesten van instrumenten

De eerste versies van het voortgangsformulier zijn op kleine schaal en voor de contractfase uitgetest binnen AOC oost (Almelo, Bloem) en STOAS (Wilbert Waggeling). Een samenvatting van deze

belangrijkste ervaringen:

- De koppeling van doelen aan concrete activiteiten is een meerwaarde.
- De mogelijkheid leerverrassingen te benoemen is zeer waardevol en biedt veel handvatten voor coaching.
- MBO leerlingen konden hun eigen leerdoelen via dit formulier eenvoudig koppelen aan werkprocessen uit hun PvB.
- Er is aanvullend ondersteuningsmateriaal nodig afhankelijk van de context waarin je dit voortgangsformulier gebruikt. Zo is er vooral ondersteuning nodig in het begin om zowel leerdoelen van leerlingen als ondernemersdoelen van de ondernemer helder te krijgen.
- Enkele ondervraagde ondernemers in de bloemsector (AOC oost) waren enthousiast en zagen zeker meerwaarde van dit formulier en bijbehorende procedure.

De uiteindelijke instrumenten zouden worden uitgetest binnen AOC Oost (Almelo) Bloem en AOC Terra Meppel Veehouderij. Vanwege ziekte is de samenwerking met AOC Oost gestrand bij de ontwikkeling en verfijning van het Voortgangsformulier en aanvullende ondersteuningsdocumenten. Bij AOC Terra is het formulier getest bij verschillende studentgroepen van 3^{de} en 4^{de} jaar veehouderij. In 2011-2012 is hier het instrument vooral ingezet in de assessment fase. Hiervoor hebben betrokken docenten, met name Alfred van den Akker, in samenwerking met WUR/ECS ook aanvullende ondersteuningsdocumenten ontwikkeld (zie bijlage 1). De ervaringen hiermee zijn uitgebreid beschreven in het hoofdstuk ‘praktijkervaringen bij AOC Terra’ en “resultaten vanuit AOC Terra”

In 2012-2013 is het Voortgangsformulier opgenomen in de handleiding van de regioleerprojecten van deze leerlingen om de contract-monitoring-assessment fase te ondersteunen (zie bijlage 1). Het was niet meer mogelijk binnen het termijn van het GSM project hier ervaringen mee op te doen.

Training / workshops ten behoeve van verdere verspreiding van resultaten van GSM

In het traject om regioleren (GSM) handen en voeten te geven in samenwerking met de onderwijsinstellingen in de regio is gebleken dat enkele individuele, pionierende docenten de insteek wel zien zitten. Maar bij de realisatie en inbedding in de onderwijsinstelling en het curriculum vast lopen op de “Ja, maar...” cultuur. Het onderwijs systeem op de instellingen biedt niet automatisch de structuur dat nieuwe inzichten na een testfase automatisch breed ingevoerd gaan worden. Het blijft vaak bij de individuele docent hangen.

Bovendien bleek meerdere malen dat het ‘eenvoudigweg’ proberen weg te zetten van het ontwikkelde instrument niet leidt tot het daadwerkelijk doorleven van de gedachtegang achter dit instrument, waardoor de meerwaarde niet eruit gehaald kan worden en dit ‘weer een zoveelste instrument’ is. Ook was er weinig genegenheid voor trainingen van buitenaf (WUR/ECS-LEI) voor gebruik van dit instrument: “we moeten al zoveel en hebben al zoveel”.

Geen instrumenten training, maar een gezamenlijke expeditie

Op basis hiervan is gekeken naar een wijze waarop wel kansen liggen om nieuwe inzichten structureel breder vertaald te krijgen binnen de onderwijsinstellingen. Dit heeft ertoe geleid dat de afgesproken trainingsactiviteiten binnen project WURKS-GSM anders zijn ingericht. In plaats van te kiezen voor een training in het gebruik van het instrument hebben we twee workshops georganiseerd getiteld “*Expeditie regioleren: Wat, waarom en hoe?*”

Doel van de workshops was via een bottum-up vormgeving de denkwijze ontwikkeld in WURKS-GSM en het daaruit voortkomende voortgangsformulier te toetsen aan praktijkervaringen met regioleren. De workshops zijn daarom sterk bottum-up ingericht om vanuit de praktijkervaringen van betrokkenen een gezamenlijk gedachtegang rondom regioleren te creëren door het gezamenlijk ontdekken van op welke kernpunten van dit regioleren welke soort ondersteuning nodig is. Dit in

tegenstelling tot 'wij komen jullie onze gedachtegang en instrument opdragen'.

De gedachtegang en bijbehorende instrument (voortgangsformulier) ontwikkeld binnen WURKS-GSM zijn in deze workshops alleen ingezet als *mogelijke* aanpak / bron van inspiratie voor (gezamenlijk geïdentificeerde) kern(knel)punten binnen reguleren.

Deze beide workshop hebben plaatsgevonden in najaar 2012:

- in de projectgroep Creatief Ketengericht Ondernemen (olv. Klaas Eeuwema) en
- met STOAS docenten en studenten nauw betrokken bij reguleren in het MBO (olv Marike Tijhaar)

De STOAS opleiding is vooral in beeld gekomen omdat zij toekomstige docenten opleiden en huidige studenten structureel inzetten om de huidige docenten in het gehele MBO en HBO groen onderwijs te ondersteunen in de dagelijkse praktijk. STOAS docenten en studenten zouden daarmee de cruciale schakel kunnen zijn voor het meer structureel en doordacht inbedden van nieuwe ontwikkelingen, (kennis)inzichten en tools in het groene onderwijs.

Bijlage 2 laat de opzet van de workshops zien. De resultaten en ervaringen vanuit deze workshops worden besproken onder 'resultaten workshops' en zullen richting geven aan de aanbevelingen en vervolgmogelijkheden van dit WURKS-GSM project

Praktijkervaringen bij AOC Terra

Zoals vermeld is het basisinstrument niet meer dan dat, een basisinstrument. Dat blijkt zodra men het probeert te implementeren in de praktijk. Elke onderwijssituatie heeft specifieke kenmerken. Dat betekent dat het voortgangsformulier ook daaraan moet worden aangepast. Bij AOC Terra bleek het daarbij van groot belang om samen te werken met docenten uit de instelling, in dit geval met name Alfred van den Akker.

Er bleken twee belangrijke punten waarop het voortgangsformulier moest worden aangepast aan de onderwijssituatie bij AOC Terra. Ten eerste werd er bij AOC Terra gebruik gemaakt van een model van reguleren waarbij de groep als geheel een offerte aanbiedt aan de opdrachtgever. Echter, het voortgangsformulier gaat ervan uit dat elke individuele student een eigen formulier heeft dat wordt ondertekend door de opdrachtgever. AOC Terra zag het niet zitten om voor de opdrachtgever de leerofferte van de groep te vervangen door de individuele voortgangsformulieren, omdat dit veel meer inspanning vraagt van de opdrachtgever. In plaats hiervan heeft Alfred van den Akker besloten om een koppeling te maken tussen de offerte van de studenten en de individuele voortgangsformulieren. Op de offerte staan de activiteiten en doelen waaraan de studenten bij de opdrachtgever gaan werken. Voor elke activiteit en voor elk doel uit de offerte geldt dat hij ook op een voortgangsformulier komt te staan. Zo weten de studenten niet alleen wat ze gaan doen, maar ook wie het gaat doen. Overigens kunnen meerdere studenten aan dezelfde activiteit werken en aan hetzelfde doel. Op deze manier hoeft de opdrachtgever alleen te werken met de offerte van de groep studenten, en is er toch een goede koppeling tussen individuele voortgangsformulier en (groeps)opdracht.

Ten tweede wil men bij AOC Terra graag dat elke student een portfolio met zijn/haar leerervaringen aanlegt, waarin projecten en ervaringen worden gekoppeld aan werkprocessen. Dat levert een overlap op met het voortgangsformulier, waarop de studenten ook geacht worden om een relatie te leggen met de werkprocessen. Verder is het de bedoeling dat studenten in hun opleiding een reeks aan regioleeractiviteiten uitvoeren, waarbij ze dus ook een reeks van voortgangsformulieren zouden invullen. Daarom heeft Alfred van den Akker ervoor gekozen om voor de werkprocessen niet het voortgangsformulier te gebruiken. Dat betekent dat bij AOC Terra alleen de voorkant van het formulier is gebruikt. Het is de bedoeling dat een student al zijn/haar voortgangsformulieren toevoegt aan zijn/haar portfolio, en in het portfolio aangeeft hoe de verschillende voortgangsformulieren gekoppeld zijn aan de werkprocessen. Op deze manier is er toch een goede koppeling tussen voortgangsformulier en werkprocessen.

Deze ervaringen geven aan dat het voortgangsformulier niet zonder meer in de onderwijscontext geïmplementeerd kan worden, maar dat er maatwerk nodig is. Belangrijker echter, is dat deze ervaringen laten zien dat de *denkwijze* achter het voortgangsformulier wel van toepassing blijft en ook wordt herkend door de onderwijsinstelling.

Resultaten vanuit AOC Terra

Bij AOC Terra is het voortgangsformulier zowel bij de contractfase als bij de assessmentfase van het reguleren toegepast. Met behulp van interviews hebben we gekeken naar de effecten en de werking van het voortgangsformulier.

Uit de interviews bleek dat, in de contractfase, het voortgangsformulier de leerling kan helpen om leerdoelen te vinden die passen bij de opdracht en die passen bij de leerling. Sommige leerlingen zoeken vooral naar leerdoelen die bij henzelf passen, andere leerlingen zoeken vooral naar leerdoelen die bij hun opdracht passen. In het ideale geval zoekt de leerling naar leerdoelen die zowel passen bij hem/haarzelf als bij de opdracht.

Het voortgangsformulier bleek ook bruikbaar als planninginstrument—is een taak realistisch? Welke activiteiten heb ik al gedaan? Welke moet ik nog uitvoeren? Met andere woorden, de leerling kan zien hoe ver hij/zij is met de opdracht en met het bereiken van de leerdoelen. Dit laatste is met name interessant omdat het eigenlijk betekent dat de leerling zichzelf kan beoordelen met het voortgangsformulier. Immers, de leerling kan zelf zijn welke leerdoelen hij/zij wilde bereiken en in hoeverre dat al gelukt is. Dit is ook precies wat één van de leerlingen opmerkte:

“Oh, dus ik kan me hiermee zelf beoordelen.”

Het voortgangsformulier bleek ook in de assessmentfase een positieve bijdrage te kunnen leveren aan het reguleren. Docenten zeggen bijvoorbeeld:

“Je kunt de voortgang van het proces bewaken, je kunt de ontwikkeling van de leerling stimuleren, eh, en je kunt het niveau waarop de leerling presteert naar aanleiding van die situaties in kaart brengen.”

Bij de assessmentfase is het de bedoeling dat het voortgangsformulier in een beoordelingsgesprek aan de orde komt. In zo'n gesprek blijkt het voortgangsformulier te helpen om focus aan te brengen in beoordelingsgesprekken—het formulier biedt aanknopingspunten om door te vragen, om de diepte in te gaan en om vragen te stellen over zaken die de leerling niet uit zichzelf benoemt.

Een onverwacht positief resultaat is dat één docent ook aangaf het formulier zelf te kunnen gebruiken voor eigen opdrachten. Dan kan het helpen om de eigen voortgang te bewaken, om realistisch te plannen, en ook om onduidelijkheden in opdrachten van een leidinggevende expliciet te maken.

De ervaringen bij AOC Terra geven niet alleen inzicht in de effecten van het formulier, maar ook in *hoe* het formulier werkt. Ten eerste vereist het formulier vereist dat er een expliciete relatie wordt gelegd tussen activiteiten en doelen, zowel leerdoelen als ondernemersdoelen. Dat maakt de leerling bewust van wat ze aan het doen zijn en hoe ze daarvan leren. Ten tweede geeft de leerling helderheid op waar hij op beoordeeld wordt. Ten derde zorgt het ervoor dat de leerling voorafgaand aan beoordelingsgesprekken al nagedacht heeft over hun activiteiten en in hoeverre ze wat geleerd hebben, in plaats van pas tijdens het beoordelingsgesprek.

Resultaten vanuit workshops

In beide workshops bleek een sterk gevoel van gezamenlijkheid, echter iedereen heeft zijn eigen

visie op en associatie met reguleren vaak geleid door de (on)mogelijkheden van de praktijk. Een open brainstorm in beide workshops resulteerde in een brede ondersteuning van de kern achter de ontwikkelde denkwijze in WURKS-GSM. Dit is samen te vatten als:

1. Driehoek student-docent-ondernemer: alle partijen moeten gediend worden (meerwaarde) en goed aan elkaar gekoppeld zijn.
2. Verwachtingenmanagement moet beter ondersteund worden
3. Niet iedereen leert hetzelfde en je kunt niet vooraf vaststellen wat er allemaal geleerd en ontwikkeld moet worden
4. De drieslag “Contractfase – begeleidings-/monitoringsfase – assessmentfase” is cruciaal (vinden van een goede match? ; Hoe kan de leerling het meeste leereffect uit een regioleerproject halen, hoe beoordeel en waardeer ik individuele leertrajecten van leerlingen? ; Wat is hierin de rol van de leerling, docent en ondernemer?)
5. Inspectieproof

‘Het voortgangsformulier’ wordt ervaren als een mooie aanzet tot het integraal aanpakken van deze punten. Echter het oefenen hiermee aan de hand van een casus blijkt geen eenvoudige opgave, ook niet voor docenten. Dit benadrukt wederom dat de denkwijze achter het formulier eerst doorleefd moet worden, voordat het formulier ten volle (effectief en efficiënt) kan worden gebruikt.

Projectconclusies, aanbevelingen en suggesties voor vervolg

De ontwikkelde denkwijze in WURKS-GSM wordt breed ondersteund en ervaren problemen blijken gedeeld (match student-ondernemer, verwachtingenmanagement, leerverrassingen, hoe te beoordelen, inspectieproof). Zowel de partijen waarmee de denkwijze en het daarbij passende instrument zijn ontwikkeld, als de individuele docenten die met het voortgangsformulier aan de slag zijn gegaan, als de ervaringen uit de workshops, ondersteunen de denkwijze.

De kracht van ‘het voortgangsformulier’ zit in:

6. Integrale aanpak: één instrument voor student-docent-ondernemer en voor contract-monitoring-assessmentfase.
7. Samenbrengen en expliciteren van verwachtingen en te bereiken/gewenste doelen en uitkomsten
8. Het niet alleen blijven bij het benoemen van doelen en het samenbrengen van doelen, maar dit te vertalen naar concrete activiteiten
 - ➔ *Gerichte activiteiten*: een term die is ontwikkeld in WURKS-GSM om na explicitering en afstemming van studentdoelen – ondernemersdoelen, gezamenlijk concrete activiteiten te benoemen waarmee de student de dynamische regioleeromgeving bewust toetreedt en inzet om de afgesproken doelen te bereiken.
9. Dynamische karakter van het instrument past bij het dynamische karakter van reguleren waarin niet vanaf het begin volledig vastgelegd kan worden wat een individuele student leert.
 - ➔ *Leerverrassingen*: een term die is ontwikkeld in WURKS-GSM om onverwachte leerervaringen gedurende het regioleerproject expliciet te maken, te vertalen naar leerdoelen en gerichte activiteiten en daarmee onderdeel te maken van het beoordelen en waarderen van individueel leren van een student.
10. Het basisinstrument met bovenstaande ingrediënten (1-4) is generiek toepasbaar in een MBO context binnen projecten waarin wordt samenwerkt tussen student-docent-ondernemer.
 - ➔ Per context (MBO school/opleiding) kan er aanvullend materiaal ontwikkeld worden om het basisinstrument zo goed mogelijk te laten aansluiten bij deze betreffende context en onderwijsaanpak (zij bijlage 1 voor mogelijkheden).

Toch blijft het goed inzetten van ‘het voortgangsformulier’ volgens de ontwikkelde gedachtegang achter. Het blijft een individuele docentactiviteit, de kern van de denkwijze wordt niet goed genoeg

uitgedragen in de praktijk, en er is al zeker geen sprake van een brede, structurele inbedding in het groene onderwijs.

Het lijkt erop dat onderwijsinstellingen zelf niet systematisch waarborgen dat hun eigen bedrijfsformule van leven lang leren voor hun eigen klanten (studenten, leerlingen) wordt gevoed met structurele actualisering van inzichten bij haar docenten binnen de huidige bedrijfs(onderwijs)structuren.

Als project hebben wij hieruit twee conclusies getrokken als het gaat om het geven van een goed vervolg aan het WURKS-GSM project.

- I. Het gezamenlijk creëren en eigenaarschap voelen van de *denkwijze* is cruciaal, het ontwikkelde instrument ('het voortgangsformulier') is een benchmark die als inspiratie kan dienen.

Het WURKS-GSM project heeft geleid tot een goede, praktisch en theoretisch ondersteunde denkwijze die gebaseerd is op 8 kerncriteria van reguleren, te weten (1) student, (2) docent, (3) ondernemer, (4) contractfase (5) monitoringsfase (6) assessmentfase (7) leerverrassingen (8) relatie met kwalificatiestructuur.

Het ontwikkelde instrument ('het voortgangsformulier') is een voorbeeld instrument dat naadloos aansluit bij deze denkwijze en deze acht criteria bedient.

Echter, het eenvoudigweg inzetten van en mensen trainen met dit instrument blijkt niet effectief. Het gaat erom dat betrokken docenten/studenten de denkwijze en daaruit voortkomende 8 criteria voor reguleren doorleven en als 'eigen' ervaren en het voortgangsformulier gebruiken als benchmark voor het ontwikkelen van eigen instrumenten die volledig aansluiten bij de eigen context

- II. Om een structurele borging (sneeuwbaaleffect) te hebben van het actualiseren (met nieuwe inzichten) van docenten in het MBO en HBO groene onderwijs is een andere beweging nodig dan individuele wil en ambitie van betrokkenen. Bovendien leidt het 'over de balk gooien van en trainen in het gebruik van nieuwe instrumenten' niet tot (goed) gebruik ervan, ook al zijn deze instrumenten ontwikkeld op basis van een goede praktische/theoretische en door de praktijk ondersteunde gedachtegang. Een optie die, daarom, meer uitgebuit kan worden is de verbinding tussen WUR (kennisontwikkeling) en STOAS (kennisvertaling en inbedding). De WUR kan als kennisontwikkelaar nieuwe inzichten aandragen en onderbouwen. STOAS kan deze vertalen naar de beroepspraktijk door dit in te bedden in haar eigen docentenopleidingen.

Suggestie voor een vervolg: pilot WUR-STOAS samenwerking

Om de structurele inbedding van dit project, maar ook veel vergelijkbare innovatieprojecten waarin producten, tools en trainingen zijn ontwikkeld, een positieve impuls te geven zijn andere manieren van samenwerken nodig en praktijkgericht actieonderzoek (voor én samen met de onderwijspraktijk). In onze optiek zou hier een andere samenwerking tussen WUR en STOAS een cruciale schakel in kunnen zijn.

Wij stellen een pilot voor gericht op een bottom-up samenwerking tussen geïnspireerde mensen van WUR en STOAS die praktisch met regioprojecten bezig zijn. Een praktische pilot gericht op het ontwikkelen van een nieuwe samenwerkingsstructuur om op een effectievere manier actuele onderwerpen rondom reguleren (zoals WURKS-GSM) tot uitvoering te brengen in de daadwerkelijke groene onderwijspraktijk. Een gezamenlijke kenniskring, aansluitend bij de STOAS kenniskring en het hierin overkoepelen thema en werkwijze ecologisch leren (praktijkgericht, actieonderzoek), zou hier een mooie vorm voor zijn. De gezamenlijk ontwikkelde kennis zou dan in eerste instantie haar praktische vertaling moeten vinden in de STOAS docentenopleiding. Het eindresultaat moet een aanpak zijn waarbij meer automatisch nieuwe inzichten (en daarbij passende tools, instrumenten ed) vanuit de samenwerking tussen WUR en STOAS structureel binnen de

huidige (V)MBO onderwijsinstellingen worden ingebed via de aanwezige en nieuwe STOAS docenten. Na jaar moet blijken of het ontmoeten rendement op kan leveren en op welke wijze dit te structureren kan zijn.

Literatuur

- Beldman, A., Dijkshoorn, M., Geerling-Eiff, F., Kortstee, H., De Grip, K., Van der Knijff, A., Lakner, D., en Beers, P.J. (2012). Het versterken van ondernemerschap in de regio. Ervaringen vanuit regionale kennisarrangementen. Wageningen: Wageningen University and Research Center.
- Bijkerk, L. & van der Heide, W. (2006) Het gaat steeds beter! Activerende werkvormen voor de opleidingspraktijk.
- Eyler, J. (2002). Reflection: Linking Service and Learning—Linking Students and Communities. *Journal of Social Issues*, 58(3), 517-534.
- Eyler, J., & Giles, D. E. Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- GKC Beleidsgroep Onderwijsvernieuwing (2009). *Genoeg te beleven maar nog veel te leren. Hoe het leren in praktijksituaties beter kan.* Ede: Groene Kennis Coöperatie.
- Hatcher, J., & Bringle, R. (1997). Reflection. *College Teaching*, 45(4), 153–163
- Huisman, J., De Bruijn, E., Baartman, L., Zitter, Y., & Aalsma, E. (2010). *Leren in hybride leeromgevingen in het beroepsonderwijs. Praktijkverkenning en theoretische verdieping.* Utrecht: ECBO
- Sigmon, R. (1979). Service-learning: Three principles. *Synergist*, 8, 9–11.
- Van der Meer, T., Schoones, J., en Van der Zwan, W. (2011). Regioleren in het MBO.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.

Bijlage 1: Instrumenten en toevoegingen

Voortgangsformulier ontwikkeling

Versie V0.1

Achterliggende gedachten:

- Leerdoelen studenten en ondernemersdoelen ondernemer op 1 formulier
➔ Beider verwachtingen helder en expliciet krijgen voor alle partijen
- Beide koppelen aan gerichte activiteiten die student/studentgroep gaat uitvoeren
- Mogelijkheid bieden om door ervaring leerverrassingen op te doen, immers in regioleren kun je niet vooraf alles weten wat je kunt/moet gaan leren
- Mogelijkheid bieden om nav. leerverrassingen aanvullende gerichte te formuleren.
- 1 formulier voor alledrie de fasen: contract, monitoring, assessment
 - Kruisjes(monitoring 1)/bolletjes (monitoring 2) etc. zetten op snijvlakken van doelen en activiteiten laat ontwikkeling van project zien. Vaak zullen dit snijvlak project (tussen)resultaten ontstaan. Dit biedt concrete gesprekspunten voor monitoringsgesprek. Door de verschillende monitoringsmomenten te laten duiden via andere tekens in de kruisingsvakjes (kruisjes, bolletjes ed) kun je op één-en-hetzelfde formulier ontwikkeling in beeld brengen
 - Ook afwezigheid van tekens op de snijvlakken van doelen en activiteiten kan aanknopingspunten bieden voor monitoringsgesprek
 - Voor assessment gesprek zullen de meeste vakjes gevuld zijn met concreet bewijs, of argumentatie voor leegblijven van vakjes
- Enkele kernvragen die voortdurende monitoring (monitoringsgesprek) ondersteunen.
➔ kern van het leerproces
- Passend op 1 A4-tje

Hiermee zijn we gesprek aangegaan met praktijkpartners:

- Hedwig Booijnk en Muriel van de Veen: beide bloemdocent MBO AOC oost
- Klaas Eeuwema: KIGO regioleren, STOAS, betrokken bij verschillende regioleerprojecten
- Wilbert Waggelink: projectliedert KIGO regioleren, STOAS, betrokken bij veel regioleerprojecten, monitoring hiervan een coachen van leerlingen hierin (op HBO niveau)
- Eva Lotze ex-stoas student, veel ism Wilbert
- Bert Rietman: AOC oost en begeleider/ondersteuner/coach bij verschillende regioleerprojecten. Zowel vanuit student, docent en ondernemersperspectief
- Herman Morssinkhof (bedrijfsleven)
- WUR/LEI: Harry, PJ, Judith

PJ/Judith presenteren eerste concept met achterliggende ideeën en aannamen.

Gesprek resulteert in VGF V0.2

VGF V0.2

De cruciale veranderingen:

- (1) Focus op het MBO --> directe koppeling aan werkprocessen uit PvB(s). Dit om ook direct borging in het MBO curriculum te kunnen krijgen
- (2) Toevoegen van niet alleen gerichte activiteiten, maar ook nieuwe leerdoelen moeten mogelijk zijn
- (3) Verder specificeren van wat verstaan onder leerverrassingen nl:
 - a. Ik heb ontdekt dat ik dit ook al kan!
 - b. Hier had ik nog nooit zo over nagedacht! Eye-openers
 - c. Om dit project goed te kunnen uitvoeren, moet ik nog aan denken of aan werken.....
- (4) Eenvoudige en heldere toelichting op het VGF op 1 A4

vormtechnisch

- (5) VGF v0.2 krijgt in vormgeving kleuren die temporele proces van het formulier ook weergeven
- (6) VGF V0.2 bestaat nu uit 1 A4 toelichting; 1 A4 invulschema; 1 A4 koppeling aan Werkprocessen en PvBs

Definitieve versie voortgangsformulier

Deze ontstaat nav. 2 verdere gesprekken en ervaringen van Hedwig, Muriel en Wilbert met het gebruik van het formulier ism met leerlingen. Hedwig heeft dit tevens besproken om een ondernemer

Cruciale veranderingen:

- (1) Vergroten van het aantal mogelijke eerste leerdoelen (contractfase) voor leerlingen van 2 naar 4. Dit is vanuit praktijkervaring een reëel streven.
- (2) Het formulier moet het gesprek tussen deelnemer en ondernemer/opdrachtgever nog wat meer concrete handen en voeten geven. Daarom moet hierop worden ingevuld:
 - a. Wat duur van het project moet zijn (wanneer wil ondernemer resultaat zien en past dit binnen traject van de student?)
 - b. Hoe verloopt de communicatie: wie heeft regie, wanneer en hoe vaak wordt er gecommuniceerd, op welke manier?
- (3) Gespreksleidraad voor monitoring moet uit dit formulier. Dit verdient aandacht in een apart document
- (4) Achterzijde vraagt expliciete koppeling van leerdoelen aan werkprocessen. De leerdoelen moeten hier herhaald worden, omdat dit voor leerlingen het benoemen van relevante werkprocessen vergemakkelijkt
- (5) Verhogen van de formele status van het formulier door toevoegingen van:
 - a. Contactgegevens leerling en docent
 - b. Ondertekenen door student, docent, ondernemer

Vormtechnisch

VGF wordt op A3 formaat gemaakt, zodat dit meer fysieke ruimte biedt om de cellen in de tabel schriftelijk in te vullen

Aanvullend materiaal

Deze paragraaf beschrijft aanvullend materiaal dat ontwikkeld is ter ondersteuning van het gebruik van het VGF.

I. Handleiding VGF

ECS heeft een eerste aanzet gemaakt voor een handleiding VGF. Hierin wordt per fase beschreven hoe de fase praktisch vorm moet krijgen, voorbereid en uitgevoerd kan worden.

Er is aanvullend ondersteunend materiaal nodig (gebruiksaanwijzingen) om het VGF zo goed mogelijk weg te kunnen zetten in de onderwijsorganisatie. Waar het VGF en de bovengenoemde handleiding generiek gebruikt kunnen worden, is per school ander aanvullend materiaal nodig afhankelijk van de organisatie en de betreffende school/locatie.

Binnen WURKS II Game Set Match zijn ism met 2 locaties aanvullende materialen gemaakt:

II. Ism Hedwig Booijsink, passend bij het onderwijssysteem van AOC Oost Enschede bloem en Design. Ondersteuning van de contractfase

- “A4tje voor de ondernemer”: Korte toelichting voor de ondernemer
- “Procedurestappen bij contractfase”: flow-schema met daarin te nemen stappen door student, docent en ondernemer om te komen tot goed afgeronde contractfase met volledig ingevuld VGF

Deze instrumenten zijn met twee ondernemers besproken en werden positief ervaren. Echter, ze zijn niet uitgetest.

III. Ism Alfred van den Akker, AOC Terra Meppel veehouderij

Ondersteuning van de beoordelingsfase:

- Voorbereiding van leerling op de beoordelingsfase reguleren
- Handleiding beoordelingsgesprek reguleren

Deze materialen zijn uitgetest (voorjaar 2012) en geëvalueerd.

Bij AOC Terra zijn de eerste ervaringen en evaluaties opgepakt en is het VGF en de procedure contractfase-monitoring-beoordeling opgenomen in de ‘Leerofferte handleiding’: Hierin moeten de leerlingen een VGF invullen voor hun persoonlijke ontwikkeling voor het werken in de leerlingstichting én een VGF invullen voor hun persoonlijke ontwikkeling in het regiovraagstuk. Op basis van beide VGF-en maken ze een leerofferte waarin concrete afspraken met leerling-docent-opdrachtgever worden vastgelegd.

Deze leerofferte handleiding wordt in najaar 2012 ingezet, uitgetest en geëvalueerd.

Bijlage 2. Opzet van de workshops

Expeditie Regioleren: Wat, waarom en hoe?

“Wij hebben een denkwijze over regioleren, daar hebben we een bepaald denkpatroon over ontwikkeld, en we willen onze denkwijze en denkpatroon graag delen en toetsen met (toekomstige) docenten. We hebben zelf een product ter ondersteuning van regioleren ontwikkeld en we willen dit vergelijken met in de praktijk ontwikkelde producten.”

Ga met STOAS studenten samenwerken en laat de STOAS-studenten zelf het “probleem” regioleren analyseren en ondersteuning bedenken?

- Waarom hebben we het over regioleren? Waarom zou het belangrijk zijn? (Bijvoorbeeld—er zorg voor dragen dat toekomstige boeren ook in staat zijn om zowel als boer en burger midden in de regio te staan.)
- Nut en doel, noodzaak en impact, voor wie?
- Welke problemen zijn er in het onderwijs bij het vormgeven van regioleren?
- Ondersteuning—welke instrumenten hebben we en in hoeverre dragen die bij aan het regioleren? Ons eigen voortgangsformulier als benchmark gebruiken.

Uitdaging: hoe krijgen we draagvlak voor deelnemers?

De deelnemers moeten naar twee denkstappen worden geleid:

- Het heeft voor mij als student een meerwaarde wanneer ik projecten in de regio doe
- Als ik in de regio iets wil doen, dan moet ik ook een meerwaarde voor de ondernemer hebben
- Ik moet ook met een kwalificatiedossier werken—hoe combineer ik dat?
- Hoe moet ik dan werken?

Beide workshops hebben dezelfde fasen doorlopen, te weten:

- Wat is regioleren?
- Wat zijn de randvoorwaarden bij regioleren?
- Ter inspiratie is het VoortgangsFormulier als tool passend bij de ervaren ondersteuningsbehoeften binnen regioleren als concept getest via een casus
- Reflectie van de opgedane inzichten op de huidige gebruikte onderwijsconcepten