

Impactvol afstuderen in het hoger economische beroepsonderwijs

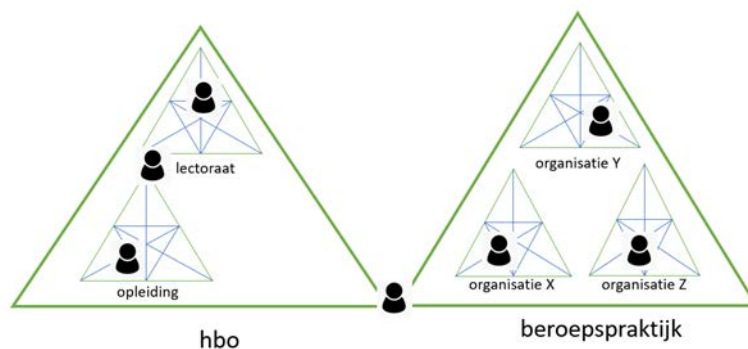
Inleiding

Hoger beroepsonderwijs probeert studenten voor te bereiden op een werkomgeving die zich steeds meer laat kenmerken door complexiteit. Toenemende automatisering, robotisering, informatie en globalisering zorgen er voor dat er behoefte is aan professionals die naast uitgebreide, specifieke vakkennis beschikken over meer generieke vaardigheden zoals anticiperen, samenwerken, innoveren, reflecteren en ondernemerschap (De Weert & Leijnse, 2010; Doeze Jager, 2017; Markauskaite & Goodyear, 2017; Nerland & Jensen, 2014). Flexibele professionals die snel en wendbaar kunnen reageren op nieuwe situaties zoals bijvoorbeeld de recente coronacrisis (Carbonell, Stalmeijer, Könings, Segers, & Merriënboer, 2014; Feltovich, Coulson, & Spiro, 1997). Om deze zogenaamde 'adaptieve expertise' te ontwikkelen, is voor studenten een leeromgeving nodig waarin leren in de opleiding goed geïntegreerd wordt met het leren in de professionele praktijk (Billet, 2015; Ericsson, 2012; Tynjälä, Välimaa, & Sarja, 2003). Praktijkleren is daarom in de afgelopen 10 jaar in veel hbo-opleidingen binnen het economische domein een steeds grotere component geworden waarbij afstuderen in vrijwel alle gevallen bestaat uit de uitvoering van een complexere, authentieke beroepsopdracht die voor of binnen een organisatie door de student uitgevoerd wordt (Andriessen, Sluijsmans, Snel, & Jacobs, 2017). Afstuderen heeft daarmee niet alleen een toetsfunctie, maar is ook een mogelijkheid voor de student om zichzelf professioneel te kunnen ontwikkelen en van toegevoegde waarde te zijn in een specifieke organisatie, de beroepspraktijk of voor de maatschappij.

Echter, dat laatste lijkt nu nog niet goed te lukken. Afstudeeropdrachten kregen tot voor kort meestal de vorm van het oplossen van een praktijkprobleem door middel van onderzoek, uitmondend in een onderzoeksscriptie die veel al moest voldoen aan academische normen. Daarbij lijken de eisen die vanuit opleidingen worden gesteld vaak zwaarder te wegen dan wat de praktijk aangeeft nodig te hebben (Munneke, Schilder, & Andriessen, 2018; Sluijsmans, Andriessen, Sporken, Dijkstra, & Vonk, 2014; Van der Zouwen et al., 2016). Dit leidt tot een afstudeerscriptie met voor de praktijk minder toegevoegde waarde dan gewenst (Schilder, Munneke, & Andriessen, 2019) en studenten die het afstuderen ervaren als een inflexibele barrière richting diploma in plaats van een waardevolle leerervaring in de professionele praktijk (Ganzeboom, 2015; Rowles, Koch, Hundley, & Hamilton, 2004). Deze ervaringen leiden er toe dat veel economische opleidingen op dit moment op zoek zijn naar andere, meer flexibele vormen van afstuderen die voor alle betrokken partijen waardevol zijn én daadwerkelijk bijdragen aan een verbetering of innovatie van de praktijk. De coronacrisis heeft dit proces versneld doordat problemen die studenten ondervonden bij het afstuderen in het voorjaar van 2020, opleidingen gedwongen heeft nog kritischer te kijken naar het precieze hoe en waarom van afstudeeropdrachten. Belangrijk hierbij is het ontwikkelen van nieuwe scenario's waarbij in de kennisdriehoek onderzoek, onderwijs en beroepspraktijk nauwer samengewerkt wordt om naast het kwalificeren van de student te kunnen komen tot meervoudige waardecreatie voor alle betrokkenen. In dit essay willen we vanuit de resultaten van het NRO-project 'impactvol afstuderen' aangeven wat daarbij belangrijke uitgangspunten zijn.

Boundary crossing-theorie als lens

In het project 'impactvol afstuderen' kijken we naar het afstuderen van studenten door de lens van de *boundary crossing-theorie* (Akkerman & Bakker, 2011). Deze theorie heeft als kern dat personen en/of systemen tot innovatie of leren kunnen komen op het moment dat ze zich bewust zijn van de grenzen tussen verschillende contexten en gericht deze grenzen proberen te overbruggen (Daniels, Edwards, Engeström, Gallagher, & Ludvigsen, 2010). Bij een afstudeeropdracht gaat het daarbij om de personen binnen de contexten van onderzoek, opleiding (hbo) en organisaties (beroepspraktijk). Iedere context heeft daarbij eigen opgaven (ongeschreven) regels, wijzen van werken en bijbehorende taal. Zo is een opleiding gericht op de kwalificatie van een student met bijbehorende kaders en inrichting van toetsing terwijl een bedrijf gericht is op de belangen van een organisatie. Wanneer er daarnaast ook nog een lectoraat betrokken is bij het afstuderen, kan er ook nog sprake zijn van een derde systeem waar weer andere belangen spelen. In figuur 1 is deze situatie visueel weergegeven.



Figuur 1 Huidige boundary crossing-situatie afstudeeropdrachten

Tussen deze verschillende contexten kan discontinuïteit ontstaan die opgelost moet worden om resultaat te behalen. Binnen de boundary crossing-theorie worden dit 'grenzen' genoemd die leerpotentieel in zich hebben op het moment dat er personen zijn die de grenzen moeten overbruggen. Bij de huidige afstudeeropdrachten in het economische domein blijkt dat nu nog voornamelijk de student te zijn. Deze schakelt heen-en-weer tussen de contexten van onderzoek, opleiding en praktijk, terwijl de anderen betrokkenen grotendeels in hun eigen context blijven.

Akkerman en Bakker (2011) onderscheiden vier boundary crossing-mechanismen die tot leren zouden kunnen leiden: identificatie, coördinatie, reflectie en transformatie. Bij identificatie spannen betrokkenen zich in om inzicht te krijgen in hoe verschillende contexten die betrokken zijn in elkaar steken. Welke belangen zijn er? Wat speelt er in die andere context? Bij coördinatie probeert men effectief en efficiënt samen te werken door goed af te stemmen. Dit kenmerkt zich door het maken van afspraken en het schriftelijk vastleggen daarvan in bijvoorbeeld overeenkomsten of handleidingen. Bij reflectie proberen betrokkenen te leren van een andere context. Wat kan ik leren van die andere context? Moet ik mijn eigen manier van werken wellicht aanpassen op basis van de inzichten die ik dan op doe? Bij transformatie ontstaat er een nieuwe praktijk op het grensvlak van de bestaande praktijken waarbij kennis en kunde van verschillende contexten geïntegreerd is en men bijvoorbeeld gezamenlijk werkt aan een vraagstuk.

Grens-analyse huidige afstudeerpraktijk in het economische domein

Een grens-analyse kan helpen om zicht te krijgen op hoe goed in de huidige afstudeerpraktijk het leerpotentieel op de grenzen benut wordt (Bakker & Akkerman, 2017). Welke grenzen worden ervaren en hoe wordt het leerpotentieel op die grenzen benut? In het project 'impactvol afstuderen' is zo'n grensanalyse uitgevoerd op basis van interviews met alle betrokkenen bij 20 afstudeerprojecten in het economische domein. Daarbij is gevraagd wat studenten, docenten en praktijkbegeleiders zagen als de toegevoegde waarde van een specifiek afstudeerproject met de daarbij horende succes- en faalfactoren. In tabel 1 is weergegeven welke toegevoegde waarde alle betrokkenen het meest frequent voor zichzelf en andere betrokkenen zagen. Uit deze resultaten is te concluderen dat wanneer men spreekt over 'impact' dit breder te zien is dan alleen de directe impact voor een organisatie waar een student afstudeert. Er zijn diverse toegevoegde waarden te onderscheiden die verschillend liggen voor de diverse betrokkenen. Als men dus spreekt over het verhogen van de impact van een afstudeeropdracht kan het over meerdere dingen (tegelijk) gaan: de kwalificatie van de student, het daadwerkelijk oplossen van een probleem in de organisatie, de ontwikkeling van professionele expertise bij de student, kennis opdoen over grotere praktijkvraagstukken¹ of het up-to-date houden van een opleiding.

Tabel 1. Toegevoegde waarde die betrokkenen aangeven

Betrokkenen	Toegevoegde waarde voor zichzelf	Toegevoegde waarde voor de ander
Student	Eigen professionele ontwikkeling en opdoen van concrete werkervaring, richting baan bij bedrijf.	Hebben veel oog voor belang van de organisatie en willen graag een zinvolle inhoudelijke bijdrage leveren.
Bedrijfsbegeleider	Willen graag een zinvolle bijdrage aan een kwestie binnen de organisatie. Zijn op zoek naar goede, jonge werknemers, willen daarmee graag nieuwe kennis de organisatie inhalen en bij de tijd blijven.	Hebben veel oog voor het feit dat de student met het traject een diploma wil behalen. Willen graag bijdragen aan de ontwikkeling van jonge professionals.
Docentbegeleider	Halen veel voldoening voor zichzelf uit het begeleiden van jonge mensen en blijven zelf op deze manier met één been in de praktijk staan.	Hebben veel oog voor het feit dat de student met het traject een diploma wil halen. Hebben in de tweede plaats oog voor dat het traject relevant moet zijn voor de organisatie.
Onderzoek ¹	Willen kennis opdoen voor de oplossing van praktijkvraagstukken en hopen dat het afstuderen van een student daar een bijdrage aan levert.	Hebben oog voor het feit dat de student met het traject een diploma wil halen.

¹ De toegevoegde waarde voor lectoraten is op dit moment nog definitief vast te stellen omdat hier op dit moment nog aanvullende casuïstiek voor gezocht wordt.

Ook is in kaart gebracht welke grenzen de verschillende betrokkenen benoemen in de interviews. Daarbij kan een onderscheid gemaakt worden in grenzen tussen personen (interpersoonlijk), organisaties (institutioneel) en grenzen die één persoon binnen verschillende omgevingen ervaart (intrapersoonlijk) (Akkerman & Bruining, 2016). Bij de huidige analyse is gekeken naar die momenten dat grenzen zichtbaar worden tussen de verschillende contexten. Deze momenten doen zich voor bij:

- De wijze waarop een afstudeeropdracht tot stand komt
- De wijze van werken van een student binnen het bedrijf aan de opdracht
- De tussenproducten die een student hierbij oplevert
- De rol van onderzoek, tijdens het afstuderen
- Wijze waarop de begeleiding van de student vorm krijgt
- Het eindproduct dat de student oplevert
- De beoordeling van de student

Studenten zijn daarbij het meest bezig met het overbruggen van de ervaren grenzen en daarmee de voornaamste boundary crossers. Docentbegeleiders en opdrachtgevers steken de grens soms over door middel van bijvoorbeeld een bedrijfsbezoek of een rol bij de beoordeling van de student.

Vervolgens is in de grensanalyse gekeken naar het leerpotentieel op de grenzen en hoe dit op dit moment benut wordt. In de interviews geven betrokkenen voornamelijk voorbeelden van identificatie en coördinatie. Dat wil zeggen dat alle betrokkenen zich tot op zekere hoogte inspannen om inzicht te krijgen in hoe de eigen context zich verhoudt tot die van de ander (identificatie) of proberen te komen tot een zekere afstemming tussen de verschillende contexten (coördinatie). Opleidingen lijken daarin meestal het doorslaggevende belang te hebben. Zij bepalen bijvoorbeeld sterk de inhoud en vorm van de producten die studenten moeten leveren waarbij praktijkbegeleiders regelmatig de neiging hebben om mee te bewegen in het belang van de student. Dat is terug te zien in het onderstaande citaat uit één van de interviews met een praktijkbegeleider:

Ik dacht: 'dit is gewoon wat jij moet doen.' Ik wil daar ook niet een te groot verhaal van maken, want zij moet ook gewoon afstuderen. Daar steun ik haar in. Dus doe gewoon het proces zoals het moet, want jij moet ook gewoon je voldoende krijgen.

Het beeld wat uit de grensanalyse naar voren komt, lijkt op wat Bouw, Zitter en de Bruijn (2019) beschrijven als een leeromgeving waarvan het ontwerp gebaseerd is op afstemming. Studenten bewegen heen en weer tussen verschillende contexten waarbij de afstemming tussen deze contexten geregeld wordt door handleidingen en beoordelingskaders vanuit de opleiding. De toegevoegde waarde 'kwalificatie' lijkt in die afstemming het centrale thema te zijn. Het gaat in de afstemming vooral over zaken als hoe een opdracht vorm gegeven moet worden om geschikt te zijn als afstudeeropdracht en hoe de student moet werken om te voldoen aan de eisen van een opleiding. Het belang van het bedrijf wordt daarbij wel gezien (identificatie), daar wil men ook wel op afstemmen (coördinatie), maar altijd binnen de kaders van wat opleidingen van studenten vragen.

Vernieuwen afstuderen?

Bij het komen tot nieuwe scenario's voor afstuderen kan de boundary crossings theorie verklaringen geven voor hoe een specifiek scenario wel of niet kan leiden tot meervoudige waardecreatie. Samen met de

eerste resultaten uit 'impactvol afstuderen' leidt dit tot een aantal richtlijnen bij het ontwikkelen van nieuwe vormen van afstuderen.

Uit de resultaten van de casestudy blijkt dat er wel de wens is dat afstuderen op meerdere manieren impact heeft, maar dat op dit moment de kwalificatiefunctie van het afstuderen nog sterk centraal staat. Daarom is het bij het komen tot nieuwe scenario's van afstuderen van belang dat eerst op strategisch niveau overeenstemming bereikt wordt op welke toegevoegde waarden er volgens alle betrokkenen centraal zouden moeten staan in het afstuderen en hoe deze optimaal met elkaar gecombineerd kunnen worden. De casestudy laat zien dat er op dit punt nog weinig sprake is van co-creatie en de daarbij behorende dialoog. Dit geldt zowel voor de dialoog tussen lectoraten en opleidingen als voor de dialoog tussen de opleidingspraktijk van het hbo en de beroepspraktijk. Een scenario-ontwikkeling start dus allereerst met het in co-creatie verhelderen welke 'impact' betrokkenen precies voor ogen hebben en welke rol afstuderen van studenten hierin kan hebben.

Vervolgens is het belangrijk om een keuze te maken voor het type leeromgeving waarin het afstuderen van studenten plaats gaat vinden. Welke mate van verbinding tussen opleidingen, lectoraten en beroepspraktijk streeft men na: afstemming, incorporatie of hybridisering (Bouw et al., 2019)? Bij afstemming blijft er sprake van twee gescheiden systemen waartussen de student heen-en-weer beweegt. Bij hybridisering worden de diverse contexten van praktijk, onderwijs en onderzoek bij elkaar gebracht in een nieuwe praktijk zoals bijvoorbeeld een innovatiewerkplaats of fieldlab. Daarbij blijkt uit de casestudy dat een afstuderen gebaseerd op afstemming minder snel zal leiden tot meervoudige waardecreatie dan afstuderen gebaseerd op hybridisering.

Tenslotte is het belangrijk dat bij de concrete vormgeving van een scenario het gesprek op gang komt tussen alle betrokkenen over waar in de huidige situatie grenzen gevoeld worden zoals opdrachten en de rol van onderzoek. Hier kan het helpen om een scenario te ontwerpen op basis van de vier perspectieven die Carvalho en Goodyear (2018) aangeven: (1) de setting van de leeromgeving met zijn specifieke opgave; (2) producten, leermiddelen en informatie; (3) tijdsduur en – verloop, (4) de sociale omgeving en interactie tussen alle betrokkenen (zie ook Bouw et al., 2019).

Dit essay werd geschreven ter gelegenheid van het *NRO Symposium Hoger Onderwijs: Nieuwe richtingen na de pandemie?* dat op 15 januari 2021 heeft plaatsgevonden. Dit essay valt binnen het thema *Opleiden voor een veranderende arbeidsmarkt*.

Contactgegevens auteur

Lisette Munneke

Docent Onderzoeker bij lectoraat Methodologie van Praktijkgericht Onderzoek

Hogeschool Utrecht

lisette.munneke@hu.nl

Referenties

- Akkerman, S., & Bruining, T. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240–284.
<https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1147448>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Andriessen, D. (2016). Drie misverstanden over onderzoek in het hbo. *Hoger Onderwijs Management*, 5.
- Andriessen, D., Sluijsmans, D., Snel, M., & Jacobs, A. (2017). *Protocol Verbeteren en Verantwoorden van Afstuderen in het hbo 2.0*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Bakker, A., & Akkerman, S. (2017). The Learning Potential of Boundary Crossing in the vocational curriculum. In L. Unwin & D. Guile (Eds.), *Vocations and Learning* (Vol. 10, pp. 235–252).
<https://doi.org/10.1007/s12186-016-9171-6>
- Billet, S. (2015). *Integrating practice-based experiences into higher education*. New York: Springer.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-94-017-7230-3>.
- 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(November 2018), 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.002>
- Carbonell, K. B., Stalmeijer, R. E., Könings, K. D., Segers, M., & Merriënboer, J. J. G. Van. (2014). How experts deal with novel situations: A review of adaptive expertise. *EDUCATIONAL RESEARCH REVIEW*, 12, 14–29. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.03.001>
- Carvalho, L., & Goodyear, P. (2018). Design, learning networks and service innovation. *Design Studies*, 55, 27–53. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2017.09.003>
- Daniels, H., Edwards, A., Engeström, Y., Gallagher, T., & Ludvigsen, S. (2010). *Activity theory in practice. Promoting learning across boundaries and agencies*. London: Routledge.
- De Weert, E., & Leijnse, F. (2010). Practice-Oriented Research: The Extended Function of Dutch Universities of Applied Sciences. In S. Kyvik & B. Lepori (Eds.), *The research mission of higher education institutions outside the university sector*. (pp. 199–217). Dordrecht: Springer.
- Doeze Jager, S. B. (2017). *Proactive and adaptive agility among employees: The relationship with personal and situational factors*. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Ericsson, K. A. (2012). The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 683–704. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511816796.038>
- Feltovich, P. J., Coulson, R. L., & Spiro, R. J. (1997). Issues of expert flexibility in contexts characterized by complexity and change. *Expertise in Context: Human and Machine*, (July).
- Ganzeboom, P. (Ed.). (2015). *Rapportage Werkgroep Sectorraad Hoger Economisch Onderwijs Voorwoord*.
- Markauskaite, L., & Goodyear, P. (2017). *Epistemic Fluency and Professional Education: Innovation, Knowledgeable Action and Actionable Knowledge*. Dordrecht: Springer.
- Munneke, L., Schilder, P., & Andriessen, D. (2018). *Onderzoekend vermogen in de opleidingen van Hogeschool Utrecht*.
- Nerland, M., & Jensen, K. (2014). Learning through epistemic practices in professional work: Examples from nursing and engineering. In T. Fenwick & M. Nerland (Eds.), *Reconceptualising professional learning: Sociomaterial knowledges, practices and responsibilities*. (pp. 25–37). London, UK: Routledge.
- Rowles, C., Koch, D., Hundley, S., & Hamilton, S. (2004). Towards a model for capstone experiences: mountaintops, magnets and mandates. *Assessment Update: Progress, Trends and Practices in Higher Education*, 16(1), 13–15.
- Schilder, P., Munneke, L., & Andriessen, D. (2019). Maak afstudeerwerk relevant voor opleiding én praktijk. *TH&MA-Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs & Management*, (3), 64–69.
- Sluijsmans, D., Andriessen, D., Sporken, S., Dijkstra, A., & Vonk, F. (2014). Goed beslissen over beroepsbekwaamheid in het hbo. *Onderwijsinnovatie*, (3), 17–26.

Tynjälä, P., Välimaa, J., & Sarja, A. (2003). Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life. *Higher Education*, 46(2), 147–166.
<https://doi.org/10.1023/A:1024761820500>

Van der Zouwen, T., Ermers, B., Hattum, S. Van, Lunenburg, J., Van Overdijk, K., & Stubbe, W. (2016). *Wat heb je aan afstudeeronderzoeken?*