



ONDERZOEKSRAPPORTAGE

PROJECT SOCIAL LAB


Verkennd ontwerponderzoek naar hybride leeromgevingen van Fontys Hogescholen

ONDERZOEKERS: Maria Custers, Miranda Snoeren, Maud Hendrickx, Sofie Moresi & Jeroen Bovens • juni 2019

SAMENVATTING

Praktijken op het grensvlak van school en werk zijn sterk in opkomst. Over hun ontwerp is nog weinig bekend, zowel landelijk gezien als binnen Fontys Hogescholen. Fontys heeft er, gekoppeld aan de strategische visie: Fontys Focus 2020, voor gekozen strategisch innovatiebudget toe te kennen aan een 2 jaar durend onderzoeksproject naar deze hybride leeromgevingen: de social labs van Fontys. In dit project is inzicht opgedaan over het design van bestaande social labs alsmede de succes- en faalfactoren, zodat Fontys op basis hiervan social labs succesvol kan ontwerpen, implementeren en duurzaam borgen in het major campusonderwijs. Centrale vraag was: Welke factoren zijn van belang voor het succesvol ontwerpen en implementeren van social labs? Het onderzoeksproject is opgedeeld in twee deelstudies: een brede inventarisatie van de ontwerpkenmerken van social labs, uitgevoerd bij 22 social labs en een multiple casestudie bij vijf social labs. Daarna zijn succes- en faalfactoren van de labs crosscase geanalyseerd.

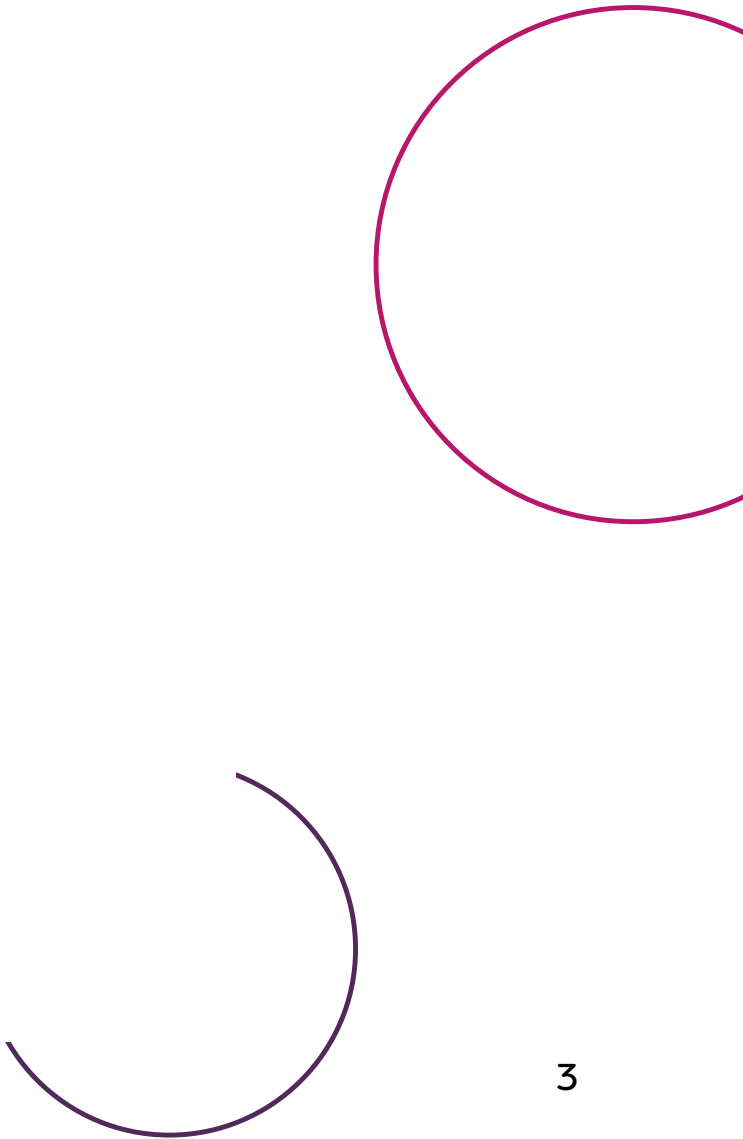
Deelstudie 1 (inventariseren). De centrale onderzoeksvraag van deze eerste deelstudie was: Wat kenmerkt het ontwerp van de Fontys Social Labs? In de periode zijn ter inventarisatie 22 semigestructureerde interviews uitgevoerd met coördinatoren van social labs. Om het ontwerp te kunnen duiden, is ervoor gekozen de vier ontwerp perspectieven, ook wel ARRT-elementen (artefacten, rollen, ruimten en tijd) van Zitter (2010) te hanteren. Deze ARRT-elementen waren voor dit deel van het onderzoek tevens het analysekader. Geconcludeerd kan worden dat zestien ontwerpkenmerken worden gedeeld door meer dan de helft van deze 22 labs en daarmee als kenmerkend worden beschouwd voor Fontys Social Labs. Elf daarvan kunnen worden uitgedrukt in termen van ARRT. Opmerkelijk is dat het hier enkel gaat om ontwerpkenmerken ten aanzien van rollen en tijd én dat niets kenmerkend is voor het ontwerp van artefacten en ruimte. Daarin maken coördinatoren van de social labs van Fontys zeer uiteenlopende ontwerpkeuzes. Aanvullend op ARRT zijn vijf overige ontwerpkenmerken gevonden.



Gedeelde ontwerpkeuzes zijn onder meer dat studenten aan authentieke vraagstukken werken, de primaire rol van werkveld die van opdrachtgever is, docenten vooral assessor en coach zijn en in de opzet van het lab geen les wordt geven, labs veelal een grotere taakomvang hebben (ECTS) dan het geval is bij de meeste reguliere 'vakken', er in het lab zelf niet aan schriftelijke kennistoetsen wordt gedaan, geen enkel lab ruimte biedt voor versnelling, er vooral wordt geleerd door doen en reflectie daarop en labs vooral gesitueerd zijn ná de propedeusefase.

Om meer inzicht te krijgen in de gepercipieerde succes-en faalfactoren van social labs zijn in **deelstudie 2 (analyseren)** vijf casestudieonderzoeken uitgevoerd bij social labs uit verschillende domeinen binnen de Fontys organisatie. Bij: 1) Data Driven Business Lab (Mens & Maatschappij), 2) GreenTechLab (Techniek), 3) Condor (Economie), 4) Partnerships Fontys Sportkunde (Mens & Maatschappij) en 5) Partnerschap Opleiden in de School (Educatie). Cases verschilden naast domein onder meer in leeftijd, omvang, betrokken leerjaren, locatie en type partners (non-profit/profit, groot/mkb).

Middels observaties, documentanalyse, interviews en een actie-onderzoekstechniek genaamd 'fotovoice', is rijke data verzameld over de ontwerpprincipes van deze labs en de ervaringen van stakeholders (studenten, docenten, OOP'ers en werkveld) over het leren en werken binnen deze vijf social labs. Per lab heeft dat geleid tot aanbevelingen om de kwaliteit van deze hybride leeromgevingen te verbeteren. Deze zijn in een later stadium crosscase geanalyseerd wat inzicht geeft in de factoren die van belang zijn voor het succesvol ontwerpen en implementeren van labs, de centrale vraag van dit onderzoek. Vijf factoren blijken hierbij van belang te zijn: 1) gelijkwaardigheid, 2) eigenaarschap, 3) sociale kenniscreatie in actie, 4) boundary crossing en 5) authenticiteit. Deze factoren zijn vertaald naar concrete adviezen voor het ontwerp van rollen, ruimten, tijd en artefacten en bieden daarmee praktische tools voor succesvolle (door)ontwikkeling van (deze vijf) labs. Hoewel voorzichtig moet worden omgegaan met generaliseerbaarheid van deze onderzoeksdata lijken deze generieke ontwerpadviezen voor social labs van Fontys breed toepasbaar. Dit vraagt wel om verdere validering.





VOORWOORD

Voor je ligt het onderzoeksrapport van het project Social Labs. De afgelopen twee jaar hebben wij onderzoek gedaan naar social labs binnen Fontys. In deze twee jaar is de aandacht voor hybride leeromgevingen binnen Fontys enorm toegenomen. Als projectgroep kunnen wij die ontwikkeling alleen maar ondersteunen. Wij hopen met ons onderzoek een belangrijke pijler te zijn geweest in die ontwikkeling.

Een speciaal woord van dank willen wij richten aan alle labcoördinatoren van social labs die geïnterviewd zijn. Daarnaast gaat onze dank uit naar alle stakeholders van de vijf labs die in de casestudies zijn betrokken. Dank voor jullie openheid en de gastvrijheid die wij hebben mogen ervaren.

Ten slotte willen wij de stuurgroep, Margo Brouns, Anje Ros en Marian Thunnissen, bedanken voor hun support en kritische noot tijdens dit project.

Wij wensen je veel plezier met het bestuderen van dit verslag.

Maria Custers, Maud Hendrickx, Sofie Moresi, Jeroen Bovens en Miranda Snoeren
Eindhoven, juni 2019

INHOUDSOPGAVE

SAMENVATTING		
VOORWOORD		
1. INLEIDING	7	
1.1 Aanleiding	7	
1.2 Strategische visie Fontys Hogescholen	8	
1.3 Doel- en vraagstelling	9	
1.4 Theoretische relevantie	10	
1.5 Praktische relevantie	11	
1.6 Leeswijzer	11	
2. THEORETISCH KADER	13	
2.1 Grenspraktijken	13	
2.2 Boundary crossing	14	
2.4 Het ontwerp van hybride leeromgevingen	15	
2.5 Vier ontwerpperspectieven	16	
2.5.1 Het instrumentele perspectief	17	
2.5.2 Het agency perspectief	17	
2.5.3 Het ruimtelijk perspectief	17	
2.5.4 Het temporele perspectief	17	
2.6 Ontwerpprincipes voor hybride leeromgevingen	18	
3. METHODE	20	
3.1 Onderzoeksopzet deelstudie 1	20	
3.2 Onderzoekseenheden deelstudie 1: oordinatoren van 22 social labs	21	
3.3 Onderzoeksinstrument deelstudie 1: semigestructureerde interviews	22	
3.4 Data-analyse deelstudie 1: coderingscyclus in zeven stappen	24	
3.5 Onderzoeksopzet deelstudie 2	25	
3.7 Onderzoeksinstrumenten deelstudie 2: vier dataverzamelingsmethoden	28	
3.7.1 Instrument 1: Observaties	29	
3.7.2 Instrument 2: Documentanalyse	29	
3.7.3 Instrument 3: (Groeps)interviews	29	
3.7.4 Instrument 4: Fotovoice	30	
3.8 Data-analyse deelstudie 2: Thematische analyse in drie cycli	31	
3.8.1 Cross-case analyse	31	



4. RESULTATEN	36	EINDNOTITIES	92
4.1 Kenmerkende elementen van Fontys Social Labs	36	REFERENTIES	93
4.1.1 Welke ontwerpkenmerken hebben de Fontys Social Labs in termen van ARRT?	37	BIJLAGEN	
4.1.2 Wat zijn overige ontwerpkenmerken van Fontys Social Labs?	50	Bijlage 1: Portalbericht ‘Ben jij iemand of ken jij iemand met een Social Lab?’	99
4.1.3 Wat kenmerkt het ontwerp van Fontys Social Labs?	52	Bijlage 2: Toelichting op typering 22 social labs deelstudie 1	100
4.2 Succes-en faalfactoren van labs volgens stakeholders	56	Bijlage 3: Totstandkoming gespreksleidraad en definitieve gespreksleidraad deelstudie 1	103
4.2.1 Wat zijn de ontwerpprincipes van de labs?	56	Bijlage 4: Uitnodigingsbrief Skype-gesprek	110
4.2.2 Hoe wordt het leren en werken binnen de labs ervaren?	61	Bijlage 5: Voorproefje op interviewvragen	112
5. CONCLUSIE	72	Bijlage 6: Initieel coderingsschema 113	
5.1 Gelijkwaardigheid	73	Bijlage 7: Codeschema	115
5.2 Eigenaarschap	75	Bijlage 8: Verdeling gecodeerde fragmenten per deelvraag	117
5.3 Sociale kenniscreatie in actie	76	Bijlage 9: Protocol groepsinterview 90 minuten studenten	118
5.4 Boundary crossing	78	Bijlage 10: E-mail ter voorbereiding van Fotovoice 119	
5.5 Authenticiteit	80	Bijlage 11: Visualisaties, crosscase analyse bijeenkomst 1	122
6. DISCUSSIE	85	Bijlage 12: Tabel met successen en ontwikkelpunten, crosscase analyse bijeenkomst 2	123
7. AANBEVELINGEN	89	Bijlage 13: TEC Space framework	124
7.1 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	89		
7.2 Aanbevelingen voor de praktijk	90		



HOOFDSTUK 1


INLEIDING

1.1 AANLEIDING

¹Voor complexe vraagstukken, of ‘wicked problems’, zoals dubbele vergrijzing, klimaatverandering of probleemwijken zoeken kennisinstellingen, bedrijfsleven en overheid steeds vaker met burgers en elkaar naar passende oplossingen (Maas, Van den Broek, & Deuten, 2017). Proeftuinen, fieldlabs en stadslaboratoria schieten als paddenstoelen uit de grond, zo meldt het Rathenau instituut (Maas et al., 2017). Grensoverstijgende samenwerking wint ook aan populariteit in het hoger beroepsonderwijs. Die ontwikkelen zich steeds meer tot regionale kenniscentra (WRR, 2013; Zestor, 2018). Er is groeiend besef dat (hoge)scholen één van de partners zijn in het leven lang leren van studenten en professionals. De wens lijkt steeds steviger de ouderwetse scheiding tussen leren op school en werken op werk weg te halen. Vanuit de maatschappij, het werkveld, studenten en onderwijsprofessionals, komt het geluid dat dit hard nodig is: het ‘schools leren’ past niet meer bij de huidige tijdgeest, ze sluit niet meer aan op de wensen van tegenwoordige studenten en ze botst met wat het werkveld verlangt; grotere ‘responsiviteit’ is vereist (Berner, 2010; Poortman, Reenalda, Nijhof, & Nieuwenhuis, 2014; SER Brabant, 2018; WRR, 2013, Zestor, 2018; Zitter, Hoeve, & De Bruijn, 2016). Het is nodig dat we leren en de rol van opleiden opnieuw overdenken (Billett, 2014; Bolhuis, 2016; Keursten, 1999).



Daarbij passen andere leeromgevingen (Aalsma, 2011; Oonk, 2016). Alheit schrijft hierover:



Lifelong learning as it is now conceived requires a kind of paradigm shift in the organization of learning [...] This also means addressing non-formal and informal options for learning. [...]. The necessity of preparing their clientele for lifelong, self-determined learning implies a concept of lifewide learning, or 'holistic learning'. Schools must network with the community to which they relate [...] They have to discover new locations for learning and invent other learning environments. (2009, p. 120)

Ook binnen Fontys Hogescholen is de afgelopen vijf jaar een opmars van leeromgevingen op het grensgebied van school en werk. Deze 'grenspraktijken' (Bakker, Zitter, Beusaert, & De Bruijn, 2016) komen voor in verschillende hoedanigheden. Ze noemen zichzelf labs, innovatie-werkplaatsen, ateliers en professionele leergemeenschappen of werkplaatsen. Medewerkers die experimenteren met grensoverstijgend samenwerken, doen dit tot nu toe vaak vanuit onderbuikgevoel en in de vorm van kleine, op zichzelf staande initiatieven. Vanuit hun onderwijshart en overtuiging, juichen zij toe dat meer studenten van onderwijs in grenspraktijken kunnen genieten. Alleen missen zij de tijd en middelen om deze bekendheid en schaalgrootte te genereren. Kennis over wat zij doen, wordt nauwelijks buiten de eigen instituutsgrenzen gedeeld.

1.2 STRATEGISCHE VISIE FONTYS HOGESCHOLEN

Grensoverstijgend samenwerken is één van de strategische doelstellingen van Fontys: "Verwevenheid van onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk is onze sleutel tot het succesvol voorbereiden van professionals op wat de toekomstige maatschappij en het toekomstige werkveld vragen" (Fontys, z.d., p. 21). Het Fontys bestuur heeft op 23 mei 2017 met toekenning van het strategisch innovatiebudget aan Project Social Labs laten zien waarde te hechten aan 'evidence informed' onderwijsinnovatie en bredere borging van eigen grenspraktijken. Met het financieren van dit project steunt zij niet alleen de pioniers van Fontys die al gestart zijn met vormen van grensoverstijgend samenwerken, zij levert ook kwaliteitszorginspanningen voor het bereiken van de eerder verwoorde strategische doelstelling. Bestuursinspanningen voor kwaliteitszorg zijn hiermee gericht op het aanmoedigen van instituuts-en domeinoverstijgende kenniscreatie en het delen van lokaal ontstane kennis en ervaringen.

Vanwege het wegvallen van de basisbeurs vanaf 2015, komen sinds 2018 middelen vrij uit het studievoorschot voor hogescholen. Deze middelen dienen te worden aangewend om de kwaliteit van het hoger onderwijs verder te verbeteren wat studenten ten goede komt. De bestedingsrichting van de middelen is vastgelegd in de kwaliteitsafspraken die elke instelling maakt met het ministerie van OCW.





Om invulling te geven aan deze kwaliteitsafspraken heeft Fontys (in lijn met Fontys Focus 2020) ervoor gekozen om ook de komende jaren in te zetten op *authentieke leer- en onderzoeksomgevingen*. Dit, naast de andere twee speerpunten: *succesvol studeren en professionalisering van docenten*. Op de kwaliteitszorg en robuustheid van die benadering is het Fontys bestuur, net als alle andere besturen van hogescholen in Nederland, door NVAO beoordeeld via de instellingstoets kwaliteitszorg (ITK). Het panel van ITK heeft onlangs laten weten positief gestemd te zijn over de plannen die Fontys heeft geformuleerd voor de periode 2019-2024. Fontys Hogescholen zal ook de komende jaren inzetten op het in kwaliteit en kwantiteit ondersteunen van de ontwikkeling van authentieke en hybride leer- en onderzoeksomgevingen.

Zowel vanuit de werkvloer als vanuit de top, is er dus (aanhoudende) behoefte aan meer kennisuitwisseling en bredere borging van grensoverstijgende initiatieven. Project Social Labs voorzag de afgelopen twee jaar in de allereerste behoefte naar meer kennis over de grote diversiteit aan social labs die Fontys in huis heeft en de factoren die van belang zijn voor succesvol ontwerp, implementatie en borging van deze hybride leeromgevingen.

1.3 DOEL- EN VRAAGSTELLING

In de Fontys Focus 2020 (z.d.) spreken we uit dat het voor de permanent lerende en onderzoekende professionals onontbeerlijk is dat zij formeel en informeel leren in diverse leeromgevingen (p.6). Fontys experimenteert al enige jaren met verschillende leeromgevingen op de grens van school en werk, waaronder Social Labs, waar werk de schoolcontext wordt binnengehaald. Het ontbreekt ons nu aan kennis over deze diverse initiatieven. Hierdoor kan Fontys nog niet evidence informed leren van Social Lab initiatieven. Project Social Labs heeft juist dát als hoofddoel, omdat dit een voorwaarde is om dit soort innovatieve onderwijsinitiatieven te kunnen borgen in ons major onderwijs. De variëteit in verschijningsvormen biedt namelijk veel mogelijkheden om kennis op te doen. Door beter te weten waarmee we momenteel experimenteren op het grensvlak van school en werk, kunnen wij als onderwijsinstelling meer vat krijgen op hoe we op een toekomstbestendige manier invulling kunnen geven aan onze onderwijstaak: het optimaal bijdragen aan de ontwikkeling van jonge professionals, zodat we de impact houden die we met onze Fontys Focus 2020 voor ogen hadden vandaag en morgen. Het onderzoeken en vervolgens borgen van de inzichten die we binnen Fontys al hebben opgedaan op het gebied van het ontwerpen van grensoverschrijdende leeromgevingen, stelt ons als hogeschool in staat op een toekomstbestendige manier invulling te geven aan ons onderwijs.





Doelstelling

Inzicht krijgen in het design van bestaande Social Labs alsmede de succes- en faalfactoren, zodat we op basis hiervan Social Labs succesvol kunnen ontwerpen en implementeren in ons major campusonderwijs.

Onderzoeksvraag

Welke factoren zijn van belang voor het succesvol ontwerpen en implementeren van Social Labs binnen Fontys?

Deelvragen

1. Wat zijn de kenmerkende elementen van huidige Social Labs?
 - 1.1 Welke ontwerpkenmerken hebben de Fontys Social Labs in termen van artefacten, rollen, ruimten en tijd (ARRT)?
 - 1.2 Wat zijn overige ontwerpkenmerken van Fontys Social Labs?
2. Wat zijn volgens stakeholders de succes- en faalfactoren van Social Labs?
 - 2.1 Wat zijn de ontwerpprincipes van de labs?
 - 2.2 Hoe wordt het leren en werken binnen de labs ervaren?

1.4 THEORETISCHE RELEVANTIE

Voorgaande studies leveren een bijdrage aan ontwerpprincipes van hybride leeromgevingen. Die principes bekijken het ontwerp vanuit metaniveau. Ze zijn nuttig voor de zoektocht naar meer specifieke kennis, namelijk die over ontwerpkenmerken van hybride leeromgevingen. Die kennis is niet alleen praktisch, maar ook wetenschappelijk relevant: "Inzicht in de kenmerken en het kunnen onderscheiden van varianten is nodig om het bestaande onderwijs op de grens van school en beroepspraktijk beter te kunnen duiden en vergelijkbare vormen goed te ontwikkelen en evalueren" (Bouw, z.d.). Dat deze kennis nu schaars is, is te relateren aan de ontwikkelfase waarin veel van deze labs zich nu nog bevinden; het is een nieuw fenomeen in het hbo, dat nog volop in beweging is. Kenmerken van reeds gevestigde contexten zoals schoolse leeromgevingen en kenmerken van werkplekleren zijn volop voorhanden. Zo ver is de wetenschap nog niet als het gaat om onderwijsvormen waarin die twee praktijken elkaar ontmoeten. Daarvoor is nog meer onderzoek nodig (Bouw, z.d.). Deze studie is er daar één van.



1.5 PRAKTISCHE RELEVANTIE

Dit onderzoek draagt bij aan 'gestolde kennis' (Ruijters & Veldkamp, 2012) over het ontwerp van hybride leeromgevingen: grenspraktijken op het snijvlak van school en werk. Zowel in brede zin, als binnen Fontys. We willen de inzichten in het beoogde/uitgevoerde curriculum (hier steeds samengevoegd tot 'ontwerp') (deelstudie 1) afzetten tegen het bereikte curriculum en zo bijdragen aan optimalisatie van labs en borging van best practices breder in de organisatie (deelstudie 2).

De eerste deelvraag van dit onderzoek gaat op zoek naar kenmerkende ontwerpelementen van reeds gevestigde Fontys Social Labs. Mogelijk zijn er kenmerken die nog niet op basis van eerdere studies kunnen worden geduid. Praktische relevantie van de eerste deelstudie is dat Fontys hierdoor veel beter weet welke labs zij momenteel in huis heeft en hoe die zijn ontworpen.

De tweede deelvraag van dit onderzoek gaat over het bereikte curriculum, dus het curriculum zoals dat wordt opgevat door alle verschillende stakeholders. Concreet weten we hierdoor hoe studenten, docenten, onderwijsondersteunend personeel (OOP'ers) en werkveldpartners aankijken tegen het leren en werken in een social lab, een inzicht dat we voorheen nog niet hadden. De ervaren successen en verbeterpunten geven input voor verbeterrichtingen. Uitkomsten van de

vijf casestudies die in dit kader zijn uitgevoerd geven daarmee praktische adviezen aan labcoördinatoren voor de optimalisatie van hun lab. Voor beantwoording van de centrale onderzoeksvraag, is case-overstijgend gekeken naar best practices: factoren die bijdragen aan succesvol ontwerp en implementatie van social labs bij Fontys. Dit leidt tot specifieke aanbevelingen voor borging wat direct bijdraagt aan ambities verwoord in zowel de Fontys Focus2020 als de nieuw geformuleerde kwaliteitsafspraken ten aanzien van authentieke leer- en onderzoeksomgevingen.

1.6 LEESWIJZER

In het volgende hoofdstuk volgt een theoretische uiteenzetting. Hoofdstuk 3 gaat in op de gebruikte methode. Resultaten volgen in hoofdstuk 4. Daar wordt antwoord gegeven op bovenstaande deelvragen. Een antwoord op de hoofdvraag staat in hoofdstuk 5: de conclusie. Daarna volgt in een inhoudelijke en methodologische discussie. Hoofdstuk 7 tot slot, geeft aanbevelingen voor verdere doorontwikkeling en borging van social labs. Voor meer inzichten in de individuele cases verwijzen we naar de factsheets per casestudie die beschikbaar zijn via het Fontys Kennis Netwerk:

<https://fontys.nl/KennisNetwerk/Ontwikkelingen/Social-labs.htm>



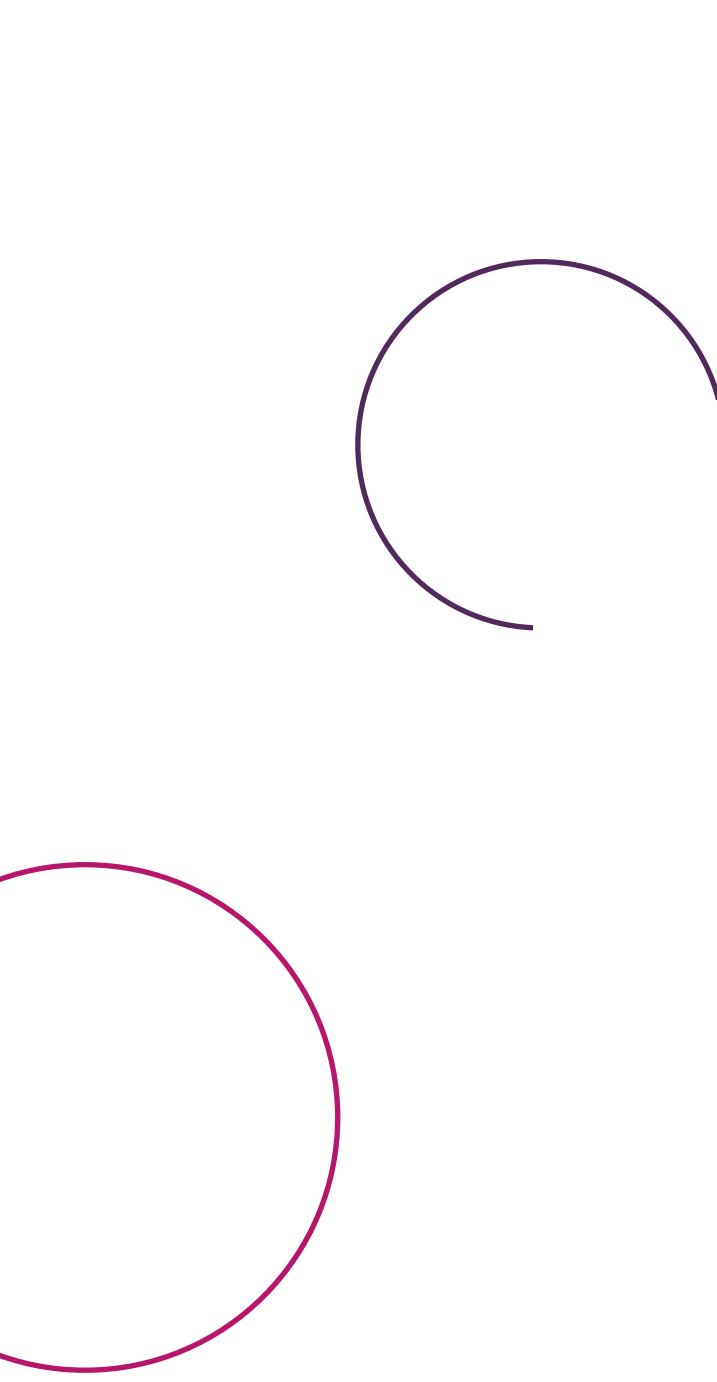
HOOFDSTUK 2

THEORETISCH KADER

Van de social labs van Fontys is bekend dat ze de grenzen tussen school en werkveld overstijgen. In de theorie worden hiervoor twee begrippen gebruikt die eerst worden verkend: grenspraktijken en hybride omgevingen. Nadat begrip en rationale zijn toegelicht, wordt ingezoomd op het ontwerp hiervan, omdat dit het vraagstuk is van voorliggende studie. Dat dit ontwerp kan verschillen van de uiteindelijke werkwijze van betrokken docenten of de ervaringen van bijvoorbeeld studenten, wordt toegelicht. Recente studies leveren ontwerpprincipes die bruikbaar zijn als analysekader. Deze worden achtereenvolgens behandeld. Dit theoretisch kader sluit af met de keuze voor één van deze analysekaders; degene die naar verwachting het meest helpt bij in kaart brengen van kenmerken van het ontwerp van Fontys Social Labs.

2.1 GRENSPRAKTIJKEN

Grenspraktijken zijn “praktijken die op de grens van andere praktijken ontstaan” (Bakker et al., 2016, p. 20). Vanuit het oogpunt van de systeemtheorie gaat het hier om verschillende activiteitensystemen die elkaar ontmoeten en over de grenzen van hun eigen praktijken heen met elkaar samenwerken. Hier vinden die systemen een manier om samen aan doelen te werken; ze hebben een gedeeld ‘object’ (Akkerman, 2015). Dat gaat niet vanzelf. Ieder systeem kent immers eigen regels, werkwijzen, middelen, taakverdelingen en bijvoorbeeld communities. In een eerdere publicatie rondom dit project werd al gesteld: “Zolang men in één systeem werkt en functioneert zijn eventuele fricties [...] nog te overzien. Maar zodra mensen transities maken van het ene naar het andere systeem, wordt het complexer en kunnen zij tegen grenzen aan lopen” (Thunnissen & Custers, 2018, p.13).



Een grens is een verschil tussen praktijken dat als problematisch wordt ervaren (Bakker et al., 2016). Een veelgenoemd probleem dat zich voordoet op de grens van school en werk, is transferproblematiek, wat duidt op zowel kwalitatieve als kwantitatieve problemen in aansluiting tussen studie en beroep. Van oudsher wordt voor de oplossing van dit probleem gewezen naar scholen. Die zouden zich moeten aanpassen aan de wensen van het beroepenveld of, als er behoefte is aan meer van het een of minder van het ander, precies de juiste studenten moeten afleveren. Verschillende auteurs bekritisieren de beperkingen van deze manier van omgaan met grenzen tussen werk en school. Het is een te eenzijdige benadering die onvoldoende recht doet aan de wederkerigheid, contextuele inbedding en het sociale aspect van leren (Bakker et al., 2016; Wals, Lans & Kupper, 2012).

2.2 BOUNDARY CROSSING

Steeds vaker wordt daarom geopteerd voor 'boundary crossing', waarbij twee (of meer) activiteitensystemen samen een manier vinden om problemen het hoofd te bieden. Het gaat er dan, theoretisch uitgedrukt, om dat de betrokkenen 'continuïteiten' waarborgen of herstellen (Akkerman & Bakker, 2011; Bakker & Akkerman, 2014). Het verlangt dus aanpassingen of inspanningen van beide systemen. In grenspraktijken gebeurt dat in principe volop.

Sterker nog: grenspraktijken zijn de meest verstrekkende vorm van boundary crossing (Bakker et al., 2016). Inspanningen zijn in dat geval niet louter het duiden van grenzen (identificatie), afstemming tussen praktijken (coördinatie) of blikverruiming en het opzetten van een andere bril (reflectie), maar werkelijk gericht op het optimaal versmelten van praktijken (transformatie) (Bakker et al. 2016). Grenspraktijken zijn getransformeerde praktijken, vol leerpotentieel. Dat moet ook wel, want dat is precies de rationale om zo'n getransformeerde praktijk te starten, stelt ook Oonk (2016). In grenspraktijken schuilt dus de belofte dat één en één drie is. Toegepast op het hoger beroepsonderwijs verwoordt Cremers (2015) dat met: "Alle deelnemers leren en creëren nieuwe kennis doordat ze vanuit verschillende achtergronden en perspectieven samenwerken aan complexe maatschappelijke vraagstukken" (p. 4). Dat is volgens haar voor het hbo kansrijk, omdat hierin de taak om vakbekwame professionals op te leiden samenkomt met de bredere maatschappelijke behoefte 'wicked problems' op te lossen.

2.3 HYBRIDE LEEROMGEVINGEN

Naar grenspraktijken in het beroepsonderwijs, dus mbo en hbo, wordt vanuit de literatuur vaak verwezen met de term 'hybride' (Bouw, Zitter, & De Bruijn, 2017; Cremers, 2016; Zitter, 2010).



Die term werd door Engeström, Engeström en Kärkkäinen (1995) gebruikt om te verwijzen naar ingrediënten uit verschillende praktijken die worden gecombineerd tot iets nieuws. Bijna als synoniem voor een grenspraktijk dus: een soort 'third space' tussen school en werk met eigen cultuur en werkwijze (Gutiérrez, 2008). Hybriditeit is de term die gebruikt wordt om te verwijzen naar grenspraktijk die naast kenmerken van onderwijs ook kenmerken hebben van werkveld als andere deelnemende praktijk (Bakker et al., 2016). Zitter (2010) noemt het hybride leeromgeving. Cremers (2016) gebruikt de term hybride leerconfiguratie (HLC). Dat definieert zij als: "een sociale praktijk rondom niet-afgebakende, authentieke opdrachten of kwesties, waarvan de oplossing vraagt om leren over de grenzen heen van disciplines, traditionele structuren en sectoren, en vormen van leren" (p. 147). Anders dan Zitter kiest zij bewust voor de term configuratie. Ze wil hiermee met name de verwarring met leeromgeving als bestaande, en belangrijker nog enkel fysieke omgevingen, vermijden. Zitter en Hoeve (2011) definiëren 'leeromgeving' overeenkomstig Goodyear (2001) als een combinatie van het volgende: een fysieke en digitale setting waarin lerenden hun werk vervullen, alle tools die daarin gevonden kunnen worden én de socio-culturele setting waarin dat werken plaatsvindt. Volgens hen kan een leeromgeving hybride worden genoemd als *"different formal and informal elements*

are woven together into coherent programmes of learning and into single learning environments, rather than a programme that combines different components with the aim of offering a more enticing menu of learning for the students" (Zitter & Hoeve, 2012a, p. 138). Omdat het in deze studie gaat over grenspraktijken op het grensgebied van school en werkveld, wordt vanaf nu ook de term 'hybride' gebruikt, gevolgd door leeromgeving, met de kanttekening dat leeromgeving hier verwijst naar meer dan enkel de fysieke omgeving waarin het leren plaatsvindt.

2.4 HET ONTWERP VAN HYBRIDE LEEROMGEVINGEN

Deze studie gaat over hybride leeromgevingen en wel het ontwerp ervan. Ontwikkelingen in de 'driehoek' onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk' gaan snel (Zestor, 2018). Als het gaat om social labs, wordt veelal een iteratieve werkwijze toegepast (Hassan, 2014), wat betekent dat denken en doen elkaar in hoog tempo afwisselen. Het ontwerp is daarom niet sec te scheiden van de uitvoering, zoals de bekende curriculumliteratuur dat veelal wel presenteert. Van den Akker (2010) onderscheidt beoogde, uitgevoerde en bereikte curricula. Hij definieert een curriculum als een 'plan voor leren'. Beoogde curricula zijn curricula zoals ze bedoeld zijn door de initiatiefnemers.



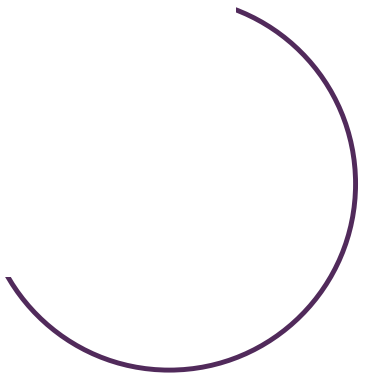



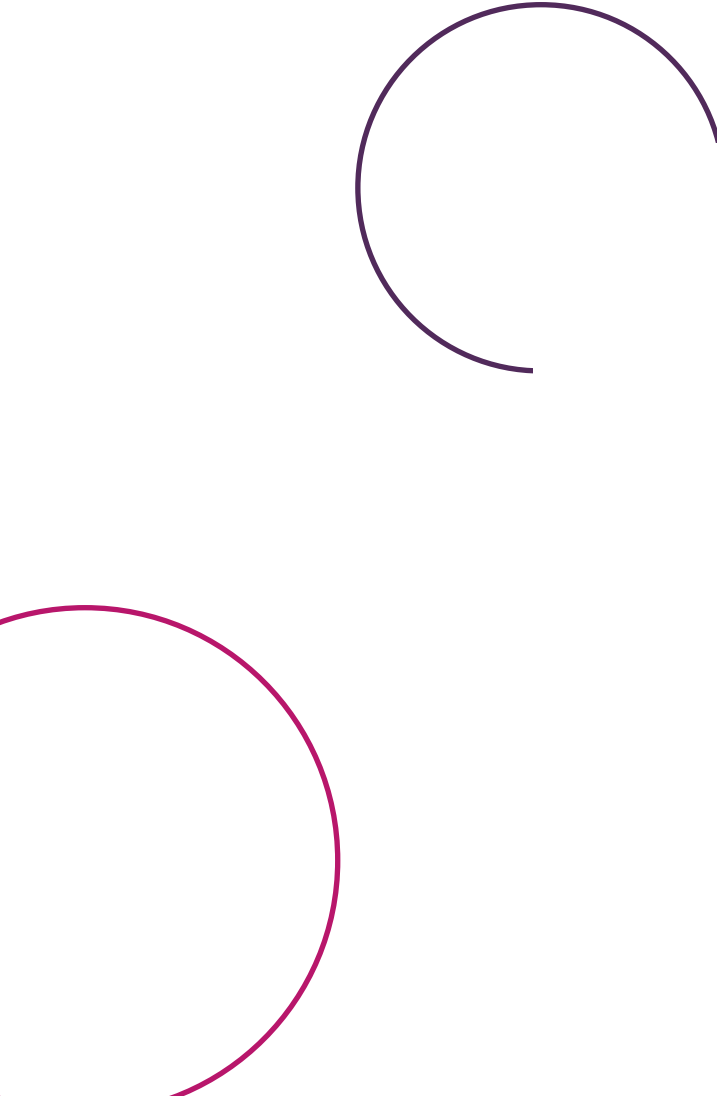
Denk dan aan de basisfilosofie die ten grondslag lag aan het curriculum. Mits gedocumenteerd is die terug te vinden in de eerste schetsen en beleidsplannen. Anders ligt hij besloten in de hoofden, ofwel 'impliciete kennis' van initiatiefnemers (Nonaka & Von Krogh, 2009). In dat plan worden vormgevingskeuzes gemaakt en ergens op gestoeld; er is een bepaalde logica. Een ontwerp is immers "een voorstel voor een arrangement van interventies waarvan wordt verondersteld dat ze leiden tot een gewenste uiteindelijke uitkomst" aldus Van Aken en Andriessen (2011, p. 10). Bij het uitgevoerde curriculum is de vertaalslag van plan naar praktijk gemaakt en is de vraag: hoe draait het nu? Zeker wanneer de bedenker iemand anders is dan de uitvoerder, kan er een groot verschil zitten tussen de papieren werkelijkheid en de praktijk. Het bereikte curriculum vangt ervaringen van belanghebbenden. Meestal wordt hiermee de student bedoeld, maar dat zou ook het werkveld of de docent kunnen zijn. Er is volgens Wesselink en Zitter (2016) weinig bekend over hybride curricula. Die kennis is wel nuttig, omdat die bijdraagt aan 1) optimalisatie 2) verdere ontwikkeling van ontwerpprincipes en 3) professionalisering van betrokkenen (Van den Akker, 2010). Ontwerpkennis is nodig om uiteindelijk uitspraken te kunnen doen over het succes. Je zult immers eerst moeten weten wat werd beoogd, voordat je kunt stellen of dat ook is bereikt. De eerste deelstudie is erop gericht meer inzicht te krijgen in het ontwerp, wat gezien het iteratieve ontwerpproces

een combinatie is van het beoogde en uitgevoerde curriculum. Het beoogde/uitgevoerde curriculum wordt vanaf nu samengevat met 'het ontwerp'. De opvatting van andere stakeholders, het bereikte (hier 'geïmplementeerde') curriculum, komt juist in deelstudie 2 van dit onderzoek aan bod.

2.5 VIER ONTWERPPERSPECTIEVEN

Voor het ontwerpen voor leren zijn verschillende tools of heuristische formats beschikbaar (Zitter, Hoeve & De Bruijn, 2016). Vrijwel altijd gaat het dan om formats voor schools leren óf voor werkplekleren (Bouw, z.d.). Die zijn voor dit onderzoek niet toereikend. Ter illustratie: Een veelgebruikt format voor het schools leren is het curriculaire spinnenweb van Van den Akker (2003; 2010). In dit model staan vragen. Het beantwoorden van deze vragen helpt bij het bewust ontwerpen of herontwerpen van onderwijs. Het is niet passend voor het (her)ontwerpen van hybride leeromgevingen, omdat de bedoeling daarvan omvattender is dan van schools leren en daar meerdere actoren een rol spelen. Daarvoor is geen ruimte in het curriculaire spinnenweb, waar vooraf is ingevuld dat de docent de student doceert. Ontwerpmodellen van eerdere studies naar hybride leeromgevingen kennen dat probleem niet en zijn daarom voor dit onderzoek beter te benutten als analysekader voor verder onderzoek naar de kenmerken van hybride praktijken.





Achtereenvolgens komen de ontwerpprincipes van Zitter (2010) en Cremers (2016) aan bod. Zitter (2010) beweert dat je een hybride leeromgeving vanuit vier perspectieven kunt ontwerpen: het instrumentele perspectief, het agency perspectief, het ruimtelijk perspectief en het temporele perspectief.

2.5.1 HET INSTRUMENTELE PERSPECTIEF

Bij het instrumentele perspectief gaat het om het ontwerp van de artefacten, ofwel de middelen en tools die benut worden in de leeromgeving. Voor hybride leeromgevingen is het van belang dat deze middelen niet enkel vanuit een schools perspectief worden aangereikt, maar dat ze ook het werkplekleren bevorderen. Een zekere mate van authenticiteit is daarbij gewenst. Dat houdt in dat de artefacten die worden ingezet in de hybride leeromgeving ook worden gebruikt in de werkelijke beroepssituatie. Boundary objects, dat zijn aanwijsbare zaken of evenementen (Oonk, 2016) die een brugfunctie vervullen, zijn aldus Zitter en Hoeve (2011) geschikt voor hybride leeromgevingen. Denk daarbij aan kwaliteitsdossiers, beroepsprofielen, planborden of gezamenlijke kick-off meetings. Het gaat er bij een ontwerp vanuit instrumenteel perspectief dus om goed na te denken over de middelen die worden ingezet en de functie die deze middelen vervullen in de werelden die bij elkaar komen in hybride leeromgevingen.

2.5.2 HET AGENCY PERSPECTIEF

Kijkend vanuit het agency perspectief gaat het om de vraag wie er actief (gaat) zijn in de hybride leeromgeving. Anders dan bij traditioneel onderwijs gaat het in hybride leeromgevingen om meerdere actoren, ten minste studenten, docenten en werkveld. Wie welke rol vervult in het lab vanuit welke bedoeling, kan vooraf bewust ontworpen worden. De mensen die actief zijn in het lab, zijn in een ideaaltypische hybride praktijk ook actief in meerdere rollen; rollen zijn uitwisselbaar (Zitter & Hoeve, 2011).

2.5.3 HET RUIMTELIJK PERSPECTIEF

Het ruimtelijk perspectief buigt zich over de fysieke en digitale ruimte waarin wordt geleerd en gewerkt. Ten aanzien van fysieke ruimtes moeten er bijvoorbeeld ontwerpkeuzes worden gemaakt over waar die ruimte zich bevindt en hoe die is vormgegeven.

2.5.4 HET TEMPORELE PERSPECTIEF

Tot slot gaat het bij het temporele perspectief om wanneer wordt geleerd en gewerkt. Daarin kunnen legio ontwerpkeuzes gemaakt worden, bijvoorbeeld rondom roostering, aantal ECTS, ruimte voor flexibiliteit, denk aan just-in-time interventies en het bieden van mogelijkheden voor versnellen of vertragen (Zitter & Hoeve, 2011). Het samenspel van deze keuzes voor leervormen maakt het uiteindelijke ontwerp van de leeromgeving.



2.6 ONTWERPPRINCIPES VOOR HYBRIDE LEEROMGEVINGEN

Zitter heeft naast deze perspectieven een kwadrantenmodel (ook wel 'leeromgeving ontwerpmodel' of 'leerwerkrepertoire' genoemd) (Zitter & Hoeve, 2011; 2012b) ontwikkeld, waarin het hybride aspect van de leeromgeving verder wordt uitwerkt. Dit kan samen met de eerder genoemde perspectieven dienen als kijkkader voor ontwerp en analyse van hybride leeromgevingen, zo presenteren Zitter en Hoeve dat expliciet in een publicatie van 2011. Om het element 'hybride' te begrijpen, is het volgens Zitter belangrijk de verschillende vormen van leren te kennen. Grofweg valt het volgende te onderscheiden: het leren dat op de werkplaats ontstaat, vaak gezamenlijk en informeel/spontaan, en het leren dat op school gebeurt, vaak individueel en formeel/gepland. In een hybride leeromgeving gaat het juist om de combinatie. Die is: "gericht op het verbinden van leren in een schoolse setting en leren in een praktijksetting" (Van den Berg, De Jong, Hoeve, Zitter & Aalsma, 2016, p. 5). Zitters kwadrantenmodel heeft twee assen. De verticale as is zojuist beschreven. Die verbindt het traditionele kennisperspectief (boven) aan 'learning on the job' (onder). De horizontale as bepaalt de authenticiteit. Die gaat van gemaakt (links) naar realistisch (rechts). Dat leidt tot vier kwadranten: In het kwadrant geconstrueerd-acquisitie gaat het om vrij traditionele verwerving van kennis en vaardigheden, denk dan aan frontale kennisoverdracht

of korte intermezzo's waar just-in-time kennis wordt overgebracht. Bij geconstrueerde-participatie gaat het over oefenen in een veilige setting, denk dan aan simulaties, projectonderwijs en rollenspellen (Aalsma, 2011). Realistische-acquisitie doet een beroep op reflectieve vaardigheden: waar impliciete kennis om wordt gezet in expliciete kennis. Dat kan door gezamenlijk problemen oplossen of bespreken van kritische momenten in de uitvoering van een taak. Tot slot gaat realistische-participatie over 'learning while doing': werkpleklernen. Volgens haar theorie is een van de onderscheidende aspecten van hybride leeromgevingen een afgestemde mix van deze vormen van leren: "Een leeromgeving kan hybride worden genoemd als alle vier de kwadranten zijn vormgegeven en op elkaar afgestemd" (Van den Berg et al., 2016, p. 24).

Dat het om een mix van leren gaat komt overeen met wat Cremers (2016) stelt in haar definitie van hybride leeromgevingen waar zij verwoordt dat het leren in labs 'disciplines en vormen van leren overstijgt'. Cremers heeft ook gewerkt aan een ontwikkelingsmodel voor hybride leeromgevingen. Hierin komen tal van elementen samen, namelijk de aanleiding, urgentie, doelen en ambities, de onderbouwing, vormgeving, processen, opbrengsten, context, randvoorwaarden, middelen en mensen.

Voor dit onderzoek naar de kenmerken van social labs is haar verdere studie naar de eerder genoemde 'onderbouwing' het meest relevant. Uit het promotie-onderzoek van Cremers komen zeven ontwerpprincipes naar voren, die zijn verschenen in zowel de 'handreiking innovatiewerkplaatsen' (2015) als haar proefschrift (2016). Met het woord ontwerpprincipes wordt bedoeld op: "een algemene richtlijn die geldig is in een bepaalde context maar nog niet direct vertaalbaar naar een concrete handeling voor een specifiek geval" (Van Aken & Andriessen, 2011, p. 66). De zeven ontwerpprincipes zijn: 1) creëer een authentieke werkomgeving, 2) vorm een lerende gemeenschap, 3) maak gebruik van diversiteit, 4) integreer leren en werken, 5) faciliteer reflectie, 6) organisatie ondersteunt leren én werken, 7) zorg voor een goede inbedding in de omgeving. Deze principes zijn vormgegeven na casestudie onderzoek waarin per case verschillende kenmerken naar voren kwamen, zoals: authentieke opdracht, gehuisvest in een bedrijfsomgeving, senior en junior medewerkers. Ontwerpprincipes vangen meerdere kenmerken: kenmerken zijn concreter dan ontwerpprincipes.






HOOFDSTUK 3

METHODE

In dit hoofdstuk beschrijven we hoe we het onderzoek hebben aangepakt. Per deelstudie zijn verschillende methoden ingezet. Dit hoofdstuk zet daarom steeds de aanpak per deelstudie uiteen.

3.1 ONDERZOEKSOPZET DEELSTUDIE 1

Deelstudie 1 geeft antwoord op de vraag wat de kenmerkende elementen van social labs zijn. In de basis is deelstudie 1 een verkennend onderzoek met een enkele analyse-eenheid (Yin, 2014), namelijk 'het (beoogd/ uitgevoerd) ontwerp'. Voor inzicht in het ontwerp worden idealiter (start) documenten bestudeerd. Deze bleken in de meeste gevallen te ontbreken. Social labs zijn een sterk opkomend fenomeen en kennis erover ligt veelal besloten in de hoofden van bedenkers. Bovendien wordt die door de iteratieve ontwerpaanpak van de labs al doende ontwikkeld. Als alternatief is gekozen voor retrospectieve interviews met coördinatoren. Analyse van individuele interviewdata gaf inzicht in het ontwerp van afzonderlijke labs. Ieder interview is getranscribeerd en gecodeerd, wat per lab leidde tot inzicht in gehanteerde ontwerpkeuzes, vertaald naar afzonderlijke portretten. Deelstudie 1 beperkt zich tot een overstijgende analyse van die portretten, waarbij het juist gaat om de gemene deler: om ontwerpkeuzes die vaker voorkomen, die dus typerend zijn voor de social labs van Fontys. Hierbij is als stelling gehanteerd: als iets door meer dan de helft van de coördinatoren gehanteerd is, kan gesteld worden dat dit kenmerkend is voor de social labs.




Gekozen is dus voor een beslisregel gebaseerd op het aloude democratische principe: de helft plus één betekent dat het geaccepteerd werd als antwoord op deelvraag 1.1 en 1.2. Bij elkaar opgeteld geeft dit Fontys een beeld van welke social labs zij nu in huis heeft en wat het ontwerp ervan alles tezamen kenmerkt.


3.2 ONDERZOEKSEENHEDEN DEELSTUDIE 1: COORDINATOREN VAN 22 SOCIAL LABS

Voorafgaand aan dit onderzoek was er nog geen overzicht van Fontys Social Labs beschikbaar. Het traceren, selecteren en duiden van labs was onderdeel van voorstudie voorafgaand aan deelstudie 1. Met een portalbericht, opgenomen in Bijlage 1, zijn social labs van Fontys getraceerd. De beschrijving in de tekst beoogde een voorselectie door het hanteren van een werkdefinitie als 'zoekterm': "Social Labs zijn plekken binnen Fontys waar studenten, docenten en werkveld met elkaar samenwerken. Vaak in een lab-achtige setting. Het zijn bestaande initiatieven die de grenzen tussen werken en leren overschrijden". Fontys medewerkers die hun praktijk of die van een ander meenden te herkennen in deze of verwante zoekterm, werden opgeroepen contact op te nemen. Met dit portalbericht zijn 65 potentiële labs getraceerd. Een protocol voor kennismakingsgesprekken is ingezet om het aantal inzendingen te reduceren tot voor dit

onderzoek bruikbare cases. In dit protocol waren vijf selectiecriteria opgesomd. Selectiecriteria voor de labs waren: 1) Het betreft een grenspraktijk waarin onderwijs en werkveld in elk geval in zekere mate samenwerken, 2) Het lab is reeds gestart; het gaat niet enkel om ideeën, 3) De intentie bestaat het lab voort te zetten; eenmalige projecten zijn uitgesloten van deelname, 4) Fontys is betrokken bij het lab als (mede-)eigenaar of uitvoerder en 5) Het lab telt minimaal vijf deelnemende studenten.

De rationale voor deze selectiecriteria was als volgt: Een lab is voor Fontys pas een grenspraktijk als het voldoet aan selectie criterium één. Alles wat daar niet aan voldeed, was dus niet relevant voor dit onderzoek. Fontys wil meer inzicht in bestaande praktijken, wat selectie criterium twee verantwoordt: zolang een plan nog niet was uitgevoerd, kon immers nog niet gesproken worden van een bestaande praktijk. In latere fasen van dit onderzoek is het de bedoeling het ontwerp zoals beoogd en bereikt tegen elkaar af te zetten, wat labs die niet bedoeld zijn om voort te bestaan, irrelevant maakt. Vandaar selectie criterium drie. De doelstelling van dat overkoepelende onderzoek is ook bij te dragen aan borging van Fontys labs. Alle labs waarbij Fontys niet betrokken is, vallen daarom automatisch buiten de scope, hetgeen selectie criterium vier verantwoordt.





Voor het vijfde en laatste selectie criterium is gekozen om de allerkleinste groepsprojecten buiten te sluiten, omdat hun impact wel erg gering zou zijn, ervan uitgaande dat Fontys ruim 44.000 studenten heeft. Dit is een keuze die is gemaakt na overleg met een intern expertisepanel: de stuurgroep van project social labs, bestaande uit de directeur onderwijs & onderzoek van Fontys en twee lectoren. Ook de overige selectiecriteria van dit protocol zijn tot stand gekomen na overleg met de stuurgroep. Uit kennismakingsgesprekken met de personen die zich gemeld hadden, moest blijken of de labs aan deze criteria voldeden. Met behulp van deze selectiecriteria zijn de 65 potentiële labs uiteindelijk gereduceerd tot 22 bruikbare cases. Het gaat hier in alle gevallen om grenspraktijken die reeds gestart zijn, waarvan Fontys ten minste mede-eigenaar is, waar in elk geval in zekere mate wordt samengewerkt tussen school en werkveld, waarvan de intentie bestaat dat ze voortbestaan en waaraan ten minste vijf studenten deelnemen. In alle gevallen gaat het om 'self-reported' labs, dus labs waarvan een medewerker zich herkende in de zoekopdracht genoemd in het portalbericht (Bijlage 1) en zich op eigen initiatief bij het onderzoeksteam gemeld heeft.

De 22 getraceerde social labs zijn als volgt te typeren (zie Tabel 1).

Bekijk Bijlage 2 voor een toelichting op Tabel 1. Van die (22) cases is in deelstudie 1 steeds de coördinator van het Fontys social lab geïnterviewd. Keuze voor het interviewen van de coördinator is gemaakt, omdat deze studie gaat over het ontwerp en deze doelgroep een sleutelrol heeft gespeeld in het ontwerpproces van betreffende labs. Hierdoor bestond de aanname dat zij, van alle betrokkenen, het best in staat zouden zijn om vragen te beantwoorden over het ontwerp van de labs, de analyse-eenheid. Het betreft hier 22 coördinatoren van 22 verschillende social labs, allen Fontys medewerkers met een vast dienstverband (14 mannen, 8 vrouwen), verspreid over diverse instituten/diensten van Fontys Hogescholen.

3.3 ONDERZOEKSTRUMENT DEELSTUDIE 1: SEMIGESTRUCTUREERDE INTERVIEWS


Voor deelstudie 1 van dit onderzoek is één onderzoeksinstrument benut: semigestructureerde interviews, waarvoor een zelf geconstrueerde gespreksleidraad is gehanteerd en twee voorbereidende e-mails zijn opgesteld. Alle interviews zijn met dezelfde gespreksleidraad uitgevoerd. Deze gespreksleidraad is gebaseerd op een publicatie van Zitter en Hoeve (2011) waarin de ARRT-elementen (relevant voor deelvraag 1.1) aangevuld zijn met contextvariabelen en zogenoemde dimensies zoals het 'kwadrantenmodel' en 'beloning & beoordeling' (onder andere relevant voor deelvraag 1.2).



Tabel 1: Typering van de 22 Fontys Social labs

NAAM SOCIAL LAB	DOMEIN	STUDENTEN	NIVEAU	STARTDATUM
PARTNERSCHAP OPLEIDEN IN DE SCHOOL	Educatie	>50	HBO	2013
SCHOOLLAB	Educatie	5 tot 30	HBO	2014
CULTLAB	Educatie (kunsten)	5 tot 30	HBO	2013
DATADRIVEN BUSINESS LAB	Techniek (ICT)	>50	HBO	2016
MEDIA EN MARKETING LAB	Techniek (ICT)	>50	HBO	2017
ROBOTICALAB	Techniek (FT)	>50	HBO	2005
GREENTECHLAB	Techniek (FT)	5 tot 30	HBO	2014
VASTGOEDLAB	Economie	30 tot 50	HBO	2016
CONDOR	Economie	30 tot 50	HBO	2017
NEUROLAB	Economie (FT)	>50	HBO	2016
TALENT ACADEMY	Economie	>50	HBO	2016
IKC-LAB	Educatie	5 tot 30	Multi-level	2015
FOREVER27	Educatie (kunsten)	30 tot 50	HBO	2016
PRAKTIJKATELIER EINDHOVEN	Mens en Maatschappij	5 tot 30	HBO	2016
PARTNERSHIPS FONTYS SPORTKUNDE	Mens en Maatschappij	>50	HBO	2017
EXPLORELAB	Mens en Maatschappij	>50	HBO	2017
ASIA	Techniek (FT)	>50	HBO	2004
SIG MEASUREMENT PHYSICS	Techniek (FT)	5 tot 30	HBO	2017
BEAN OPEN LAB	Techniek (ICT)	5 tot 30	HBO	2015
OBJEXLAB	Techniek (FT)	>50	HBO	2012
ETEC	Techniek	5 tot 30	Multi-level	2017
QUANTIFIED STUDENTS	<i>Dienst</i>	5 tot 30	HBO	2015

Opmerking: FT staat voor fysiek technische labs



In Bijlage 3 is te zien hoe één van de elementen van ARRT (rollen) is vertaald naar interviewvragen. Daar staat ook de definitieve gespreksleidraad. In de totstandkoming hiervan is de gespreksleidraad ter validering voorgelegd aan externe experts en een panel van interne experts (de stuurgroep). Het aantal vragen is daarmee gereduceerd van 84 naar 77 vragen.

Interviews zijn via Skype afgenomen en coördinatoren hebben hier ter voorbereiding twee mails over ontvangen. De eerste mail betrof een formele uitnodiging (zie Bijlage 4). In deze uitnodiging stond onder meer vermeld dat de coördinator telefonisch benaderd zou worden voor het inplannen van een interview dat 60 minuten in beslag zou nemen en per Skype zou verlopen. In de praktijk duurden interviews gemiddeld 75 minuten. De keuze voor Skype is gemaakt, omdat de Fontys labs zich op verschillende locaties bevinden en de praktische wens was deze interviews in een relatief korte tijd af te ronden. Enkele dagen voorafgaand van het geplande interview, ontvingen coördinatoren een tweede mail (zie Bijlage 5) met daarin een 'voorproefje' op de te verwachten vragen om hen de gelegenheid te geven alvast na te denken over mogelijke antwoorden. Ook is aangekondigd dat het om retrospectieve interviews gaat over "de ontwerpkeuzes die zijn gemaakt in de totstandkoming van het lab". Hiermee is getracht te borgen dat aandacht uitging naar de voor deze

deelstudie relevante analyse-eenheid. De analyse richtte zich op de 22 labs die wel voldeden. Negen respondenten zijn geïnterviewd door een collega-onderzoeker vanuit de projectgroep social labs, achttien interviews door de hoofdonderzoeker (Maria Custers). De eerste van de reeks door beide onderzoekers samen. Dit bij wijze van training en peer-debriefing. Dat testgesprek heeft geen wijzigingen in de gespreksleidraad opgeleverd.

3.4 DATA-ANALYSE DEELSTUDIE 1: CODERINGSCYCLUS IN ZEVEN STAPPEN

De data-analyse van deelstudie 1 had als doel de data afkomstig van de 22 interviews met coördinatoren te reduceren en categoriseren tot betekenisvolle fragmenten over het ontwerp van de social labs. Hierin zijn zeven stappen gezet.

1. Selecten van alle fragmenten waarin iets over ontwerp wordt gezegd.
2. Coderen van deze fragmenten op basis van kenmerken uit literatuur.
3. Labelen van overige fragmenten op basis van clustering van de overige beschrijvingen van ontwerpkenmerken (eerst door 2 onderzoekers apart, later samengevoegd)
4. Uitvoeren interbeoordelaarsbetrouwbaarheidcheck op deel van data.
5. Coderen van alle data met verfijnd coderingsschema en selectie van citaten.
6. Samevatten van resultaten per code.





7. Tellen van het aantal keer dat een ontwerpkenmerk voor kwam. Alleen kenmerken die bij meer dan de helft van de labs werden genoemd, zijn beschreven in antwoord op deelvraag 1: Wat zijn de kenmerkende elementen van Fontys Social Labs?

Deze zeven stappen worden in Tabel 2 kort nader toegelicht.

3.5 ONDERZOEKSOPZET DEELSTUDIE 2

Deelstudie 2 beantwoordt wat volgens stakeholders de succes- en faalfactoren zijn van social labs. In deze deelstudie zijn vijf social labs nader bestudeerd en geanalyseerd. Nadruk lag daarbij op het (beoogd/uitgevoerd) ontwerp afgezet tegen het bereikte (hier 'geïmplementeerde') curriculum. De eerste fase was het selecteren van de labs voor dit verdiepende casestudie-onderzoek. Per case zijn verschillende dataverzamelingmethoden ingezet (triangulatie). Afgevaardigden namens alle groepen belanghebbenden (studenten, docenten, werkveldpartners en OOP'ers werden hierbij betrokken. Analyse van de verzamelde data leidde tot vijf individuele caseverslagen. Die zijn vervolgens met elkaar vergeleken en overstijgend aan de individuele cases (crosscase) geanalyseerd, in drie collectieve analysesessies met de projectgroep (vijf onderzoekers).

Het resultaat was een beeld van de success- en faalfactoren van labs en inzicht in de factoren die van belang zijn voor succesvol ontwerp en implementatie van hybride onderwijs bij Fontys.

3.6 ONDERZOEKSEENHEDEN DEELSTUDIE 2: MULTIPLE STAKEHOLDERS VAN VIJF SOCIAL LABS

In deelstudie 2 was de scope beperkt tot vijf cases. Bij de selectie van cases is bewust gekozen voor een zo breed mogelijk pallet aan social lab praktijken. Cases verschillen onder meer in leeftijd, omvang, betrokken leerjaren, locatie, type partners en domein (zie Tabel 3). Diversiteit was bij de selectie van de casestudie het uitgangspunt. Het gaat hier immers om een instituuts-en domeinoverstijgend onderzoeksproject. Daar waar in deelstudie 1 enkel de coördinator van het lab heeft geparticipeerd in het onderzoek, is bij deelstudie 2 bewust gekozen voor een multistakeholderbenadering. Per lab is een vertegenwoordiging van studenten, docenten, OOP'ers en werkveldpartners geïnterviewd. Deze keuze is gemaakt, omdat het in deze fase van onderzoek niet primair ging om het beoogde/geïmplementeerde ontwerp van de labs als wel om het bereikte curriculum. Het gaat dan om de percepties van betrokkenen.



Tabel 2: Coderingscyclus in zeven stappen

STAP	ACTIVITEIT
1. SELECTEREN	Gekozen is voor gericht coderen met een coderingsschema (zie Bijlage 6) afgeleid van Zitter en Hoeve (2011). Zo werden betekenisvolle fragmenten geselecteerd waarin respondenten uitspraken doen over het ontwerp.
2. CODEREN	Het initiële coderingsschema is samengesteld aan de hand van: a) ontwerpbare elementen (ARRT), b) kwadranten, c) beloning & beoordeling en d) 'overige', waarin alle fragmenten die niet tot categorie a t/m d behoorden zijn geclusterd. Deze laatste open codering maakt het mogelijk om tot een antwoord op deelvraag 1.2 te komen: Wat zijn de overige ontwerpkenmerken van social labs. Het coderingsschema is aangescherpt door met twee onderzoekers de eerste drie transcripten gezamenlijke te coderen. Het eerste transcript hebben beide onderzoekers in overleg gecodeerd met behulp van het initiële coderingsschema. Uit de bespreking bleek dat met name de topics nog te beperkt waren. Deze zijn in overleg verfijnd. Zo is na overleg een code 'Rol Hybride' (RH) toegevoegd, omdat opgemerkt werd dat uitspraken over uitwisselbaarheid van rollen niet thuis te brengen waren bij een van de drie oorspronkelijk gehanteerde rolcodes, maar wel relevant waren voor inzicht in het rolontwerp. Hiermee is een definitieve codeboom voor deelvraag 1.1 ontwikkeld.
3. LABELLEN	Daarnaast zijn na bespreking van het eerste transcript al enkele voorlopige labels gehanteerd voor de oorspronkelijk open codering. Dit, omdat er terugkerende topics gesignaleerd werden binnen de open codering 'overige'.
4. UITVOEREN INTERBEOORDELAARSCHECK	Op basis van de uitkomsten uit deze eerste bespreking hebben beide onderzoekers afzonderlijk van elkaar twee transcripten gecodeerd en later elkaars werk op verschillen nagekeken en besproken. Naar aanleiding hiervan zijn de voorlopige labels voor 'overige' verder aangevuld. Zo is een codeboom ontwikkeld voor deelvraag 1.2 (de 'rode' codes in Bijlage 7). Met behulp van deze codeboom zijn drie transcripten door beide onderzoekers gecodeerd. Codeverschillen tussen beide onderzoekers bleken dusdanig minimaal, dat twee besluiten zijn genomen. Ten eerste werd besloten de codeboom die gaandeweg was ontstaan door verfijning van het initiële coderingsschema, aangevuld met de codeboom voor deelvraag 3, als definitief coderingsschema te hanteren (zie Bijlage 7). In overleg is dit wel aangevuld met relevante illustratieve fragmenten, naar voorbeeld van Oonk (2016), als extra houvast voor beide codeurs. In totaal zijn 49 verschillende codes gehanteerd. Veertien van deze codes hadden betrekking op de ARRT-elementen, dus deelvraag 2. De overige codes zijn gehanteerd voor deelvraag 1.2.
5. CODEREN VERFIJND	Alle resterende documenten zijn verdeeld over de twee onderzoekers. Beiden hebben 50% van de dataset gecodeerd en daarmee gereduceerd. Het aantal fragmenten per deelvraag staat in Bijlage 8.
6. SAMENVATTEN	Alle fragmenten met een vergelijkbare beschrijvende code zijn gesorteerd en van korte memo's voorzien. Die korte memo's waren bedoeld om de eerste indruk van de inhoud van het fragment samen te vatten. Hiervoor is gewerkt met 'patrooncodes' (Miles & Huberman, 1994). Deze cyclus is enkel door de hoofdonderzoeker uitgevoerd. Het hele proces met twee onderzoekers gezamenlijk uitvoeren is vanwege geschatte arbeidsintensiviteit niet serieus overwogen.
7. TELLEN	De laatste stap had als doel per toegekende code crosscase patronen uit de data te extraheren: overeenkomsten, verschillen en frequenties (Saldana, 2009). Voor dit onderzoek is aandacht steeds uitgegaan naar kenmerken van het ontwerp van social labs. Daarvoor is gefocust op de frequentie van codes. De rationale was dat ontwerpkeuzes naarmate ze (vaker) gedeeld werden dus meer kenmerkend zijn voor de social labs van Fontys dan wanneer dit slechts in één ontwerp terugkwam. Als beslisregel is gehanteerd dat iets kenmerkend is voor de Fontys Social Labs als dit kenmerk gedeeld wordt door meer dan de helft van de onderzochte labs. Werkwijze in cyclus drie kenmerkte zich door 'tellen' om te achterhalen welke ontwerpkenmerken aan deze beslisregel voldeden. Dit proces is primair door de hoofdonderzoeker uitgevoerd.

Tabel 3: Onderzoekseenheden: de casestudies van deelstudie 2

SOCIAL LABS VIJF CASESTUDIES	PARTNERSCHAP OPLEIDEN IN DE SCHOOL	DATA DRIVEN BUSINESS LAB	GREEN TECHLAB	PARTNERSHIPS SPORTKUNDE	CONDOR
Start	< 2010: oorsprong, sindsdien opgeschaald	2016	2014	2010: PAC (voorloper) 2017: onder deze naam	2017
Aantal studenten	> 450 (alle)	50 - 150	< 30	350 - 450	30 - 50
Betrokken leerjaren	Alle jaren	Jaar 3	Op projectbasis	Jaar 1, 2 en 4	Jaar 1 en 2 met scale-up gedachte
Locatie	Bij meer dan 30 schoolbesturen in regio Den Bosch, Tilburg Venlo, Veghel en Eindhoven	Strijp T Eindhoven	Campus Venlo (in-house) + extern (twee locaties)	In 9 grote regio-gemeenten van Noord-Brabant en Limburg	Deprez-gebouw Spoorzone Tilburg
Partners	Basisscholen co-ownership	Businesses, start-ups, Brainport regio	Veelal mkb-bedrijven in regio Limburg	Gemeentes regio Limburg/Brabant, co-ownership	Media, zoals de Persgroep

Bij deze vijf social labs zijn onder andere semigestructureerde (groeps)interviews (instrument 3 in paragraaf 3.7) gevoerd met 103 stakeholders: studenten, coaches, OOP'ers en werkveld. In Tabel 4 is een overzicht te zien van de respondenten.

Tabel 4: Respondenten interview deelstudie 2

STAKEHOLDERS	AANTAL	TYPE INTERVIEW
Studenten	45	Groepsinterview (9)
Medewerkers (docenten/coaches)	23	Groepsinterview (5)
Betrokken OOP'ers	9	Individueel interview (9)
Werkveld	26	Groepsinterview (7) Individueel interview (3)
	N=103	

Verder zijn er focusgroepgesprekken gevoerd met 26 studenten (zie Tabel 5) aan de hand van de fotovoice-methode (zie instrument 4 in paragraaf 3.7).

Tabel 5: Respondenten focusgroep fotovoice deelstudie 2

AANTAL	SOCIAL LAB
4	Data Driven Business Lab
4*	GreenTechLab
6	Condor
9	Partnerships Fontys Sportkunde
3	Partnerships Opleiden in de School
N=26	

* vanwege beperkt aantal betrokken studenten bij dit lab, gaat het hier –anders dan bij de andere labs- om dezelfde studenten als eerder geïnterviewde studenten uit Tabel 4.

In totaal zijn in deelstudie 2 dus de percepties van 103+26-4 (dubbeling GTL)= 125 stakeholders meegenomen. Gemiddeld gaat het dan om 25 betrokkenen per lab.

3.7 ONDERZOEKSINSTRUMENTEN DEELSTUDIE 2: VIER DATAVERZAMELINGSMETHODEN

Voor de casestudies van deelstudie 2 zijn vier dataverzamelingsmethoden benut. Het gaat hier om 1) observaties, 2) documentanalyse, 3) (groeps)interviews en 4) fotovoice. Daarbij is het zinvol op te merken dat voorafgaand aan de dataverzameling bij de vijf geselecteerde labs enkele gesprekken plaatsvonden met de coördinator waarin de planning van de diverse verzamelingmethoden werd doorgesproken. Hierin werd een keuze gemaakt welke documenten te gebruiken voor de documentanalyse en welke stakeholders betrokken werden bij de interviews en fotovoice. De keuze voor het bestuderen van verschillende bronnen en invalshoeken (triangulatie) vergroot de interne validiteit van dit onderzoek (Yin, 2014). Deze vijf instrumenten worden achtereenvolgens omschreven.



3.7.1 INSTRUMENT 1: OBSERVATIES

In de beginfase van de casestudies zijn de labs en/of netwerkbijeenkomsten of overleggen georganiseerd door de labs, bezocht om een beeld te vormen van de sfeer en rijke context. Hier observeerden betrokken onderzoekers wat er gebeurde in het lab en voerden zij spontane, korte gesprekken met betrokkenen. Dit droeg bij aan het aangaan en opbouwen van relaties met stakeholders en gaf een eerste beeld over het beoogde, uitgevoerde en bereikte ontwerp van het social lab (Thijs & Van den Akker, 2009). Observaties zijn verwerkt in korte veldnotities, waarin opvallendheden werden genoteerd. Deze veldnotities zijn gebruikt als een van de bronnen om de context van het betreffende lab te beschrijven in de caseverslagen. Deze dataverzamelmethode verschaft samen met documentanalyse verdiepend inzicht in de ontwerpkeuzes van het lab.

3.7.2 INSTRUMENT 2: DOCUMENTANALYSE

De documentanalyse had als doel meer inzicht te verschaffen in hoe er gewerkt is in het lab, met name volgens welke ontwerpprincipes en rationale. Er zijn per lab bij de coördinator als richtlijn vijf documenten opgevraagd en bestudeerd. Dit om de werkbelasting te beperken. Deze zijn gescreend op informatie over de aanleiding, gehanteerde didactiek en filosofie die ten grondslag ligt aan het labontwerp.

3.7.3 INSTRUMENT 3: (GROEPS)INTERVIEWS

Hoewel er meerdere methoden van dataverzameling zijn toegepast, lag de nadruk op (groeps)interviews. Het doel van de interviews was te achterhalen hoe verschillende stakeholdergroepen het werken en leren binnen het social lab opvatten.

Alle interviews zijn uitgevoerd aan de hand van een vooraf opgestelde gespreksleidraad (zie Bijlage 9). De kernvragen zijn vooraf voorgelegd voor feedback aan de stuurgroep, bestaande uit onderzoekers, om zo de inhoudsvaliditeit beter te borgen. Dit leidde tot een gespreksleidraad met de volgende zes open vragen:

1. Je werkt/leert nu met/in het lab. Hoe ervaar jij dat?
2. Wat was voor jou de belangrijkste reden om voor (samenwerking met) dit social lab te kiezen? Bereik je dat ook? Doorvragen op ervaren meerwaarde en opbrengsten.
3. Wat gaat goed in het lab? Wat vind je prettig? Doorvragen op ARRT-elementen, dus artefacten, rollen, ruimten, tijd.
4. Wat gaat niet goed in het lab? Tegen welke dingen loop je aan? Doorvragen op ARRT-elementen.
5. Hoe ervaar je de samenwerking? Doorvragen op: samenwerking met elkaar, met werkveld, met coaches, experts, rolverdelingen en begeleiding?
6. Welke verbetermogelijkheden zie je?




In basis is gekozen voor homogene groepsinterviews, omdat werd aangenomen dat doelgroepen zo vrijer zouden spreken. Ook konden we op deze manier achterhalen welke percepties een bepaalde stakeholdergroep heeft van het lab (Abma, 2005). Enkele individuele interviews werden gehouden, wanneer een groepsinterview niet haalbaar bleek. Zo zijn uiteindelijk alle betrokken onderwijs ondersteunende krachten individueel geïnterviewd en heeft ook in een aantal gevallen het gesprek met werkveld één-op-één plaatsgevonden. Er zijn 103 stakeholders geïnterviewd. De duur van ieder interview was ongeveer 90 minuten. Interviews vonden face-to-face plaats, met uitzondering van enkele interviews die om praktische redenen telefonisch hebben plaatsgevonden.


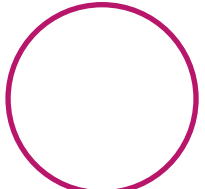
Voorafgaand aan de interviews werden participanten geïnformeerd per mail over het doel en de aanpak van het interview en werd toestemming gevraagd voor deelname. Bij aanvang van het interview werd dit mondeling nogmaals toegelicht. Hier werden deelnemers ook uitgenodigd hun ervaringen met de onderzoeker en elkaar te delen en veel voorbeelden te geven. Om ervoor te zorgen dat alle vijf de betrokken onderzoekers interviews op vergelijkbare wijze aanpakten, is gewerkt met protocollen. Een voorbeeld van zo'n protocol is te vinden in Bijlage 9. Tijdens het interview werden samenvattende aantekeningen gemaakt. Ook zijn de interviews met toestemming

opgenomen (audio) en anoniem getranscribeerd en verwerkt. Transcripten zijn ter member check voorgelegd aan de geïnterviewden. Op basis hiervan werden soms kleine aanpassingen gedaan of verduidelijkingen toegevoegd aan het transcript.

3.7.4 INSTRUMENT 4: FOTOVOICE

Vanwege het grote aantal betrokken studenten en hun veelvuldige aanwezigheid binnen het lab (ten opzichte van andere stakeholders), is aanvullend aan de interviews bij deze stakeholdersgroep meer diepgaande informatie verzameld over ervaren successen, faalfactoren en verbeter suggesties. Na de (groeps)interviews was dit de voornaamste dataverzamelingsethode. Aan 26 studenten studenten werd gevraagd om verspreid over een week tien foto's te maken van successen en knelpunten die ze ervoeren in hun lab; een methode gebaseerd op de participatieve dataverzamelingsethode 'FotoVoice'. FotoVoice is een bestaande onderzoeksmethodiek: "De foto's fungeren als visuele documentatie van de werkelijkheid van de mensen en als aanleiding voor vertelling, gezamenlijke discussie, reflectie en actie" (Migchelbrink, 2016, p. 283). Studenten werden hierbij mondeling en per mail (zie Bijlage 10) gevraagd rekening te houden met de algemene verordening gegevensbescherming (AVG): zij moesten vooraf toestemming vragen aan diegenen die op de foto werden gezet, ook voor later gebruik en delen van deze foto's.





Aan de hand van de vooraf toegezonden foto's is vervolgens per lab een focusgroep gesprek gehouden, dat 90-120 minuten duurde. In de focusgroep werden gemaakte foto's met elkaar gedeeld. Deelnemers gaven hier gezamenlijk betekenis aan (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005). Het focusgroepspraak is evenals de interviews opgenomen, anoniem getranscribeerd en verwerkt. Transcripten zijn wederom ter membercheck voorgelegd aan de geïnterviewden.

3.8 DATA-ANALYSE DEELSTUDIE 2: THEMATISCHE ANALYSE IN DRIE CYCLI

De data-analyse van de vijf individuele casestudies vond plaats door data te labelen, coderen en categoriseren. Vervolgens is inductief gezocht naar patronen in de data om de data te kunnen reduceren tot enkele centrale thema's (Braun & Clarke, 2006). Deze thematische analyse kende drie cycli.

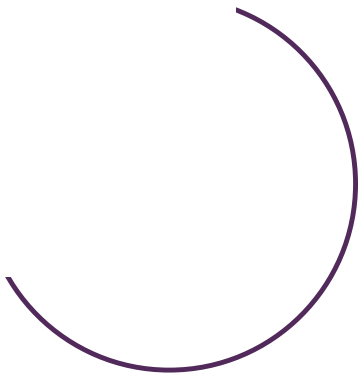
1. Labelen en indelen van data (cyclus 1)
2. Coderen van fragmenten (cyclus 2)
3. Thematisch clusteren (cyclus 3)

Deze cycli zijn uitgebreid beschreven in Tabel 6.

3.8.1 CROSS-CASE ANALYSE

Zoals uitvoerig beschreven, vond de data-analyse in deelstudie 2 per lab plaats door data te labelen, coderen en categoriseren. Daarna is inductief gezocht naar patronen in de data om de data te kunnen reduceren tot enkele centrale thema's die voor dat lab van toepassing waren (Braun & Clarke, 2006). Per casestudie werden de resultaten verwerkt in een caseverslag.

Vervolgens vond een crosscase-analyse plaats via een kritisch-creatieve hermeneutische analyse (van Lieshout & Cardiff, 2011), met als doel antwoord te vinden op de centrale vraag van dit project: Welke factoren zijn van belang voor het succesvol ontwerpen, implementeren en borgen van Social Labs? Het betreft een cyclisch en collaboratief analyseproces gebruikmakend van creativiteit en dialoog, mee onderzocht is in hoeverre op basis van de kernpunten uit de vijf casestudies overkoepelende thema's gedefinieerd konden worden. Het proces bestaat uit 7 fasen (zie Tabel 7). Deze fasen werden grotendeels collectief doorlopen in drie bijeenkomsten van 6 uur met 4 of 5 onderzoekers. Vanwege ziekte of niet-beschikbare dagen, is het niet gelukt om alle sessies met de voltallige projectgroep uit te voeren. Steeds was een andere mede-onderzoekers afwezig. De hoofdonderzoeker is bij alle sessies aanwezig geweest en heeft zo de procesvoortgang, overdracht en kwaliteit kunnen bewaken.



Tabel 6: Thematische analyse in drie cycli van deelstudie 2

CYCLI	ACTIVITEIT
1. LABELLEN EN INDELEN VAN DATA	De eerste cyclus had als doel de data te labelen en in te delen naar categorieën. Afgeleid van de ontwerpprincipes van Zitter en Hoeve (2011), zie theoretisch kader, werden betekenisvolle fragmenten geselecteerd uit de getranscribeerde interview- en fotovoiceverslagen. Deze werden gelabeld aan de hand van: 1) stakeholdersgroep, 2) ontwerpbaar elementen (ARRT) + één open codering, 3) percepties (pluspunt / minpunt / verbeteringssuggestie / meerwaarde). Data is verwerkt in Excel. Deze eerste cyclus van data-analyse is door de hoofdonderzoeker uitgevoerd.
2. CODEREN VAN FRAGMENTEN	De tweede cyclus had als doel de data verder te verkennen door fragmenten van codewoorden en korte memo's te voorzien die de kern van het fragment vangen. Hierbij werd gebruik gemaakt van een select aantal 'patrooncodes' en niet van 'in vivo' codes (Miles & Huberman, 1994). Onder patrooncodes wordt hier verstaan dat bij soortgelijke uitspraken niet de exacte bewoording van de respondent is overgenomen, maar een woord dat naar hetzelfde verwijst. Bijvoorbeeld: De een noemt het 'autonomie', de ander 'keuzevrijheid', weer een ander 'vrij om te doen en laten wat ik wil', een volgende 'vrij of los gelaten' een volgende 'vrijheid'. In alle gevallen kreeg dit de patrooncode: autonomie/vrijheid. Hierdoor ontstond een eerste indruk van de inhoud van fragmenten. Deze cyclus is door de hoofdonderzoeker uitgevoerd en nadien ter discussie voorgelegd aan de tweede onderzoeker. In enkele gevallen heeft deze interbeoordelaarscheck tot het bijstellen of samenvoegen van patrooncodes geleid.
3. THEMATISCH CLUSTEREN	De derde cyclus had als doel om patronen te ontdekken in de data door patrooncodes in verband met elkaar te brengen (clusteren). Relaties en patronen tussen patrooncodes en clusters van patrooncodes werden geïdentificeerd in dialoog met een tweede onderzoeker, die de transcripties vooraf gelezen had. Bij dit proces werd gebruik gemaakt van de patrooncodes die in de eerste twee casestudies op gekleurde post-its en bij latere casestudies op geprinte labels waren weergegeven. De patrooncodes werden bij elkaar gebracht in een potentieel thema. Deze thema's geven in een één of enkele woorden weer wat de kern van de patrooncodes is. Er werd ook gekeken of en hoe er relaties tussen de thema's bestonden. Onderzoekers maakten samen in een sessie van ongeveer dagdeel een mindmap bestaande uit enkele kernthema's per lab met onderliggende clusters van patrooncodes (Braun & Clarke, 2006). Dat proces verliep als volgt: Stakeholdergroepen goed van elkaar te onderscheiden, ofwel door te werken met gekleurde post-its ofwel door te werken met in kleur gearceerde labels. Daarna werden de potentiële thema's uit iedere deelanalyse met elkaar in relatie gebracht om verschillen en overeenkomsten tussen stakeholdergroepen te identificeren. Geïdentificeerde thema's zijn vervolgens gespiegeld aan de ruwe data, om de gevonden patronen en kernthema's verder te definiëren en te verfijnen. Dit hield in dat de onderzoekers hebben gecontroleerd welke patrooncodes wel en niet afgedekt werden door de voorlopige thema's. Over de post-its/labels die niet afgedekt werden, vond dialoog plaats. Discussievraag was hier of er nog nieuwe thema's te destilleren zouden zijn. Vervolgens is het verhaal in dialoog gevormd met fragmenten uit de transcripten. Van daaruit heeft de tweede onderzoeker een eerste versie van het resultatenhoofdstuk voor het betreffende caseverslag geschreven. Dit is ter feedback voorgelegd aan een onafhankelijke, derde onderzoeker. Voor de membercheck is ieder verslag nog voorgelegd aan en aangevuld door de hoofdonderzoeker, die zo mede borgde dat iedere casestudie en ieder verslag een zelfde aanpak volgde.

Tabel 7: Fasen van cross-case analyse van deelstudie 2

FASE	ACTIVITEIT
FASE 1	<i>Voorbereiden (Preparation)</i> : Hierbij gaat het om het presenteren van verzamelde data in teksten. Deze fase werd uitgevoerd door het transcriberen van de focusgroepen en interviews die eerder in het project gehouden zijn en de samenvattende verslaglegging die gedaan is in de caseverslagen.
FASE 2	<i>Kennismaken (Familiarization)</i> : In deze fase lazen alle betrokken onderzoekers de teksten aandachtig door om bekend te raken met de inhoud. Dit met de onderzoeksvraag in het achterhoofd: Welke factoren zijn van belang voor het succesvol ontwerpen en implementeren van Social Labs? Iedere onderzoeker maakte hierbij aantekeningen van wat diegene opviel, dacht, voelde, zich afvroeg, etc. Deze fase vond plaats ter voorbereiding op de eerste collectieve bijeenkomst (12 maart 2019), waarin fasen 3 t/m 5 doorlopen werden.
FASE 3 (BIJEENKOMST 1)	<i>Overdenken (Contemplation)</i> : In de eerste collectieve bijeenkomst met de onderzoekers vond een individuele warming-upoefening plaats om te focussen op de analyse en aandacht (opnieuw) te richten op wat de bestudeerde teksten de betreffende onderzoeker vertellen.
FASE 4 (BIJEENKOMST 1)	<i>Weergeven (Expression)</i> : Vervolgens werd in stilte de essentie van de teksten, als geheel, op creatieve wijze uitgebeeld in de vorm van een collage (zie Bijlage 11).
FASE 5 (BIJEENKOMST 1)	<i>Kritisieren (Contestation and critique)</i> : Aan de visualisaties werd verder betekenis gegeven door het verwoorden van wat andere onderzoekers in de expressie zagen en daarna, door uitleg van de betreffende onderzoeker zelf. In een kritisch dialoog over iedere visualisatie afzonderlijk en de visualisaties gezamenlijk, werd de betekenis die door de onderzoekers gegeven werd aan de teksten verder geëxploreerd. Het elkaar kritisch bevragen hielp om details van de collages te zien en zo meer diepgang, helderheid en intensiteit te creëren. Alternatieve interpretaties konden zo worden uitgewisseld en overeenkomsten en verschillen tussen cases nader verkend.
FASE 6 (BIJEENKOMST 1 EN 2)	<p><i>Convergeren (Blending)</i>: Vanuit de betekenis die gegeven werd aan de visualisaties werden de meest zichtbare kernwoorden geïdentificeerd en genoteerd op post-its. In dialoog werden deze in relatie met elkaar gebracht, waardoor categorieën en thema's ontstonden. Het resultaat was een mindmap, bestaande uit (voorlopig) vijf thema's. De mindmap laat zien welke betekenis de onderzoekers als groep aan de transcripties toeschrijven. Elk thema kreeg een voorlopige titel. De mindmap met de essentie van de inhoud van thema's werd na de eerste bijeenkomst uitgewerkt in een powerpoint.</p> <p>In een tweede bijeenkomst (19 maart 2019) werd er opnieuw gereflecteerd op de inzichten die in de eerste bijeenkomst waren opgedaan over de factoren die van invloed zijn bij het ontwerpen en implementeren van Social Labs. Er werd een verdiepend gesprek gevoerd over de vijf thema's. Als leidraad bij dat gesprek werd als tweede document een tabel gebruikt (zie Bijlage 12), waarin alle successen en ontwikkelpunten genoemd in de individuele caseverslagen, in verband gebracht werden met de gedestilleerde vijf thema's. In dialoog met elkaar werden gelijkenissen en verschillen besproken en uitgediept voor verdere verheldering en nuancering. Hierbij is gebruik gemaakt van arceringen om aan te geven welke paragraaf op welk kernthema ingaat. Vervolgens hebben de onderzoekers in de tweede bijeenkomst de thema's gekoppeld aan concrete ontwerpadviezen. Aan de thema's zijn interventies vooraf gegaan. Aan die interventies liggen ontwerpkeuzes ten grondslag. Die ontwerpkeuzes kunnen worden belicht vanuit vier perspectieven: het agency perspectief (rollen), het ruimtelijk perspectief (ruimte), het instrumenteel perspectief (artefacten) en het temporeel perspectief (tijd). Om uiteindelijk antwoord te kunnen geven op de vraag wat van belang is voor 'succesvol ontwerp', werd het nuttig bevonden om deze thema's verder te specificeren in ontwerpbare elementen. De rest van deze analysesessie is daarom besteed aan de vertaalslag van 'factoren' naar 'succesvolle ontwerpkeuzes'.</p>

Tabel 7: Fasen van cross-case analyse van deelstudie 2

FASE	ACTIVITEIT
FASE 7 (BIJEENKOMST 3 EN NADIEN)	<p><i>Bevestigen (Confirmation):</i> In een derde bijeenkomst (10 mei 2019) werd teruggegaan naar de oorspronkelijke transcripten om te zoeken naar teksten en citaten die de geïdentificeerde thema's ondersteunden, dan wel nuanceerden. Ter voorbereiding van deze kalibratie hadden alle onderzoekers een of twee 'eigen' caseverslagen gelezen (met eigen wordt bedoeld dat de onderzoeker een belangrijke rol heeft gehad in de totstandkoming ervan). Tevens werden alle interviewtranscripten van het betreffende lab nog een keer gelezen. Daarnaast bestond de voorbereiding uit het beantwoorden van vijf vragen die van tevoren waren gecommuniceerd en betrekking hebben op de vijf eerder gevonden thema's (eigenaarschap, gelijkwaardigheid, sociale kenniscreatie in actie, boundary crossing en authenticiteit):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wat zijn de kernbegrippen die horen bij dit thema? 2. Hoe verhouden die kernbegrippen zich tot elkaar (tegenstrijdigheden / overeenkomsten)? 3. Waar in dit thema liggen (nuance)verschillen tussen de verschillende casestudies? 4. Hoe kunnen successen in dit thema het best geduid worden? 5. Waar is voorzichtigheid geboden bij de implementatie ervan? <p>Thema voor thema werd besproken en bediscussieerd. Iedere onderzoeker bracht vanuit 'zijn case' in wat er in het betreffende lab speelde en hoe hij/zij dat vanuit de data van het lab kon ondersteunen. Om alle kernbegrippen, tegenstrijdigheden, overeenkomsten en verschillen (vraag 1 t/m 3) te duiden, is door de hoofdonderzoeker terplekke in een PowerPoint per vraag een reeks van formuleringen gemaakt waarover de projectgroep het eens was. Tevens kwamen er een aantal punten aan de orde die niet onder de kernthema's onder te verdelen waren. Die zijn apart genoteerd. Vervolgens is gezamenlijk teruggeblikt op alle cases en zijn successen en valkuilen geformuleerd die uit de data waren af te leiden van alle labs. De PowerPoint is na afloop ter peerfeedback voorgelegd aan de stuurgroep en stakeholder community, wat input gaf voor verdere verdieping en theoretische verankering. De PowerPoint en ontvangen feedback werden gebruikt om de thema's gedetailleerd en rijk te beschrijven. Door deze inzichten tot slot te relateren aan theoretische inzichten werd diepere betekenis gegeven aan de kernthema's en ontstond een beter begrip over welke factoren van belang zijn voor het succesvol ontwerpen en implementeren van Social Labs.</p>

green
techlab



HOOFDSTUK 4

RESULTATEN

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de twee onderzoeksvragen en bijbehorende deelvragen van dit project. Paragraaf 4.1 geeft antwoord op de vraag die centraal stond in deelstudie 1, te weten: Wat zijn de kenmerkende elementen van huidige Social Labs? In paragraaf 4.2 gaan we in op het antwoord op de vraag horend deelstudie 2: Wat zijn volgens stakeholders de succes- en faalfactoren bij het ontwerpen en implementeren van Social Labs? In het volgende hoofdstuk, de conclusie, behandelen we de resultaten van de crosscase analyse, waarin antwoord wordt gegeven op de vraag: Welke factoren zijn van belang voor succesvol ontwerp en implementatie van labs?

4.1 KENMERKENDE ELEMENTEN VAN FONTYS SOCIAL LABS

Deze eerste vraag van Project Social Labs is onderverdeeld in twee deelvragen, die hier achtereenvolgens beantwoord worden:

- 1.1 Welke ontwerpkenmerken hebben de Fontys Social Labs in termen van artefacten, rollen, ruimten en tijd (ARRT)?
- 1.2 Wat zijn overige ontwerpkenmerken van Fontys Social Labs?



4.1.1 WELKE ONTWERPKENMERKEN HEBBEN DE FONTYS SOCIAL LABS IN TERMEN VAN ARRT?

Achtereenvolgens komen de resultaten voor a) artefacten, b) rollen, c) ruimten en d) tijd aan bod.

Artefacten

Uitgaande van de gehanteerde beslisregel (kenmerkend=>50%), kan gesteld worden dat geen enkel ontwerpkenmerk ten aanzien van artefacten kenmerkend is voor de Fontys Social Labs. Drie procent van alle relevante fragmenten leverde informatie op over het ontwerp van artefacten voor zeventien van de 22 transcripten. De resterende data gaven geen inzicht in ontwerpkeuzes ten aanzien van studiemiddelen, authentieke middelen of boundary objects. Opvallend is dat het in alle vijf deze gevallen ging om social labs die zelf geen eigen ruimte tot hun beschikking hebben. Zij hebben dus ook geen plek om apparatuur of gereedschappen op te bergen. In het ontwerp van de overige zeventien labs werden drie kenmerken ten aanzien van artefacten door meerdere social labs genoemd. Deze ontwerpkeuzes staan weergegeven in Tabel 8.

Tabel 8: Gedeelde ontwerpkeuzes t.a.v. artefacten

ARTEFACTEN	# LABS
Technische apparatuur en meetinstrumenten voor onderzoeksdoeleinden	6
Bewust niet verplichte studiemiddelen	6
Openbare verslaglegging/portfolio's en podia	4

Ontwerpkeuze 1: Zes respondenten gaven aan bewust bepaalde technische apparatuur in te zetten voor onderzoeksdoeleinden. Het type apparatuur verschilt sterk per lab, afhankelijk van het beroepenveld waar voor wordt opgeleid. In het Neurolab wordt bijvoorbeeld gewerkt met een eye-tracker, terwijl Sportkunde gebruikmaakt van beweegmeters.

Ontwerpkeuze 2: Ten aanzien van schoolse middelen, werd zes keer benoemd dat gekozen is voor het niet verplicht stellen van studiemiddelen. De woorden 'zelf kiezen', 'niet verplicht', 'we kunnen ze van alles bieden' duiden erop dat studiemiddelen niet vooraf worden vastgelegd, maar er juist veel keuzevrijheid wordt geboden. Het woord 'verplicht studiemateriaal' valt sowieso nergens. Uit de ontwerpkeuze ten aanzien van overige studiemiddelen bleek ook enige vrijblijvendheid. Een social lab kiest voor een online studieboek 'dat richting geeft'. Een ander duidt op een whiteboard dat 'anders dan in een gewoon klaslokaal' door iedereen kan worden gebruikt.

Ontwerpkeuze 3: Vier coördinatoren gaven aan bewust gekozen te hebben voor een openbare vorm van verslaglegging, via URL's, Pathrite of podia, zodat het werkveld ook bij de data kan. Resultaten geven weinig zicht op het ontwerp van authentieke artefacten, dus gereedschappen of middelen die typerend zijn voor de authentieke beroepssituatie. Twee coördinatoren hebben hierover ontwerpkeuzes gedeeld. Daar ging het om twee verschillende labs vanuit de journalistiek en podiumkunsten waarbij (beroeps)taken specifiek te duiden zijn en middelen in de uitvoering van het beroep nodig zijn. Bijvoorbeeld: "Als ze gaan monteren, dan adviseren wij Adobe Premiere. Waarom? Omdat het een goed programma voor montage is, omdat veel werkplekken het gebruiken".

Rollen

In alle labs lijkt van tevoren nagedacht over de rollen van student, docent en werkveld. Opmerkelijk is wel dat er ongeveer drie keer zo veel uitspraken worden gedaan over de rol van docent dan over die van de student of het werkveld. De resultaten zijn geclusterd per actor, startend met de student.

Rolontwerp student: De student is in de eerste plaats betrokken bij het lab om te leren. In negentien van de 22 cases werd dit expliciet zo benoemd. Tabel 9 somt de rollen op die in het ontwerp van de social labs weggelegd zijn voor studenten. De eerste vier rollen zijn kenmerkend voor het rolontwerp van Fontys social labs, omdat deze in meer dan de helft van de gevallen gehanteerd werden.

Tabel 9: Studentrollen

PRIORITERING	1	2	3	4	5
ROLONTWERP	Collega / teamlid	Onderzoeker	Account-manager	Assessor	Coach / senior
# LABS	22	21	Relatie-beheer: 16 / Acquisitie: 2	Peer: 14 / Self: 8	8

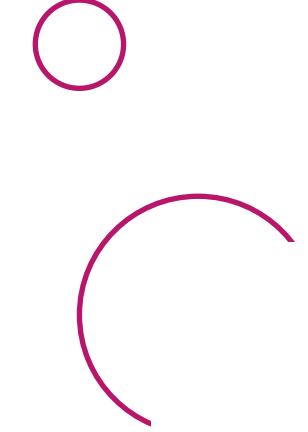


Studenten maken in alle labs onderdeel uit van een team. Het leren in een lab is een sociale aangelegenheid. Teams bestaan in elk geval uit medestudenten, vaak aangevuld met coaches en soms ook actief participerende actoren uit de praktijk. Studenten vervullen naast de rol van lerende die van collega/teamlid, zo blijkt uit de woordkeuze van coördinatoren. Bijvoorbeeld: “Die groep studenten die we beschouwen als schaduwteam, beschouwen we als team in opleiding” en “We hebben projectleiders. Ieder project heeft een projectleider. Het bedrijf heeft een CEO die overzicht houdt over het bedrijf”. Studenten vervullen in labs rollen die zij ook in het ‘echte’ werkende leven vervullen. Ze zijn als junior betrokken bij het werkproces, van opdrachtdefiniëring tot eindpresentatie en alle stappen daartussen. Wat die rol van collega of teamlid precies inhoudt, verschilt van lab tot lab, omdat deze labs bij verschillende beroepsopleidingen horen. Er zijn dus labs waarin studenten als muzikant werken, maar ook labs waarin studenten websites bouwen of in een kindcentrum werken. Ze doen het werk dat ze mogelijk ‘later’ ook doen.


In vrijwel alle labs voeren studenten onderzoek uit. Slechts in één van de 22 gesprekken is niet gerept over onderzoek. In dat lab voeren studenten een echte theaterproductie uit en valt leren gelijk aan doen. In 16 van de 22 interviews geven coördinatoren aan dat authentieke vraagstukken de basis vormen voor de rolinvulling van de student als

onderzoeker. In de woordkeuze viel op dat enkele coördinatoren het woord ‘vraagstuk’ boven ‘opdracht’ verkozen. Een coördinator gaf aan: “Dit is een beetje een semantisch dingetje. Er zijn geen opdrachten, maar vraagstukken: I know, beestje en een naam”. Echt semantisch lijkt het trouwens niet, omdat verschillende coördinatoren reppen over voorwaarden voor het vraagstuk: “waarbij die student ook richting kunnen kiezen. Dat is ook een voorwaarde die wij stellen aan de bedrijven. Er moet een bepaalde openheid in zitten”.

In veertien van de zestien gevallen levert het werkveld het vraagstuk aan in de rol van opdrachtgever, in de andere twee gevallen gaat de student hier zelf naar op zoek. In vier overige labs is sprake van een combinatie van authentieke vraagstukken en opdrachten bedacht en afgebakend door school. De resterende twee interviews leveren onvoldoende aanknopingspunten. Hoewel de rol van student als onderzoeker in het ontwerp is geduid, blijft vaak open wat deze rol precies inhoudt. Omdat vraagstukken veelal van buiten komen, lijkt dit ook van vraagstuk tot vraagstuk te variëren. Enkele voorbeelden zijn: het ontwikkelen van bewegingsprogramma’s voor eenzame ouderen in de gemeente, het helpen van een wc-brillenfabrikant die een antibacteriële coating wil onderzoeken en een onderzoek naar de wijze waarop de communicatie tussen robots in een productielijn gemonitord kan worden. In het ontwerp lijkt de coördinator dit ook graag




open te laten, hoewel het domein wel bepalend is voor het type vraagstukken dat wel of niet past bij betrokken onderzoekers: “We zijn techniek gedreven, maar we zijn wel op zoek naar businesscases van buiten, waar de problematieken zijn en dan proberen wij samen met docenten, medewerkers, en aanverwante studenten daar een oplossing aan te geven”.



Van studenten wordt verlangd dat zij zelf contact onderhouden met hun externe opdrachtgevers. Zij zijn dus accountmanager. Met name relatiebeheer is een belangrijke rol in alle labs waar gewerkt wordt met authentieke vraagstukken. In een enkel geval (2x) wordt verwacht dat studenten zelf actief naar nieuwe opdrachtgevers zoeken.

Studenten hebben ook een rol in beoordeling. Dit krijgt diverse vormen. In veertien van de 22 gevallen zijn ze betrokken bij peer-assessment. Hoe formeel die rol is ontworpen, varieert van lab tot lab. Dit blijkt wel uit de volgende twee zeer uiteenlopende ontwerpkeuzes ten aanzien van de rol als peer-assessor: “Dat gebeurt wel, maar dat is met regelmaat. Niet echt fysiek in een formulier of iets dergelijks” en “Wij hebben een peer assessment tool [...] waarin de studenten aan mekaar een cijfer geven van -1 tot +2”. De rol van assessor komt ook terug in de mate waarin self-assessment meegenomen is in het rolontwerp voor de student. In acht labs is

dit zo ontworpen. In een negende lab, een van de partnerships, gebeurt dit soms wel, soms niet. Of dit gebeurt wordt overgelaten aan de partner. Ook in het rolontwerp van de student als self-assessor varieert de precieze werkwijze van lab tot lab. Iedere coördinator lijkt zijn eigen assessmentsystemen te ontwerpen, waar ze soms met veel trots over spreken: “Er is zelfreflectie via een ingenieus systeem. Er vinden regelmatig reflectiegesprekken plaats met name met de bedrijfsmensen. Wij hebben een systeem canvas waarbinnen reflectie eigenlijk bijna geautomatiseerd is. [...] En je laat de volgende keer zien wat je ermee gedaan hebt”. Wat na crosscase analyse van de rol van self-assessor opvalt, is dat de rol in vijf van de acht gevallen gekoppeld is aan het zelf stellen van leerdoelen. De student krijgt dus niet alleen een ‘reflectieve’ rol als assessor, maar ook een ‘proactieve’, in die zin dat hij zelf eigen doelen stelt. De volgende citaten illustreren dit: “De half way check-in, het halverwege moment. Met een format. Waarbij je echt bij jezelf moet nagaan en evalueren van waar sta ik op het gebied van het behalen van mijn ontwikkeldoelen”, “eigenlijk beoordelen ze zichzelf voor een groot deel; Ze koppelen de leeruitkomsten aan hun leerdoelen. “Dat doen ze wekelijks. Daardoor zie ik al vrij snel hoe ze zich ontwikkelen” en “Dat is een zelfassessment eigenlijk...uit vier categorieën. Ik ben full confident dat ik mijn doelen ga behalen, tot en met categorie D ik loop niet op schema en ik ben het vertrouwen kwijt”. In alle peer-en self-





assessment ontwerpen betreft het een formatieve rol. Studenten krijgen geen rol in het al dan niet toekennen van studiepunten bij de eindbeoordeling.

Tot slot maken acht labs gebruik van een soort junior-senior systeem, waarbij de seniorrol wordt uitgevoerd door een ouderejaars of alumnus. De volgende citaten illustreren dat: “De unitleider in opleiding, oftewel de ulio, dat is een oudejaars student die zelf in Asia gewerkt heeft en die [...] kijkt ook naar de werkplannen van de studenten wat de unitleider ook doet en die geeft daar ook feedback op” en “De programmamanagers zijn alumni die we scholen en die in totaal 4 dagen op locatie is, alle dagen dat er studenten zijn”. De labs die dit systeem hanteren, zetten seniors vooral in om junioren te coachen of managen.

Rolontwerp docent: In het rolontwerp van de docenten hebben coördinatoren ook diverse overeenkomstige ontwerpkeuzes gemaakt. Kenmerkend voor het rolontwerp van docenten is dat zij primair worden ingezet als assessor, coach en accountmanager verantwoordelijk voor acquisitie/relatiebeheer. Dit werd in meer dan de helft van de gesprekken benoemd. Sommige rollen werden slechts in één van de labontwerpen erkend, zoals die van studieloopbaanbegeleider, die van lector of instructeur apparatuur. De zes rollen die in ontwerp vaker voorkwamen staan vermeld in Tabel 10.

Tabel 10: Studentrollen

PRIORITERING	1	2	3	4	5	6
ROLONTWERP	Assessor	Coach	Accountmanager	Senior / Expert	Coördinator	Projectmanager
# LABS	22	16	12	9	7	7

In sommige gevallen werden rollen net iets anders genoemd dan hier staat. De rol van coach werd bijvoorbeeld soms ook begeleider genoemd. Vooral voor de rol van coördinator circuleerden verschillende benamingen: teamleider, manager, directeur, programmaleider, unitleider en afdelingshoofd.

Hoewel uit het rolontwerp van de student zojuist al bleek dat assessment niet enkel bij docenten is belegd, ligt de eindverantwoordelijkheid voor assessment in alle labs nadrukkelijk in handen van de docent, want: “anders krijg je problemen met de inspectie”. Sommige fragmenten wijzen uit dat de rol van assessor wel aan een ‘andere docent’ wordt overgelaten: “Wij zijn coaches en geen docenten. Docent impliceert dat ie oordeelt en ik vind dat wij niet mogen beoordelen. Daarnaast zijn er ook assessoren, die beoordelen, niet vanuit de producties, maar wel vanuit competenties en het procesmatige”.



De data wees uit dat coördinatoren in het rolontwerp van de docent bezig zijn met de vraag of de rol van assessor en die van coach elkaar niet te veel bijten: “Ik probeer ook zo min mogelijk prikkels te veroorzaken vanuit die docent. Omdat ik geen docent wil zijn die hun beoordeelt”. Opvallend is dat het woord ‘docent’ door vrijwel geen van de geïnterviewden proactief is genoemd. Het woord viel wel als werd terugverwezen naar de vraagstelling (zoals hierboven), maar kwam in de eigen woordkeuze van geïnterviewden nauwelijks voor. In vrijwel alle gevallen kozen coördinatoren voor een andere roluiding, meestal coach of begeleider (16x). De taak van ‘lesgeven’ die traditioneel geassocieerd wordt met docentschap, werd zelfs geen enkele keer als dusdanig aangehaald. Dat de rol anders is, kwam meermalen terug: “Dankzij labs zien steeds meer vakdocenten een mogelijkheid om een transitie te maken binnen hun beroep en hun beroep om te vormen tot een andersoortige docent: tutor, mentor, een scrummaster soms”, “Rol is anders, de intentie is dat studenten zelf ontdekken. Kaken op elkaar houden in oordelende zin. Altijd vragen stellen” en “Dat betekent dat je als docent dus zelf je niet per definitie als expert moet opstellen”. De coördinator van het lab is in veel gevallen ook in een coachende rol betrokken. Soms werd de rol van ‘coördinator’ expliciet genoemd in het rolontwerp. Dit kwam in gesprekken met name aan bod als dit deel van de taak aparte inzeturen had vergeleken met overige taken.

Omdat inhoudelijke begeleiding ook nodig is, wordt de rol van ‘expert’ wel aangeboden, maar de data geeft de indicatie dat dit gebeurt door een ander dan de coach: “De andere ingezette docenten die zitten vooral op inhoudelijke begeleiding”, “Als het vanuit het lectoraat is dan wordt er naast iemand die de coaching doet ook nog iemand inhoudelijk aangewezen waar zo’n student bij terecht kan” en “Je hebt programma-eigenaren, inhoudelijke docenten en coaches”. In sommige labs, hoofdzakelijk de labs waarin docentonderzoekers werken, vervullen docenten soms ook nog de rol van projectmanager (7x). Zij sturen de onderzoeksprojecten aan. De rol van de docent heeft in die hoedanigheid veel weg van die van meewerkend voorman. Hij loopt rond in het lab en begeleidt studenten met hun onderzoekstaken. Het lijkt erop dat dit in die gevallen wel gebeurt vanuit knowhow van het onderzoeksterrein, zoals blijkt uit dit fragment: “We zijn bij heel veel projecten betrokken. Met betrekking tot de smart industry heb ik daar ook een grote vinger in de pap. X in algemene robotica. Maar we zijn uiteindelijk wel een team [...] omdat we juist van iedereen de expertises en de inzichten willen weten”. Hoe de rol van projectmanager voor andere labs precies is ingevuld, wordt onvoldoende duidelijk uit de data.




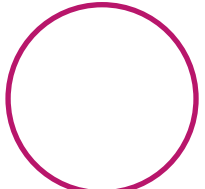
Nieuwe rollen dienen zich aan. De intensievere samenwerking met de praktijk vraagt ondernemerschap van docenten. In veel gevallen is de docent naast coach als accountmanager (12x) verantwoordelijk voor acquisitie/relatiebeheer: “De opdrachten komen deels spontaan via het netwerk binnen, maar er komt ook wel heel veel acquisitie bij kijken. Dat betekent heel goed luisteren naar wat overal speelt, daarover in gesprek gaan en kijken of je iets kunt betekenen”. Coördinatoren gaven aan dat dit een belangrijke rol is voor docenten: “Ja, je moet ze [mkb/werkveld] zelf echt heel actief opzoeken. Want anders dan komt die relatie niet tot stand”, maar dat deze rol niet iedereen ligt: “je moet gewoon een paar collega’s hebben en daar hangt het echt van af, die daar goed in zijn. Die actief contacten hebben. Die een heel netwerk hebben van bedrijven. Op de één of andere manier dat zit in hun persoonlijkheid, het toch voor elkaar krijgen om die opdrachten binnen te halen”.

Tot slot werd gesteld dat de docent in de verschillende rollen die hij/zij vervult ook leert. In drie van de 22 labs bleek dit ook een expliciete doelstelling: “Maar vooral docenten die erbij betrokken zijn, zijn lerend. Dat wil ik ook graag institutionaliseren”. In veel andere gevallen komt het meer spontaan tot stand: “dan vragen we ook om hun [werkveld] expertise in te brengen. Want dan is het juist dat we ook weer van hen kunnen leren. Als zij van ons kunnen leren, dan is het andersom”.

Rolontwerp werkveld: In Tabel 11 zijn alle vaker terugkerende werkveldrollen opgesomd. Het gaat hier om vier rollen, waarvan enkel de eerstgenoemde rol, die van opdrachtgever/werkplekbegeleider kenmerkend is voor Fontys Social Labs aangezien overige rolontwerpen door minder dan de helft van de labs gedeeld werden. In zestien van de 22 labs werd dit expliciet zo benoemd: “De vraagarticulatie komt vanuit het bedrijfsleven”. Van werkveld verlangen coördinatoren dat zij hun vraagstuk of probleem pitchten in het begin van de samenwerkingsperiode.

Tabel 11: Werkveldrollen

PRIORITERING	1	2	3	4
ROLONTWERP	Opdrachtgever / werkplekbegeleider	Assessor	Expert	Coach
# LABS	16	10	6	5



In ontwerp doet de rol van werkveld denken aan die van ‘werkplek-begeleider’, in het hbo bekend bij stage. Uit het rolontwerp blijkt namelijk dat van opdrachtgevers verwacht wordt dat ze bereikbaar zijn voor contact over en begeleiding bij de voortgang (coaching: 5x) en het geven van feedback aan het eind (assessment: 10x). De data laat zien dat werkveld alleen wordt ingezet voor coaching en assessment als zij ook als opdrachtgever betrokken zijn geweest. Los van opdrachtgeverschap kwamen die rollen namelijk niet voor. Hoewel werkveld in assessments wel meegenomen werd, is hun rol daar gering. Het gaat eerder om betrokkenheid bij dan verantwoordelijkheid voor, zoals het volgende voorbeeld illustreert: “Bij opdrachten die in de praktijk uitgevoerd worden, wordt wel feedback gevraagd [van werkveld], maar dat speelt geen rol in de eindbeoordeling”. Cijfers geven ze nergens. In alle gevallen gaat het om formatieve feedback of een stem in de summatieve feedback. Docent draagt daar echter altijd de eindverantwoordelijkheid. Labcoördinatoren bedachten voor deze feedbackmomenten: ‘midterm reviews’, ‘showmomenten’ of andere ‘podia’.

Een andere rol die voor werkveld is weggelegd is die van ‘expert’ (6x). Illustratieve fragmenten zijn: “We gebruiken het werkveld, die noemen we dan TECmasters, om kritisch te kunnen kijken op hun eerste ideeën en concepten waar ze mee aan de slag gaan” en “Dat bedoel ik met

kennishouder. Vanuit de problematiek maar ook vanuit de oplossende kant”. Verdergaande betrokkenheid in het lab lijkt niet strak ontworpen, maar afhankelijk van het enthousiasme van de werkveldpartner: “wij hebben nu ook weer een nieuw bedrijf. Waar een gemiddeld bedrijf er één draait, verzorgen ze [...] de ene workshop na de andere voor onze studenten. Dat is een beetje het droombeeld wat je hebt bij een samenwerking met een bedrijf”. Eén labcoördinator duidde in dit verband op het andere belang dat de partner heeft in de samenwerking: “Ze willen af en toe wel begeleiden, maar hun kernopdracht is het maken van producten, en daar zijn ze dan op gefocust. [...] uiteindelijk gaat de business gewoon voor”. Daar waar sprake is van gedeeld eigenaarschap (5x) lijkt ook meer sprake van cocreatie op andere vlakken. In die gevallen lijkt dit eerder het gevolg van een langer durende samenwerking dan dat dit vanaf de start in het rolontwerp geduid staat. Dit fragment wijst hierop: “In de onboarding deed eerst de partner een deel en wij een deel en nu zie je dat dit samen gedragen wordt. [...] Nu heel anders: want één team, gezamenlijk proces” .

Hoewel het ontwerp niet primair op het leren van werkveld is gericht, geven veertien coördinatoren aan dat werkveld ook leert in de samenwerking. Dit is dan wel te beschouwen als bijvangst: “reacties die je terugkrijgt vanuit studenten zijn ook weer waardevol voor een bedrijf dat daar zit”.



Aan het rolontwerp is te zien dat de rollen van coach, assessor en expert niet uitsluitend bij de docent liggen. Ook relatiebeheer voeren meerdere actoren uit. Dit betekent niet automatisch dat sprake is van flexibele uitwisselbaarheid van rollen, wat volgens Zitter & Hoeve (2011) wenselijk is in hybride leeromgevingen. Acht coördinatoren doen uitspraken over 'hybride rolinvulling'. Drie anderen geven aan dit juist niet te doen. Overige data leveren onvoldoende aanknopingspunten. Interessant is dat één coördinator aangaf in ontwerp juist een strikte rolverdeling te hanteren, terwijl in de praktijk meer flexibiliteit verlangd wordt: "En in de begeleiding zie je dat de rolverdeling die wij beschrijven, niet altijd zo 'sec' opgedeeld is en dat dit ook vaak afhankelijk is van mensen, waar zijn ze goed in, wie pakt wat makkelijk op en dat op elkaar laten aanvullen".

Ruimten

Het ontwerpelement ruimte wordt onderscheiden in fysieke en digitale ruimte (Zitter & Hoeve, 2011). Resultaten worden achtereenvolgens behandeld. Precies de helft van de labs heeft een eigen fysieke ruimte: zes labs hebben een eigen locatie op de campus en vier anderen hebben een hybride locatie. Eén lab heeft het alle twee: een on campus locatie en een hybride locatie. Hybride locaties zijn eigen locaties buiten de campus die wel worden gefinancierd door Fontys. Het gaat hier altijd om bedrijfverzamelenden waar Fontys onderdeel


van uitmaakt. Zeven labs hebben geen eigen fysieke ruimte, vier labs werken off campus bij de werkveldpartners. Ondanks dat niets hiervan volgens de beslisregel kenmerkend is, zijn er verschillende trends te herkennen in ruimte-ontwerp. Tabel 12 laat zien waar de labs zich bevinden en wat het ontwerp van de ruimte primair kenmerkt.

Allereerst zijn er enkele accentverschillen in ontwerpkeuzes van coördinatoren afkomstig van verschillende domeinen. Bij Educatie is het praktischer om studenten naar de doelgroep te brengen dan andersom. Dit maakt dat labs in dit domein nooit 'on campus' gesitueerd zijn. Het leren en werken vindt primair plaats in basisscholen, kindcentra, theaters of (bij gebrek aan duurzame partnerships), net waar het vraagstuk zich op dat moment manifesteert. In de fysiek technische labs (in Tabel 12 aangegeven met 'FT'), waar robots en 3D-printers staan opgesteld of laboratoriummaterialen nodig zijn, is een locatie binnenshuis juist een logische keuze. Het leren en werken vindt in die gevallen steeds 'on campus' plaats, in een eigen labomgeving (4x) of in ruimtes die ook door regulier onderwijs worden gebruikt (2x). Eén van deze fysiek technische labs heeft onlangs door ruimtegebrek nog een tweede 'hybride' locatie ernaast gekregen. Die zijn met name bij labs populair die opleiden voor werk dat grotendeels in een kantoorsetting plaatsvindt, zoals het geval is bij ICT en journalistiek.



Tabel 12: Waar labs zich bevinden

NAAM SOCIAL LAB	DOMEIN	LOCATIE	KENMERK LOCATIE
VASTGOEDLAB	Economie	Geen eigen plek	n.v.t.
CONDOR	Economie	Hybride	Open ruimte (kantoortuin)
NEUROLAB	Economie (FT)	On campus	Klein hok met apparatuur
TALENT ACADEMY	Economie	On campus	Open ruimte (kantoortuin)
PARTNERSCHAP OPLEIDEN IN DE SCHOOL	Educatie	Off campus	Basisschool
SCHOOLLAB	Educatie	Geen eigen plek	n.v.t.
IKC-LAB	Educatie	Off campus	Kindcentrum
CULTLAB	Educatie (kunsten)	Geen eigen plek	n.v.t.
FOREVER27	Educatie (kunsten)	Off campus	Theater
PRAKTIJKATELIER EINDHOVEN	Mens en Maatschappij	Geen eigen plek	n.v.t.
PARTNERSHIPS FONTYS SPORTKUNDE	Mens en Maatschappij	Off campus	Buurt, sport- & verzorgingscentra
EXPLORELAB	Mens en Maatschappij	On campus	Open ruimte (gymzaalachtig)
ASIA	Techniek (FT)	Geen eigen plek	n.v.t.
SIG MEASUREMENT PHYSICS	Techniek (FT)	Geen eigen plek	n.v.t.
DATADRIVEN BUSINESS LAB	Techniek (ICT)	Hybride	Open ruimte (kantoortuin)
BEAN OPEN LAB	Techniek (ICT)	Hybride	Open ruimte (kantoortuin)
MEDIA EN MARKETING LAB	Techniek (ICT)	Hybride	Open ruimte (kantoortuin)
ROBOTICALAB	Techniek (FT)	On campus	Willy Wortel
OBJEXLAB	Techniek (FT)	On campus	Willy Wortel
ETEC	Techniek	On campus	Open ruimte (kantoortuin)
GREENTECHLAB	Techniek (FT)	On campus & hybride	Willy Wortel
QUANTIFIED STUDENTS	Dienst	Geen eigen plek	n.v.t.



Nabijheid van werkveld lijkt bij ruimtekeuzes doorslaggevend, dus: “dicht bij de bron, waar het ook echt gebeurt, en geen nagebootste situatie vanuit Fontys”. Of, zoals een ander het verwoordt:

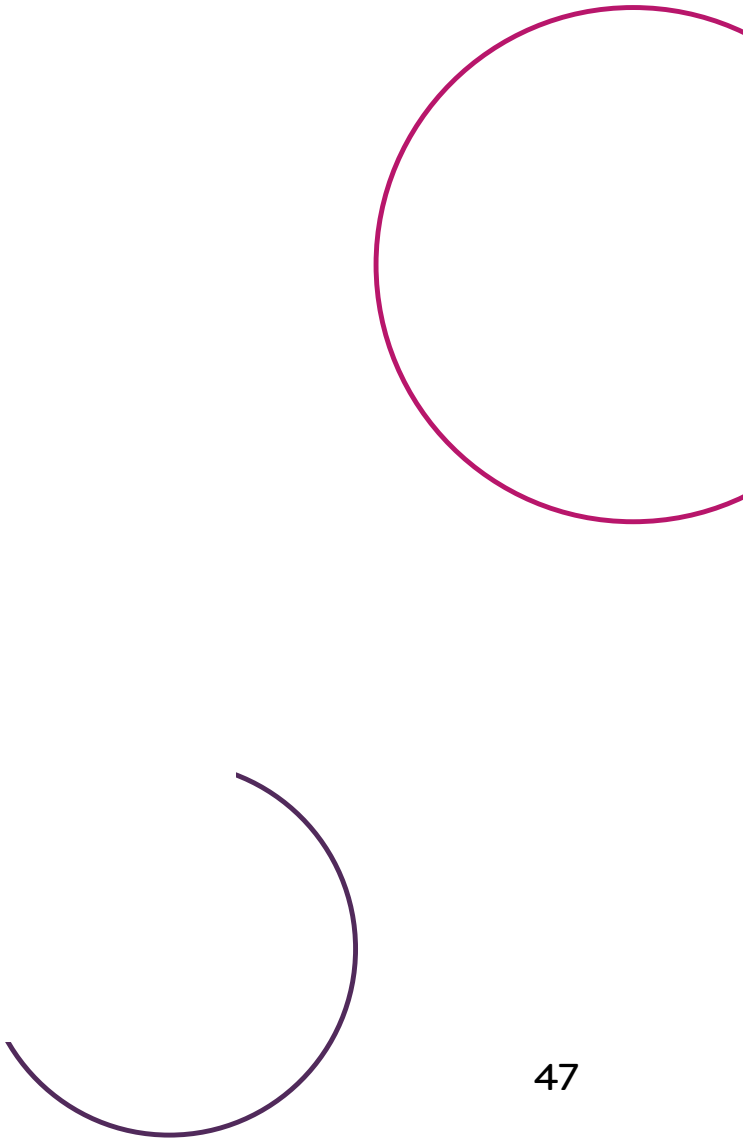
“Daar zit ook weer een hele mooie bijkomstigheid bij omdat je bij een bedrijfsverzamelgebouw zit, er ontstaat van nature uit ook een relatie van wat komen jullie doen. Wij zijn van Fontys. Leuk. Er ontstaat ook weer een dialoog, ze krijgen daar ook een stukje bedrijvigheid mee, dat is wel prettig”.

Dat het ‘echt’ is, was aldus coördinatoren ook belangrijk voor het gedrag van de student: “Jazeker bewuste keuze elders. Er zit een schools gevoel omheen als het hier is. Op het moment dat je door die draaideuren van Fontys heen gaat, waar ‘school’ is. Als je de betekenisvolle context opzoekt, gedragen studenten zich anders”.

Ten tweede valt op dat wanneer er sprake was van eigen ruimte, bijna altijd werd gekozen voor één grote open ruimte (7 van de 11x). In de niet-technische labs heeft de ruimte veel weg van een moderne kantoortuin. Een coördinator beschreef zijn ontwerpkeuze ten aanzien van de ruimte als volgt: “In tastbare elementen uitgedrukt zijn dit: zitzakken, lekkere stoelen, poef, schermpjes die te verrijden zijn. Daar waar ontspanning en werk hand-in-hand kunnen gaan. Dus ook een

whiteboard en ze kunnen brainstormen. Rust en dynamiek”. In de keuze voor de ruimte gaven verschillende initiatiefnemers aan dat zij het belangrijk vonden een thuisbasis te creëren: “De werkplek waar wij nu zitten is een goede vaste basis waarbij ze thuiskomen. Binnen die ruimte ontwikkelen zij zichzelf als persoon”. Een van de initiatiefnemers koos er bij iedere nieuwe lichting studenten zelfs voor met een lege ruimte te starten. Studenten mochten zelf de ruimte inrichten vanuit een beschikbare meubelbank, zodat het echt hun ruimte werd.

In de keuze voor de open ruimte werd het bewust flexibel in kunnen richten naar gelang de behoefte van gebruikers vaker als argument ingebracht: “Als ik dat nu zo benoem zijn dat elementen waarbij ze in een ruimte ook kunnen schuiven van een theatervoorstelling naar een college te kunnen geven maar ook dat ze bij elkaar kunnen schuiven om als werkbanken te gebruiken. Ze kunnen zelfs nog steeds schuiven”. Een andere onderbouwing voor deze keuze was het faciliteren van kennisdeling: “Als je dan samen in een landschap zit met alleen maar ICT studenten, dat helpt natuurlijk. Dan kom je veel makkelijker aan je informatie dan dat je alles uit je docenten moet halen”. In de keuze voor de grote open ruimte erkennen coördinatoren ook minpunten: “Als er 30-40 man zitten dan is het nogal een kippenhok en de akoestiek die werkt niet in ons voordeel”.





De fysiek-technische labs zien er juist weer heel anders uit. Eén technisch coördinator stelt: “Een kantoor dat we misbruiken als laboratorium”. Een ander zegt: “Het kenmerkt zich als een Willy Wortel ruimte. Ik zou niet weten hoe je het anders moet noemen”. De ruimte is in die labs gevuld met apparatuur en technische gereedschappen die her en der verspreid liggen. Eén van de labs zit, tot ergernis van de coördinator, weggestopt in “het kleinste hokje op de hele afdeling”. Dit laat zien dat ruimte niet altijd een vrije keuze is, maar ook beïnvloed wordt door wat mogelijk is. Zeven labs hebben geen eigen fysieke ruimte. Vier van hen geven aan daar last van te hebben. Roostering en zichtbaarheid worden genoemd: “We doen het nu in de reguliere lokalen of in overleg ruimtes. We missen een plek voor exposure”. Tot dusver de fysieke ontwerpkenmerken.

Ten aanzien van het ontwerp van de digitale leeromgeving kan gesteld worden dat er grote variatie bestaat in de ontwerpkeuzes gemaakt door labcoördinatoren. Niets hiervan is kenmerkend voor de Fontys Social Labs. De leeromgevingen die zij gebruiken variëren. Zes labcoördinatoren geven aan gebruik te maken van afwisselend netschool (2x) projectcamp.us (4x) of canvas (2x). Overige labs maken gebruik van andere platforms (basecamp, slack), sociale media (whatsapp, facebook) diensten om bestanden te delen (dropbox of sharepoint) of on topic vergaderapps. Een enkele keer werd de eigen

Fontys omgeving als digitaal leerplatform ingezet, dat afwisselend Sharepoint of FontysConnect werd genoemd. Het aangegeven nadeel daarvan is dat werkveld daar geen toegang toe heeft.

Tijd

Er zijn diverse ontwerpkenmerken die gelden voor meer dan de helft van de Fontys Social Labs. Ten eerste ten aanzien van tijd uitgedrukt in studiepunten (1 ECTS=28 uur). Er is daar in ontwerpkeuzes sprake van grote variëteit, variërend van geen studiepunten tot 60 ECTS, maar in meer dan de helft van de gevallen (14x) koos men voor 15 tot 30 studiepunten. De helft daarvan is precies 30 studiepunten waard. In die gevallen is dat vrijwel altijd in de latere fase van de studie en hebben coördinatoren ervoor gekozen het lab onder te brengen in de ‘vrije ruimte’, dus in een keuzeminor of ter vervanging van stage. In drie labs worden geen studiepunten uitgereikt. In één lab minder dan 15, in een ander lab 60 en bij resterende labs varieert het sterk, afhankelijk van het vraagstuk.

Coördinatoren hechten veel waarde aan flexibiliteit. Daar zorgden zij opvallend vaak juist voor door het inbouwen van stabiliteit: een soort vrijheid binnen kaders. Het liefst worden studenten een hele periode of deel van de week (gedurende die periode) ingeroosterd voor deelname aan het lab, vrij van andere onderwijsactiviteiten.




Dit is het tweede kenmerkende temporele element. In twaalf gevallen ging het namelijk om een fulltime programma of een parttime programma waarvoor vaste dagdelen werden geblokt: “Het is allemaal ingeroosterd in de zin van een blokkade dat iedereen kan”. Daar waar dat organisatorisch niet mogelijk was, werd dit als lastig ervaren: “Ze lopen bij ons op school rond en ze hebben een druk rooster waarin ook een heleboel keuzevrijheid is voor studenten. Dat maakt het ook heel lastig”. Labcoördinatoren die konden terugblikken op een ontwerp dat al meerdere keren was uitgevoerd, gaven aan dat het zoeken is naar de juiste balans van vrijheid en roostering. In veel gevallen startten zij met een te open rooster en leerden zij uit ervaring dat het vastleggen van een enkele ontmoeting per week toch nuttig is. Hierop werd het ontwerp dan aangepast. Eén labcoördinator vertelde juist dat hij gestart was met een te vol programma: “Wij zijn zelf in een soort van eigen valkuil getrapt omdat we zo enthousiast zijn en alles vol gaan programmeren. Die 28 uur die kunnen we nog veel effectiever invullen. Dat we weg moeten schaven in plaats van dat we moeten bedenken wat we er nog bij moeten doen”.

Over het inroosteren van lesactiviteiten heeft niemand het gehad, over het plannen van vaste momenten voor coaching en reflectie wel. In hun ontwerp werkten coördinatoren daarvoor vaak met een vast weekritme. Enkele illustratieve fragmenten zijn: “elke vrijdagochtend,

zo’n meet-up. [...] Wat voor traject ze in een week of twee weken hebben afgelegd. Dat laten ze zien, wat er wel gelukt is en wat er niet gelukt is. Alle partijen zijn daarbij aanwezig”, “Er zijn bijeenkomsten op maandag en woensdag. De overige dagen kunnen ze zelf invullen. Er zijn geen eisen, maar de stand up of de bijeenkomst zonder input van student kan redelijk confronterend zijn”, “Wij zoeken naar een volledige balans. Eigenlijk draaien we het conceptonderwijs, dus 4+1” en “we hebben wel geredeneerd in dagdelen. Soms 2 dagdelen per dag gepland. Soms één dagdeel in combinatie met een fieldtrip erbij. Maar er is altijd wel een verdeling geweest van naar buiten en hier naar binnen doen”.

Ten derde zijn coördinatoren het er unaniem over eens dat flexibiliteit in tijd niet betekent dat studenten kunnen versnellen. Eén labcoördinator verantwoordde dat als volgt: “Nee. De weg is het doel”. Men houdt in ontwerp vast aan het idee dat een hbo-bachelorprogramma vier jaar duurt. De labcoördinatoren dagen studenten met meer vermogens liever extra uit dan dat ze studietijd verkorten. De volgende fragmenten illustreren dat: “We zijn niet echt een voorstander van versnellen omdat er in de complexiteit van het beroep veel te leren is” en “Het is ook de truc studenten te blijven uitdagen. Als studenten zeggen: ‘Ik heb het antwoord’, dan zou ik zeggen, ga zes weken op de redactie zitten. Er zit nog meer stretch in”.



Eén coördinator zei dat niet alleen docenten, maar ook studenten studietijd niet ter discussie lijken te stellen:

“Er is vorige week een radio-uitzending gemaakt waarvan de externe docent zei: dit is derdejaars niveau. En toch, toch is er geen student die zegt: kan ik versnellen. Ze willen dat je ze uitdaagt [...]. Verder spitten. Ze zijn niet bezig met tijd. Wel met hun ontwikkeling. Met het vergaren van kennis. Zo mooi”.

Tot slot valt voor tijd uitgedrukt in positionering op dat labs het meest worden gesitueerd in de latere fase van de studie en vaak studiejaar overstijgen. Slechts zeven van de 22 labs zijn gesitueerd binnen één studiejaar. De meeste labs strekken zich uit over meerdere jaren (15x) en zijn gesitueerd in het curriculum vanaf het tweede studiejaar. Slechts enkelen starten al in de propedeuse (zie Tabel 13). De meest genoemde reden hiervoor is dat studenten in het eerste jaar nog niet altijd kundig en professioneel genoeg zouden zijn om een samenwerking met het werkveld aan te gaan.

Tabel 13: Situering labs in studiefasen

JAAR 1	JAAR 2	JAAR 3	JAAR 4
5	12	15	14

4.1.2 WAT ZIJN OVERIGE ONTWERPKENMERKEN VAN FONTYS SOCIAL LABS?

De data laat zien dat er nog vijf overige aspecten van het ontwerp kenmerkend zijn voor Fontys Social Labs.

1) Coördinatoren gaan in hun ontwerp primair uit van leren door te doen. Het informele leren ‘on the job’ wordt in zestien labontwerpen benadrukt. Op de vraag hoe wordt geleerd, antwoordden coördinatoren vooral met zinnen als: “Door het gewoon te doen. Het is ook niet erg als het een keer misgaat, mislukt, dan maak je het opnieuw. In de woorden van een andere coördinator: “Het accent ligt op informeel leren waarbij student zelf koppeling maakt tussen het formeel geleerde vanuit opleiding en begeleidingsteam kan dit faciliteren en begeleiden”. Realistische-acquisitie, bijvoorbeeld door het terugblikken op kritische momenten in uitvoering van het werk, lijkt op de tweede plaats veel te worden ingezet, bijvoorbeeld aan het eind van de week: “Door ze vragen te stellen, kunnen studenten zich dingen realiseren. Retrospectief. Dat vindt in zo’n bijeenkomst plaats”. Daar worden onder andere successen en knelpunten besproken: “je hebt chemicaliën nodig, ja die had je moet bestellen. Heb je niet gedaan. Ja, dan heb je een week vertraging, vervelend voor je. Zo gaat het straks ook in het werkveld”.



2) Dat reflectie expliciet wordt gestimuleerd, is kenmerkend voor het ontwerp (13x). Die reflectie is in verschillende fasen ingebouwd en gebeurt niet enkel na afloop, wat onder meer blijkt uit: “Een eerste reflectie is van denk goed na over op welke manier wil jij je dit jaar extra ontwikkelen? Maak doelstellingen voor jezelf” en “We beginnen elke dag met een gezamenlijke aftrap waarin we de stand van zaken geven, instructies geven, reflectie vragen”. Coördinatoren maken in hun ontwerp wel enige ruimte voor geconstrueerde-acquisitie, maar het gaat dan zelden om traditionele colleges waarin de docent ‘boekenwijsheid’ zendt. Soms gaat het om startworkshops. Zo werd een acquisitietraining genoemd: “In het begin hebben wij wat workshops aangereikt, zoals bijvoorbeeld een workshop acquisitietraining. Dat ze zichzelf een beetje kunnen verkopen en kunnen aangeven wat ze doen en wat ze kunnen betekenen voor een opdrachtgever”. Verder lijken coördinatoren een voorkeur te hebben voor het niet vooraf ontwerpen van ‘geconstrueerde-acquisitie’. Dit doen ze liever ‘on demand’ of zoals een coördinator het uitdrukte: “Kennis wordt just-in-time ingericht”. Als dit mogelijk is, zetten coördinatoren hiervoor opvallend vaak anderen in, bijvoorbeeld senior studenten, andere docenten, betrokken werkveld of externe gastsprekers. “Als ze dan toch ergens nadrukkelijk behoefte aan hebben, dan hebben ze de vrijheid om een docent uit te nodigen die met hen gaat sparren. Ik wil wel ‘zendsessies’ voorkomen” en “Het

kan zijn dat wij naar externe bedrijven toestappen. Toeleveranciers die die kennis hebben. Het kan ook zijn dat er binnen Fontys geshopt wordt naar docenten die heel veel kennis van een gebied hebben”. Coördinatoren gaven slechts beperkte informatie over wat zij inzetten om te oefenen in een veilige setting. Er lijkt weinig met simulaties te worden gewerkt. Veiligheid wordt vooral ingebouwd door uit te dragen, ook richting werkveldpartners, dat fouten maken moet.

3) Veel van het leren in labs gebeurt op basis van zelfsturing.

Twaalf keer is dit expliciet zo of met verwante termen benoemd. Er wordt eigen verantwoordelijkheid, proactiviteit en zelfstandigheid van studenten verlangd of zoals een coördinator het noemde: ‘emancipatie van de student’. Studenten zijn in grote mate eigenaar van hun eigen leren, niet alleen in hoe ze leren of wanneer, maar ook in wat ze leren. Zeven labcoördinatoren gaven expliciet aan dat zelf opstellen van leerdoelen een belangrijk onderdeel is van het ontwerp. Dat zelfsturing belangrijk is, koppelde één coördinator aan competentiegericht onderwijs: “In ons competentiegericht onderwijs is leren leren essentieel. Zelfsturing, wordt op competentieniveau 3 afgesloten”. Een ander zei dat dit in de start bewust aandacht verlangt: “detoxen, noem ik het maar even, van het oude systeem [...] dat voor een deel gebaseerd was op een soort angst van de docent gaat mij beoordelen en als ik het niet goed doe, dan haal ik het niet”.



4) Er wordt veel aandacht besteed aan formatieve feedback

(19x) en wat sommige labcoördinatoren 'bildung' noemen. Een labcoördinator zei: "Dat is ook één van de doelen die we bij deze minor willen hebben. Dat we het toetsen en het beoordelen steeds meer toe willen trekken naar het formatief gedeelte. Waar ligt de ontwikkeling van de student?". Aandacht lijkt in veel labs meer uit te gaan naar het proces van de student dan naar de opbrengst, in de woorden van een coördinator: "Producten zijn niet leidend, het gaat om het proces".

5) In geen enkel interview is genoemd dat gewerkt wordt met schriftelijke kennistoetsen.

Portfolio's zijn veelvoorkomende toetsvormen. Labs kiezen voor andere woorden dan 'toets' of 'test'. Ze benutten 'thermometers' of 'pijlstokken'. Sommige labs laten cijfers los: "Uiteindelijk behalen ze voor deze minor alleen maar een behaald of niet behaald. Er is geen punt, er is geen prikkel". Het wegnemen van een prikkel of 'angst' lijken coördinatoren in hun ontwerp belangrijk te vinden. Verder is opvallend dat assessments benut worden als momenten om aan medestudenten, werkveld en ander publiek te laten zien wat er is bereikt: "Het moet een feest zijn".

4.1.3 WAT KENMERKT HET ONTWERP VAN FONTYS SOCIAL LABS?

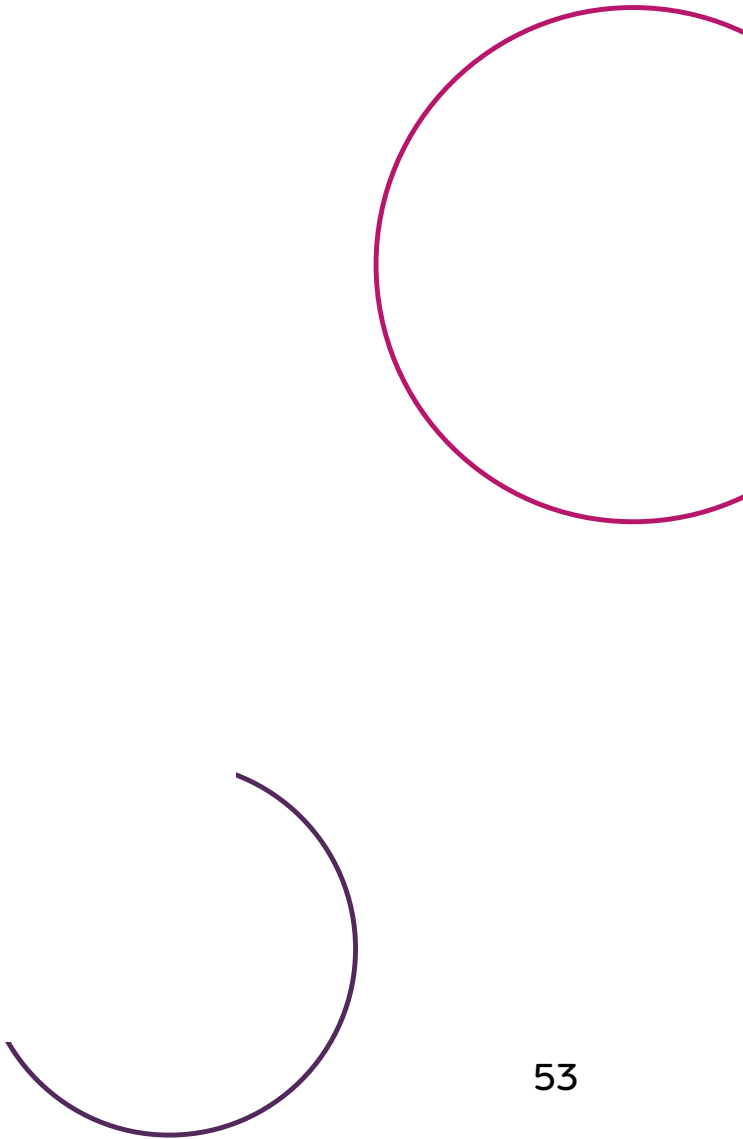
Fontys kent op het moment van deelstudie 1 (2017) 22 social labs die zijn verspreid over de organisatie. In alle domeinen komen social labs voor, hoewel er bovengemiddeld veel zijn gesitueerd in het technisch domein (let wel: tentijde van deelstudie 1 hoorde ICT nog bij het technische domein). Ze kennen een grote diversiteit in omvang met een variatie tussen de 7 en 400 studenten. Daar gaat het in twintig labs om eigen studenten en in de twee overige labs om zowel hbo als mbo studenten. Hier wordt dus 'multilevel' samengewerkt. Vrijwel alle labs zitten in de opstartfase, wat goed te zien is aan de startdatum van de labs: slechts drie labs zijn ouder dan vijf jaar. Aanleiding voor de start is divers en varieert van de wens om studenten uitdagender onderwijs te bieden tot de wens om contacten met werkveld te intensiveren. Veruit de meeste labs kiezen voor samenwerking met regionale partners (17x). Samenwerking houdt niet automatisch gedeeld eigenaarschap of cofinanciering in. De meeste lab van Fontys (17x) worden door Fontys betaald (14x).



Indien een ontwerpkenmerk in meer dan de helft van de ontwerpen terugkwam, werd dit als kenmerkend beschouwd voor Fontys Social Labs. Uitgedrukt in termen van artefacten, rollen, ruimten en tijd (ARRT) worden elf kenmerken van het rolontwerp en het temporele ontwerp gedeeld door een meerderheid van de labs. Deze worden in Tabel 13 gepresenteerd. Het ontwerp van artefacten en ruimtes wordt vooral gekenmerkt door diversiteit. Geen enkel ontwerpkenmerk wordt gedeeld door meer dan de helft van de labs. De studenten die leren en werken in de Fontys Social Labs krijgen rollen als teamlid, onderzoeker en assessor. Daar werken studenten uitsluitend (16x) of gedeeltelijk (4x) aan authentieke vraagstukken. Bij de overige twee labs is dit onvoldoende duidelijk geworden en is vervolgonderzoek hiernaar gewenst. In het rolontwerp voor de docent zetten coördinatoren massaal in op coaching. Deze rol vervangt soms bijna volledig de traditionele rol: docenten zijn niet langer kennisoverbrengers, maar coaches in een multidisciplinair gezelschap. Iets wat aldus coördinatoren andere vaardigheden van hen verlangt. Die rol is sowieso anders, omdat docenten ook worden gevraagd zich bezig te houden met acquisitie en relatiebeheer. Fontys is altijd eindverantwoordelijk voor assessment, maar die rol wordt geregeld bij iemand anders dan de coach belegd. Werkveldpartners zijn vooral inbrenger van het vraagstuk. Ze vliegen hiervoor in en uit: “Nu doen we wel projecten voor bedrijven maar niet echt met bedrijven” (*deelvraag 1.1*).

Deelstudie 1 brengt verder aan het licht dat er nog vijf overige aspecten van het ontwerp kenmerkend zijn voor Fontys Social Labs. Een meerderheid van de Fontys Social Labs: 1) legt de nadruk op leren door te doen, 2) besteedt veel aandacht aan reflectie 3) verlangt een hoge mate van zelfsturing en 4) geeft met name formatieve feedback. Kenmerkend is eveneens dat 5) geen enkel Fontys social lab met kennistoetsen werkt (*deelvraag 1.2*). Bij elkaar opgeteld beantwoordt dit de eerste deelvraag: Wat zijn de kenmerkende elementen van huidige Social Labs? Zestien ontwerpkeuzes zijn kenmerkend voor de 22 Fontys Social Labs. Deze zijn opgenomen in Tabel 14.

De uitkomsten van deelstudie 1 laten zien dat er in totaal 16 ontwerpkenmerken typerend zijn voor de Fontys Social Labs. Dikgedrukte kenmerken komen in het ontwerp van alle 22 labs terug. Elf van de zestien kenmerken kunnen verklaard worden vanuit de ARRT-elementen, de overige vijf niet. Voor meer inzicht in het ontwerp van Fontys Social Labs bleek het waardevol dit analysekader aan te vullen. Het geeft aanvullend inzicht in het ontwerp voor leren, met name ten aanzien van de werkwijze en toetsing. Coördinatoren van Fontys Social Labs maken opvallend veel overeenkomstige ontwerpkeuzes ten aanzien van rollen: bijna de helft van alle ontwerpkenmerken heeft betrekking op rolontwerp.




Tabel 14: Wat kenmerkt het ontwerp van Fontys Social Labs – een overzicht

1. ONTWERPKENMERKEN IN TERMEN VAN ARRT				2. OVERIGE ONTWERPKENMERKEN	
ARTEFACTEN	ROLLEN	RUIMTEN	TIJD		
Geen ontwerpkenmerk komt in meer dan 50% van de labs voor. Dus: vooral diversiteit.	Alle betrokkenen leren. Een meerderheid van de labs ontwerpt voor hen de volgende rollen:	Geen ontwerpkenmerk komt in meer dan 50% van de labs voor. Dus: vooral diversiteit.	8. Een meerderheid van de labs kent een studiebelasting van 15 tot 30 ECTS.	12. Een meerderheid van de labs zet stevig in op 'leren door te doen'.	
	Student: 1. Collega / teamlid 2. Onderzoeker 3. Assessor <i>Student werkt aan authentieke vraagstukken.</i>		9. Een meerderheid van de labs werkt met geroosterde vaste dagdelen.	13. Een meerderheid van de labs faciliteert reflectie, veelal op verschillende momenten in het proces.	
	Docent: 4. Assessor 5. Coach 6. Accountmanager <i>Docent geeft géén les.</i>		10. Geen enkel lab biedt ruimte voor versnelling. Men houdt vast aan reguliere studietijd.	14. Een meerderheid van de labs verlangt een hoge mate van zelfsturing.	
	Werkveld: 7. Opdrachtgever / werkplekbegeleider. <i>Werkveld brengt vraagstukken in.</i>		11. Een meerderheid van de labs is gepositioneerd vanaf het tweede studiejaar verspreid over meerdere studiejaar.	15. Een meerderheid van de labs geeft met name formatieve feedback.	16. Geen enkel lab werkt met schriftelijke kennistoetsen.

IS

Areas of interest





De gemaakte ontwerpkeuzes laten zien dat hybride leeromgevingen binnen Fontys beoogd zijn als sociale praktijken waarin studenten in teamverband al onderzoekend leren en werken aan authentieke vraagstukken. De docentrollen zijn ondersteunend aan dat leerproces, doordat de docent niet meer traditioneel doceert en beoordeelt op eindresultaat, maar vooral coacht en de student helpt in zijn ontwikkeling door gedurende het programma, maar ook in het eindassessment de nadruk te leggen op formatieve feedback.

4.2 SUCCES-EN FAALFACTOREN VAN LABS VOLGENS STAKEHOLDERS


De tweede vraag van Project Social Labs is onderverdeeld in twee deelvragen, die hier achtereenvolgens beantwoord worden:

- 2.1 Wat zijn de ontwerpprincipes van de labs?
- 2.2 Hoe wordt het leren en werken binnen de labs ervaren?

Deze vragen zijn per case beantwoord. Antwoorden zijn verwerkt in afzonderlijke caseverslagen en factsheets. We beperken ons voor dit onderzoeksverslag tot een samenvatting van de bevindingen.

4.2.1 WAT ZIJN DE ONTWERPPRINCIPES VAN DE LABS?

De ontwerpprincipes van de vijf labs die als casestudie zijn onderzocht, staan samengevat in Tabel 15. Hierin zijn de meest opvallende zaken opgenomen. Voor details verwijzen wij naar de factsheets per lab.







Tabel 15: Ontwerpprincipes van 5 labs casestudie



ONTWERP-PERSPECTIEVEN/ LAB	ARTEFACTEN	ROLLEN	RUIMTE	TIJD
DATA DRIVEN BUSINESS LAB	Peerreview systeem Blokblok (studiewijzer)	<p>Student:</p> <ul style="list-style-type: none"> * werkt samen in studentcompanies (< 20 studenten) * kiest zelf opdrachten <p>Docent:</p> <ul style="list-style-type: none"> * coach door stellen wedervragen * beoordelaar <p>Werkveld:</p> <ul style="list-style-type: none"> * opdrachtgever 	Grote open flexibele ruimte (Isaac/STrijp T) waar coaches en studenten (in studentcompanies) werken en leren.	<p>Minor van 20 weken (30ECTS)</p> <p>3 vaste ontmoetingsmomenten ingeroosterd:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. pitches bij start 2. midterm review 3. eind assessment
GREENTECHLAB	<p>Apparatuur voor R&D en bouwen prototypes</p> <p>Extra labruimte met meet- en regelgereedschap</p> <p>Onboarding procedure voor nieuwe studenten</p> <p>Mini bibliotheek Planbord</p>	<p>Student:</p> <ul style="list-style-type: none"> * in rol van junior onderzoeker; onderzoekt en ontwikkelt prototype. * individueel indien stage/afstudeeropdracht. * samenwerking in groepen van 2-4 in projectonderwijs semester 7. <p>Docent: Medewerker</p> <ul style="list-style-type: none"> * senior onderzoeker en expert die projectvoorstel schrijft * begeleidt student tijdens stage/onderwijs. <p>Labcoördinator: acquisitie, bewaking voortgang projecten, begeleiding student</p> <p>Werkveld:</p> <ul style="list-style-type: none"> * probleemeigenaar, kennishouder en opdrachtgever. * Vraagstukken aangedragen door agrobusiness, brancheorganisatie of netwerk. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Campus Venlo in ontvangsthal met grote glazen wand Alleen onderzoek, geen onderwijs. 2. De Manufactuur Blerick Bedrijfsverzamelgebouw voor creatieve en innovatieve start-ups. Mogelijkheid voor grote opstelling apparaten. 3. Brighlandcampus Venlo (Villa Flora) 4 werkplekken in innovatiecentrum voor samenwerking in regio. 	<p>Onderzoeksopdracht van 20 weken. Complexe opdrachten worden in kleinere opdrachten opgesplitst.</p> <p>Tijd van student varieert van enkele uren per week tot fulltime (afhankelijk van semester 7 of stage/afstuderen)</p> <p>Creative sessies op vrijdag.</p>

Tabel 15: Ontwerpprincipes van 5 labs casestudie

ONTWERP-PERSPECTIEVEN/ LAB	 ARTEFACTEN	 ROLLEN	 RUIMTE	 TIJD
CONDOR	<p>Blog van online reisboek per student</p> <p>Me scan</p> <p>Uitspreken van belofte</p>	<p>Student:</p> <ul style="list-style-type: none"> * vrije rol en zoekt eigen invulling in beantwoording vraagstukken * Kritische peer en medelezer * Vormt samen met medestudenten redactiegroep <p>Docent:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Primair coach * Moet ondoceren * Beoordeelt niet * Kijkt kritisch mee en adviseert <p>Werkveld:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Opdrachtgever * In jaar 2 stagebegeleider * Op vraag expertise inbrengen 	<p>Deprez gebouw Tilburg samen met andere organisaties zoals mbo-opleiding en Tilburg Universiteit en Persgroep (werkveld)</p> <p>Open lichte ruimte met meerdere vergaderruimtes & flexibele werkplekken</p>	<p>4-jarige bachelor in ontwikkeling. Leerjaar 2 net gestart. 1^e semester jaar 1 onderverdeeld in 3 fasen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kijk rond 2. Denk na 3. Leg vast <p>2 vaste dagen per week voor 'deelmomenten'</p> <p>Afrondend eindgesprek met coach en docent (landingsgesprek)</p>



Tabel 15: Ontwerpprincipes van 5 labs casestudie

ONTWERP-PERSPECTIEVEN/ LAB	ARTEFACTEN	ROLLEN	RUIMTE	TIJD
PARTNERSHIPS SPORTKUNDE	<p>Regie ligt bij partners, slechts voorschrijvende leidraden</p> <p>Beleidsspiegel, opleidingsprofiel en einddoelstellingen zijn bekend bij alle betrokkenen.</p> <p>Geen verplichte studiematerialen Ieder partnership eigen koffer met materialen (vooral health check) Materialen voor beweegactiviteiten verstrekt door partners. Middelen als fittesten, beweegtesters en vragenlijsten gebruikt bij uitvoering opdrachten</p>	<p>Student:</p> <ul style="list-style-type: none"> * 1^e en 2^e jaar student uitvoerder van sport en beweeg interventies (individueel en in groepen) * 1^e jaars student nadruk op uitvoeren * 2^e jaar student balans tussen plannen & uitvoeren en begeleiden 1^e jaars * 4^e jaars werk aan afstudeerdopdracht (optioneel) <p>Docent:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Onderhoud contact met partners op strategisch/tactisch niveau • Intermediair en aanspreekpunt stakeholders • Begeleiden en beoordelen student op locatie. • Eindverantwoordelijk voor toetsing student & koppeling curriculum • Inhoudelijk & organisatorisch aansturen programmamanagers <p>Werkveld:</p> <p>2. Functionarissen:</p> <p>1. Programmamanager (2 per partner) waarvan</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 in dienst bij Fontys. Alumnus di ervaring kan opdoen. Bewaken kwaliteit interventies studenten. • 1 in dienst bij partner. Operationeel & tactisch verantwoordelijk voor aansturing en uitvoering programma's en projecten. • Procesbegeleider en beoordelaar. <p>2. Combinatiefunctionaris:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Werkplekbegleider/mentor student • Betrokken bij feedback- en beoordelingsmomenten • Nauw contact met programmamanager 	<p>Op locatie bij partner en/of lokale partners van partner -> meerdere werkplekken -> verplaatsing gedurende dag</p> <p>Authentieke beroepspraktijk zoals scholen, BSO, stadskantoor, sportcomplex, gemeenschapruimte in regio Brabant & Limburg</p> <p>Digitale ruimte op onedrive ook toegankelijk voor programmamanagers</p> <p>Website https://fontys.nl/Sportfolio/Projecten/Partnerships-Fontys-Sportkunde.htm voor strategische communicatie werkveld</p>	<p>1^e jaars 1 dag per week hele studiejaar</p> <p>2^e jaars 2 dagen per week hele studiejaar</p> <p>Afstudeerders 4 dagen per week</p> <p>Programmamanagers Fontys & partner 2 vaste dagen per week</p> <p>Opleidingsdocent 1 vaste dag per week</p> <p>Coördinatoren 1 dag per week</p> <p>Kennisdelingsmomenten per jaar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 grote: netwerkbijeenkomst en symposium • 4 professionaliseringssessies • Reguleren partnerschapsdagen <p>Tweedaagse summerschool als gezamenlijke opstart voor programmamanagers.</p> <p>Op locatie voor studenten: kick-off en afsluiting.</p> <p>Beoordelingscyclus voor student:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kalibratiesessies met betrokken beoordelaars voor afstemming • Regulier beoordelingsgesprek met hoor- en wederhoor



Tabel 15: Ontwerpprincipes van 5 labs casestudie

ONTWERP-PERSPECTIEVEN/ LAB	⚙️ ARTEFACTEN	👥 ROLLEN	🏠 RUIMTE	🕒 TIJD
PARTNERSHIP OPLEIDEN IN DE SCHOOL	<ul style="list-style-type: none"> • Tools en documenten ontwikkeld t.b.v. heldere werkwijze en uitdragen gedeelde visie. • Magazine Project Versterking Samenwerking. • Diverse scans ter ontwikkeling van samenwerking. • Faciliteren van diverse trainingen. 	<p>14 rollen met eigen taken, verantwoordelijkheden en communicatielijnen.</p> <p>Student:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Draagt samen met mentor verantwoordelijkheid voor klas <p>Fontys medewerker/partnerschap:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Studieloopbaanbegeleider • Opleidingsdocent • Teammanager • Assessor • Stuurgroep • Bestuur • Coördinatie <p>Werkveld:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Directie • (basis)schoolcoach • Mentor • Onderzoeker 	<p>Samenwerkingsverband tussen FHKE en 40 schoolbesturen in regio Den Bosch, Veghel, Tilburg, Eindhoven en Venlo.</p> <p>Op basisschool in authentieke context (klaslokaal). Diversiteit van werklocaties wordt aangemoedigd. Daarnaast werkt student buiten schoolomgeving aan educatieve projecten voor bibliotheken, theaters, maatschappelijke of welzijnsorganisaties.</p> <p>Digitale ontmoetingsruimte is website van partnerschap: https://www.partnerschapopleideninideschool.nl/</p> <p>Portalomgeving N@tschool voor alle betrokken stakeholders.</p>	<p>Alle opleidingsjaren waarin intensiteit wordt opgevoerd.</p> <p>40% van opleiding vindt plaats binnen opleidingsschool.</p> <p>Dinsdag is leergemeenschapsdag</p> <p>Regelmatig professionaliserings- en intervisiebijeenkomsten</p>



4.2.2 HOE WORDT HET LEREN EN WERKEN BINNEN DE LABS ERVAREN?

Het antwoord op deze vraag staat per lab uitgewerkt in de factsheets. Hieronder volgt een samenvatting per lab van de meest genoemde positieve ervaringen en ontwikkelingpunten van stakeholders.

ERVAREN PLUSPUNTEN VAN HET DATA DRIVEN BUSINESS LAB (DDBL)

Gelijkwaardigheid

Er wordt gewerkt vanuit gelijkwaardigheid:

- Drempels tussen verschillende rollen zijn klein; iedereen is benaderbaar
- Communicatie verloopt non-hiërarchisch
- Door werkveldpartners in relatie gebracht tot professionaliteit

Autonomie

Er is veel ruimte voor autonomie:

- Vooral door studenten bijzonder gewaardeerd
- Herkenning in rolontwerp voor student (studentcompanies, formuleren van leerdoelen)
- In relatie gebracht tot talentgericht of gepersonaliseerd leren
- 'In het diepe gegooid worden' net zoals in 'echte wereld'

Zelfsturing

Herkenning dat studenten hun eigen leren dienen te sturen:

- Zelfsturing is ook wennen voor studenten
- Herkenning en waardering, maar ook niet gemakkelijk. Overgang vanuit regulier onderwijs is heftig

Collectief leren

Het is helder dat er samen wordt geleerd:

- Gezamenlijk of 'collectief' leren wordt als zeer prettig ervaren
- Studenten waarderen met name leren van elkaar
- Studenten hebben sociaal-constructivistische opvattingen over leren, in lijn met positief mensbeeld Fontys Hogescholen
- Goede groepsvorming faciliteert gezamenlijk leren volgens studenten
- Werkveldpartners ervaren dat werken in studentcompanies bijdraagt aan hogere kwaliteit van leren, en dus het resultaat
- 'Studentnabijheid' wordt gekoppeld aan leerklimaat
- Nadruk ligt sterk op student die van coach leert

Authenticiteit

Er wordt geleerd en gewerkt aan de hand van authentieke vraagstukken:

- Door studenten heel sterk herkend binnen DDBL tov andere schoolse ervaringen
- Niet alle vraagstukken uit werkveld zijn geschikt voor DDBL, herkennen alle stakeholders.



ERVAREN MINPUNTEN VAN HET DATA DRIVEN BUSINESS LAB

Informatie-overload bij de start

Keuzevrijheid/autonomie wordt gewaardeerd, maar studenten voelen zich in onboardings- en matchingsfase onvoldoende geïnformeerd om weloverwogen beslissingen te nemen.

Mismatch tussen leerdoelen en aanbod

- Expertise en leerdoelen sluiten niet altijd goed aan bij aanbod vraagstukken uit werkveld
- Onevenredige mix data- en mediaprojecten
- Hebben van verschillende verantwoordelijkheden, plus tijd en energie die dit kost → moeilijk aantonen van leerdoelen
- Leidt tot onzekerheid bij studenten
- Werkt belemmerend voor eigenaarschap en zelfsturing studenten

Hier moet de kanttekening worden geplaatst dat ten tijde van het onderzoek bij DDBL een experiment gaande was. DDBL diende toen als 'gastlab' voor studenten van een ander semester, met eigen leerdoelen. Hierdoor kan de mismatch grotendeels worden verklaard.

Gebrek aan voorbeeldgedrag

- Cultuur van gelijkwaardigheid: regels voor studenten worden niet altijd nageleefd door coaches/experts
- Kritisch over kwaliteit van feedback coaches/experts (niet voldoende constructief of specifiek)
- Kritisch over professionaliteit en aanwezigheid coaches/experts

Gebrek aan tijd en elkaar leren kennen

- Studenten verlangen naar meer tijd voor groepsvorming en kennismaking
- Proces van matching verloopt volgens studenten chaotisch

Rolambiguïteit

Studenten en coaches ervaren geregeld rolambiguïteit:

- Zelfsturend werken is wennen voor studenten
- Verschil in aanpak van coaches
- Coachen is nieuwe rol die je onder de knie dient te krijgen
- Lastig om rol van coach en beoordelaar te combineren

Ontevredenheid over ingezette feedbackmechanismen

- Studenten ervaren disbalans proces beoordeling
- Kritisch over gebruik Peervue systeem. Arbeidsintensiviteit weegt onvoldoende op tegen output: systeem verlangt betere instructie
- Onvoldoende overzicht en onzekerheid over studievoortgang; triggert traditioneel studiegedrag

Beperkte betrokkenheid en communicatie binnen triade student, docent en werkveld

- Coaches (en sommige studenten) zouden werkveldpartners graag meer zien in het lab.
- Werkveldpartners hebben vooral contact met hun studentcompany, minder met elkaar, coaches en algemene onderwijsaanbod. Verschillende werkveldpartners zien kansen voor meer kennisdeling.



ERVAREN PLUSPUNTEN VAN HET GREENTECHLAB

Prettige werkomgeving

Alle medewerkers van GTL, zowel studenten als Fontys medewerkers, ervaren veel collegialiteit:

- Expliciete aandacht voor talenten en kwaliteiten van medewerkers.
- *“Samen lossen we eigenlijk alle problemen op”*
- Volop mogelijkheid om te pionieren.

Nauwe samenwerking in de regio met (branche)organisatie

Grensoverstijgend samenwerken is in het labontwerp ingeregeld:

- Medewerker van brancheorganisatie werkt ook voor lab: hybride rol.
- Sterk gericht op de verbinding tussen de agro- en techniekbranche. Alle stakeholders herkennen dit.
- Sterk regionaal verankerd in de agrarische sector uit de regio Limburg.

Laagdrempeligheid

Medewerkers en werkveld ervaren dat GTL laagdrempelig is:

- Werkveldpartners geven aan dat initieel contact spontaan gelegd wordt en GTL dichtbij is.
- Laagdrempeligheid ervaren medewerkers ook als het gaat om aanschaf van materialen of lenen daarvan bij externe (kennis) instellingen.
- Stevige “ons kent ons” mentaliteit.

Etalagefunctie

GTL is mooi visitekaartje voor Fontys:

- Fontys Venlo kan zich door zichtbaarheid van GTL in centrale ontvangsthall profileren als innovator. Dit geldt ook voor nieuwe locatie binnen Villa Flora.
- Recente verbouwing (glazen wand) en uitbreiding naar externe locaties vergroten zichtbaarheid.

Uitgebreide begeleiding vanuit lab

Het GTL staat bekend om intensieve studentbegeleiding:

- Leren wordt ingevlogen vanuit meester-gezel principe.
- Begeleiders zijn fysiek zeer dichtbij omdat ze in dezelfde ruimte werken en studenten ervaren dat ook zo.

Prototypes

GTL houdt zich primair bezig met R&D-activiteiten die uitmonden in ruwe prototypes:

- Voorwerk van GTL levert mooie bijdrage aan productinnovaties in groene sector.
- Output lijkt met name geschikt voor midden- en kleinbedrijf. Dit sluit goed aan bij grote aantal kleine ondernemers in de regio.
- GTL heeft hands-on mentaliteit.

ERVAREN MINPUNTEN VAN HET GREENTECHLAB

Worsteling toekomst

- GTL worstelt met eigen profilering. Vraag 'waartoe zijn wij op aard' houdt verschillende stakeholders bezig.
- Follow-up is issue. GTL levert ruw prototype dat niet direct vermarkt kan worden.
- In R&D spelen veel soms conflicterende belangen. Intellectueel eigendom is bijvoorbeeld lastig thema.
- Financiële toekomst is niet kraakhelder.
- Potentieel van samenwerking met aangrenzend instituut FIBS wordt nog niet optimaal benut.

Verwachtingsmanagement

- (afstudeer)projecten hebben vaste termijn van 20 weken. Werkveldpartners geven aan dat verwachting wordt gewekt dat na deze 20 weken een prototype wordt opgeleverd.
- Nuttige output is geen garantie.
- Veel prio-projecten.

Tussentijdse communicatie

- Werkveld is kritisch over mate waarin en momenten waarop zij worden betrokken bij GTL onderzoek. Zij verlangen naar meer samenwerking.
- Tussentijdse ontmoetingen tussen studenten en werkveld zijn niet ingeregeld.
- Studenten zouden meer 'naar buiten' moeten gaan.

Steun van Fontys

- Fontys medewerkers (labmedewerkers en geïnterviewde OOP'ers), geven aan dat GTL beperkte steun krijgt vanuit Fontys.
- Marketing- en communicatieactiviteiten worden te beperkt ondersteund door de Fontys organisatie

Imago intern

- GTL is weinig bekend bij studenten van campus Venlo, laat staan daarbuiten. Dit staat werving van nieuwe studenten in de weg.
- Imago van GTL onder veel studenten is dat begeleiding te intensief is en de stage daardoor minder leerzaam wordt. Wordt ook niet beschouwd als 'bedrijfservaring'.



Cross-over onderwijs is beperkt

- Schakelfunctie richting onderwijs is beperkt. GTL is niet vast geïntegreerd in curriculum.
- Slechts een enkele docent is betrokken. De aanwezigheid van onderwijs binnen GTL en GTL binnen onderwijs, is hierdoor minimaal.
- Werkveld geeft aan dat docenten van FHT&L op bepaalde terreinen experts hebben die kunnen bijdragen aan kwaliteit van prototypes.

ERVAREN PLUSPUNTEN VAN CONDOR

Keuzevrijheid

Studenten ervaren veel keuzevrijheid hetgeen sterk wordt gewaardeerd en studenten motiveert.

- Veel ruimte voor eigen initiatief waar je creativiteit in kwijt kunt.
- Ruimte om te experimenteren.
- (Leren) omgaan met vrijheden is vereiste competentie voor beroep van journalist.

Condor als community

Er heerst een duidelijk community gevoel: gevoel ergens onderdeel van uit te maken waar prettige (werk-)sfeer heerst.

- Studenten waarderen onderlinge sterke band. Dat stimuleert om door te zetten.
- Coaches zijn enthousiast, behulpzaam, benaderbaar en zeer betrokken.
- Binnen team van docenten: prettige en intensieve samenwerking in goede verstandhouding, hoge betrokkenheid en flexibiliteit.

Eigenaarschap en reflectief vermogen van student

Concept van Condor lijkt bij te dragen hieraan.

- Belang van stellen van waarom-vragen.
- In combinatie met werken vanuit zelfsturing en keuzevrijheid.
- Artefacten ter ondersteuning zoals blog en belofte.

Vorbereiding (specifieke beroepenveld)

Condor bereidt voor op specifieke beroepencontext van journalist als ZZP-er.

- Vorbereiding op veranderende arbeidsmarkt waarin andere competenties worden gevraagd.
- Leidt bij andere beroepsauthenticke (onverwachte) situaties niet tot stress bij student.



ERVAREN MINPUNTEN VAN CONDOR

Leren omgaan met keuzevrijheid

Keerzijde van keuzevrijheid:

- Verkregen vrijheden zijn ongelimiteerd.
- *'dobberen in een oceaan van eindeloze mogelijkheden'*.
- Kan leiden tot disbalans privé en school.

Informatie en beeldvorming Condor

- Vooraf weinig bekend over concept.
- Negatieve beeldvorming door anderen (buiten Condor) over concept dat niet overeenkomt met ervaren praktijk.
- Gezien worden als 'elitegroep'.

Expert feedback

- Rol van docent, als coach of als expert, wordt meer/hoger gewaardeerd.
- Coaches worstelen met (niet) geven van kwalitatieve feedback.
- Ervaren spanningsveld tussen vraag van student en rolontwerp als coach.

Rol en samenwerking werkveld

- Veel onduidelijkheid over rol en samenwerking met werkveld en verwachtingen naar elkaar toe hierin.
- Ervaren heftige overgang jaar 1 en stage jaar 2.

Verbinding Condor-FHJ

Keuze voor locatie brengt ongewenst, polariserend effect teweeg:

- Ervaren verschil in onderwijsvisie.
- Fysieke afstand versterkt dat proces.
- Belemmert kennisuitwisseling.
- Studenten missen contact met andere studenten buiten Condor.

ERVAREN PLUSPUNTEN VAN DE PARTNERSHIPS

FONTYS SPORTKUNDE

Ervaring opdoen in authentieke omgeving

Waardering voor opdoen van praktijkervaring studenten:

- In authentieke werkomgeving en kennis maken met de beroepspraktijk.
- Kennis opgedaan op school kunnen toepassen in praktijk. Vooral over organiseren van activiteiten en falen ervan in de praktijk.
- In tegenstelling tot school met groepsopdrachten, nu individueel verantwoordelijk. Geeft succeservaring.
- Weerbarstigheid van praktijk ervaren bereidt studenten goed voor.



Diversiteit

In aanraking komen met diverse doelgroepen zoals gehandicapten, kinderen, ouderen en andere culturen in non-profitsector:

- Afwisseling door wisseling van context (school, BSO, zorginstelling en sportvereniging).
- Werkzaamheden worden als afwisselend ervaren (van lesgeven tot opzetten en uitvoeren evenementen).
- Regelen en bezig zijn sluit goed aan bij sportkundestudenten.

Betrokkenheid en laagdrempelige begeleiding

Studenten waarderen laagdrempelige en toegankelijke begeleiding door combinatiefunctionaris en programmamanager:

- Collegialiteit en ruimte voor eigen inbreng zorgen voor prettige werksfeer en dat leidt tot goede prestaties.
- Flexibiliteit bij programmamanager.
- Plus van functie als programmamanager is contact onderling en betrokkenheid bij groei student door begeleiding
- Alle stakeholders in partnerships betrokken bij student in positieve sfeer.

Passende wijze van beoordelen

- Ingezette aanpassingen in beoordeling worden positief gewaardeerd. Denk aan: van portfolio naar presentatie. Van 4x naar 2x summatief beoordelen.

- Aanwezigheid van combinatiefunctionaris, programmamanager en opleidingsdocent draagt bij aan 'holistisch' beoordelen van student vanuit totaalbeeld. Stem van werkveld is hierin cruciaal.
- Halfjaarlijkse kalibratiesessies en gebruik rubric worden ingezet voor bevorderen van kwaliteit van beoordelen.

Flexibele inzet van studenten

Er wordt flexibel met tijd en inzet van studenten omgegaan:

- Nuttig met tijd omgaan is voorwaarde voor prettig stagetraject. Flexibiliteit hierin vanuit werkveld en student draagt positief bij, maar leidt soms ook tot disbalans tussen werk/studie/privé.
- Men ervaart meer flexibiliteit in 2^e dan in 1^e jaar.
- Studenten waarderen dat zij stageplek mogen kiezen / voorkeur mogen aangeven (2^e jaar), waarbij reisafstand doorslaggevende factor is.
- Programma voor eerste weken is prettig; het helpt om meteen aan de slag te gaan en spoort aan om vervolgens zelf een planning te maken.



ERVAREN MINPUNTEN VAN DE PARTNERSHIPS FONTYS SPORTKUNDE

Balans tussen aanbod studenten en beschikbaar werk

- Plaatsing studenten in beperkte mate afgestemd op fase van samenwerking partner.
- Precieze aantal studenten wordt redelijk laat bekend gemaakt aan werkveld.
- Nieuwe partnerships zijn eveneens redelijk laat bekend waardoor lang onduidelijkheid bestaat over verdeelsleutel.
- Bij groot aantal studenten kan begeleiding onder druk komen te staan.

Aard & niveau van werkzaamheden

- Studenten ervaren niveau van werkzaamheden niet altijd als 'HBO niveau' of als nuttig. Als dit te veel voorkomt leidt dat tot ontevredenheid.
- Dat 1^e jaars meer uitvoeren en 2^e jaars meer planning & organisatie doen, is niet altijd bekend bij studenten.
- 1 op 1 begeleiding wordt door studenten beter gewaardeerd dan voor groep staan.
- Voor 2e jaars student niet altijd duidelijk dat hij 1^e jaars begeleidt.

Aanwezigheid & kwaliteit van feedback

- Studenten waarderen kritische feedback.
- Kwaliteit en kwantiteit van feedback staat soms onder druk.
- Combinatiefunctionarissen zijn regelmatig afwezig bij uitvoering van werkzaamheden door student.
- Combinatiefunctionaris zijn niet altijd even goed inhoudelijk op hoogte van opleiding/competenties.

Focus bij evaluatie

- Er is over het algemeen veel focus op evaluatie van processen en weinig focus op evaluatie van output.
- Momenteel wordt nog niet geëvalueerd op leerresultaten en opbrengsten voor werkveld.

Beschikbaarheid artefacten

- Afhankelijk van werkplek zijn er wel of niet juiste en voldoende middelen aanwezig (zoals wifi).
- Tekort aan materialen binnen gemeenten.
- Materialen lenen bij school levert logistieke issues op.



Rol onduidelijkheid

- Rol van opleidingsdocent wordt als diffuus ervaren, maar is wel duidelijk eindverantwoordelijke voor beoordeling.
- Studenten geven aan dat ze niet goed weten wat rol van opleidingsdocent is.
- Er lijken verschillen te bestaan m.b.t. rollen programmamanager en opleidingsdocent tussen partnerships.
- Rollen zijn beschreven, maar worden niet altijd zo uitgevoerd.
- Er bestaat onder studenten onduidelijkheid over of begeleiding van 1^e jaars voor hen een formele taak is.

Juridische verantwoordelijkheid

- Onduidelijkheid over risico's en juridische verantwoording als er iets misgaat met student op werkplek.
- Werkveld ervaart onduidelijkheid over hoe om te gaan met Verklaring Omtrent Gedrag.

ERVAREN PLUSPUNTEN VAN HET PARTNERSCHAP OPLEIDEN IN DE SCHOOL (POS)

Gelijkwaardigheid

Gelijkwaardigheid wordt door alle stakeholders benoemd en wordt sterkst ervaren door studenten.

- Alle betrokkenen verwoorden gezamenlijke verantwoordelijkheid, vertrouwen en vrijheid (eigenaarschap) als positief punt.

- Studenten waarderen dat ze onderdeel zijn van team en dat zij niet typische 'stagiaire' zijn.

Professionele leeromgeving

Door alle betrokkenen wordt professionele leergemeenschap (PLG) van POS als sterk ervaren.

- Kwaliteit van opleiding neemt toe.
- Werkveld benoemt de kracht van het leernetwerk en dat POS hen ondersteunt met onderzoek
- Veel aandacht voor het professionaliseren van de (startende) leerkracht

Tandem basisschoolcoach en studieloopbaanbegeleider

- Tandem basisschoolcoach en studieloopbaanbegeleider (SLB'er) wordt als de motor gezien voor POS en wordt als pluspunt door alle stakeholders zeer sterk uitgesproken.
- Werkveld geeft aan dat werken met basisschoolcoach gezorgd heeft voor verandering binnen basisscholen.
- Studenten ervaren veelal een hoge betrokkenheid en goede bereikbaarheid van basisschoolcoach. Ze vinden rol van de basisschoolcoach cruciaal en ervaren voordelen van tandem met SLB'er.



Leerteams en ontwikkelgerichte feedback

- Studenten geven vooral als meerwaarde aan dat ze veel leren van medestudenten. Ook regio-coördinatoren beschrijven leerteams als meerwaarde.
- Sparren met peers wordt door alle betrokken omschreven als pluspunt.
- Er ontstaat soort 360 graden feedbackcultuur, die door studenten als waardevol ervaren wordt.

Rijke diversiteit aan artefacten

- Studenten zijn erg tevreden over diversiteit aan artefacten. Ze geven aan dat basisscholen over veel materialen beschikken.
- Omdat er sterke koppeling is met lectoraat en via deze weg er diverse onderzoekssubsidies zijn gekoppeld aan POS, is er veelheid aan waardevolle middelen, die gewaardeerd worden door alle betrokkenen.

Verbreding opleiding

- Er wordt zo breed mogelijk palet nagestreefd binnen POS.
- Vanuit strategische laag bewust willen verbreden zodat studenten ook buiten onderwijs ervaring opdoen met bijv. culturele instanties. Regio-coördinatoren benoemen dit als sterk punt. Studenten geven aan dat ze door keuzes binnen POS eigen pad kunnen uitstippelen.

ERVAREN MINPUNTEN VAN HET PARTNERSCHAP OPLEIDEN IN DE SCHOOL

Meer aandacht voor cruciale rol van mentor

Rol van de mentor is cruciaal in gevoel al dan niet prettige en leerzame stageplek te hebben.

- Mentoren hebben het vaak te druk, feedback blijft soms uit, wat betreft lesvoorbereidingen geven mentoren niet altijd goede voorbeeld.
- Ook werkveld (basisschoolcoach) zelf geeft aan dat niet alle mentoren altijd meerwaarde inzien van samen opleiden.
- Aansluitend hierbij geven regio-coördinatoren aan dat meer tijd en aandacht moet komen voor rol van mentor en voor scholing van mentor.

Digitale leeromgevingen

- Hoewel vanuit POS-coördinatie en functioneel beheer vooral kansen van digitale omgeving benoemd werden, ervaren andere betrokkenen deze omgeving niet altijd zo positief.
- Voordeel van alle feedback op één plek voor studenten (in n@tschool) te hebben, weegt blijkbaar niet op tegen ongebruiksvriendelijkheid van deze omgeving.
- Studenten vinden het veelal complex en ervaren dat niet iedere opleidingsschool hiermee werkt.

Ervaren afstand tot bestuur

Met name aangedragen door regio-coördinatoren en werkveld. Het speelt zich af op twee niveaus. Enerzijds binnen POS-organisatie, van stuurgroep naar bruggenbouwers en anderzijds binnen opleidingscholen. Door fusie binnen FHKE en groei in regio's is afstand tot het bestuur ook groter geworden.

- Binnen POS worden veel lagen ervaren.
- Binnen opleidingsschool vergelijkbare situatie in ervaren van afstand tot bestuur. Hier wordt beleefd dat niet altijd helder is wat visie is van bestuur en hoe het zit met draagvlak.

Werkbelasting bruggenbouwers

Werkbelasting van grensfuncties is hoog:

- Door verandering en doorontwikkeling van POS verandert ook rol van coördinator naar meer strategische positie en hiervoor worden andere competenties gevraagd.
- Taakomvang van regio-coördinator blijkt uitdaging met uren die er werkelijk voor zijn.
- Werkveld ervaart complexiteit van grensganger ook. Basisschoolcoaches ervaren het als intensief traject om volledig te begrijpen wat functie omvat.

- Waar de diversiteit aan middelen kracht kan zijn, wordt de veelheid ervan ook als ontwikkelpunt aangegeven door coördinatoren. Deze bruggenbouwers willen graag op de hoogte zijn, maar het is niet altijd haalbaar qua informatie-overload.

De geïdentificeerde pluspunten en ontwikkelpunten zijn per casestudie vertaald naar aanbevelingen om de kwaliteit van het lab te versterken. Deze aanbevelingen staan kort samengevat in de vijf factsheets.



HOOFDSTUK 5

CONCLUSIE

Dit onderzoek is gestart met een inventarisatie van de huidige labs van Fontys en verkenning van hun ontwerp. Aandacht ging eerst uit naar het traceren van labs en vervolgens naar het vinden van overeenkomstige ontwerpkenmerken vanuit de deelvraag: Wat kenmerkt het ontwerp van social labs? Het ontwerp van social labs, laat zien dat coördinatoren veel loslaten wat traditioneel met onderwijs wordt geassocieerd. Het klaslokaal, de docent die lesgeeft, de student die studeert wat de docent aanreikt, kennistoetsen, het opknippen van onderwijs in lesuren en het alleenrecht van de docent bij beoordeling: dit alles maakt plaats voor een meer democratische vorm van onderwijs, waarbij zeggenschap over het leren en werken verdeeld wordt over diverse betrokkenen. Het analyseren van de ontwerpkenmerken van de 22 labs die in deelstudie 1 zijn onderzocht, heeft het mogelijk gemaakt een uniek overzicht te presenteren van wat het ontwerp van Fontys Social Labs op dit moment specifiek kenmerkt. Door de gesprekken die met coördinatoren zijn gevoerd en de analyse van die resultaten, is impliciete ontwerp-kennis expliciet gemaakt, wat verdere kennisdeling en vervolgonderzoek naar de mate waarin de labs ook bereiken wat ze beogen mogelijk wordt.

Vervolgens is onderzocht wat volgens stakeholders de succes- en faalfactoren van labs zijn. De crosscase analyse hiervan maakt duidelijk dat er overkoepelend vijf factoren van belang zijn voor succesvol ontwerp en implementatie van labs.



De centrale vraag van dit onderzoek: ‘Welke factoren zijn van belang voor het succesvol ontwerpen en implementeren van Social Labs binnen Fontys?’ kan als volgt beantwoord worden: **interventies gericht op het vergroten van gelijkwaardigheid tussen stakeholders, eigenaarschap, sociale kenniscreatie in actie, boundary crossing en authenticiteit van belang zijn voor succesvol ontwerp en implementatie van de labs. Hieronder wordt dat nader toegelicht.**

5.1 GELIJKWAARDIGHEID

Gelijkwaardigheid (niet te verwarren met gelijkheid) tussen stakeholders is een succesfactor. Gelijkwaardigheid houdt voor stakeholders in dat drempels tussen verschillende rollen klein zijn: je kunt iedereen benaderen en hoeft daarvoor niet een andere ‘positie’ aan te nemen. Vanuit een vorig jaar verschenen Zestor rapport zien we dat gelijkwaardigheid een sterke basis vormt voor een leergemeenschap (2018).

Gelijkwaardigheid houdt ook in dat de een niet in alle opzichten meer te zeggen heeft dan de ander. Communicatie verloopt direct, non-hiërarchisch. Dit gelijkwaardige gesprek is niet alleen belangrijk in de uitvoering van werkzaamheden, maar ook in de totstandkoming van het lab: in de basis. Daarover later meer. Verder gaat het met

name om respect voor elkaar, gedeelde normen en waarden voor alle actoren, het zien van elkaars meerwaarde en anderen beschouwen als ‘teamleden’. Studenten waarderen het als ze ervaren onderdeel/verbonden te zijn van het team in plaats van ‘de student’ of ‘de stagiaire’. Dit is in lijn met de Self Determination Theory (SDT) die stelt dat verbondenheid een menselijke basisbehoefte is (naast competentie en autonomie). Volgens de grondleggers ervan: Deci & Ryan (1985) wordt motivatie bepaald door de mate waarin hieraan wordt tegemoetgekomen.

Gelijkwaardigheid wordt door werkveldpartners ook in relatie gebracht met professionaliteit. Verder werkt het voor stakeholders goed als er in het lab zo veel mogelijk dezelfde regels worden gehanteerd voor iedereen, onafhankelijk van of je student, docent/coach of werkveldpartner bent. Datzelfde geldt voor de faciliteiten. Een student geeft aan: “Everyone has a good chair, not just the teacher like in a normal classroom setting.” Ontwerpkeuzes zoals deze worden opgemerkt en gewaardeerd. Als er verschil wordt gemaakt, bijvoorbeeld in ‘aanwezigheidsplicht’, dan wordt dat door studenten direct opgemerkt. Het demotiveert studenten als van hen wordt verwacht dat zij aanwezig zijn in het lab, terwijl begeleiding er niet is. Het lijkt aanbevelenswaardig zo veel mogelijk te werken vanuit één ‘contract’: de regels die voor de een gelden, gelden ook voor de ander.

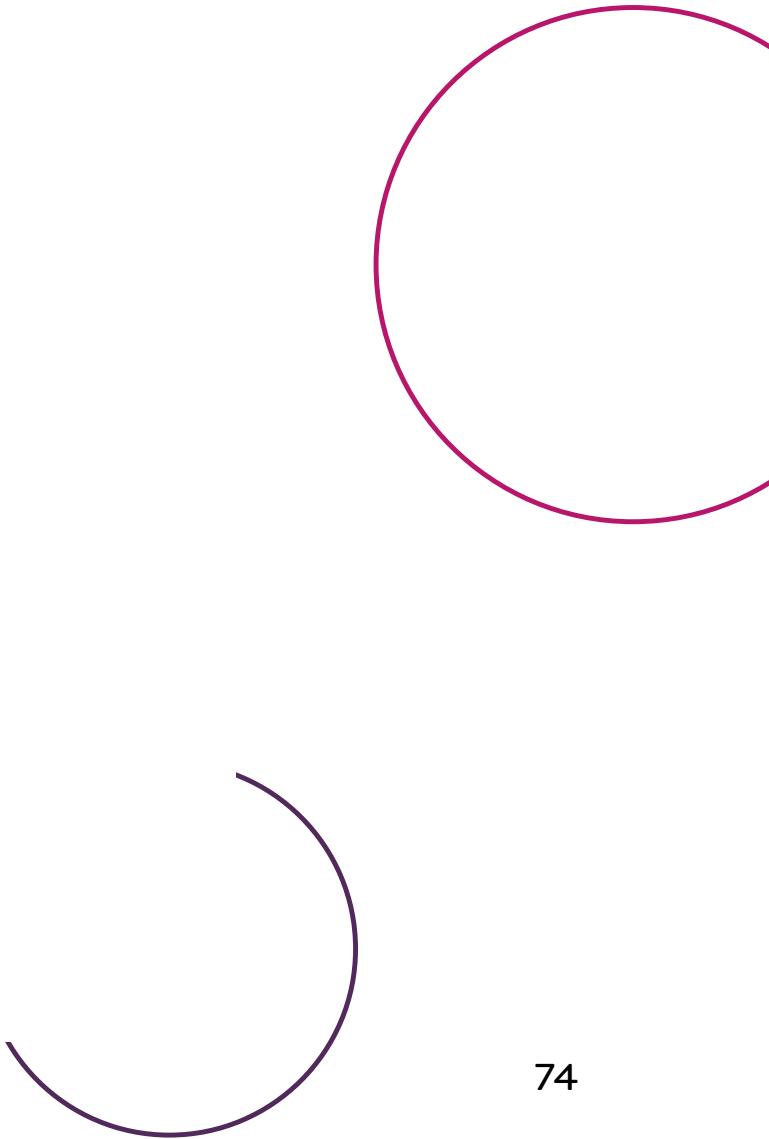




We zien dat op het punt van beoordeling nog ontwikkelpunten liggen voor labs ten aanzien van 'gelijkwaardigheid'. Het is belangrijk dat gemaakte ontwerpkeuzes voor de leeromgeving gereflecteerd worden in het ontwerp van de beoordeling. Het is een uitdaging de beoordeling zo te ontwerpen dat die optimaal aansluit bij de andere ontwerpkeuzes. Het gaat hier dan met name om passende keuzes ten aanzien van: wie beoordeelt, nadruk op proces versus resultaat en de sfeer (naamvoering, vorm etc.) van de beoordeling. Voor wat betreft de vraag 'wie beoordeelt', lijkt het succesvol om het antwoord op deze vraag bij meerdere stakeholders te beleggen. Een beoordelingsontwerp waar de docent het alleenrecht heeft over de beoordeling lijkt niet te passen bij hybride leeromgevingen. Dit triggert traditioneel 'studentgedrag'. Dochy, Berghmans, Koenen en Seegers stellen dat doelen onmogelijk gerealiseerd kunnen worden wanneer evaluatievormen daar niet op zijn afgestemd (2015). Betere 'alignment' zal bijdragen aan het vergroten van de beoogde gelijkwaardigheid tussen studenten en coaches. Studenten zullen dan waarschijnlijk minder volgggedrag tonen. Coaches ervaren ook rolambigüiteit zodra de beoordeling nadert. De rol van coach lijkt moeilijk te verenigen met de rol van beoordelaar, zeker daar waar het gaat om een positie van 'alleenrecht'. Daarentegen lijkt 360 graden feedback beter te passen. Docenten ervaren dan dat er

meer vanuit een totaalbeeld naar de ontwikkeling van studenten wordt gekeken. Omdat zij in vrijwel alle labs wél eindverantwoordelijk zijn voor de beoordeling, maar niet altijd dagelijks met de student werken, is de stem van de werkveldpartner cruciaal. Dit draagt aldus geïnterviewde docenten bij aan de kwaliteit van de beoordeling. In andere labs zijn er positieve ervaringen met peerfeedback.

Het is duidelijk dat de labs experimenteren met afwijkende vormen van beoordelen. Ook in naamvoering. Voor wat betreft dat laatste wijken verschillende labs bijvoorbeeld af van traditionele naamgeving voor assessments (Project Review/Eindpresentatie/Event), om meer uit te stralen dat het een moment in het proces is, in plaats van een eindoordeel op resultaat. Dochy en collega's onderscheiden 'Assessments of Learning', 'Assessments for Learning' en 'Assessments as Learning' (2015), waarbij de nadruk in het traditionele onderwijs uitgaat naar het eerste (evaluatie is dan een stressmoment) en assessments in de labs idealiter meer wordt ingevuld als het laatste. Hierbij wordt het assessment door alle betrokkenen als leermoment gezien. Woordkeuze kan in dat opzicht helpen om uit te stralen dat het hier om leren gaat.






5.2 EIGENAARSCHAP

Binnen alle labs hechten alle stakeholdergroepen aan eigenaarschap. Dit geldt niet alleen voor eigenaarschap van de student, maar van alle betrokkenen. Eigenaarschap uit zich wel het meest in interventies gericht op het bieden van keuzevrijheid, diversiteit in vraagstukken, waarde die wordt gehecht aan autonomie en ruimte die wordt geboden voor zelfsturing van studenten. Deze mate van vrijheden en gevoel van autonomie hangen samen met het nemen van eigen verantwoordelijkheid door de student over zijn eigen leerproces, daar zelfsturing en autonomie sterk verwant zijn (De Jong, 2015). Hoewel autonomie, keuzevrijheid en zelfsturing doorgaans als positief worden ervaren, heeft het ook een keerzijde. Studenten vinden het niet gemakkelijk. Mogelijk omdat dit zo afwijkt van hoe het gaat in het reguliere onderwijs. De overgang is heftig. Ook lijkt niet iedere student even 'geschikt' voor de geboden vrijheid. Een student die uiteindelijk besloten heeft te stoppen met deelname aan het lab, zegt hierover: "Maar ik ben er dit jaar wel achter gekomen als ik te veel ruimte krijg om niks te doen, dat ik dan ook niks doe. Die vrijheid die me aan de ene kant zo aansprak, spreekt me nu nog steeds wel aan, maar heeft me ook gewoon genekt."

Ook in de samenwerking met werkveld wordt diens zeggenschap als belangrijk ervaren. Gebrek hieraan, heeft een negatieve

uitwerking op een duurzame relatie met werkveld. Voortdurende dialoog met werkveld over belangen die daar spelen, over rollen en verantwoordelijkheden, over de organisatie van de samenwerking en de uitkomsten daarvan, is van belang. Daar waar hieraan voorbij wordt gegaan, bijvoorbeeld als Fontys duidelijk de regie voert en werkveld 'mee mag doen' leidt dit tot onvrede bij werkveld, wat kan resulteren in commitmentverlies en uiteindelijk in het beëindigen van de samenwerkingsrelatie. Voor succesvol ontwerp en implementatie van social labs is het dus van belang dat niet enkel voor het vergroten van eigenaarschap van studenten interventies worden ontworpen, maar dat in het ontwerpproces ook plek is voor de stem van de werkveldpartner. Dit punt is gekoppeld aan gelijkwaardigheid, want het risico is dat Fontys een te sterke regie voert.

Opvallend is dat het formuleren van eigen leerdoelen/uitkomsten van belang wordt geacht voor studenten in alle labs. De student heeft zo vanaf de start een duidelijke rol in het bepalen van zijn eigen leerroute. Hieraan dragen ontwerpkeuzes bij zoals: tijd inbouwen de leerervaring te starten met het formuleren van leerdoelen/uitkomsten, het inzetten van artefacten die het zelf assessen van voortgang faciliteren, het inbouwen van meetmomenten om terug te kijken op gemaakte stappen en een rolontwerp voor de docent als 'coach'. Een rigide vooropgezet leerplan ontworpen door de docent past juist niet.



Hoeveel ruimte en vertrouwen er wordt geboden aan studenten, verschilt van lab tot lab. De begeleiding binnen de Partnerships Sportkunde kenmerkt zich bijvoorbeeld door “scaffolding” (Wood, Bruner & Ross, 1976): in het begin wordt er veel ondersteuning geboden, welke geleidelijk afgebouwd wordt naarmate de expertise van de student toeneemt. Scaffolding wordt echter niet overal dusdanig toegepast. Binnen Condor krijgen studenten vanaf de start de volledige vrijheid om elk vraagstuk aan te grijpen dat hun interesse heeft. Daar bestaan geen vooropgezette opvattingen over wat geschikte vraagstukken zijn voor eerstejaars ten opzichte van ouderejaars.

Hoewel in alle labs wordt gewerkt met een diversiteit aan vraagstukken, lijkt de mogelijkheid om maatwerk te bieden afhankelijk van de omvang van de hybride leeromgeving. In leeromgevingen met grote aantallen studenten is het soms niet mogelijk studenten volledige vrijheid te geven in het vraagstuk waaraan zij werken. Bij de beide partnerships zien we dat keuzevrijheid wordt toegepast binnen de kaders van wat organisatorisch mogelijk is, daar waar in kleinere labs vaak meer speelruimte is om de student eigen keuzes te laten maken. Dit lijkt verder samen te hangen met de rijpheid van het lab. Er is eerst psychologische veiligheid (gelijkwaardigheid) nodig, voordat je optimaal kunt organiseren voor leren en later toe bent aan het stadium van ‘execute to learn’ (Edmondson, 2014).

De mate van eigenaarschap die een student ervaart, wordt sterk beïnvloed door de meest student-nabije begeleider en diens persoonlijke stijl. Een risicofactor is hier dat de meest studentnabije begeleider, zeker bij de beide partnerships, vrij ver af staat van de lerende community in de hybride leeromgeving. Invloed op diens handelen, is daarom in die labs beperkt. Bovendien is die begeleider ook ver verwijderd van de schoolpraktijk wat soms tot verschil van inzicht kan leiden, bijvoorbeeld over de gewenste mate van zelfsturing van de student.

5.3 SOCIALE KENNISCREATIE IN ACTIE

Sociale kenniscreatie in actie uit zich onder meer in collectief leren, leren door doen, kenniscreatie en informeel leren. Over dat eerste, collectief leren, zegt een van de geïnterviewde studenten: “You are now learning from each other so it is not a normal classroom experience where you are not paying attention to the lecturer.” Niet alleen studenten werken veel samen, ook docenten geven dit aan: “Ik heb een veel nauwere samenwerking beleefd met collega’s dan in andere onderwijsvormen. Je zit veel meer bij elkaar, je ziet ook wat er bij de anderen speelt. Er gebeurt van alles.” Over het algemeen blijkt uit de uitspraken van geïnterviewden wel dat dit collectief leren zich beperkt tot één doelgroep: studenten leren met studenten en docenten leren van elkaar.



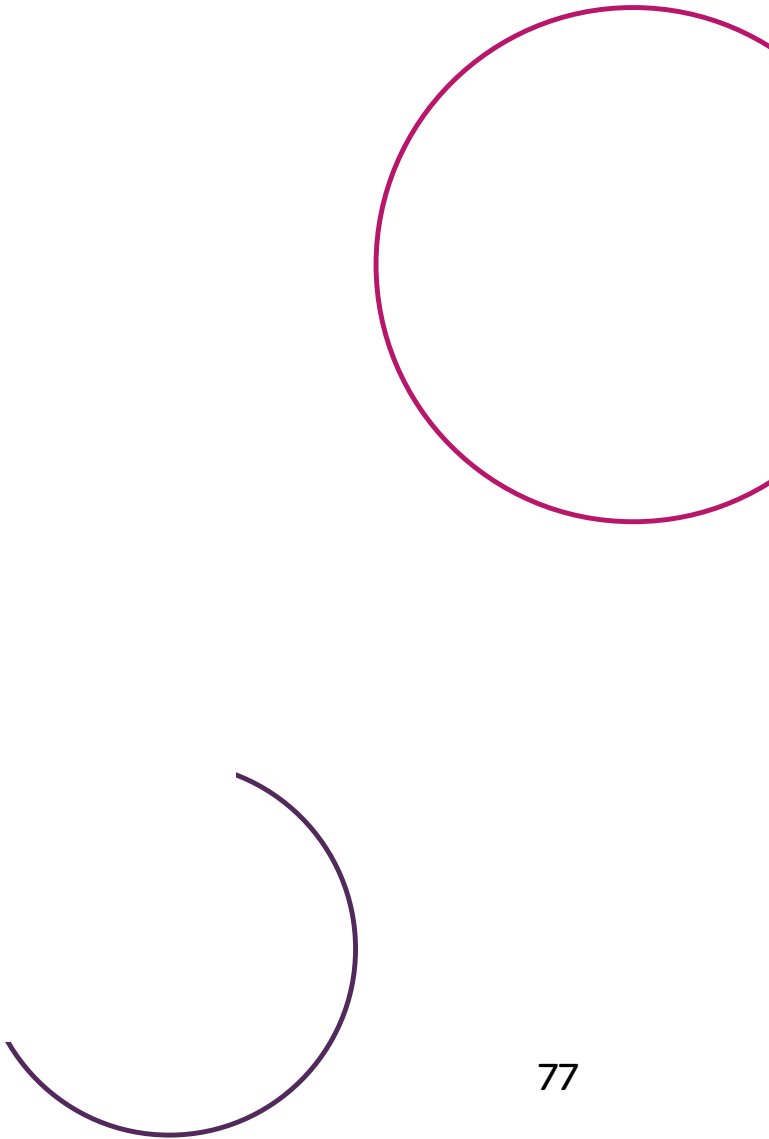


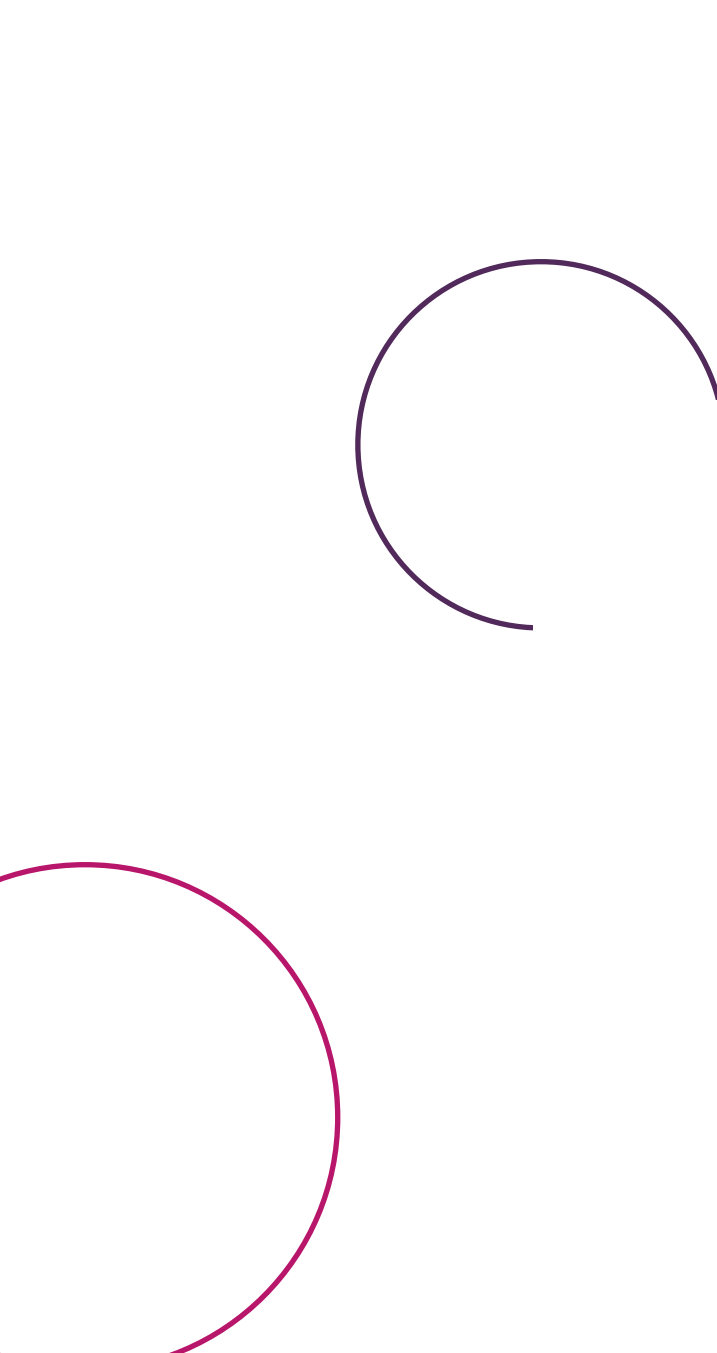
Slechts in beperkte mate wordt genoemd dat doelgroepoverstijgend wordt geleerd. Dit is opvallend. Bewustwording voor de potentiële lerende rol van werkveld lijkt in alle labs, met uitzondering van de beide partnerships een aandachtspunt. In de partnerships spreken werkveldpartners van een lerende organisatie of professionele leergemeenschap. De waarde daarvan wordt daar overwegend goed herkend: “Er komen ook prachtige professionaliseringstrajecten op mijn pad. Vooral heel breed: mijn eigen ontwikkeling en het ontwikkelen van de studenten. De algemene schoolontwikkeling.” Dit ‘collectieve’ gevoel sluit aan bij het positief mensbeeld van Fontys Hogescholen, waar leren een constructief, cumulatief, zelfsturend, doelgericht, gesitueerd, coöperatief en individueel verschillend proces van kenniswerving, betekenisgeving en vaardigheidsontwikkeling is, alsook het vermogen om nieuwe kennis te verwerven in een maatschappij waarin kennis continu verandert. Het gezamenlijk of ‘collectief’ leren (Wenger, 2010) wordt gezien als factor die van belang is voor succesvol ontwerp en implementatie van de labs. Dit kan tevens een bron voor kenniscreatie zijn (Wierdsma & Swieringa, 2011).

Labs verschillen in de mate waarin collectieve kenniscreatie als expliciet doel wordt gesteld. Enkel uit de documentanalyse van de beide partnerships en het GreenTechLab maken we op dat kennisontwikkeling als doel staat vermeld in beleids- en visiedocumenten. In de twee overige

social labs, die beide door SEAL (Cornelissen, Mevissen, & Speetjens, 2019) zijn geïnspireerd, staat het leren (weliswaar collectief leren) van de student voorop. Het leren van de andere betrokkenen of de grensoverstijgende lerende community als geheel lijkt daaraan ondergeschikt. Beide labs zijn wel ontworpen vanuit een sociaal-constructivistische visie op leren. Leren ontstaat door dialoog; kennis is sociaal geconstrueerd (zie bijvoorbeeld Billett, 2006; Nonaka & Takeuchi, 1995).

De nadruk ligt in alle labs op ‘leren door doen’ en in een later stadium reflectie daarop. Dit wordt overal sterk omarmd. Ontwikkelgerichte feedback is hierin belangrijk en vraagt continu aandacht en ondersteuning. Ervaringsleren vraagt immers om begeleiding, feedback en reflectie (Billett, 2002; Kolb, 1984). Labs zouden meer aandacht mogen besteden aan scholing van begeleiders, om de kwaliteit van de feedback(gever) beter te borgen. De begeleiding die binnen de labs wordt geboden, wordt doorgaans ervaren als laagdrempelig en in wisselende mate als constructief. Een punt van aandacht is dat expertfeedback niet altijd tijdens de werksituatie gegeven kan worden door afwezigheid van een werkvelddeskundige in de situatie. Zeker de meest student nabije begeleider vanuit werkveld lijkt op dit punt een zwakke schakel. Die komt niet in aanraking met scholingsaanbod en wordt daarin ook niet tot zeer beperkt ondersteund in zijn rol als begeleider/coach/feedbackgever.





In geen van de labs wordt gewerkt met sterk aanbodgericht onderwijsaanbod. Binnen de beide partnerships pendelen studenten tussen school en werkplek. De werkplek is dan vooral de plek voor informeel leren. De school voor formeel leren. Bij de drie andere labs ligt de nadruk in het geheel op informeel leren, wat daar sterk wordt gekoppeld aan leren door doen, leren door te werken aan het authentieke vraagstuk. In dat opzicht is er een link tussen de factor 'sociale kenniscreatie in actie' en 'authenticiteit'.

5.4 BOUNDARY CROSSING

Alle labs zoeken de verbinding met werkveld en overstijgen de grens tussen school en praktijk. Het is belangrijk om alle stakeholders actief betrokken te houden in de samenwerking (Kaats en Opheij, 2012). De labs zijn voortdurend in beweging, waarbij de verschillende ontwerpelementen: tijd, middelen, ruimte, rollen (Zitter, 2010) weer bijgesteld moeten worden. Het is een intensief proces waar met name docenten en werkveldpartners als 'grensgangers'/brokers (Bakker et al., 2016) een essentiële schakel zijn. Zij moeten in zowel ontwerpproces als implementatie van het lab boundary crossen. Boundary crossing is een werkwoord en een competentie. Het vraagt ondernemerschap en durf! Hoewel boundary crossing essentieel is voor het leren en werken in een lab, lijkt er doorgaans weinig ondersteuning te worden geboden

om dit te ontwikkelen. Met name coördinatoren en (andere) docenten geven aan soms moeite te hebben met nieuwe verantwoordelijkheden die op hun pad zijn gekomen sinds zij een rol hebben in het lab. Dit is geen eenvoudige opgave en uit de data van zowel fase 1 als 2 blijkt dat met name coördinatoren, maar ook (andere) betrokken docenten in hun rol een hoge werkdruk ervaren.

Hun positie verplaatst zich ook steeds meer naar het strategische vlak. Hoewel deze coördinatoren 'echte verbinders' zijn, zijn zij van origine veelal docent. En het strategisch handelen, omgaan met belangen, lijnen uitzetten e.a. zijn geen kerncompetenties van docenten. Deze grensfuncties vragen om een andere houding en competenties (Zestor, 2018; Bakker et al., 2016). Hoewel er nog meer onderzoek nodig is over hoe deze boundary crossers te ondersteunen in de ontwikkeling van hun rol (Zestor, 2018), lijkt het aannemelijk dat leermechanismen als identificatie, coördinatie, reflectie en transformatie bijdragen aan de ontwikkeling van boundary crossers (Bakker et al., 2016). Vanuit zowel praktijkervaring binnen de labs, als onderzoek (Bakker et al., 2016; Zestor, 2018) blijkt dat docenten en professionals die zowel binnen de school als praktijk in authentieke omgevingen werken, een belangrijke rol hebben in het succes van deze omgevingen.



Het is daarom aannemelijk dat meer inzicht in kerncompetenties van boundary crossers en investeren in de professionalisering van deze coördinatoren (boundary crossers) zal bijdragen aan het vergroten van de kwaliteit van de hybride leeromgevingen van Fontys; een van de speerpunten in de Fontys kwaliteitsafspraken (Fontys, 2018). Daarop kan professionaliseringsaanbod worden afgestemd, maar het kan ook inzichtelijk zijn in de werving van geschikte coördinatoren/docenten voor de labs als gekeken is naar welke kwaliteiten de professional op die plek nodig heeft om in die innovatie die nieuwe rol en taak goed neer te zetten (Thunnissen, 2019).


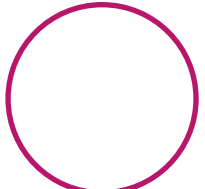
Boundary crossing veronderstelt tweerichtingsverkeer (Bakker e.a., 2016). In dat opzicht verschilt het van 'transfer', het concept dat tot enkele jaren geleden nog veel werd gebruikt om de grens tussen school en werk te overbruggen. Transfer veronderstelt dat er vanuit één praktijk (of activiteitensysteem) inspanningen worden geleverd om de aansluiting te zoeken bij een andere praktijk. Traditioneel werd beschouwd dat dit een opgave was voor het onderwijs. Die moest zorgen dat studenten in kwaliteit en kwantiteit aansloten bij de behoeften van het werkveld. Bij boundary crossing worden vanuit meerdere activiteitensystemen inspanningen geleverd, waaruit soms een volledig nieuwe, getransformeerde praktijk ontstaat. Een praktijk met eigen DNA dat noch bij de een, noch bij de andere praktijk hoort: het is iets nieuws. Bij de

onderzochte labs komt dit het sterkst tot uitdrukking bij het POS. Het POS is een samensmelting van praktijken, wat ook in de wijze waarop ownership is belegd tot uiting komt. De governance weerspiegelt dus het grensoverstijgende karakter van dit lab. Dit en tweerichtingsverkeer in het algemeen komt niet overal even goed tot uiting.

Overige labs zijn sterk vanuit Fontys geïnitieerd en dat is terug te zien in de governance, in ontwerpkeuzes en de beperkte rol die werkveld over het algemeen heeft in deze samenwerkingsverbanden. Binnen het GreenTechLab, Condor en DDBL is de rol van werkveld vooral die van 'opdrachtgever'. Die vliegt op gezette tijden in en uit en heeft in dat opzicht weinig tot niets te maken (gehad) met design van het lab, werken in het lab of leren. Werkveld participeert vooral. Dat maakt de relatie kwetsbaar, want dit is niet de basis voor een duurzame relatie. We zien verder uit de data terug dat de samenwerking met werkveld vaak beperkt blijft tot enkele toegewijde werkveldpartners die het vooral 'leuk/goed' vinden om samen te werken met Fontys. Ook dit is een risicofactor.

- In de beide partnerships is de afstand van de meest student nabije werkplekbegeleider tot het partnership vrij groot. Daar krijgt de mentor (het POS) /combinatiefunctionaris (Sportkunde) een stagiair onder zijn hoede. De student verplaatst zich in dat opzicht van de ene naar de andere praktijk, maar de begeleider niet.





Die krijgt weliswaar mensen uit een ander 'activiteitensysteem' te gast, maar wordt niet aangemoedigd zelf ook aan boundary crossing te doen. Er is geen sprake van tweerichtingsverkeer. Gelijktijdig samenwerken op meerdere niveaus is volgens Westerhuis (2007) noodzakelijk voor het slagen van grensoverstijgende samenwerking, waarbij het uitgangspunt van boundary crossing volgens hem wederkerigheid is (tweerichtingsverkeer). Dit is nog een aandachtspunt voor wat betreft:



- Het ontwerpproces: gezamenlijke doel- en visievorming lijkt essentieel voor een duurzame samenwerking tussen Fontys en werkveld. Dit veronderstelt dat werkveld actief betrokken moet zijn in zowel ontwerp als implementatie van het lab. Omdat labs voortdurend in ontwikkeling zijn, vraagt dit om continue dialoog tussen Fontys en werkveld over ontwerp van artefacten, rollen, ruimte en tijd. We zien dat deze dialoog is ingeregeld bij de beide partnerships, maar dat dit niet is geborgd bij de overige labs.
- Het rolontwerp: iedere actor moet ten minste enigszins 'broker' zijn, dus ook de meest student nabije begeleider. Idealiter is het grensoverstijgende karakter van Social Labs ook gereflecteerd in de governance.
- De evaluatie: Eerder stelden we al dat werkveld doorgaans weinig stem heeft in de totstandkoming en het design van labs. We zien dit ook terug in de evaluatiefase van de PDCA-cyclus.

Vooralsnog wordt slechts zeer beperkt geëvalueerd op het behalen van doelen van werkveld. Evaluatie is in de meeste labs volledig gericht op de student en diens leren. Opbrengsten voor werkveld worden als 'bijvangst' beschouwd. Dit getuigt noch van oog voor wederkerigheid, noch van gelijkwaardigheid. Dat is een punt van aandacht. Het is aldus Beishuizen raadzaam resultaten voor professionals en de werkveldpartner in kaart te brengen (2004). Zo kan de samenwerking gelegitimeerd worden (Bryson, Crosby, & Stone, 2015), waardoor betrokken organisaties mogelijk meer geneigd zijn processen in de eigen organisatie af te stemmen op de interorganisationele samenwerking en waardoor de relatie meer kans heeft uit te groeien tot een duurzame samenwerking.

5.5 AUTHENTICITEIT

In alle labs wordt gewerkt met en vanuit authentieke vraagstukken. Twee van de vijf onderzochte labs zijn geïnspireerd door de SEAL-methodiek (Cornelissen et al., 2018). In die labs gaat het bij authentieke (daar 'venijnige') vraagstukken om het volgende:

"Een vraagstuk dat uitdaagt om in actie te komen. Door zelf te kiezen voor vraagstukken wordt de betrokkenheid vergroot. Liefst van een externe opdrachtgever. Het vraagstuk bevat geen oplossing of eindproduct! Kan een toekomstig probleem gaan worden.



Heeft talrijke oplossingsrichtingen. Is uniek en authentiek. Heeft meerdere optieken en invalshoeken. Is niet SMART geformuleerd.” (p. 8)

Echte organisaties zijn aldus de SEAL-methodiek (Cornelissen et al., 2018) een van de belangrijkste dragers van het concept: “Het draagt bij aan een rijkere leeromgeving. Het lokt nieuwe leervragen uit. Het draagt bij aan de beroepshouding, doordat er een werkomgeving gecreëerd wordt” (Cornelissen et al., 2018, p. 3). Ook bij de andere labs vormen de vragen vanuit werkveld het startpunt van de leerreis.

Authenticiteit komt in de labs op verschillende wijzen tot uitdrukking. Bij DDBL en het GreenTechLab komen bedrijven of brancheverenigingen met vraagstukken waarvoor zij zelf nog geen oplossing hebben. Vraagstukken zijn daar complex: het zijn zogenoemde ‘wicked problems’ (Oonk, 2016) waarvan de oplossing vraagt om TEC-skills. Binnen Condor komt authenticiteit op verschillende manieren tot uiting. In jaar 1 worden studenten aangemoedigd zelf de wereld van journalistiek in te duiken; veel naar buiten te gaan. Verder kunnen zij, in teams, aan de slag gaan met een vraagstuk ingebracht door werkveld. In jaar twee gaan zij op stage en komen zij weer op andere wijze in aanraking met werkveld. Bij het POS en de Partnerships Fontys Sportkunde wordt authenticiteit vooral ingevuld als: werkplekleren. Studenten verplaatsen zich naar de werkplaats (de basisschool of de lokale sport- en beweegcontext) om

daar al werkend te leren. Waar onderwijsleren veeleer gebaseerd is op formeel leren, is werkplekleren eerder informeel van aard (Streumer, 2005; Tynjälä, 2008; Zitter, 2010). De studenten werkplekleren op locatie en de intentie hiervan is dat dit hen stimuleert een ondernemende en onderzoekende houding aan te nemen.

Hoe divers authenticiteit in de labs ook tot uiting komt, overal zijn betrokkenen, met name studenten, enthousiast over het werken aan authentieke vraagstukken. Authenticiteit is niet alleen van belang als het lab al draait (geïmplementeerd), maar speelt ook een rol in de basis-en ontwerpfasen. Labcoördinatoren geven aan dat zij bij de start van hun lab geneigd waren ‘alle vragen van werkveld’ te omarmen en zij hierin gaandeweg kritischer zijn geworden. Zo gaf de coördinator van het GreenTechLab aan voorheen te gauw ‘ja’ te zeggen en daarin niet altijd aan de verwachting van werkveld te kunnen voldoen. Binnen Condor en DDBL ervaren de coördinatoren dat het er voor het leren van de student toe doet dat werkveld open staat voor diverse oplossingen. Is de vraag al te SMART geformuleerd en is er eigenlijk maar één oplossingsrichting, dan past dat niet bij daar gehanteerde onderwijsfilosofie. De coördinatoren van de Partnerships Fontys Sportkunde gaven aan dat zij afhankelijk van de duur van het partnership meer of minder eisen kunnen stellen aan de aard en het niveau van de werkzaamheden die studenten uitvoeren (de eerder genoemde ‘rijpheid’ die we in relatie brachten met Edmondson (2014).

Ook binnen het POS is de samenwerking met werkveld gaandeweg steeds beter geduid. Kortom: Data laat zien dat authenticiteit van belang, zelfs voorwaardelijk, is voor succesvol ontwerp en implementatie van labs en dat het creëren van deze authentieke


context een iteratief proces is, dat voortdurend aanscherping vraagt. Samenvattend (zie Tabel 16) kan voor deze vijf thema's gesteld worden voor ontwerp en implementatie:

Tabel 16

EIGENAARSCHAP	Eigenaarschap uit zich onder meer in keuzevrijheid, diversiteit van vraagstukken, autonomie en zelfsturing.
GELIJKWAARDIGHEID	Gelijkwaardigheid uit zich onder meer in gedeelde normen en waarden voor alle actoren, iedereen is onderdeel van het team, iedereen is lerende en het alleenrecht (van de expert of de beoordelaar) wordt losgelaten; rollen zijn hybride.
SOCIALE KENNISCREATIE IN ACTIE	Sociale kenniscreatie in actie uit zich onder meer in leren door doen, collectief leren, kenniscreatie en informeel leren.
BOUNDARY CROSSING	Boundary crossing uit zich onder meer in de activiteiten die mensen ondernemen om grenzen te overstijgen, in grensoverstijgend samenwerken en in (nieuwe) praktijken die ontstaan op het grensgebied van school en werk.
AUTHENTICITEIT	Authenticiteit uit zich onder meer in de echtheid van vraagstukken (het gaat niet om simulaties of door school verzonden opdrachten), in ervaring opdoen in de authentieke context en in de voorbereiding op het beroep.

Voor elk van deze vijf factoren gelden concrete overkoepelende adviezen voor het ontwerp van artefacten, rollen, ruimten en tijd. Deze adviezen staan in Tabel 17 opgenomen.

Tabel 17: Adviezen voor ontwerp in kader van 5 factoren

	GELIJKWAARDIGHEID	EIGENAARSCHAP	SOCIALE KENNIS-CREATIE IN ACTIE	BOUNDARY CROSSING	AUTHENTICITEIT
	De regels die gelden voor de een moeten ook gelden voor de ander: er wordt gewerkt vanuit één contract.		Er zijn tools beschikbaar die de feedbackcultuur steunen.	Het rolontwerp staat duidelijk op papier.	Vraagstukken komen vanuit werkveld; er is dus een afwezigheid van bedachte opdrachten.
	360 graden beoordeling: Alle betrokkenen hebben een rol in de beoordeling van studenten.	Studenten formuleren hun eigen leerdoelen. Studenten kiezen zelf aan welk vraagstuk ze werken.	Docenten faciliteren reflectie. Studenten werken samen.	Iedere actor is een 'broker': iemand die grenzen overstijgt.	Studenten komen voortdurend in aanraking met werkveld.
	In de ruimte heeft iedereen dezelfde rechten en faciliteiten: bijvoorbeeld een goede stoel voor iedereen.		De fysieke locatie maakt praktijk- of werkplekklaren mogelijk.	De ruimte functioneert als ontmoetingsplek en leer-en werkplek voor iedereen.	Leren vindt plaats daar waar er gewerkt wordt.
	Als er gewerkt wordt met werktijden, moeten die voor studenten en hun begeleiding gelijk zijn.		Op gezette tijden vinden intervisie-momenten plaats.	Er worden met grote regelmaat ontmoetingen georganiseerd tussen actoren.	





HOOFDSTUK 6

DISCUSSIE

Onderzoek naar de kenmerken van hybride leeromgevingen was voorafgaand aan dit onderzoek nog beperkt (Bouw, Zitter & de Bruijn, 2019). De kennis uit dit onderzoek draagt bij aan duiding van hybride leeromgevingen, de grenspraktijken op het snijvlak van school en werk.

Dit onderzoek borduurt verder op de ARRT-principes van Zitter (2010) en voegt toe wat voor het ontwerp van hybride leeromgevingen belangrijk is bij de keuze van artefacten, rollen, ruimten en tijd. Het concretiseert bestaand onderzoek, waardoor coördinatoren/ontwerpers van labs meer handvatten hebben voor succesvol ontwerp en implementatie van hun grenspraktijken. Het ARRT-framework is zinvol als het gaat om ontwerpen. Het gaat niet in op het belang van samen ontwerpen, overeenstemming bereiken in doel van de samenwerking en andere aspecten die aan de basis liggen van de totstandkoming van grensoverstijgende praktijken. Dit onderzoek levert aanvullende inzichten in de factoren die van belang zijn voor succesvol ontwerp en implementatie van social labs. Door de keuze om in deelstudie 1 vanuit ARRT te vertrekken, zijn echter mogelijk aspecten niet meegenomen die wel van belang lijken. Vertrekken vanuit ARRT heeft dus voor- en nadelen. De data doet vermoeden dat het voor duurzame borging essentieel is dat er in de totstandkoming van de lab, voorafgaand aan deze specifieke ontwerpkeuzes, gewerkt wordt aan het creëren van een bepaalde basis voor samenwerking. Dat



wordt bevestigd in het rapport 'Leergemeenschappen van hogescholen met het werkveld' (Zestor, 2018). Schruijer en Vansina (2007) stellen dat interpersoonlijk vertrouwen voor een samenwerking moet worden opgebouwd. Tevens geven zij aan dat door te komen tot een gedeelde probleemperceptie en een gedeeld doel, die recht doen aan de belangen van alle partijen een goede basis wordt gelegd voor samenwerking. Dat vraagt om verandering van organisatieroutines (Becker, 2008) en een daarvan lijkt het loslaten van de traditionele dominante rol die Fontys heeft om de leeromgeving te ontwerpen. De vraag rijst of dat tot op heden al voldoende beseft is bij de ontwikkeling en implementatie van de bestaande labs?


Deelstudie 1 en 2 zijn als losse deelstudies beschouwd. De resultaten van deelstudie 1 en 2 zijn niet expliciet met elkaar in verband gebracht. Dit zou in een vervolgstudie wel interessant zijn.

Dit onderzoek betreft een momentopname; het is geen longitudinale studie. Labs ontwikkelen zich iteratief. We weten nog niet wat de invloed van de bestaansduur van social labs is op ontwerpkenmerken en succesfactoren. Vanuit dit onderzoek kunnen we geen uitspraken doen over wat in welke fase van ontwikkeling van belang. Dit vergt vervolgonderzoek. Tot dusver de inhoudelijke discussie.

Methodologisch valt het volgende op te merken. In de eerste fase van dit onderzoek is een beslisregel gehanteerd om te bepalen wat voor Fontys Social Labs kenmerkend is en wat niet. Dat is zeer bepalend voor de uitkomsten. Hoewel het besluit voor inclusie op basis van het democratisch principe weloverwogen is, blijft de keuze enigszins arbitrair. Als was gehanteerd dat iets pas kenmerkend is als het voor alle labs geldt, waren enkel de vier dikgedrukte ontwerpkenmerken in Tabel 8 kenmerkend voor Fontys Social Labs. Zo'n strengere regel laat vanwege het gehanteerde veto wel heel veel gedeelde kenmerken liggen en zou daarmee niet het inzicht geven waar Fontys met dit onderzoek wel naar op zoek was. Een minder strenge beslisregel had ook gekund, maar was gebaseerd op aloude principes minder logisch dan het gekozen 'meerderheidsbesluit'.

In deelstudie 1 van dit onderzoek is bewust gekozen de scope te beperken tot een enkele analyse-eenheid: het ontwerp. Het was krachtiger geweest als hieraan ook de 'basis' was toegevoegd: dat wat vooraf gaat aan ontwerp, omdat die fase erg van belang lijkt. Bovendien: in deze fase is de keuze gemaakt enkel de coördinatoren te interviewen, omdat aan te nemen is dat zij vanwege hun sleutelrol in de totstandkoming van het lab van alle mogelijke stakeholders de meeste kennis over intenties bij het ontwerp hadden. Nog sterker was het geweest om hen te vragen welke andere medepioniers geïnterviewd konden worden.





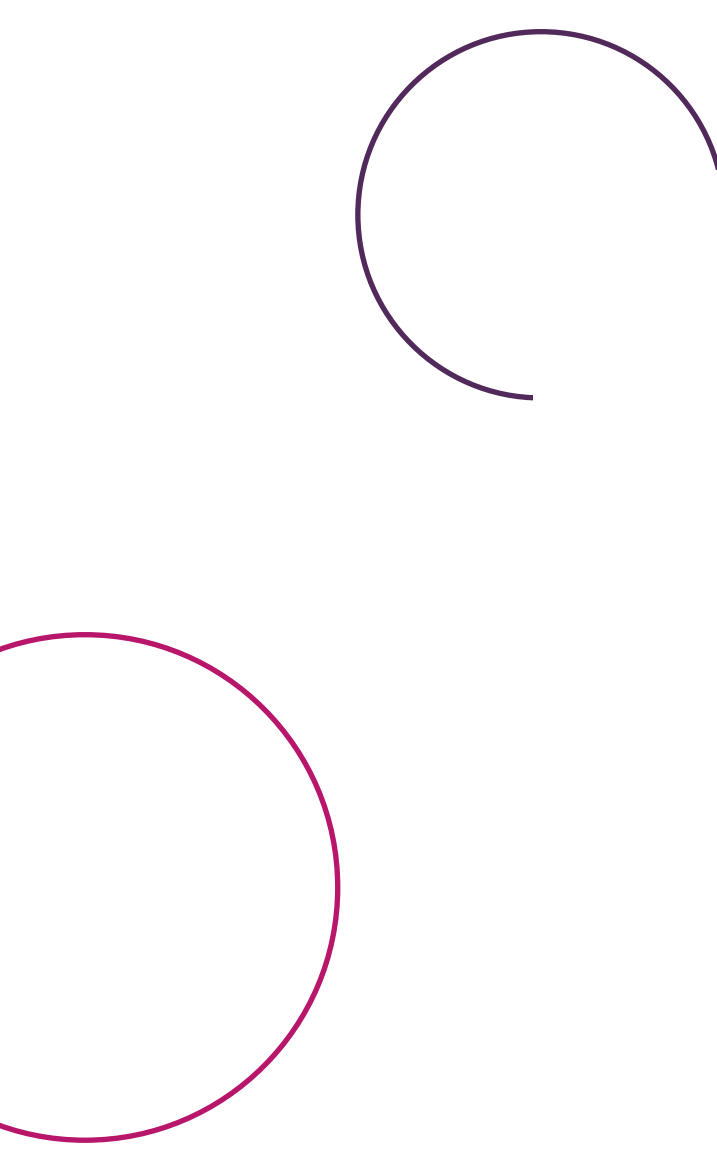
Hoewel het gros van de labs vanuit Fontys geïnitieerd is, zijn er wel praktijken waar werkveld een positie heeft gehad in het ontwerp van het lab, of deelaspecten van dat ontwerp. Nu zijn die en andere stakeholders (docenten, studenten en OOP) enkel meegenomen in latere fasen van dit onderzoek. Dit is een sterk punt van deelstudie 2. De vraag is daar wel of het evenwicht altijd optimaal was. Er zijn duidelijk meer studenten geïnterviewd dan docenten/OOP'ers of werkveldpartners. Dit is een bewuste keuze; het betreft een afspiegeling van het aantal stakeholders per doelgroep dat bij deze labs betrokken is. Consequentie is wel dat we hierdoor meer weten over hoe studenten leren en werken in de labs ervaren dan over hoe dat geldt voor de andere stakeholders.

Naast interviews, zijn in deelstudie 2 ook observaties, fotovoices en documentanalyse ingezet. Triangulatie is een sterk punt. Dit draagt bij aan de validiteit van dit onderzoek.

Deelstudie 2 heeft weliswaar een bredere focus dan enkel het ontwerp. Hierin wordt ook de implementatie/ het gepercipieerde ontwerp meegenomen. Het was krachtiger geweest als aan de scope ook de basis was toegevoegd, zoals reeds was op te maken uit de inhoudelijke discussie. Dit kwam aan het licht gedurende het onderzoek omdat bleek dat uit documentanalyse niet bij alle deelnemende labs in casestudie de rationale en het ontwerp van het lab was beschreven.

Bewuste keuze was een breed spectrum aan hybride leeromgevingen in beide deelstudies te includeren. Dit is een kracht. Tegelijkertijd zorgt dit voor generieke uitkomsten en kan de vraag worden gesteld of bepaalde factoren voor ontwerp en implementatie niet meer van toepassing zijn op het ene type grenspraktijk dan op het andere. Uit deelstudie 1 zijn 16 overeenkomstige ontwerpkeuzes gedestilleerd. Ook zijn er veel verschillen tussen labs als het gaat om ontwerpkenmerken. Dit maakt vergelijken lastig. Er zijn weliswaar factoren die herkenbaar zijn in alle labs, zoals weergegeven in de conclusie, maar diepgaande kennis over wat wel of niet werkt in welke situatie of context vraagt verder onderzoek. Nuancering kan momenteel vanuit de data niet altijd geboden worden. Dit lijkt enerzijds te maken te hebben met de keuze voor groepsinterviews. Anderzijds heeft de tijdsdruk waarin het project is uitgevoerd, impact gehad op diepgang en het onvolledig benutten van de rijkdom van de data. Het betoog kan wel ter inspiratie gelden voor ontwerpers/coördinatoren die social labs willen opzetten of verbeteren. Zij zijn zelf in staat de afweging te maken in hoeverre kenmerken overeenkomen met hun eigen praktijk en kunnen daarmee de generaliseerbaarheid inschatten.

Bij dit onderzoek zijn meerdere onderzoekers actief betrokken geweest. Keuze voor meerdere onderzoekers is enerzijds een sterk punt, omdat dit voor peer-debriefing zorgt in de analyse en verwerking van data.



Gedurende het proces was er volop ruimte elkaar kritisch bevragen, wat het risico op interpretatie of kleuring vanuit één onderzoeker beperkt. Tegelijkertijd kan dit mogelijk hebben tot verschillende aanpakken in dataverzameling (ondanks de vooraf vastgestelde leidraad).

Conclusies van dit onderzoek zijn gebaseerd op self-reported Fontys Social Labs. Het is aannemelijk dat de eerste inventarisatie niet alle labs heeft bereikt. In de latere fasen van dit onderzoek zijn er nieuwe labs aan het licht gekomen (o.a. het Future Media Lab). Tevens zijn nieuwe labs ontstaan (bijvoorbeeld het Service Engineering Lab). De werving dateert immers van september 2017. Sindsdien hebben de 22 labs door dit onderzoek en hieraan verwante projectinspanningen intern meer bekendheid gekregen. Social labs zijn al meer 'een begrip' geworden. Willen we een actueel beeld houden van de factoren die van belang zijn voor succesvol ontwerp, implementatie en borging van labs, dan is vervolgonderzoek wenselijk.

HOOFDSTUK 7

AANBEVELINGEN

7.1 AANBEVELINGEN VOOR VERVOLGONDERZOEK

Het is aanbevelenswaardig om (bij voorkeur gekoppeld aan co-creatie rondom het nog in te vullen Programma rondom de kwaliteitsafspraken 'Authentieke Leer- en Onderzoeksomgeving') domeinoverstijgend onderzoek naar de hybride leeromgevingen voort te zetten. Daarbij is het vooral interessant te volgen hoe zij zich (longitudinaal) ontwikkelen, om onderzoek te doen naar de voorfase, of eerder genoemde 'basis' van het ontwerp en om naast overeenkomsten juist ook de verschillen tussen de hybride leeromgevingen te onderzoeken en duiden. Zo krijgt Fontys een steeds beter beeld van wat er in kwalitatieve en kwantitatieve zin nodig is de praktijken op grensgebied van school en werk te optimaliseren, iets wat gezien de nieuwe kwaliteitsafspraken van Fontys extra belang lijkt te krijgen.

Vrijwel alle labs zitten nog in de start-up fase. Longitudinaal onderzoek naar de levenscyclus van social labs is niet eerder uitgevoerd en zou zeker bij deze dynamische omgevingen waarbij coördinatoren in hun aanpak steeds met kleine iteraties doorontwikkelen, bijzonder boeiend zijn. Het zou extra inzicht geven in hoe het ontwerp in het ontwerpproces steeds meer wordt ingekleurd. In dat opzicht zou het ook interessant zijn de labs die al langer bestaan te vergelijken met de jongere labs, een gegeven dat in dit onderzoek onderbenut is gebleven.

Onderzoek naar de voorfase of 'basis': De meeste labs zijn gepositioneerd binnen bestaande curricula (veelal vanaf het tweede studiejaar) of hebben anderszins een duidelijke plek, bijvoorbeeld in een minor. Studenten verdienen daarmee vrijwel altijd (19x) studiepunten.



Op die wijze zijn Fontys Social Labs ingebed in de schoolse omgeving. Inbedding in de externe omgeving is, gekoppeld aan het verduurzamen van partnerships, nog wel een aandachtspunt. De vraag 'hoe?' voor een goede inbedding in de omgeving gezorgd kan worden, wordt noch hier, noch in werk van Cremers of Zitter beantwoord. Wel weten we al dat co-ownership en cocreatie met werkveldpartners in het ontwerpproces daaraan kan bijdragen (Custers, Thunnissen & Hendrickx, 2018). Het zou boeiend zijn in vervolgonderzoek verder in te zoomen op 'de basis' (bijlage 13) zoals die in discussie geduid is.

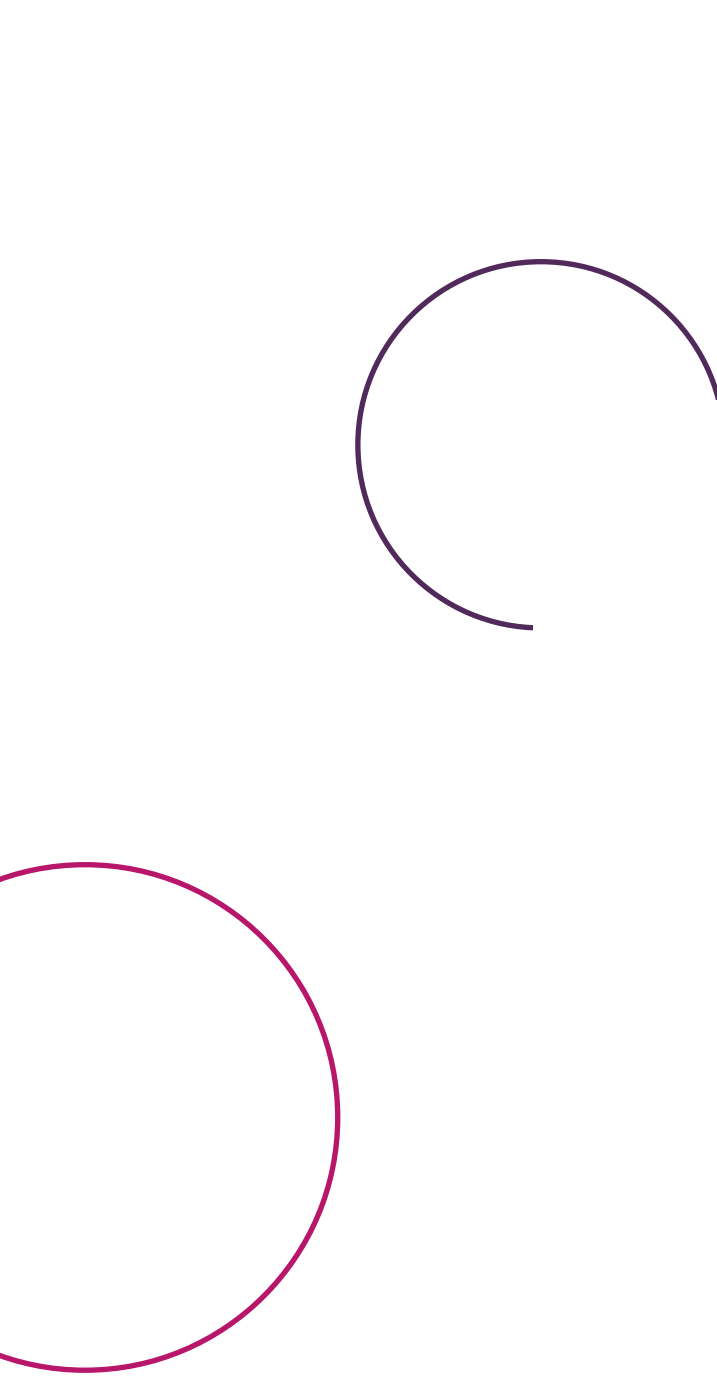
Zoals bediscussieerd is in dit onderzoek vooral ingezoomd op de overeenkomsten tussen labs. Aanbeveling is om na afloop van project Social Labs tijd te reserveren om rijkdom uit de bestaande datasets alsnog te benutten, ook als het gaat om verdieping en nuancering in de verschillen. Een hieraan gekoppelde aanbeveling is de kennis die dit vervolgonderzoek oplevert te relateren aan kennis opgedaan binnen andere onderzoeksprojecten van Fontys, specifiek WIN en onderzoeken uitgevoerd vanuit de TEC Learning Society.

7.2 AANBEVELINGEN VOOR DE PRAKTIJK

Hybride leeromgevingen worden geduid als 'getransformeerde praktijken' (Bakker et al., 2016). Vanuit de theorie was te verwachten dat coördinatoren in hun ontwerp in zouden zetten op optimale

benutting van het potentieel van boundary crossing (Bakker et al., 2016). De uitkomsten van dit onderzoek doen vermoeden dat social labs vooral ontworpen zijn voor het optimaliseren van het leren van de student. Hoewel volgens een meerderheid van de coördinatoren alle betrokkenen in het social lab leren, lijkt het leren van docenten en werkveld op basis van de verzamelde data vanuit deelstudie 1 en 2 nog bijvangst, evenals het leren op de grens, dus van en met elkaar. Dat het nuttig is om met en voor studenten leerdoelen te formuleren, wordt breed gedeeld. Het dusdanig formaliseren van het leren van docenten gebeurt bij hoge uitzondering en voor werkveld is leren als doel geen enkele keer vermeld. Een inclusiever ontwerp, geënt op het leren van alle betrokkenen, draagt mogelijk bij aan het vormen van grensoverstijgende lerende gemeenschappen. Dit zien we ook gereflecteerd in het POS, dat op dit aspect een 'best practice' genoemd mag worden. De hybride leeromgevingen van Fontys wordt geadviseerd om niet enkel het leren van de student centraal te zetten, maar een omgeving te ontwerpen die bijdraagt aan het (leven lang) leren van alle stakeholders. Dit vraagt er wel om de vanzelfsprekendheid dat 'het leren van de student voorop staat' los te laten.

Rondom het benutten van de diversiteit, lijkt ook in andere opzichten nog winst te behalen. In de 22 onderzochte labs van Fontys wordt nog nauwelijks multilevel en domeinoverstijgend samengewerkt.



Het is waardevol inspanningen te leveren om ook hier grenzen te gaan overstijgen. Grenzen tussen mbo-hbo en universiteit (multilevel), maar ook grenzen tussen instituten en domeinen. Veel authentieke vraagstukken zijn dusdanig wicked (Oonk, 2016) dat deze niet monodisciplinair kunnen worden opgelost. Fontys kan haar rol als kennisinstelling voor de regio dus beter benutten als de hybride leeromgevingen steeds minder monodisciplinair van opzet worden.


In de ontwerpkeuzes van labs zien we dat studenten in hybride leeromgevingen veel zeggenschap hebben over hun eigen leren. Dit is onder andere geflecteerd in mede-stemrecht in assessments, studenten worden niet langer getoetst op kennis die 'de school' belangrijk vindt en studenten hebben tenminste deels zeggenschap over het inhoudelijke programma doordat kennis veelal op verzoek van studenten, dus vraaggestuurd, wordt aangereikt. Het zou in lijn der verwachting liggen dat ook werkveldpartners een grotere rol krijgen; dat deze 'democratisering van onderwijs' eveneens die kant op werkt. Van roluitwisseling of hybride opleiden, waarbij partners een fundamentele bijdrage leveren aan kenniscreatie, lijkt echter in weinig Fontys Social Labs sprake. Enkel de beide partnerships hebben hier specifiek actie op ondernomen en beleid voor geschreven. Ook voor wat betreft mede-eigenaarschap, zeggenschap in beoordeling en in gedeelde werkplekken is zeggenschap van werkveld beperkt. Dit is slechts in enkele labontwerpen

voorzien. Fontys lijkt als hogeschool vrij dominant in ontwerp van huidige social labs. Het is een aanbeveling voor social labs om in de ontwikkeling van een hybride leeromgeving al samen aan de tekentafel te gaan. Verder doen zij er goed aan gedurende het ontwerpproces kritisch na te gaan hoe groot de stempel is die zij drukken op de samenwerking en of er voldoende rekening wordt gehouden met wederkerigheid. Verwachting is dat dit bijdraagt aan duurzame samenwerking.

Tot slot: Voor de social labs is het aanbevelenswaardig kennisuitwisseling met andere praktijken, buiten het eigen instituut en domein voort te zetten. Mogelijk kan de Social Lab Stakeholder Community die door Project Social Labs geïnitieerd is ook na afsluiting van Project Social Labs in juli 2019 voortgezet worden. Die community kan eveneens benut worden om resultaten uit dit onderzoek te bespreken, om voeding te geven aan de vorm en inhoud van het vervolgprogramma Authentieke- en Hybride Leer- en Onderzoeksomgevingen, waarvan voor de verkenningsfase (2019) onlangs groen licht is gekomen. Om deze dialoog mogelijk te maken, is het wenselijk kernbevindingen uit onderzoeken steeds te blijven vertalen naar een laagdrempeliger, voor de doelgroep begrijpelijk en interessant, verhaal en ondersteunende tools. Daarnaast is het een aanbeveling om met de hybride leeromgevingen in gesprek te gaan over validatie van reeds ontwikkelde tools.



EINDNOTITIES

- 
- ¹ Passages uit dit onderzoeksrapport zijn reeds gepubliceerd in tijdschrift OnderwijsInnovatie (Thunnissen & Custers, 2018), tijdschrift TH&MA (Custers, Thunnissen, & Hendrickx, 2018) en/of via de eigen website: www.sociallabs.nl en de website van Fontys: www.fontys.nl. Omdat het in al deze gevallen eigen publicaties betreft en voortdurend parafraseren en citeren storend zou zijn, is ervoor gekozen dat niet te doen. Met deze eindnoot wordt verwezen naar al deze eerder verschenen teksten.
 - ² Medio mei 2018 zijn de eerste resultaten van dit onderzoek al verschenen in tijdschrift TH&MA, Tijdschrift voor Hoger onderwijs & Management, jaargang 25, nummer 2 onder naam van Custers, Thunnissen en Hendrickx. Passages uit deze eindrapportage zijn dus reeds gepubliceerd.
 - ³ In de start van project social labs is een 'Social Labs stakeholder community' geïnitieerd. Deze community of practice (CoP) bestaat primair uit social lab coördinatoren en andere social labs ontwerpers (in spé), zoals lectoren, programmamanagers en (andere) onderwijsvernieuwers. De community komt elke twee maanden een dagdeel samen in steeds in een ander lab, om kennis uit te wisselen. Inmiddels telt de community meer dan 50 leden, waarvan een vaste kern van rond de 20 leden.





REFERENTIES

Aalsma, E. (2011). *De omgekeerde leerweg: een nieuw perspectief voor het beroepsonderwijs*. Delft: Uitgeverij Eburon.

Abma, T. (2005). The practice and politics of responsive evaluation. *The American Journal of Evaluation*, 27(1), 31-43.

Akkerman, S. (26-03-2015) Keynote 'Crossing boundaries to develop skills and being skilled in boundary crossing'

Akkerman, S., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.

Alheit, P. (2009). Biographical learning – within the new lifelong learning discourse. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words* (pp. 116-128). Abingdon, England: Routledge.

Bakker, A., & Akkerman, S. (2014). Leren door boundary crossing tussen school en werk. *Pedagogische Studiën*, 91(1), 8-23.

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

Becker, M.C. (2008). *Handbook of organizational routines*. London: Edward Elgar.

Beishuizen, J. J. (2004). *De vrolijke wetenschap: Over communities of learners als kweekplaats voor kenniswerkers* [Oratie]. Vrije Universiteit, Onderwijscentrum VU.

Berner, B. (2010). Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: forms of boundary work in Swedish vocational education. *Journal of Education and Work*, 23(1), 27–42.

Billett, S. (2002). Toward a Workplace Pedagogy: Guidance, Participation, and Engagement. *Adult Education Quarterly*, 53(1), 27–43.

Billett, S. (2006). Relational Interdependence between Social and Individual Agency in Work and Working Life. *Mind, Culture, and Activity*, 13(1), 53-69.

Billett, S. (2014). Integrating learning experiences across tertiary education and practice settings: a sociopersonal account. *Educational Research Review*, 12, 1–13.



Bolhuis, S. (2016). *Leren en Veranderen: Emotie, gedrag en denken* (4^e herziene druk). Bussum: Coutinho Uitgeverij.

Bouw, E. (z.d.). *Onderwijs op de grens van school en de beroepspraktijk: een typologie van leeromgevingen in het beroepsonderwijs*. Geraadpleegd op 12 maart 2018 van <https://www.onderzoek.hu.nl/projecten/onderwijs-op-de-grens-van-school-en-de-beroepspraktijk>.

Bouw, E., Zitter, I. & de Bruijn, E. (2017). Leeromgevingen op de grens van school en de beroepspraktijk: een systematisch literatuuronderzoek. Bijdrage symposium op de Onderwijs Research Dagen ORD2017, Antwerpen.

Bouw, E., Zitter, I. & De Bruijn, E. (2019). Characteristics of learning environments at the boundary between school and work – A literature review. *Educational Research Review*, 26, 1-15. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2018.12.002>.

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). pp. 77-101.

Bryson, J. M., Crosby, B. C., & Stone, M. M. (2015). *Designing and Implementing Cross-Sector Collaborations: Needed and Challenging*. *Public Administration Review*. <https://doi.org/10.1111/puar.12432>

Cornelissen, A., Mevissen, R., & Speetjes, J. (2018). SEAL: Social Engaged Action Learning. Fontys.

Cremers, P. (2015). *Handreiking Innovatiewerkplaatsen: Hulpmiddel voor het ontwerpen en evalueren van innovatiewerkplaatsen op het grensvlak tussen onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk*. Groningen: Hanzehogeschool Groningen.

Cremers, P. (2016). *Designing hybrid learning configurations at the interface of school and workplace* (Doctoral dissertation). Wageningen: Wageningen University.

Custers, M. , Thunnissen, M., & Hendrickx, M. (2018). Leren en werken in social labs: Onderzoek naar hybride leeromgevingen. *TH&MA Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 25(2), 37-42.

Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.

De Jong, F. (2015). Zelfgestuurd leren. In M. Ruijters & R.J. Simons (Red.), *Canon van het leren: 50 concepten en hun grondleggers* (2^e druk, pp. 613-622). Deventer: Vakmedianet.



Dochy, F., Berghmans, I, Koenen, A.K. en Segers, M. (2015).

Bouwstenen voor High Impact Learning: Het leren van de toekomst in onderwijs en organisaties. Utrecht, Nederland: Lemma/Boom.

Edmondson, A. (2014). *Teaming. How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the Knowledge Economy.* San Francisco: John Wiley en Sons.

Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995).

Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction, 5*, 319–336.

Hassan, Z. (2014). *The Social Labs Revolution: A new approach to solving our most complex challenges.* San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Fontys. (z.d.) *Focus 2020.* Geraadpleegd op 15 november 2016 van <https://fontys.nl/Over-Fontys/Wie-zijn-wij/Onze-ambities.htm>.

Fontys. (2018) *Plan kwaliteitsafspraken Fontys Hogescholen.*

Geraadpleegd op 31 mei 2018 van <https://www.fontys.nl/actueel/.../180242-fontyskwaliteitsafspraken-dig-309197.pdf>

Goodyear, P. (2001). Effective networked learning in higher education: notes and guidelines. *Networked Learning in Higher Education Project (JCALT), 3(Deliverable 9)*, pp. 1-167.

Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly, 43*, 148–164.

Kaats, E. A. P., & Opheij, W. (2012). *Leren samenwerken tussen organisaties: samen bouwen aan allianties, netwerken, ketens en partnerships.* Kluwer.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Keursten, P. (1999). Het einde van strategisch opleiden? *Opleiding & Ontwikkeling, 12(10)*, 27-33.

Maas, T., Broek, J. van den, & J. Deuten. (2017). *Living labs in Nederland - Van open testfaciliteit tot levend lab.* Den Haag: Rathenau.

Migchelbrink, F. (2016). *De kern van participatief actieonderzoek.* Amsterdam: SWP



Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.

Nonaka, I., & von Krogh, G. (2009). Tacit Knowledge and Knowledge Conversion: Controversy and Advancement in Organizational Knowledge Creation Theory. *Organization Science*, 20(3), 635-652.

Oonk, C. (2016). *Learning and teaching in te regional learning environment: enabling students and teachers to cross boundaries in multi-stakeholder practices*. Wageningen University & Research.

Poortman, C. L., Reenalda, M., Nijhof, W. J., & Nieuwenhuis, L. F. (2014). Workplace learning in dual higher professional education. *Vocations and Learning*, 7, 167–190.

Ruijters, M., & Veldkamp, I. (2012). *DRIE: Vormgeven aan organisatieontwikkeling*. Deventer: Kluwer.

SER Brabant (2018). *Toerusten en innoveren. Toekomstig onderwijs en arbeidsmarktbestel*.

Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, California: Sage.

Schruijer, S., & Vansina, L. (2007). Samenwerkingsrelaties over organisatiegrenzen, Theorie en praktijk. *Management en Organisatie*, 61, 203-218.

Streumer, J.N. (2005). *Work-related learning*. New York: Springer-Verlag.

Thijs, A., & van den Akker, J. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO).

Thunissen, M. (2019). Wat zijn de 'key positions' in jouw organisatie? Over wat we kunnen leren van exclusief talentmanagement [Blog]. Geraadpleegd op 15 april 2019 op <https://fontysblogt.nl/author/marimuthunissen/>

Thunissen, M., & Custers, M. (2018). Social labs: innovatie in het hbo. *OnderwijsInnovatie*, 1, 13-15.

Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>.



Van Aken, J. & Andriessen, D. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: Wetenschap met effect*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In Van den Akker, J., Kuiper, W. & Hameyer, U. (Eds.), *Curriculum Landscapes and Trends*, (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Van den Akker, J. (2010). Building bridges: How research may improve curriculum policies and classroom practices. In S. M. Stoney (Ed.), *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for education policy in Europe (CIDREE Yearbook 2010)* (pp. 175–196). Slough: NFER.

Van den Berg, J., de Jong, L., Hoeve, A., Zitter, I., & Aalsma, E. (2016). *Leren werken, werkend leren in de TechniekFabriek: Een leerlingperspectief*. ecbo-publicatie.

Van Lieshout, F., & Cardiff, S. (2011). Innovative ways of analysing data with practitioners as co-researchers. In *Creative Spaces for Qualitative Researching* (pp. 223-234). SensePublishers.

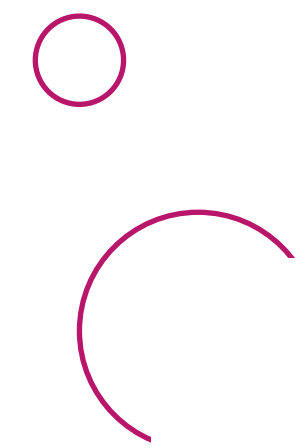
Wals, A.E.J., Lans, T., & Kupper, H. (2012). Blurring boundaries between vocational education, business, and research in the agri-food domain. *Journal of Vocational Education and Training*, 64, 3-23.

Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421. doi:10.1287/orsc.1050.0133


Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: C. Blackmore (Ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 1-16). Londen, England: Springer.

Wesselink, R., & Zitter, I. (2016). Designing competence-based vocational curricula at the school-work boundary. In E. De Bruijn, S. Billett, & J. Onstenk (Eds), *Enhancing teaching and learning in the Dutch vocational education system: Reforms enacted*. Dordrecht: Springer.

Westerhuis, A. (2007). Samen met het bedrijfsleven werken aan de innovatie van het beroepsonderwijs. Resultaten van de kenniskringen onderwijs-bedrijfsleven in het kader van de evaluatie Innovatiemanagement Beroepskolom 2004 en 2004. 's Hertogenbosch: CINOP.



Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid (2013). *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland*. Den Haag: WRR.



Wierdsma, A., & Swieringa, J. (2011). *Lerend organiseren en veranderen: Als meer van hetzelfde niet helpt* (3e druk). Groningen: Noordhoff.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.

Yin, R.K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. (5th edition) Sage. Thousand Oaks, California.

Zestor (2018). *Leergemeenschappen van hogescholen met het werkveld*. Verkenning uitgevoerd door IVA Onderwijs i.s.m. het Lectoraat Beroepsagogiek van de HAN in opdracht van Zestor.

Zitter, I. (2010). *Designing for learning: Studying learning environments in higher professional education from a design perspective* (Doctoral dissertation). Utrecht: Utrecht University.

Zitter, I., & Hoeve, A. (2011). *Ontwikkelmodel voor Hybride leeromgevingen in het Beroepsonderwijs, > Analyse 2.1*. ecbo-publicatie.

Zitter, I., & Hoeve, A. (2012a). Hybrid Learning Environments: Merging Learning and Work Processes to Facilitate Knowledge Integration and Transitions, *OECD Education Working Papers*, No. 81, OECD Publishing.

Zitter, I., & Hoeve, A. (2012b). *Hybride leeromgevingen: Het verweven van leer- en werkprocessen*. ecbo-publicatie.

Zitter, I., Hoeve, A. & de Bruijn, E. (2016). A Design Perspective on the School-Work Boundary: A Hybrid Curriculum Model. *Vocations and Learning*, 9(1), 111-131.





BIJLAGE 1: PORTALBERICHT ‘BEN JIJ IEMAND OF KEN JIJ IEMAND MET EEN SOCIAL LAB?’

Onderstaand bericht is via de interne portal verspreid op 8-9-2017

Net voor de zomervakantie heeft het College van Bestuur van Fontys haar GO gegeven voor een twee jaar durend praktijkgericht onderzoek naar Social Labs. Social Labs zijn plekken binnen Fontys waar studenten, docenten en werkveld met elkaar samenwerken. Vaak in een lab-achtige setting. Het zijn bestaande initiatieven die de grenzen tussen werken en leren overschrijden.

Dat de traditionele scheiding tussen ‘leren doe je op school’ en ‘werken doe je op het werk’ achterhaald is, is iets waar de meeste onderwijsprofessionals het inmiddels wel over eens zijn. Maar wat is nu van belang bij het succesvol ontwerpen, implementeren en borgen van dit soort ‘hybride’ leeromgevingen? Dat is het vraagstuk waarover het projectteam Social Labs zich buigt.

De Fontys Focus 2020 verwoordt het belang van de verwevenheid van onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk. Het is, aldus dit strategisch document, “onze sleutel tot het succesvol voorbereiden van

professionals op wat de toekomstige maatschappij en het toekomstige werkveld vragen.”

Er zijn de afgelopen jaren diverse pioniers aan de slag gegaan met het ontwikkelen en aanbieden van vormen van onderwijs waarin leren en werken versmelten. Om een goed beeld te krijgen van de rijkdom die Fontys op dit gebied in huis heeft, willen we starten met het in kaart brengen van al deze hybride leeromgevingen die wij in dit onderzoek ‘Social Labs’ noemen. Domein- en instituutsoverstijgend. De variëteit in verschijningsvormen biedt veel mogelijkheden om kennis op te doen en uit te wisselen.

Daarom deze oproep aan jou als collega: Ben jij iemand of ken jij iemand met een Social Lab of iets wat daar naar jou idee op lijkt? Neem dan contact op met projectmanager Maria Custers, m.custers@fontys.nl, namens FED: mede-aanjager van dit initiatief.

We gaan graag samen aan de slag!



BIJLAGE 2: TOELICHTING OP TYPERING 22 SOCIAL LABS DEELSTUDIE 1

Een meerderheid van de social labs hanteert 'lab' in de naamvoering (12 van de 22). Opvallend is ook het grote aantal Engelstalige benamingen. Social labs komen in de organisatie verspreid voor. Er zijn negen labs in het domein 'techniek' (zowel fysiek technische labs als ICT-labs), vijf in het domein 'educatie', waar ook de kunsten onderdeel van uitmaken, vier in het domein 'economie' en drie in het domein 'mens & maatschappij'. Eén initiatief kwam niet van een opleidingsinstituut dat onder te brengen is bij een van de domeinen, maar kwam van de ondersteunende dienst ICT. Van geïnstitutionaliseerde domeinoverstijgende samenwerking is geen sprake. Dit betekent niet dat multidisciplinaire samenwerking niet voorkomt. Wel beperkt die zich grotendeels tot samenwerking tussen instituten of opleidingen behorend bij hetzelfde domein.

In negen labs participeren 5 tot 30 studenten per jaar. In drie labs 30 tot 50. In tien labs zijn per jaar meer dan 50 studenten actief, met twee uitschieters van rond de 400 studenten. Daar vormt leren en werken in het lab een verplicht onderdeel van het 'vaste' curriculum. Dit is ongeveer bij de helft van de labs (10x) het geval.

De vierde kolom beschrijft de labs aan de hand van het opleidingsniveau van betrokken studenten. Een overgrote meerderheid van de social labs is ontworpen voor eigen hbo-studenten. In twee labs is multilevel samenwerking meegenomen in het ontwerp. Daar is gekozen voor samenwerking met mbo-instellingen uit de regio. Rationale hiervoor was bij het ene lab een test: "multidisciplinaire samenwerking wilden we graag inzetten om te kijken of het leerrendement uitkomt onafhankelijk qua kennisniveau" en bij het andere lab de wens om studenten optimaler voor te bereiden op de beroepssituatie: "hen niet alleen voorbereiden op het vak zelf, maar ook een setting die de toekomst behelst waarin mensen samenwerken. Een interdisciplinair team".

Dat labs een vrij nieuw fenomeen zijn, is goed terug te zien in de startdatum van de 22 labs. Ruim de helft van de labs is gestart in 2016 of later; zeven andere labs niet veel eerder. Slechts drie labs zijn ouder dan vijf jaar, waarbij wel de kanttekening moet worden geplaatst dat sommige labs, zoals de Partnerships Fontys Sportkunde, zijn doorontwikkeld vanuit een al langer bestaand initiatief. Het eerste lab is gestart in 2004.



Typering van de 22 Fontys Social labs

NAAM SOCIAL LAB	DOMEIN	STUDENTEN	NIVEAU	STARTDATUM
PARTNERSCHAP OPLEIDEN IN DE SCHOOL	Educatie	>50	HBO	2013
SCHOOLLAB	Educatie	5 tot 30	HBO	2014
CULTLAB	Educatie (kunsten)	5 tot 30	HBO	2013
DATADRIVEN BUSINESS LAB	Techniek (ICT)	>50	HBO	2016
MEDIA EN MARKETING LAB	Techniek (ICT)	>50	HBO	2017
ROBOTICALAB	Techniek (FT)	>50	HBO	2005
GREENTECHLAB	Techniek (FT)	5 tot 30	HBO	2014
VASTGOEDLAB	Economie	30 tot 50	HBO	2016
CONDOR	Economie	30 tot 50	HBO	2017
NEUROLAB	Economie (FT)	>50	HBO	2016
TALENT ACADEMY	Economie	>50	HBO	2016
IKC-LAB	Educatie	5 tot 30	Multi-level	2015
FOREVER27	Educatie (kunsten)	30 tot 50	HBO	2016
PRAKTIJKATELIER EINDHOVEN	Mens en Maatschappij	5 tot 30	HBO	2016
PARTNERSHIPS FONTYS SPORTKUNDE	Mens en Maatschappij	>50	HBO	2017
EXPLORELAB	Mens en Maatschappij	>50	HBO	2017
ASIA	Techniek (FT)	>50	HBO	2004
SIG MEASUREMENT PHYSICS	Techniek (FT)	5 tot 30	HBO	2017
BEAN OPEN LAB	Techniek (ICT)	5 tot 30	HBO	2015
OBJEXLAB	Techniek (FT)	>50	HBO	2012
ETEC	Techniek	5 tot 30	Multi-level	2017
QUANTIFIED STUDENTS	<i>Dienst</i>	5 tot 30	HBO	2015



De meeste labs zijn gestart uit de wens en behoefte van docenten om studenten uitdagender onderwijs te bieden: onvrede uit over huidige inhoud en onderwijsvorm (2x), de gevoelde noodzaak om studenten tijdig in aanraking te laten komen met het werkveld/andere disciplines (4x), de wens om meer recht te doen aan de talenten van studenten en hen meer mogelijkheden te bieden dan in het standaardcurriculum zit (2x). Een aantal labcoördinatoren noemde andere redenen, zoals de wens om meer (regionaal) verankerd te zijn en contacten te willen verduurzamen (3x) en om een betere slag te maken in de valorisatie van kennis en onderzoek (3x).

De meeste labs (17x) werken samen met partners uit het werkveld die zich bevinden in de regio Brabant en Noord-Limburg. Meest genoemde reden hiervoor is reisafstand voor studenten. Drie labs werken bewust landelijk samen, in twee gevallen wordt internationaal samengewerkt. Partners van labs variëren van eenmansbedrijven en MKB tot grote regionale bedrijven als Philips en ASML. Verder wordt opgetrokken met instellingen in de culturele en zorgsector, met festivals en projecten. Soms is er een partnership met overheidsinstellingen zoals gemeentes of onderwijsinstellingen zoals ROC. De basis voor deze samenwerking ligt veelal in contacten die Fontys medewerkers hebben in het werkveld. Eén van de labcoördinatoren verwoordde het als volgt: “Misschien is een partner wel een te zwaar woord, maar het is gewoon een goede bekende

van ons waar we weten dat we daar goed mee kunnen samenwerken”. Een terugkerend thema is de kwetsbaarheid van samenwerking door het wegvallen van medewerkers of het vertrek van bekenden in het werkveld.

Dat zij samenwerken met werkveld, houdt voor de labs bij Fontys niet automatisch in dat sprake is van gedeeld eigenaarschap of cofinanciering, bleek uit de antwoorden. In vijf van de 22 social labs is sprake van gedeeld eigenaarschap. Bij de andere labs is eigenaarschap volledig in handen van Fontys. Bij twee van de labs gaat het om gedeeld eigenaarschap met een stichting. Bij twee andere labs wordt eigenaarschap gedeeld met een of meerdere werkveldpartners, waar het in één geval hoofdzakelijk gemeenten betreft. Het andere lab, dat tevens multilevel samenwerkt, deelt eigenaarschap met andere betrokken beroepsopleidingen. Ook financiering gebeurt grotendeels door Fontys zelf. Een meerderheid van de labs (14x) wordt hoofdzakelijk of volledig betaald uit onderwijsgeld. Bij een beperkt aantal is er sprake van overige financiering: subsidies (met name voor onderzoeksprojecten waaraan studenten participeren), werkveld of maatschappelijke organisaties die betalen voor de uitvoering van opdrachten (3x) of structurele cofinanciering (4x). Bij één lab is weliswaar sprake van co-ownership, maar in beperkte vorm. Dat lab wordt enkel met ‘fte’ vanuit Fontys gesteund. Financieel is dat lab na de pilotfase verzelfstandigd. Tot dusver deze typering van de 22 social labs van Fontys Hogescholen.



BIJLAGE 3: TOTSTANDKOMING GESPREKSLEIDRAAD EN DEFINITIEVE GESPREKSLEIDRAAD DEELSTUDIE 1

3b Leeromgeving Ontwerpmodel - Rollen

De dimensie 'Rollen' is één van de vier ontwerpbare bouwstenen uit het Leeromgeving Ontwerpmodel. Rollen kunnen expliciet worden ontworpen en ondersteuning bieden aan het ontwikkelproces tijdens werken en leren.

Wanneer leren centraal staat, in een schoolse setting, gaat het om de traditionele rollen van docent en student. Wanneer werken centraal staat, in de beroepspraktijk, gaat het om de rollen uit het werkproces. Richting volledig hybride moeten de rollen voldoen aan de volgende criteria:

- Rollen zijn afspiegeling van de beroepspraktijk.
- Er zijn rollen voor het leerproces bijvoorbeeld (peer)assessor of inhoudelijk deskundige.
- Rollen zijn multi-level: (v)mbo-hbo-wo (studenten) en junior-mediior-senior (rollen beroepspraktijk).

Er is roluitwisseling mogelijk. Dit houdt in dat actoren verschillende rollen kunnen vervullen. Zo kan een docent ook de rol van lerende vervullen of kan een student de rol van expert of leidinggevende in het werkproces op zich nemen. (Zitter & Hoeve, 2011, P. 12)

Vraag 6	Opleidingsniveau van studenten
Vragen 7, 14 en 19	Discipline(s): 7=Studenten, 14=docenten, 19=werkveld
Vraag 8	Studiefase
Vraag 58	Welke rollen zijn er?
Vraag 59	Hoe heten de rollen?
Vraag 60	Wie is de lerende?
Vraag 61	In hoeverre zijn rollen uitwisselbaar?



Definitieve gespreksleidraad: Interview protocol Project Social Labs

GEÏNTERVIEWDE

INTERVIEWER

DATUM

TIJD

A. TYPERING OPLEIDING

1. NAAM LAB

2. OPLEIDING(EN)

3. INSTITUUT

4. DOMEIN

B. TYPERING DOELGROEP

5. # HUIDIGE STUDENTEN

6. OPLEIDINGSNIVEAU(S)

HBO

MBO

OVERIGE

7. DISCIPLINE/S

8. STUDIEFASE/S

9. WAS ER SPRAKE VAN SELECTIE VOORAF? WAAROP?

10. INTENSITEIT? HOE GROOT IS DE STUDIEBELASTING?

TOELICHTING DOELGROEP:



C. TYPERING TEAM

11. # HUIDIGE BETROKKEN COLLEGA'S
12. INTENSITEIT VAN HUN BETROKKENHEID
13. TAAKOMVANG UITGEDRUKT IN # FTE
14. DISCIPLINE/SPECIALISATIE
15. WAS ER SPRAKE VAN SELECTIE VOORAF? WAAROP?

TOELICHTING TEAM:

D. TYPERING WERKVELD

11. # HUIDIGE BETROKKEN COLLEGA'S
12. INTENSITEIT VAN HUN BETROKKENHEID
13. TAAKOMVANG UITGEDRUKT IN # FTE
14. DISCIPLINE/SPECIALISATIE
15. WAS ER SPRAKE VAN SELECTIE VOORAF? WAAROP?

TOELICHTING TEAM:

E. AANLEIDING

23. WANNEER IS HET LAB VAN START GEGAAN?
24. HOE LANG DUURDE DE ONTWIKKELTIJD VOOR START?
25. WAT WAS DE BELANGRIJKSTE AANLEIDING?
26. WAT WILDE JE BEREIKEN? INTENTIES BIJ DE START
27. WAT MERK JE NU IN TERMEN VAN EFFECTEN/OPBRENGSTEN?
28. IN HOEVERRE W/MEET JE DAT?

TOELICHTING AANLEIDING:



F. POSITIONERING

29. WAT IS DE WIJZE VAN FINANCIEREN?

30. WAAR IS OWNERSHIP BELEGD?

31. WAT IS DE PLEK IN/TEN OPZICHTE VAN HET CURRICULUM?

32. WAAROM DEZE POSITIONERING?

33. BORGING: KANS OP CONTINUERING ALS KARTREKKER WEGVALT

34. BORGING: ZIT ER EEN SCALE-UP GEDACHTE ACHTER HET LAB?

TOELICHTING POSITIONERING:

G. LEERWERKREPETOIRE

35. HOE ZIET EEN DAG IN HET LAB ER VOOR STUDENTEN UIT?

36. WAARAAN WERKEN STUDENTEN?

37. ZIJN OPDRACHTEN ECHT OF NAGEBOOTST?

38. MET WIE WERKEN ZIJ? INDIVIDUEEL/GROEPEN/ETC.

39. HOE IS DE BEGELEIDING GEREGLD?

40. HOE VERGAREN STUDENTEN KENNIS?

41. HOE WORDT WERKERVARING GEFACILITEERD?

42. HOE WORDT REFLECTIE GESTIMULEERD?

43. IN HOEVERRE ZIJN ER VEILIGE OEFENSITUATIES GECREËERD?

44. HOE ZIT HET MET FORMEEL EN INFORMEEL LEREN?

TOELICHTING LEERWERKREPETOIRE:



H. ONTWERPELEMENT RUIMTE

45. WAAR WERKEN STUDENTEN, DOCENTEN, WERKVELD?

46. HOE ZIJN IDEEËN VERTAALD NAAR DE RUIMTE?

47. WAT KENMERKT DE RUIMTE?

48. WORDT ER BINNEN OF BUITEN FONTYS GEWERKT?

49. WAT IS DE REDEN HIERVOOR?

50. IN HOEVERRE HEEFT DE LEEROMGEVING KENMERKEN VAN DE
(ECHTE/AUTHENTIEKE) WERKPLEK?

51. IS ER OOK EEN DIGITALE ONTMOETINGSRUIMTE?

TOELICHTING ONTWERPELEMENT RUIMTE:

I. ONTWERPELEMENT TIJD

52. HOEVEEL TIJD BESTEDEN STUDENTEN IN HET LAB?

53. IN HOEVERRE IS DE PLANNING VOOROPGEZET/INGEROOSTERD?

54. AANTAL ECTS?

55. WAT IS DE WERKELIJKE TIJDSBESTEDING?

56. IS ER RUIMTE VOOR VERSNELLING/GEPERSONALISEERD?

57. IS ER VOOR JUST-IN-TIME INTERVENTIES/FLEXIBILITEIT?

TOELICHTING ONTWERPELEMENT TIJD:



J. ONTWERPELEMENT ROLLEN

58. WIE DOET WAT IN DIT LAB? WELKE ROLLEN ZIJN ER?

DOCENT:

STUDENT:

WERKVELD:

59. HOE HETEN DIE ROLLEN?

60. WIE IS DE LERENDE?

61. IN HOEVERRE ZIJN ROLLEN UITWISSELBAAR?

TOELICHTING ONTWERPELEMENT ROLLEN:

K. ONTWERPELEMENT MIDDELEN

62. WAT ZIJN VERPLICHTE STUDIEMIDDELEN/WERKMIDDELEN?

63. MET WELKE DIGITALE MIDDELEN WORDT GEWERKT?

64. IN HOEVERRE ZIJN DEZE MIDDELEN AUTHENTIEK (DUS WORDEN ZE OOK OP WERK GEBRUIKT)?

65. IN HOEVERRE HELPEN DEZE MIDDELEN GRENZEN TUSSEN SCHOOL EN WERK TE OVERBRUGGEN (BOUNDARY OBJECTS)?

TOELICHTING ONTWERPELEMENT MIDDELEN:



L. BELONING EN BEOORDELING

66. WAT IS DE BELANGRIJKSTE BELONING VOOR STUDENTEN?

67. WAAROP WORDEN ZIJ BEOORDEELD?

68. WIE BEPAALT DE CRITERIA?

69. WIE BEOORDEELT?

70. IS ER SPRAKE VAN PEER-ASSESSMENT?

71. IS ER SPRAKE VAN SELF-ASSESSMENT?

72. IS HET WERKVELD BETROKKEN BIJ DE BEOORDELING?

73. WANNEER WORDT BEOORDEELD?

TOELICHTING BELONING EN BEOORDELING:

M. AFSLUITING

74. WAT IS HET MEEST KENMERKENDE ELEMENT VAN DIT LAB?

75. WAT IS HET MEEST INNOVATIEVE ELEMENT?

76. WELKE ONTWERPTIP HEBBEN ZIJ VOOR ANDEREN?

77. WAAR IS NOG NIET OVER GESPROKEN MAAR WÉL RELEVANT?

TOELICHTING AFSLUITING:



BIJLAGE 4: UITNODIGINGSBRIEF SKYPE-GESPREK

Beste collega,

Begin dit studiejaar heb je gereageerd op de oproep: 'Ben jij iemand of ken jij iemand met een Social Lab: laat dan van je horen!' Naar aanleiding hiervan hebben we al kennisgemaakt. Samen met jou, hebben 65 collega's gereageerd. We zijn erg blij te horen dat het onderwerp zo leeft binnen Fontys! Na deze eerste kennismaking en oriëntatie, zijn we toe aan de volgende stap in het project Social Labs: de inventarisatie van de kenmerken van de Social Labs binnen Fontys. Dat doen we door middel van een gesprek met coördinatoren van labs. In verband met de tijd kunnen we dat niet met alle gemelde initiatieven doen. We richten ons op de labs die zich werkelijk op het grensgebied van school en werk bevinden/ samenwerken met het werkveld.

Uitnodiging

Hierbij willen we jou ook uitnodigen voor een inventarisatiegesprek. We hopen dat je hieraan mee wilt werken. Dit houdt in dat we aan de hand van een semigestructureerd interview met je in gesprek gaan over de oprichting van het social lab en de ontwerpkeuzes die zijn gemaakt in de totstandkoming van het lab. Dan kun je denken aan keuzes ten aanzien van: rollen-ruimten-middelen-tijd, maar ook beoordeling, positionering, betrokken studenten, docenten en werkveld.

Waar kun je op rekenen?

- Een gesprek van pakweg 60 min.
- Met een van de twee onderzoekers binnen dit project: Marian Thunnissen of Maria Custers.
- Waarin we een reeks vragen met je doorlopen en tegelijkertijd kort schriftelijk samenvatten.
- Hiervoor ontvang je deze week een telefoontje van ons secretariaat.
- Om deze skype-afspraak met je in te plannen.



Het is voor het skypegesprek prettig als je plaatsneemt in een rustige ruimte met goede internetverbinding. Voor de navolgbaarheid nemen we het gesprek graag op. Om alles vlot te laten verlopen, sturen we je de hoofdvragen graag al ter voorbereiding. Dan kun je er alvast je gedachten over laten gaan.

Wat doen we met deze gesprekken?

We gebruiken jouw antwoorden om de vraag: “Wat zijn kenmerkende elementen van Social Labs binnen Fontys?” te beantwoorden. Daarnaast gebruiken we de informatie uit het gesprek om een pakkende, vlotte samenvatting per lab te delen op de Fontys Social Labs website die we hiervoor op dit moment bouwen. Je kunt deze website zowel binnen als buiten Fontys benutten voor verdere exposure. Dit als aanvulling op andere (online) media die je hiervoor mogelijk al benut. We leggen eerst de informatie voor de website nog ter goedkeuring aan je voor.

Deze website wordt ook onze plek om tussentijdse projectresultaten, publicaties en andere nuttige inzichten met jullie te delen. Wij geloven er namelijk in dat onderzoek voornamelijk voor de praktijk nuttig (en daarom direct breed toegankelijk) moet zijn. Geen rapporten in directie-lades dus. In januari wordt deze website feestelijk gelanceerd, iets waarvoor we jou en je netwerk tzt graag uitnodigen.

Heb je nog vragen? Stel die dan gerust.

Met vriendelijke groet,
Maria Custers



BIJLAGE 5: VOORPROEFJE OP INTERVIEWVRAGEN

Beste collega,

Binnenkort hebben een afspraak om verder te praten over met name de ontwerpkeuzes van jouw Social Lab. In de uitnodigingsbrief die je hiervoor een tijdje geleden ontving, beloofden we ook alvast een voorproefje op de vragen die we je zoal willen stellen.

Welke vragen kun je ongeveer verwachten?

We beginnen het gesprek met vrij 'droge' vragen ten aanzien van: Over wie hebben we het eigenlijk? Daar horen vragen bij zoals:

- Welke instituten zijn betrokken?
- Hoeveel studenten heeft jullie Social Lab momenteel?
- In hoeverre is de groep multidisciplinair / multilevel?
- Welke collega's werken er in dit Lab? Waarom zij?
- Welke organisaties zijn zoal betrokken? Hoe is dit partnerschap tot stand gekomen?
- De positionering: Waar ligt het eigenaarschap? Hoe zit het met financiering? Hoe groot is de kans op continuering als de kartrekker wegvalt?
Zit er een scale-up gedachten achter het lab, richting andere labs, of het curriculum?
- De aanleiding: Hoe, waartoe en wanneer is dit alles zo tot stand gekomen?

Verder willen we je vragen stellen over je ontwerpkeuzes. Dan kun je denken aan vragen als:

- Hoe ziet een dag binnen dit Social Lab ervoor studenten uit?
- Waar werken studenten, docenten en werkveld? Waarom daar?
- Wat zijn de opdrachten? In hoeverre zijn die authentiek?



- Hoe faciliteren jullie het leer/werkproces?
- Hoe worden activiteiten in de tijd gezet? Flexibel / Just-in-time / Gepersonaliseerd?
- Hoeveel tijd besteden studenten in het Social Lab?
- Welke rollen zijn er allemaal? En: wie doet wat in dit Lab?
- Hoe is de beloning van de lerenden geregeld? Krijgen ze ECTS? Overige?
- Wie bepaalt de doelen/criteria?

Tot slot praten we graag met je over:

- Als je één ding zou moeten kiezen, wat is dan hét kenmerkende aan jouw lab?
- Waar ben je het meest trots op?
- Welke ontwerptip zou jij meegeven aan anderen die ook een lab willen starten bij Fontys?

Wat is handig ter voorbereiding?

Het is handig als je alvast je gedachten laat gaan over deze vragen én over de vraag: Welke andere relevante zaken ten aanzien van jouw lab wil jij echt delen?

Heb je nog vragen voordat we het gesprek ingaan? Stel die dan gerust.

Met vriendelijke groet,
Maria Custers

BIJLAGE 6: INITIEEL CODERINGSSHEMA

BOUNDARY OBJECTS	KERNCONCEPTEN	DIMENSIES	TOPICS		
1. ONTWERPKEUZES VAN INITIATIEFNEMERS IN TERMEN VAN ARRT	Ontwerpbare elementen	Artefacten	Stuudiemiddelen	AS	
			Authentieke middelen	AA	
			Boundary objects	AB	
		Rollen	Docent	RD	
			Student	RS	
			Werkveld	RW	
		Ruimtes	Fysieke ruimte	FR	
			Digitale ruimte	DR	
		Tijd	T		
		2. OVERIGE ONTWERPKENMERKEN	Kwadranten	Geconstrueerd	Geconstrueerd acquisitie
Geconstrueerd participatie	GP				
Realistisch	Realistisch acquisitie			RA	
	Realistisch participatie			RP	
Beloning & beoordeling	Content beoordeling		Beoordelingscriteria	BC	
			Leerdoelen	BLD	
	Beoordelaar		Docent	BRD	
			Peer	BRP	
			Self	BRS	
Werkveld	BRW				
Overige		O			



BIJLAGE 7: CODESCHEMA

DEELVRAGEN	KERNCONCEPT	DIMENSIES	TOPICS	CODE	INDICATIE CONTENT TOPIC
1. ONTWERPKEUZES VAN INITIATIEFNEMERS IN TERMEN VAN ARRT	Ontwerpbare elementen (Zitter, 2010)	Artefacten	Boundary Objects	AB	Middelen/tools/artefacten die niet specifiek bij school of werkveld thuishoren, maar hier worden ingezet om een mogelijke brugfunctie te vervullen (boundary object).
			Authentieke materialen	AA	Gereedschappen, tools of materialen die specifiek zijn voor het werkveld en die in worden gezet in het lab.
			Studiemiddelen	AS	Artefacten vanuit school die als studiemiddel worden ingezet
		Rollen	Roldocent	RWD	De rollen vervuld door personeel van Fontys
			Rolstudent	RWS	De rollen vervuld door studenten (en alumni)
			Rolwerkveld	RWW	De rollen vervuld door het werkveld/partners/externen
			Lerende	RL	De lerende(n) in het lab
			Hybride	RH	Er is roluitwisseling; actoren vervullen naar behoefte meerdere rollen
		Ruimtes	Fysiek	FR	Waar het leren en werken fysiek plaatsvindt (offline)
			Digitaal	DR	Waar het leren en werken digitaal plaatsvindt (online)
		Tijd	ECTS en bestede tijd	T-EC	Toegekende en bestede tijd uitgedrukt in uren of ECTS
			Versnellen/vertragen	TV	De mogelijkheid om tijd aan te passen naar behoefte: versnellen of vertragen
			Flexibiliteit	TF	Ingebouwde flexibiliteit in het lab
Roosterkeuzes	TR		Keuzes ten aanzien van roostering		



DEELVRAGEN	KERNCONCEPT	DIMENSIES	TOPICS	CODE	INDICATIE CONTENT TOPIC
2. OVERIGE KENMERKENDE ELEMENTEN		Beloning en beoordeling	Criteria	BC	Criteria voor beoordeling: waar wordt op gelet
			Belangrijkste beloning	BB	De belangrijkste beloning voor studenten, volgens de coördinator
			Leerdoelen	BLD	Leerdoelen of leeruitkomsten zoals gehanteerd in het lab
			Peer assessment	BRP	Beoordeling en of feedback van mede-studenten
			Docent assessment	BRD	Beoordeling en of feedback van Fontys personeel
			Self assessment	BRS	Beoordeling door de student zelf: self-assessment
			Werkveld assessment	BRW	Beoordeling door het werkveld/partners/externen
	Kwadrantenmodel (Zitter, 2010)	Geconstrueerd	Geconstrueerd-Acquisitie	KGA	Verwerving van kennis en vaardigheden door frontale kennisoverdracht of korte just-in-time intermezzo's waar kennis wordt overgebracht en zelfstudie.
			Geconstrueerd-Participatie	KGP	Oefenen in een veilige setting, denk dan aan simulaties, projectonderwijs en rollenspellen.
		Realistisch	Realistisch-Acquisitie	KRA	Een beroep op reflectieve vaardigheden. Door gezamenlijk problemen oplossen of bespreken van kritische beroepssituaties.
			Realistisch-Participatie	KRP	'Learning while doing': werkplaatsleren.
		Open codering	Authentiek vraagstuk	AV	Komen opdrachten uit werkveld?
			Zelfgestuurd leren	ZL	In het lab zelfgestuurd leren
			Behoeftte werkveld	BW	Wat is de reden dat werkveld meedoet en wat leeft er bij het werkveld
			Onderzoek in het lab	OZ	Onderzoek(end) (vermogen) in lab
			Succesfactoren	OSF-S	Factoren die stimulerend werken
			Faalfactoren	OSF-F	Factoren die belemmerend werken
			Kenmerk werkveld	KW	Kenmerken van het werkveld, bijvoorbeeld de 'regionaliteit'.
			Kenmerk lab	KL	Kenmerkende, bijzondere elementen van het lab volgens de coördinator.
			Interdisciplinair	ID	Wordt er interdisciplinair/multidisciplinair gewerkt
			Innovatie	IN	Innovatieve elementen van het lab volgens de coördinator
			Financiering	FI	De wijze van financiering van het lab.
			Selectiecriteria opdrachten en werkveld	SCW	Basis waarop werkveld of de opdracht wordt selecteerd inclusief criteria of vereisten daarvoor.
			Selectiecriteria studenten	SCS	Wijze waarop studenten eventueel worden geselecteerd, inclusief vereisten daarvoor.
			Selectiecriteria docenten	SCD	Wijze waarop docenten worden geselecteerd en eventuele selectiecriteria daarvoor.
			Aanleiding	AL	Aanleiding voor de start van het lab. De rationale/reden waarom het van de grond is gekomen.
			Ontwikkeltijd	OT	Ontwikkeltijd voor de start. Dus de duur tussen idee en werkelijke start met studenten.
			Eigenaarschap	EI	Waar formeel het ownership voor het lab is belegd en/of gedeeld wordt
			Borging	BO	De kwetsbaarheid/kans op continuering als de huidige kartrekker wegvalt.
			Opschalen	OPS	Groei-ambitie en opschaling van het lab.
			Ambitie	AM	Wens of toekomst van lab
			Effect/meting	EM	Uitspraken ten aanzien van effect of het meten van effecten.
Intentie			INT	Intentie van opstarten lab: wat er destijds mee beoogd werd.	
Ontwerptip			OP	Ontwerptip voor anderen	
Duurzaamheid samenwerking	DS	Uitspraken over continuering van samenwerking met partners en eventuele vraagstukken daarin			

BIJLAGE 8: VERDELING GECODEERDE FRAGMENTEN PER DEELVRAAG

In de eerste coderingscyclus is de dataset gereduceerd tot 1.758 gecategoriseerde fragmenten. Daarvan zijn er 722 (41%) relevant voor de beantwoording van deelvraag 2. De resterende 1035 (59%) zijn benut voor het antwoord op deelvraag 3. Precieze aantallen staan vermeld in tabel 1.

Fragmenten zijn inclusief code per social lab gekopieerd naar één Excelbestand, zodat series verwante data-eenheden met filters onder elkaar konden worden geplaatst. Dit Excelbestand hebben beide onderzoekers op inconsistenties nagelopen voordat gestart is met de tweede coderingscyclus.

DEELVRAGEN	KERNCONCEPTEN	DIMENSIES	# FRAGMENTEN
2. ONTWERPKENMERKEN IN TERMEN VAN ARRT	Ontwerpbare elementen (ARRT)	Artefacten	48
		Rollen	312
		Ruimtes	189
		Tijd	173
3. OVERIGE ONTWERPKENMERKEN	Kwadranten	Beloning en beoordeling	187
		Overige	740
		TOTAAL	1757



BIJLAGE 9: PROTOCOL GROEPSINTERVIEW 90 MINUTEN STUDENTEN

LET OP:

- Tijdschema in telefoon inzetten
- Post its & pennen
- Geluidsopname aanzetten
- Voorstelrondje doen

0.00 - 5.00

Dank voor jullie komst en welkom bij het groepsinterview in het kader van het project social Labs. Ik ben Maria Custers/Maud Hendrickx/Sofie Moresi/Jeroen Bovens, projectleider/medeonderzoeker, en ik leid het interview. Achter mij zie je Maud Hendrickx/Maria Custers/Sofie Moresi/Jeroen Bovens, medeonderzoeker/projectleider, die notuleert wat er gezegd wordt. Er loopt ook een geluidsopname mee tijdens dit gesprek. Zij bewaakt tevens de tijd zodat we over 90 minuten kunnen afronden. Goed om nog te benadrukken dat we jullie vragen zo veel mogelijk antwoord op de vraag te geven en elkaar uit te laten praten. Jullie antwoorden zullen anoniem verwerkt worden. We zijn in dit interview echt op zoek naar jullie ervaringen, dus we nodigen jullie uit zo veel mogelijk te delen. Praat dus volop. Geef voorbeelden.

Al dat helpt bij onze beeldvorming. Afgezien van ons timemanagement is dit geen strak interview. We hebben een paar vragen en nodigen jullie uit zo veel mogelijk te vertellen als antwoord op die vragen. Daar vragen we dan op door. Vul elkaar ook gerust aan. Dat is alleen maar goed.

5.00 - 25.00

1. Jullie werken/leren nu in het lab. Hoe ervaar jij dat?
(DOORVRAGEN INDIEN NOODZAKELIJK)

25.00 - 35.00

2. Wat was voor jou de belangrijkste reden om hiervoor te kiezen?
Bereik je dat ook? (is de belangrijkste meerwaarde voor jou in het lab? M.a.w.: Wat merk je dat het je oplevert?).

35.00 - 45.00

3. Wat gaat goed in het lab? Wat vind je prettig?
(DOORVRAGEN OP ARRT-elementen)
Werkvorm: geef ze eerst een paar post-its en 2 min. tijd om zelf alvast wat punten op te schrijven.

**45.00 - 55.00**

4. Wat gaat niet goed in het lab? Tegen welke dingen loop je aan?
(DOORVRAGEN OP ARRT-elementen) Werkvorm: geef ze eerst een paar post-its en 2.min. tijd om zelf alvast wat punten op te schrijven.

55.00 - 65.00

5. Hoe ervaar je de samenwerking? Wat vind je prettig?
Doorvragen op:-Samenwerking (begeleiding) met elkaar, met werkveld, met coaches, experts?
- Welke rollen zijn formeel belegd?
 - Welke rol heb jij in de samenwerking?
 - Hoe dragen deze rollen bij aan de beoogde opbrengsten?

65.00 - 75.00

6. Wat vind je niet prettig aan de samenwerking (begeleiding)?

75.00 - 85.00

7. Welke verbetermogelijkheden zie je?

85.00 - 90.00

We gaan afronden. Bedankt voor jullie inbreng in dit interview.

We gaan jullie het gespreksverslag nog toesturen voor de membercheck.

Wij vragen jullie expliciet te reageren als je het niet eens bent met de weergegeven tekst. Houd de mail dus in de gaten. Nogmaals dank voor jullie komst en wij willen jullie nog een kleine attentie geven voor jullie aanwezigheid en input vandaag.



BIJLAGE 10: E-MAIL TER VOORBEREIDING VAN FOTOVOICE

Beste ... ,

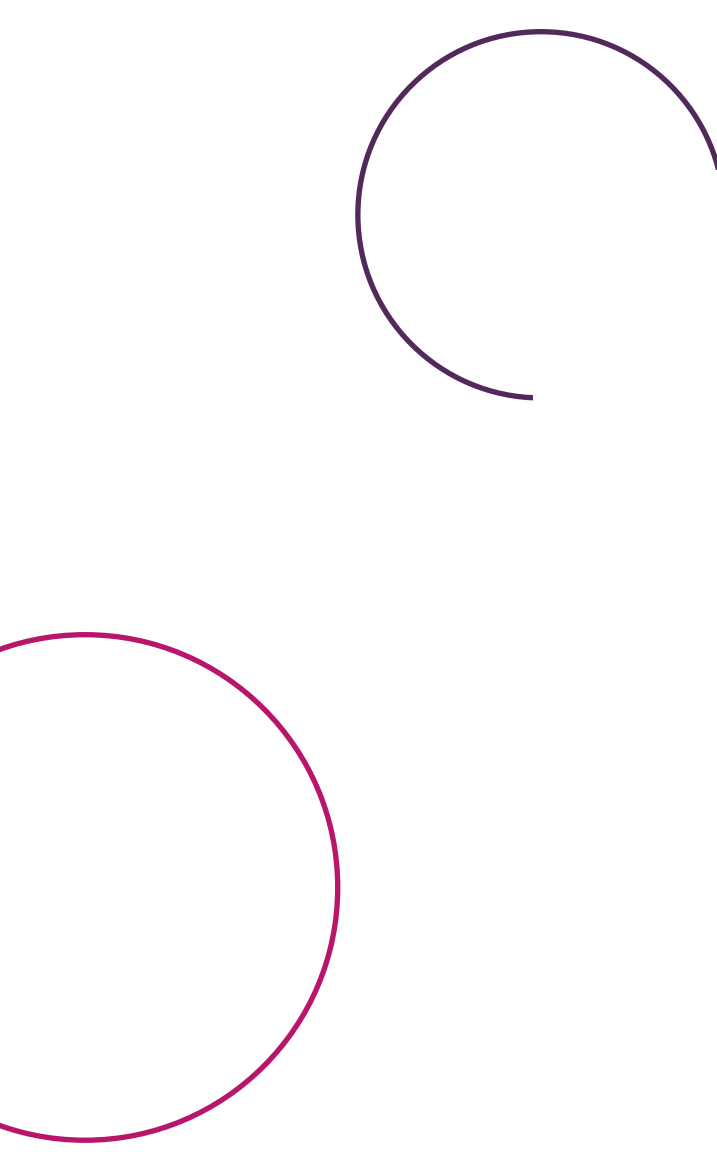
Wat fijn dat je deel wilt nemen aan het onderzoek Social Labs binnen Fontys waarin 5 labs als casestudie nader worden onderzocht. Met de inzichten die we opdoen, willen we bijdragen aan continue kwaliteitsverbetering van NAAM LAB en andere onderwijsinitiatieven op het grensgebied van school en werk. Dit focusgroepgesprek zal 90 minuten duren en gaat over jouw ervaringen binnen het NAAM LAB.

Dit focusgroepgesprek vindt plaats op woensdag 23 mei van 9.00 tot 10.30.

Jouw voorbereiding is cruciaal

We willen je vragen gedurende een week 10 foto's te maken die een beeld geven van wat volgens jou successen en knelpunten zijn van het NAAM LAB. De foto's die je maakt geven een momentopname weer waarin je ervaart dat iets goed gaat binnen NAAM LAB of juist dat iets niet lekker loopt. We verwachten geen professionele foto's, eerder snapshots.

Je ontvangt binnenkort een WhatsApp bericht van Maria Custers (06-18419399), hoofdonderzoeker. Wil je de foto's die je maakt per app met haar delen? Zij kan op basis hiervan het focusgroep gesprek goed voorbereiden. Na afloop zullen telefoonnummer verwijderd worden. We benutten alle foto's die we ontvangen vooral om op een andere manier het gesprek te kunnen voeren. Dit is ook de reden waarom het zo belangrijk is dat je ons tijdig voorziet van jouw 10 foto's. Dit is de enige voorbereiding die we van je vragen.



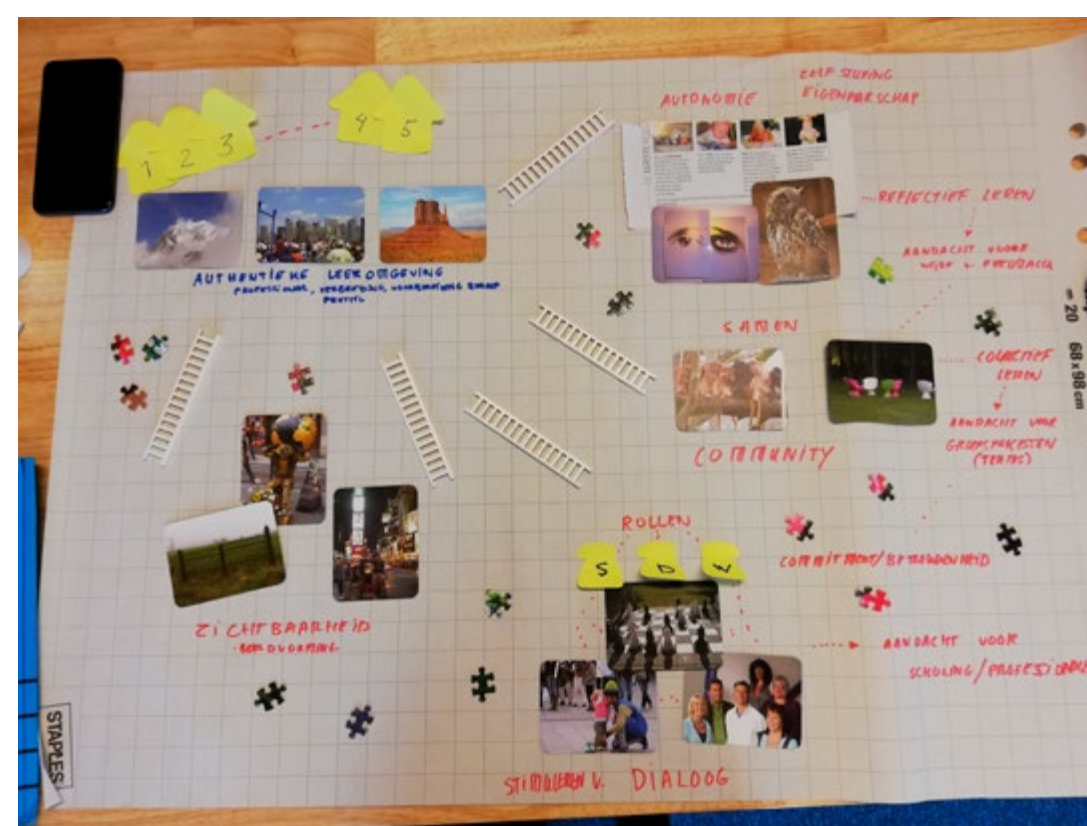
Een select aantal foto's van alle vijf de casestudies willen we op een later moment presenteren in mini-tentoonstelling. Deze tentoonstelling laat de labs zien door de ogen van de studenten en wordt gebruikt om kennis te delen onder de Social Labs binnen Fontys. Houd je er rekening mee dat je met het maken van foto's toestemming vraagt aan personen die op je foto's te zien zijn in verband met AVG?

Wij kijken uit naar je beeldmateriaal en een goed gesprek. In het begin van ons gesprek lichten we de procedure in meer detail toe en komen we nog even terug op het onderwerp 'privacy'. Mocht je nog vragen hebben, dan horen wij het graag. We rekenen in elk geval op je komst.

Met vriendelijke groet,



BIJLAGE 11: VISUALISATIES, CROSSCASE ANALYSE BIJeenKOMST 1





BIJLAGE 12: TABEL MET SUCCESSEN EN ONTWIKKELPUNTEN, CROSSCASE ANALYSE BIJEENKOMST 2

	PLUSPUNT	ONTWIKKELPUNT
CONDOR	<ul style="list-style-type: none"> Keuzevrijheid Condor als community Eigenaarschap en reflectief vermogen van student Vorbereiding (specifieke) beroepenveld 	<ul style="list-style-type: none"> Leren omgaan met (keuze)vrijheid Informatie en beeldvorming Condor Expert feedback Rol en samenwerking werkveld Verbinding Condor - FHJ
DBBL	<ul style="list-style-type: none"> Gelijkwaardigheid Autonomie Zelfsturing Collectief leren Authenticiteit 	<ul style="list-style-type: none"> Informatie-overload bij de start Gebrek aan tijd en elkaar leren kennen Mismatch tussen leerdoelen en aanbod Rolambigüiteit Gebrek aan voorbeeldgedrag Ontevredenheid over ingezette feedbackmechanismen Beperkte betrokkenheid en communicatie binnen de triade student, docent en werkveld
GTL	<ul style="list-style-type: none"> Prettige werkomgeving Nauwe samenwerking in de regio met branche(organisatie) Laagdrempeligheid Etalagefunctie Uitgebreide begeleiding vanuit GreenTechLab Prototypes 	<ul style="list-style-type: none"> Worsteling toekomst Verwachtingsmanagement Tussentijdse communicatie Steun van Fontys Imago intern Cross-over onderwijs is beperkt
SPORTKUNDE	<ul style="list-style-type: none"> Ervaring opdoen in de authentieke werkomgeving Diversiteit Betrokkenheid en laagdrempelige begeleiding Passende wijze van beoordelen Flexibele inzet van studenten 	<ul style="list-style-type: none"> Proces van studenten gekoppeld aan beschikbare werkzaamheden Aard & niveau van werkzaamheden Aanwezigheid & kwaliteit feedback Focus bij evaluatie Beschikbaarheid artefacten Rolonduidelijkheid Juridische verantwoordelijkheid
POS	<ul style="list-style-type: none"> Gelijkwaardigheid Professionele leeromgeving Tandem basisschoolcoach en studieloopbaanbegeleider (SLB'er) Leerteams en ontwikkelgerichte feedback Veelheid aan artefacten (onderwijs onderzoek en professionaliseringsmiddelen) Verbreiding opleiding 	<ul style="list-style-type: none"> Mentor is kwetsbare schakel Digitale leeromgeving Werkbelasting bruggenbouwers Ervaren afstand tot bestuur



BIJLAGE 13: TEC SPACE FRAMEWORK

Gekoppeld aan de nieuwe strategische koers van Fontys is het initiatief ontstaan om TEC spaces te ontwikkelen in de drie Fontys lesplaatsen: Tilburg, Eindhoven en Venlo. In de totstandkoming van die TEC spaces is het nuttig het volgende framework te hanteren.

DE BASIS

1. Ga om tafel met lokale stakeholders. Met en voor wie is de TEC Space allemaal? Iedere TEC space heeft andere lokale stakeholders.
2. Stel per TEC space samen doelen: Waarom werk je samen? Wat beoog je samen? Wat vind je samen zo belangrijk dat je zonder elkaar niet of minder goed voor elkaar krijgt?
3. Beoordeel kritisch of aan de volgende vijf randvoorwaarden wordt voldaan:
 - Iedereen is het erover eens dat doelen samen beter bereikt kunnen worden dan alleen.
 - Iedereen vindt die doelen op dit moment belangrijk en schat in dat dit voorlopig zo blijft.

- Iedereen is bereid en in staat in ontwerp en implementatie een rol te spelen.
- Iedereen weet dat het om een prototype gaat en tolereert bijbehorende 'kinderziektes'. Iedereen weet dat het in eerste instantie om een tijdelijke invulling gaat met de bedoeling deze te laten ontwikkelen tot een duurzame hybride leeromgeving.
- Iedereen die om tafel zit is beslissingsbevoegd.

Pas als deze basis voldoende solide is, is het tijd voor het ontwerp.

HET ONTWERP

4. Maak per TEC space een hybride rolontwerp: Wie doet wat in deze TEC space?
5. Schets per TEC space de contouren van het temporele ontwerp: Wat gebeurt er ongeveer wanneer in de TEC space? Hoe ziet een week in de TEC space er grofweg uit?
6. Neem per TEC space samen besluiten over ontwerp en bekostiging van dat wat samen leren en werken faciliteert. Denk aan noodzakelijke tastbare zaken: de ruimte en de middelen. Beperk je tot de 'need to have' omdat initiatieven die veel startkapitaal vragen minder fouttolerantie genieten.



DE IMPLEMENTATIE

7. Test het prototype-ontwerp, bij voorkeur kleinschalig.
8. Evalueer 'on the go' in hoeverre het ontwerp bereikt wat samen beoogd werd, waarbij evaluatie 'inclusief' is en daarmee nadrukkelijk de Fontys doelen bevat en overstijgt.
9. Stel het ontwerp bij, al realiserend dat optimalisatie van een lab tijd nodig heeft. Wat zijn de korte termijn doelen en is er al behoefte aan opschaling?

DE BORGING

10. Houd een track record bij van gemaakte aanpassingen en beweegredenen.
11. Deel dit én best practices & failures (ten minste tussen de TEC spaces).
12. Toon richting de stakeholders van je stakeholders aan dat je bereikt wat je beoogt.
13. Houd daarnaast oog voor de bijvangst. Wat bereik je wat je niet beoogde? En wat is de waarde daarvoor voor de stakeholders?
14. Houd samen met stakeholders en hun stakeholders het ontwerp actueel.

15. Stop de investeringen als blijkt dat het ontwerp ook na aanpassingen onvoldoende aansluit op de behoefte en/of er niet langer voldoende samenwerkingsbasis is vanuit de eerder gestelde randvoorwaarden.

De vijftien punten zijn bedoeld om bij te dragen aan succesvol ontwerp, implementatie en borging van hybride leeromgevingen op het grensgebied van school & society. Voor de nadere invulling hiervan worden TEC space-ontwikkelaars nadrukkelijk aangeraden gebruik te maken van de inzichten verkregen door onderzoek vanuit project Social Labs: sociallabs@fontys.nl. Project Social Labs kan de TEC spaces adviseren over concrete interventies, gebaseerd op wat bij eerdere boundary crossing efforts wel en niet gewerkt heeft. Zo werkt Fontys evidence-informed aan onderwijsinnovatie op het grensgebied van onze hogescholen en de society.