

Missiegedreven werken, leren en opleiden: Succesfactoren voor Rijke Leeromgevingen

Linda Gijsen^{2,4}, Tijmen de Jong¹, Eelco Koot^{3,4}, Lenny van
Onselen^{1,4}, Margriet van der Sar³, & Ilya Zitter⁵

¹Lectoraat Co-design

²Lectoraat Meertaligheid en Onderwijs

³Project Oekraïne/Rijke leeromgevingen

⁴Teaching and Learning Network (TLN)

⁵Lectoraat Beroepsonderwijs

(Auteurs op alfabetische volgorde; Versie 19-09-2023)

Inleiding

De regio Utrecht barst van de maatschappelijke vraagstukken waarbij een missiegedreven leeromgeving van meerwaarde is, met een interprofessionele samenwerking tussen meerdere opleidingen, maatschappelijke instellingen, burgers en het bedrijfsleven. Wil je met je onderwijs flexibel inspelen op een urgente vraag uit de maatschappij? Wil je in korte tijd een kwalitatieve leeromgeving neerzetten in de driehoek onderwijs, onderzoek en samenleving? Een rijke leeromgeving die je ook nog eens flexibel kunt op- en afschalen? Dan hebben we 7 succesfactoren voor je!

Achtergrond

Het is voor hogescholen lastig om in te spelen op acute regionale maatschappelijke vraagstukken. Denk hierbij in de Utrechtse regio aan opgaven zoals het groeiende werknemerstekort, de instroom van Oekraïense vluchtelingen, armoede, huisvesting en milieu- en energievraagstukken. Binnen de Hogeschool Utrecht (HU) is het Oekraïne project een voorbeeld van een urgent maatschappelijk vraagstuk dat intensieve samenwerking over grenzen van opleidingen, kenniscentra en werkveldpartners heen vereist. Bij het ontwerpen en uitvoeren van het Oekraïne project zien we hoe uitdagend het is om binnen een half jaar geïntegreerd onderwijs te kunnen aanbieden in de driehoek van onderwijs, onderzoek en samenleving. Obstakels binnen het bestaande onderwijs zorgen voor uitdagingen voor het succesvol opzetten van rijke missiegedreven leeromgevingen waar aankomende en ervaren professionals elkaar ontmoeten.

Als de HU, maar ook andere hogescholen, (pro)actief willen inspelen op de toenemende vraag vanuit de maatschappij naar hbo-professionals die integratief in meer onzekere missiegedreven leeromgevingen kunnen samenwerken en leren, dan is het zaak dat er bruikbare en gefundeerde theoretische onderleggers komen die onderwijsprofessionals helpen bij het opzetten van en vormgeven aan dit type rijke leeromgevingen.

Wat verstaan wij onder een rijke leeromgeving?

Goodyear (2001, eigen vertaling) definieert een

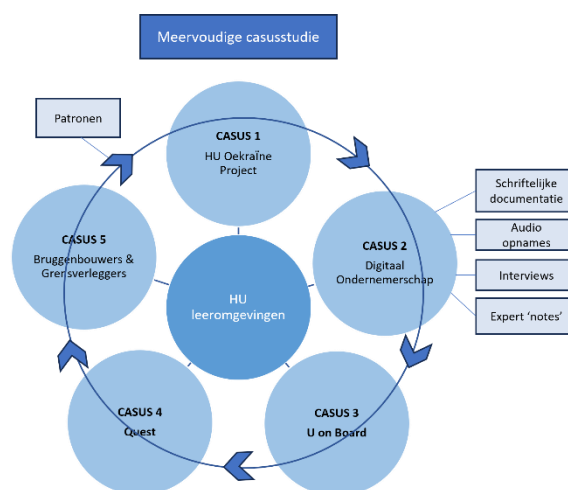
leeromgeving als 'de fysieke en digitale omgeving waarin lerenden actief zijn, inclusief alle instrumenten, documenten en andere artefacten die te vinden zijn in die omgeving. Daarnaast bestaat een leeromgeving naast de fysieke en digitale omgeving uit de sociaal-culturele context voor de bedoelde activiteiten' (Zitter & Hoeve, 2012). Tot op heden, is er geen overeenstemming in de literatuur over wat een leeromgeving rijk maakt. Gedurende het Oekraïne/Rijke leeromgevingen project bij de HU is onderzoek uitgevoerd om inzichten te ontwikkelen over het ontwerpen en uitvoeren van rijke leeromgevingen.

Onderzoeksvraag

Hoe kan de HU vormgeven aan rijke missiegedreven leeromgevingen waarbinnen (aankomende) professionals vanuit verschillende professies en invalshoeken samen werken, leren en onderzoeken?

Methode

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag is gekozen voor een meervoudige casusstudie (Yin, 2014). Deze studie richtte zich op het in kaart brengen van succes- en belemmerfactoren van vijf bestaande HU leeromgevingen (Figuur 1). De volgende selectiecriteria zijn gehanteerd: a) leeromgevingen over de grens van meerdere opleidingen en over de grens van school en de buitenwereld heen; b) leeromgevingen met een link naar verschillende HU Expertisegebieden (Samen Lerend, Samen Gezond, Samen Digitaal, Samen Duurzaam); c) projectleider/trekker wil actief participeren.



Figuur 1: Visualisatie van de meervoudige casus studie

Binnen elke afzonderlijke casus, is gekeken naar a) de ideaaltypische bouwstenen en b) wat de leeromgeving vanuit de perspectieven van de verschillende deelnemers 'rijk' maakte. Vervolgens is er casusoverstijgend gekeken naar c) welke ideaaltypische bouwstenen, inclusief patronen en verschillen hierin, er over de cases heen waren, en d) wat de implicaties van deze bevindingen zijn voor een beoogd HU

Ontwerpmodel Rijke Leeromgeving en ingrediënten voor een HU Toolbox Rijke Leeromgeving.

Er zijn de volgende kwalitatieve data verzameld:

- onderzoeksrapporten, projectdocumentatie en brochures;
- audio opnames en transcripties van bijeenkomsten waarin alle projectleiders/trekkers zijn bevraagd;
- aantekeningen van een expert onderzoeker;
- semigestructureerde groeps- en individuele interviews met aankomende professionals, leerteambegeleiders, docent-onderzoekers, samenwerkingspartners en vrijwilligers/burgers.

Deze inzichten dragen bij aan het verbeteren en verrijken van de al bestaande leeromgevingen en opschaling van dit type rijke leeromgevingen binnen de HU (en eventueel buiten de HU). De transcripties van de eerste twee ophaalsessies zijn besproken tijdens een derde generatieve sessie en samen met de transcripties van de interviews uitgewerkt naar een aantal hypotheses die zijn getoetst in verdiepende interviews met twee projectleiders/trekkers. Deze hypotheses zijn uitgewerkt naar zeven onderwijskundige succesfactoren.

7 succesfactoren van Rijke Leeromgevingen

1. Wendbaarheid van de opleiding

Maak een keuze in wendbaarheid. Een leeromgeving die vanuit het curriculum van de opleiding (meer top-down, met onderwijs meer in de lead) is ontworpen, plaatst de aankomende professional in het hart van de infrastructuur: de student staat centraal. Deze omgeving zet in op het leren van aankomende professionals in semi-authentieke contexten en begeleiding is als vanzelfsprekend aanwezig. Een missiegedreven leeromgeving die vanuit een maatschappelijk vraagstuk (meer bottom-up, vanuit buitenwereld) is ontworpen, ziet de aankomende professional als één van de participanten van de aanwezige faciliteiten. Dit soort leeromgeving vraagt meer wendbaarheid van de betrokken opleidingen in het organiseren van verschillende vormen van structuur en begeleiding, zowel op locatie als online, om de aankomende professional heen.

2. Verwachtingenmanagement

Besteed tijdens de intakegesprekken met aankomende professionals expliciet aandacht aan verwachtingenmanagement en met name de *wederkerigheid* hierin: Wat verwacht de leeromgeving van de aankomende professional? En wat kan de aankomende professional van de leeromgeving verwachten? Het moet voor de aankomende professional duidelijk zijn dat een missiegedreven leeromgeving van nature complex is en dat actieve participatie, flexibiliteit en creativiteit

randvoorwaardelijk zijn voor betekenisvolle deelname. De aankomende professionals die in staat zijn om de complexiteit te omarmen en hun eigen leerdoelen te vertalen naar authentieke activiteiten in de leeromgeving, zijn succesvoller in het vormgeven van hun leerproces dan zij die de complexiteit zien als een obstakel dat het leren in de weg staat. Goede begeleiding helpt aankomende professionals om de complexiteit te leren omarmen.

3. Piramide van begeleide autonomie

Een missiegedreven leeromgeving vraagt van participanten om van niets, iets te maken. Het gevoel van vrijheid dat hier mee gepaard gaat, wordt door aankomende professionals als positief ervaren mits zij het gevoel hebben dat zij op een begeleide manier worden 'vrijgelaten'. Aankomende professionals geven aan bij te willen dragen aan een maatschappelijk vraagstuk, maar vragen ook om een veilige leeromgeving waarbinnen voldoende (*peer*) *scaffolding* (Vygotsky, 1978) aanwezig is. Volgens de Piramide van begeleide autonomie (Gijsen, 2021) moeten begeleiders in een rijke leeromgeving oog hebben voor de competentie van de aankomende professional en het niveau van *learner autonomy* (Little, 2007) en bieden zij passende ondersteuning waar nodig.

4. Expliciete aandacht voor samen leren en professionaliseren

Aankomende professionals hebben relevante en 'just-in-time' input vanuit de theorie, hun begeleiders en experts nodig om samen met elkaar te leren en professionaliseren. Hierbij speelt feedback op het handelen een belangrijke rol. Aankomende professionals kunnen stagneren in hun leerproces als zij onvoldoende worden gevoed en uitgedaagd om zichzelf te verbeteren. Het met elkaar zichtbaar maken van 'leren en professionaliseren', bijvoorbeeld in leerteams of intervisiegroepjes is essentieel.

5. Organiseren van nabijheid

Het is belangrijk dat de betrokken opleidingen de begeleiding in samenspraak met andere participanten aan de leeromgeving op een laagdrempelige manier dicht bij de aankomende professional organiseert. Dit betekent dat de aankomende professional zowel fysiek (op locatie of op de HU), als online makkelijk in contact moet kunnen komen met begeleiders van de opleiding(en), met professionals uit de praktijk en met betrokken burgers.

6. Borgen van de authenticiteit

In de ideale situatie zijn de doelstellingen van de leeromgeving en de leerdoelen van de betrokken opleiding(en) op elkaar afgestemd. Blijf met alle participanten in gesprek over de doorwerking die wordt beoogd en hoe de aankomende professional en het leren

daar een rol in kan hebben. Daarnaast is het belangrijk dat de structuur en begeleiding die vanuit de opleidingen wordt aangebracht, het gevoel van authenticiteit van de leeromgeving zo min mogelijk aantast.

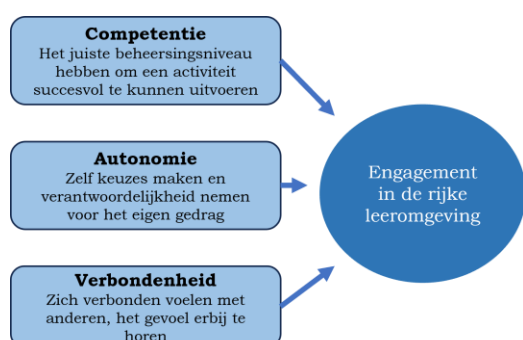
7. Creëren van het huiskamergevoel

Het is belangrijk om te werken met leerteams waarbinnen aandacht is voor (sociale) verbondenheid. Creëer een, bij voorkeur, fysieke plek waar aankomende professionals met andere participanten kunnen sparren of samenkomen om te ontspannen en hun ervaringen, gevoelens en uitdagingen kunnen delen en bespreken.

Conclusie en vervolg

De bovenstaande succesfactoren raken aan de drie - psychologische basisbehoeften (Self-determination Theory; Deci & Ryan, 1985) die randvoorwaardelijk zijn voor het optimale functioneren, welbevinden en leren van studenten in een schoolse context (zie Figuur 2).

Competentie gaat over de competentie die de aankomend professionals ervaren als activiteiten op hun niveau zijn afgestemd en zo niet, dat ondersteuning aanwezig is om groei mogelijk te maken. *Autonomie* gaat over het gevoel van vrijheid dat zij ervaren om eigen keuzes te maken, en verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen handelen. *Verbondenheid* gaat over hun behoefte aan verbondenheid met andere deelnemers van de omgeving. Denk hierbij aan, bijvoorbeeld, andere (aankomende) professionals, hun peers of cliënten.



Figuur 2: Condities voor engagement in rijke leeromgeving

In lijn met de studie van Deci and Ryan, bevestigen de data dat wanneer aan één of meer van deze randvoorwaarden niet wordt voldaan in de leeromgeving, de kwaliteit van de *learner engagement* (Christenson, Reschly & Wylie, 2012), die voorwaardelijk is om tot betekenisvol leren te komen, kan afnemen. De zeven onderwijskundige succesfactoren dienen dus niet alleen als handreiking voor het vormgeven van een rijke leeromgeving of het verrijken van al bestaande leeromgevingen, maar helpen ook bij het verankeren van deze randvoorwaarden.

Serie kennisproducten

Deze publicatie maakt deel uit van een serie van kennisproducten die uit het onderzoek rond het HU-project Oekraïne/Rijke leeromgevingen zijn voortgekomen. Specifiek gaat het naast dit kennisproduct om de publicaties 'Rijke leeromgevingen zien als infrastructuur met benuttingsplannen' en 'Ontwerpen van rijke leeromgevingen: gedreven vanuit de opleiding of onderzoek?'.

Bronnen

- Christenson, S.L., Reschly, A., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, pp. 109–134.
- Gijsen, L. (2021). *Task engagement in virtual pedagogical lingua franca communication*. Ridderprint. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/406850>
- Goodyear, P. (2001). Effective networked learning in higher education: Notes and guidelines, in Deliverable 9, Volume 3 of the *Final Report to JCALT* (Networked Learning in Higher Education Project). Retrieved June 30, 2008, from http://csalt.lancs.ac.uk/jisc/docs/guidelines_final.doc.
- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), pp. 14-29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zitter, I. & Hoeve, A. (2012). *Hybride leeromgevingen Het verweven van leer- en werkprocessen*. ECHO: 's Hertogenbosch/Utrecht.