

SHOWCASE SOCIAL BUSINESS

PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK IN HET HOGER BEROEPSONDERWIJS



Dr. Ronald Venn

Docent Entrepreneurship & Innovation

Citeren: Venn, R. (2018). Showcase Social Business – Praktijkgericht onderzoek in het hoger beroepsonderwijs. In: Venn, R. (Ed.) *Exploring Social Business*. Avans University of Applied Sciences: 's-Hertogenbosch, The Netherlands, pp. 13-26.

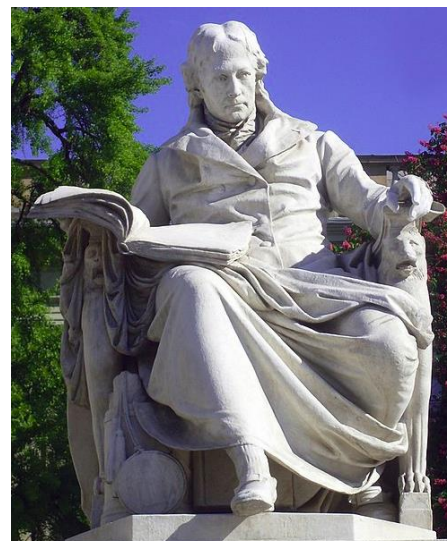
Het belang van duurzaamheid en sociaal ondernemerschap

Dit hoofdstuk geeft inzicht in opbouw en inhoud van de onderwijsmodule Social Business die wordt aangeboden in het tweede jaar van de opleiding [B.A. Business Innovation](#) van AVANS Hogeschool. Studenten worden opgeleid tot Business Creators die in staat zijn duurzame waarde te creëren. Het toekomstige **werkveld** van deze studenten vraagt in stijgende mate naar medewerkers die een bijdrage kunnen leveren aan de **verduurzaming** van waardeketen. Verder wordt van hen verwacht dat zij de ontwikkeling van duurzame producten, diensten en business modellen kunnen bevorderen. Kennis en kunde over het faciliteren van **duurzame innovaties** biedt tegenwoordig ook kansen om een eigen bedrijf te beginnen. Een groeiend aandeel van de studenten kiest er dan ook voor om zelf ondernemer te worden. Het is een enorme kans voor het hoger beroepsonderwijs om toekomstige professionals en ondernemers een duidelijke visie op duurzame en maatschappelijk verantwoorde bedrijfsvoering mee te geven. **Integraal zicht op ecologische, economische en sociale aspecten** staat hierbij centraal (voor meer informatie zie [MVO Nederland](#)). De onderwijsmodule Social Business zoomt in op het sociale gedeelte van zogenaamde triple bottom line (people, planet, profit) benadering (Elkington, 1997). "Het begrip sociaal ondernemen duidt vaak op ondernemingen die speciaal in het leven zijn geroepen om maatschappelijke misstanden uit de weg te ruimen" (Bossink & Masurel, 2013, p.14). Sociale vraagstukken kunnen zowel een **regionaal als mondiaal** karakter en reikwijdte hebben. Ze variëren bijvoorbeeld van inclusie van gehandicapte mensen op de arbeidsmarkt tot initiatieven die bijdragen aan armoedebestrijding in ontwikkelingslanden (voor meer informatie zie [United Nations SDG](#)). Sociale vraagstukken zijn vaak van hoge complexiteit en worden daarom in de literatuur daarom ook als "wicked problems" omschreven (Rittel & Webber, 1973). Oplossingen vereisen regelmatig samenwerking tussen ketenpartners en belanghebbenden (Waddock, 1988) om gemeenschappelijk duurzame oplossingen te

creëren (Weber & Khademian, 2008). **Innovatie en ondernemerschap** zijn hierbij essentiële instrumenten. Nieuwe producten, diensten en business modellen kunnen winstgevend zijn en tegelijkertijd een positieve bijdrage leveren om maatschappelijke misstanden te verhelpen. Een voorbeeld van sociaal ondernemen is het **Brabantse lunchcafé Brownies&downieS**. Het bedrijf is opgericht in Veghel met de intentie om mensen met het syndroom van Down een kans op opleiding en werk te bieden. Inmiddels is Brownies&downieS een echte successtory geworden en uitgegroeid tot een franchise netwerk van 50 vestigingen (zie [website](#) en laat je inspireren door het interview met de eigenaar Thijs Swinkels). Dit praktijkvoorbeeld onderbouwt een belangrijke boodschap van de onderwijsmodule Social Business; namelijk om **maatschappelijke misstanden** niet als belemmering, maar als **aanjager voor innovatie** en ondernemerschap te begrijpen!

Een blauwdruk voor de integratie van onderwijs en onderzoek

De rode draad bij de ontwikkeling van de onderwijsmodule Social Business was het streven naar een diepgaande integratie van onderzoek en onderwijs, maar wel op een laagdrempelige manier die naadloos aansluit bij de inhoud en structuur van de opleiding. Onderzoek in de context van het Nederlandse Hoger Beroepsonderwijs zou methodologisch verantwoord en sterk gebonden moeten zijn aan de toepassingscontext (beroepspraktijk) zodanig dat de gegenereerde kennis en inzichten geldig, betrouwbaar en maatschappelijk robuust zijn (HBR Raad, 2007). Het **Humboldsche Bildungsideaal** (Wilhelm von Humboldt 1767-1835) was een zeer belangrijke inspiratiebron voor de ontwikkeling van dit concept. In het Humboldsche Bildungsideaal staat het opbouwen van kennis en de ontplooiing van individuele kwaliteiten



Afbeelding 1: Beeld van Wilhelm von Humboldt in Berlijn (Lessormore, 2011)

centraal. Leren gebeurt in een proces van **ontdekken en kritisch reflecteren**. Onderwijs en onderzoek worden niet als streng gescheiden entiteiten gezien, maar zijn nauw met elkaar verbonden. Dit geldt voor zowel studenten als ook docenten! Docenten die zelf onderzoek naar de nieuwste vraagstukken van hun vakgebied uitvoeren blijven automatisch op de hoogte en kunnen de nieuwste inzichten doorgeven aan studenten. Bovendien hebben docenten de kans om zichzelf te ontplooien als ze thema's en onderzoeksvragen kiezen die hen inspireren. Daarnaast voeren ook studenten onderzoek uit om tot eigen inzichten te komen. Volgens het Humboldsche Bildungsideaal zijn docenten en studenten door de koppeling van onderzoek en onderwijs in staat om een proces te initiëren waar een intensieve dialoog en kritische reflectie centraal staan. Het concept is **holistisch** van aard en streeft naar een situatie waar onderzoek en onderwijs onafhankelijk, onvooringenomen en onpartijdig zijn. Deze ideeën zijn ruim 200 jaar oud en omschrijven zoals de naam al zegt een "ideële" situatie. Niet alle aspecten passen in de huidige context of zijn zinvol voor een hogeschool. Voor de ontwikkeling van hedendaags onderwijs zijn met name de ideeën rond om de **integratie van onderzoek en onderwijs** interessant. De

onderwijsmodule Social Business streeft naar betrokkenheid en samenwerking van studenten, docenten, lectoren en het werkveld:

- **Studenten** leren door middel van een vrije en kritische dialoog met de docent. Ze zijn niet alleen leerlingen maar ook zelf onderzoekers, oftewel ze **leren door zelf te onderzoeken**. Hierdoor vergaren ze zelfstandig kennis en verhogen bovendien hun onderzoekend vermogen (Andriessen, 2014; p. 39). Studenten hebben de kans om met actuele vraagstukken uit het werkveld aan de slag te gaan en zich te ontplooien (oftewel in het Duits: "sich bilden"). Maar dit is geen makkelijke taak en studenten zullen hierbij begeleiding nodig hebben.
- Praktijkgericht onderzoek** is onderzoek in, met en voor het werkveld. De toegepaste onderzoeksmethodes onderscheiden zich hierbij niet van wetenschappelijk onderzoek en voldoen aan gangbare normen van betrouwbaarheid, validiteit en objectiviteit.
- **Docenten** spelen hierop in door het proces van de (individuele) student te begeleiden. **Feedback en Feedforward** zijn belangrijke instrumenten hiervoor. Daarnaast is de docent leraar en onderzoeker tegelijk. Hij/Zij **leert zelf** door middel van onderzoek en geeft deze inzichten continu door aan de studenten. Docenten worden zo uitgedaagd om hun kennis **up-to-date** te houden en krijgen de kans om zich te **ontplooien**. Hierbij helpen onderzoeksvragen die dicht bij hun eigen passie liggen. Desalniettemin hebben ook zij hierbij begeleiding nodig!
 - **Lectoren** kunnen helpen om passende onderzoeksvragen in een **participatief** proces met docenten te ontwikkelen. Ze kunnen met hun inzicht, ervaring en onderzoeksvaardigheden een belangrijke promotor voor docent-onderzoekers zijn. Verder kunnen lectoren een koppeling van werkveld en leerveld waarborgen en **valorisatie** van kennis bevorderen. Ze hebben zelf baat bij een nauwe koppeling van onderzoek en onderwijs, omdat ze hierdoor de **onderzoekscapaciteit** van hun lectoraat significant kunnen **verhogen**. Door een relevante onderzoeksvraag en een slim onderzoeksdesign kunnen grote aantallen van waardevolle gegevens verzameld worden. Deze kunnen dan binnen een lectoraat of expertisecentrum verder geanalyseerd worden.
 - **Werkveld** – Hogescholen bieden een uitstekende context om vragen uit de praktijk op te halen. Als deze vragen **actueel en relevant** zijn, dan bestaat de kans om een belangrijke bijdrage voor de ontwikkeling van het werkveld te leveren. Bij deze aanpak is het werkveld startpunt (opdracht/vraag) en eindpunt (advies) van het onderzoek (Andriessen, 2014). Omdat het onderzoek vaak in het werkveld plaats zal vinden, zullen mensen uit het werkveld ook actief participeren (bijv. enquêtes invullen of interviews geven).

Praktijkgericht onderzoek kan dus **gedefinieerd** worden als onderzoek in, met en voor het werkveld. De toegepaste onderzoeksmethodes onderscheiden zich hierbij niet van wetenschappelijk onderzoek en voldoen aan gangbare normen van betrouwbaarheid, validiteit en objectiviteit.

Het wordt duidelijk dat student, docent, lector en het werkveld verschillende rollen innemen en intensief samen moeten werken. Dit vereist uiteraard een goede coördinatie. Dit kan uitstekend door **associate lectoren** gefaciliteerd worden. Zij kunnen de cruciale schakel zijn en als **bruggenbouwer** tussen onderzoek en onderwijs fungeren. Hun rol zou de inhoudelijke en methodologische **begeleiding van docent-onderzoekers** kunnen zijn. Bovendien kunnen ze door middel van **gastcolleges** interne kennisvalorisatie bevorderen. Ze kunnen zo de stand van zaken van een thema en de nieuwste inzichten uit afgesloten onderzoek van het lectoraat met studenten en docenten delen. Deze visie vereist een **hoog niveau van samenwerken**, maar biedt kansen voor meervoudige waardecreatie (zie tabel 1).

Tab. 1: Meervoudige waarde-creatie door een diepgaande integratie van onderzoek en onderwijs

Belanghebbende*	Rol	Waardecreatie
Student	Leerling	Kennis en praktijkervaring verzamelen
	Onderzoeker	Onderzoekend vermogen opbouwen
Docent	Leraar	Verdiepen in actuele thematiek/praktijkvraagstuk
	Procesbegeleider	Rolmodel met hoge authenticiteit zijn
	Onderzoeker	Versterken van onderzoeksvaardigheden
Lector	Procesbegeleider	Kennisvalorisatie binnen en buiten de hogeschool borgen
	Onderzoeker	Onderzoekscapaciteit lectoraat verhogen
Werkveld	Opdrachtgever/ Adviesnemer	Advies voor actuele vraagstukken krijgen
	Participant	Betrokken zijn met hogeschool (student, docent, lector)
*Associate lectoren kunnen samenwerking faciliteren		

Opzet en didactische onderbouwing van de onderwijsmodule Social Business

De onderwijsmodule Social Business wordt in de opleiding B.A. Business Innovation aangeboden aan **tweedejaars** studenten. Studenten hebben eerder onderwijsmodules over duurzame waardecreatie gevolgd. Het bijzondere van deze module is dat de student er zelf voor mag kiezen. In het kader van **onderwijsflexibilisering** worden in blok 3 en 4 meerdere zogenaamde differentiatiethema's aangeboden. Deze zijn divers qua inhoud en reiken van Robotica tot Branding onderwerpen. Desondanks houden ze allemaal dezelfde (abstracte) leerdoelen aan (zie tabel 2).

Tabel. 2: Toetsmatrijs van het de onderwijsmodule Social Business

Leerdoel	Toetsvorm (Weging)	Formatief			Summatief		
		Quiz	BMC en WPC	Samenvatting	Kennistoets (40%)	Case Study (40%)	Presentatie (20%)
Belangrijke begrippen van het thema betekenisvol kunnen toepassen		X	X		X	X	X
Benoemen van uitdagingen en knelpunten			X	X		X	X
Benomen van toepassingen en innovatiekansen				X			X

Door het aantal differentiatiethema's te koppelen aan het aantal klassen in een cohort is het relatief makkelijk om meerdere keuzemogelijkheden aan te bieden. Het voordeel hiervan is dat er een **zelfselectie** plaats vindt. Studenten zonder grote interesse in sociale innovatie en sociaal ondernemen zullen zich dus niet inschrijven. De structuur en didactische onderbouwing van het de onderwijsmodule Social Business zijn zo ontworpen dat ze zonder problemen **toepasbaar op andere thema's** zijn. Inhoudelijk gaan we vooral in op vragen rond om duurzaamheid, maatschappelijke misstanden, ondernemerschap en sociale innovatie. **Heb je interesse aan onderwijsmateriaal?** Neem dan contact op: exploring.socialbusiness@gmail.com

Het onderwijsconcept vraagt van studenten om binnen 7 weken zelfstandig een casus over sociaal ondernemen te onderzoeken en zo het onderwerp direct in de beroepspraktijk te ervaren. Deze onderwijsmodule is zeer intensief en heeft een volume van **4 ECTS**. Er is ervoor gekozen om de lesuren te concentreren op 1 dagdeel per week. De module kent twee fases, namelijk een fase om de theoretische fundering te leggen en een fase om praktijkgericht onderzoek uit te voeren (zie tabel 3).

Tabel 3: Tijds- en activiteitenplanning

Fase	Week	Onderwerp	Formaat	Activiteit / Product
1	0	Introductie	Zelfstandig voorbereiden	
1	1	Theoretische fundering	Hoorcollege	Quiz invullen
1	2	Praktische toepassing	Werkcollege	BMC+WPC invullen
1	3	Verdieping	Expertsessie	Samenvatting schrijven (max. 1 A4)
1	4	Tussenweek	Kennistoets Excursie	Meerkeuzetentamen maken
2	5	Fieldresearch	Workshop	Inleiding schrijven (ca. 1 A4)
2	6	Analyse	Workshop	Interviews analyseren Uitkomsten opschrijven (ca.3 A4)
2	7	Afronden	Workshop	Conclusie schrijven (ca. 1 A4)
2	8-10	Tentamenweken	Presentatie	Poster maken Case Study indienen

Fase 1 duurt drie weken en is volledig gericht op kennisopbouw. Voorafgaand aan de eerste bijeenkomst wordt (verplichte) literatuur en videomateriaal gedeeld. De eerste bijeenkomst begint met een quiz over deze literatuur. De prestaties zijn vaak matig door gebrek aan voorbereiding. Dit wordt door studenten als **"wake-up-call"** beleefd (feedback / nulmeting) omdat meteen in de eerste les duidelijk wordt dat een bepaalde inzet (ook thuis) vereist is. Daarna volgt een **intensief hoorcollege** over duurzaamheid, sociale misstanden, sociale innovatie en sociaal ondernemen. Leuk is om het quiz aan het einde van het college nog een keer te herhalen. Doordat studenten dan vaak duidelijk beter scoren kan de docent dan de **voortgang positief benadrukken** en animeren om zo verder te gaan. De tweede bijeenkomst wordt als werkcollege georganiseerd. Deze kent twee doelstellingen, namelijk kennismaken met een

Case Study (verwachtingsmanagement) en toepassing van de inhoud van het hoorcollege (herhaling en diepere elaboratie). Hiervoor gebruiken studenten Case Studies van de Verenigde Naties over sociaal ondernemen (voor meer informatie zie [UNDP Growing Inclusive Markets](#)). In kleine teams gaan studenten deze casussen met hulp van een Business Model Canvas en Value Proposition Canvas analyseren (Osterwalder & Pigneur, 2010, Osterwalder et al., 2014). De uitkomsten worden dan klassikaal gepresenteerd en de docent faciliteert een diepgaande discussie over de bevindingen. Dit verstevigt de theoretische kennis over sociaal ondernemen en schetst een beeld van sociale ondernemingen in de praktijk. In week drie hebben studenten al een goed beeld van sociaal ondernemen en kunnen op een hoger niveau in discussie gaan. Om hen hier te prikkelen vindt in week drie een **expertsessie** plaats. Deze experts kunnen inhoudsdeskundige zijn (bijv. lectoren of associate lectoren) of professionals uit het werkveld. De docent kan ervoor kiezen om studenten een samenvatting van dit gastcollege te laten schrijven en hier formatief feedback op te geven. Het einde van de eerste fase vormt een tussenweek waarin de kennis die studenten opgedaan hebben in een tentamen getoetst wordt (**summatief feedback**). De voorkeur gaat uit naar een meerkeuze tentamen, om op zeer korte termijn de uitslag terug te kunnen koppelen. De weging van deze kennistoets is 40% van het eindcijfer. Aan het einde van deze week staat een **excursie** gepland, om een kijkje achter de schermen van een sociale onderneming te nemen. Dit is voor studenten enorm boeiend en vormt een leuke overgang naar hun eigen onderzoek.

Fase 2 van het onderwijsconcept staat in het teken van praktijkgericht onderzoek. Studenten voeren zelfstandig een **exploratief onderzoek** uit. Ze verzamelen kwalitatieve data met hulp van een semigestructureerd interview. Om te voorkomen dat studenten geen of geen geschikte ondernemer kunnen vinden, wordt al in fase 1 de opdracht gegeven om contact te zoeken met sociale ondernemingen. De ervaring van de studie jaren 2016-2017 en 2017-2018 laten zien dat het me kleine uitzonderingen iedereen lukt om een interview af te nemen. Verder is het zeer belangrijk om de juiste balans te vinden tussen uitdaging voor de student en het streven naar goed onderzoek. Het is verstandig om in overleg met een lectoraat **interviewvragen** op te stellen en studenten en **heldere interviewhandleiding** mee te geven. Dit verhoogt niet alleen de betrouwbaarheid en validiteit maar waarborgt bovendien dat de data later door een **lectoraat geaggregeerd** kan worden. Studenten dragen verantwoordelijkheid voor hun eigen onderzoek, maar worden intensief begeleid. De docent neemt nu de rol van **procesbegeleider** in. Een aanwezigheidsplicht voor studenten is in de tweede fase niet handig. Studenten moeten nu voldoende ruimte voor hun eigen onderzoek hebben en de docent flexibel inspelen op verschillende snelheden en individuele vragen van studenten. De ideale setting is die van een **onderzoekswerkshop**. Elke bijeenkomst wordt gesplitst in twee delen. In het eerste deel wordt informatie over exploratief onderzoek verstrekt. Daarna staat de docent klaar voor "trouble-shooting" en individueel advies. Thema's tijdens de drie workshops zijn:

- Exploratief onderzoek uitvoeren en semigestructureerde interviews afnemen (week 5)
- Interviewdata analyseren: transcriberen, coderen en categoriseren (week 6)
- Onderzoeksresultaten samenvatten en presenteren (week 7)

Dit onderwijsconcept (kennistoets naar drie weken plus een eigen Case Study schrijven binnen drie weken) is zeer uitdagend voor tweedejaars studenten, maar het is een bewuste keuze om moeilijke doelen op te stellen om zo leerprestaties te verhogen (zie ook afbeelding 3 "High Performance Cycle"). Desondanks mag men niet vergeten dat het enorm frustrerend kan zijn als men met overdreven hoge doelstellingen geconfronteerd wordt. Het is een fijne lijn tussen uitdaging en frustratie. Daarom is het belangrijk om veel, maar niet te veel van studenten te vragen. Voor deze reden is de **omvang** van de Case Study **beperkt** tot maximaal 5 A4 tekst. Verder is er een MS Word bestand beschikbaar waarin een **gestandaardiseerde structuur** en vormgeving te vinden is. Zo is het voor de student niet nodig om lang over formaliteiten en vormgeving na te denken. Daarnaast is de onderzoeksvraag voor elke student hetzelfde en ze maakten gebruik van dezelfde interviewhandleiding (de interviewvragen waren voor alle studenten hetzelfde). Deze aanpak bespaart de student enorm veel tijd/moeite en helpt om later alle teksten makkelijker samen te voegen (bijv. voor een publicatie zoals deze). Bovendien is de onderzoeksdata gestandaardiseerd en kan door een lectoraat geaggregeerd worden. Last-but-not-least is de weging van de Case Study met 40% van de eindcijfer aangepast aan het tijdsbestek dat de student hiervoor beschikbaar heeft (zie ook tabel 2).

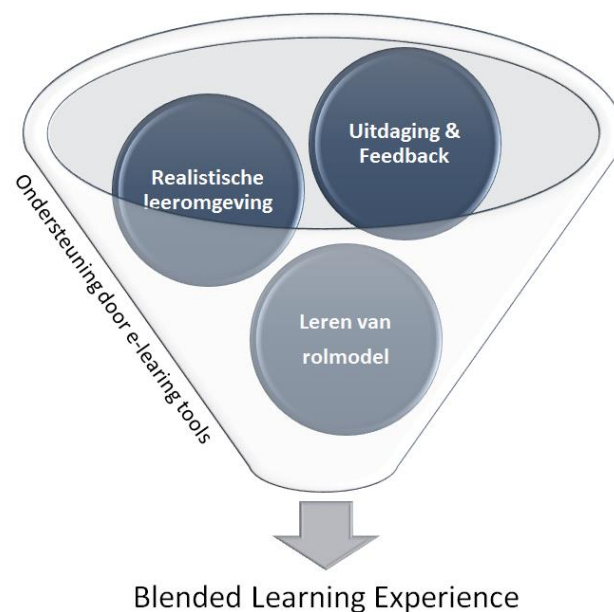
Tijdens de tweede fase wordt de student in een zeer **krachtige leeromgeving** geplaatst waarin hij experimenteert en zichzelf ontplooit. Hij neemt de rol in van een **nieuwsgierige onderzoeker** en komt in contact met professionals uit het **werkveld** (in dit geval met sociale ondernemers). Dit ervaren vele studenten als **uitdagend en motiverend**. Met name de interviews met ondernemers hebben een **diepe indruk** op hen gemaakt. Belangrijk is om aan het einde van deze onderwijsmodule een moment in te lassen waar studenten nogmaals hun bevindingen kunnen delen en met elkaar kunnen reflecteren. Hiervoor is het leuk om een evenement te organiseren waar studenten **posterpresentaties** kunnen geven (bijv. een expositie of mini-symposium). De weging van deze posterpresentatie is 20% van de eindcijfer. Studenten mogen zeer **trots** zijn als ze binnen deze intensieve onderwijsmodule een eigen Case Study geschreven hebben. Deze **publicatie** is dan ook cruciaal onderdeel van het didactische concept, omdat van begin af aan belooft is om de beste Case Studies voor een **groter publiek** beschikbaar te stellen. Naast cijfer, studiepunten en de ervaring in het werkveld hebben studenten ook nog de kans om in "echte" publicatie terecht te komen. Dit geeft een extra doel om naar te streven en wordt door studenten als **enorm motiverend** ervaren.

Didactische onderbouwing en inspiratie vanuit de theorie

Het didactische concept achter het de onderwijsmodule Social Business staat op drie theoretische pijlers, namelijk Goal-Setting Theory (Locke & Latham, 2002), Social Learning Theory (Bandura, 1971) en Situated Learning (Lave & Wenger, 1991). Uit deze theorieën zijn drie elementen gedestilleerd die ter inspiratie bij de ontwikkeling van de module dienden:

1. Uitdaging & Feedback
2. Realistische leeromgeving
3. Leren van een rolmodel

Verder zijn e-learning tools ingezet om deze onderwijsmodule als blended learning ervaring (Garrison & Kanuka, 2004) vorm te geven (zie afbeelding 2). Hiervoor kan gebruik gemaakt worden van platforms zoals BlackBoard, BaseCamp, of OLAT.

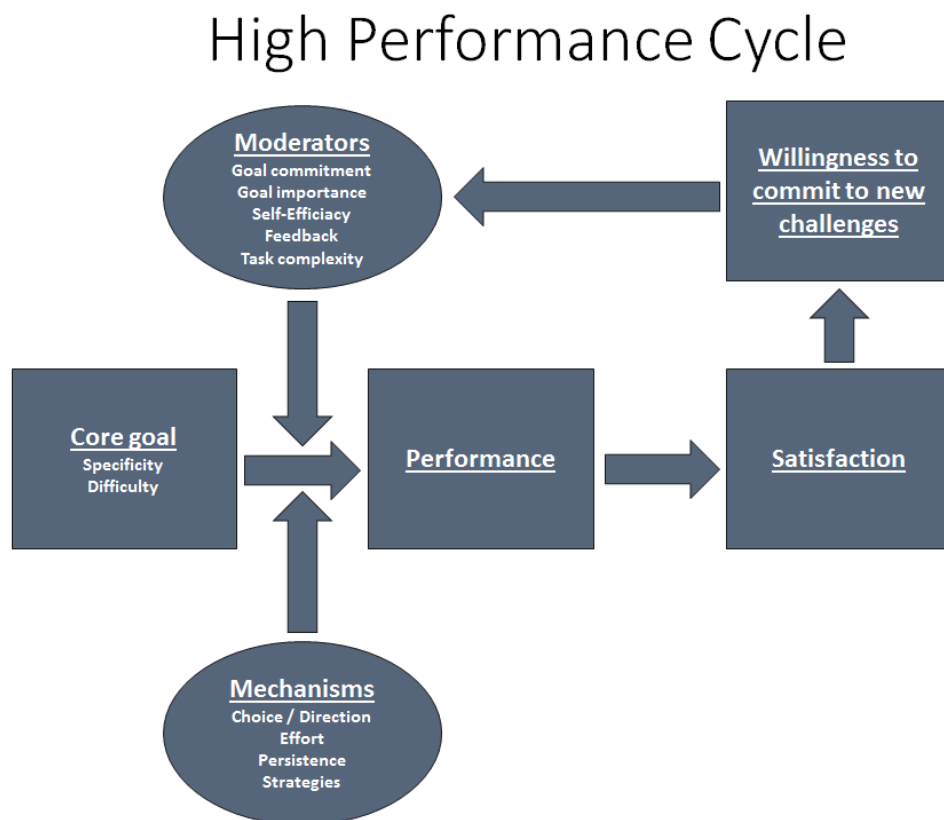


Afbeelding 2: Didactisch concept achter Social Business

Goal-setting-theory van Locke & Latham (2002) brengt elementen in kaart die helpen om **werkprestaties** (performance) te **verhogen**. De theorie beweert dat een cruciaal hulpmiddel het opstellen van **uitdagende, specifieke doelen** is. In de managementpraktijk worden simpelere varianten hiervan vaak onder de noemer "management by objectives" toegepast (bijvoorbeeld in functionerings- en eindejaarsgesprekken), waarbij doelstellingen afgesproken en prestaties geëvalueerd worden. Locke & Latham (2002) hebben een model opgesteld dat door wetenschappelijk onderzoek gevalideerd is (zie afbeelding 3). Naast het vaststellen van doelen is het belangrijk om rekening te houden met een aantal moderatoren en invloedmechanismen, zoals het opbouwen van commitment, expliciteren van het belang/relevantie, feedback over vooruitgang, het beperken/afbakenen van complexiteit en het stimuleren van inzet/volhouden. Als een docent de **High Performance Cycle** hanteert om de prestatie van zijn studenten te verhogen, dan is het belangrijk om prestaties te evalueren en succes te belonen. Het vieren van het bereikte is een enorm krachtig mechanisme om studenten te stimuleren om in de toekomst zelfstandig uitdagende doelen op te stellen (zie afbeelding 3).

Diverse elementen van de High Performance Cycle worden in deze onderwijsmodule **toegepast**: De hele opzet kent heldere en (zeer) uitdagende doelstellingen. Bijvoorbeeld het behalen van een kennistoets na slechts drie weken onderwijs en het zelfstandig organiseren van een interview met een sociale ondernemer. Bovendien wordt de student uitgedaagd om data-analyse uit te voeren, zelfstandig een Case Study te schrijven en de uitkomsten te presenteren. Dit is voor een onderwijsmodule van slechts 7 weken een flink pakket aan uitdagingen. Belangrijk is daarom dat alle **doelen duidelijk afgebakend** zijn en een elk doel zijn eigen tijdsbestek krijgt (**fasering**). Anders zou het gevaar bestaan dat

opdrachten onduidelijk zijn of te veel uitdagingen tegelijk spelen zo dat de student niet weet waaraan hij/zij moet beginnen. Dit wordt in de theorie van Locke & Latham (2002) met de factor "task complexity" aangeduid. Deze mag niet te hoog zijn om regie over het proces te kunnen houden (als student en ook als docent). Een goede balans voorkomt dat studenten meteen afhaken, omdat ze denken dat ze deze doelen sowieso niet bereiken kunnen. Tijdens het onderwijs is het zeer belangrijk om de vooruitgang van elke student te monitoren en duidelijk terug te koppelen (zie moderator "feedback" in afbeelding 3). Door diverse summatieve en formatieve toetsingsmomenten geeft de docent **continu feedback** en kan de student ondersteunen. Ook het belang van doelen ("goal importance") kan verhoogd worden door bijvoorbeeld te beloven om Case Studies te publiceren. Verder heeft de student op twee belangrijke momenten volledige **keuzevrijheid**. In eerste instantie kan de student voor dit specifieke differentiatietheema kiezen ("choice"); dus niemand zit in de klas die niet een beetje affiniteit met het onderwerp heeft. Verder mag de student zelf het bedrijf voor zijn Case Study kiezen ("direction"). Tot slot is er de mogelijkheid om inzichten te delen door bijv. een posterpresentatie of een publicatie. Hiermee bestaat de mogelijkheid om het **bereikte te vieren** (zie afbeelding 3 "satisfaction and rewards"). Dit is belangrijk om in de toekomst "high performance" gedrag te stimuleren en de bereidheid om uitdagingen actief op te zoeken te verhogen ("willingness to commit to new challenges").



Afbeelding 3: High Performance Cycle uit de Goal-Setting Theory van Locke & Latham (2002, p. 714)

Social Learning Theory van Albert Bandura beweert dat je niet alleen door straffen en belonen leert (reinforcement theories/behaviorism), maar ook door interactie met en observatie van een **rolmodel**. Bandura heeft het fenomeen ontdekt in de context van agressie. Het wereldberoemde [Bobo Doll experiment](#) bewijst dat kinderen in staat zijn om te leren zonder hiervoor door beloning of straf gestimuleerd te worden (Bandura, Ross & Ross, 1961). In het experiment krijgen kinderen een film te zien. Hierin toont een volwassene persoon agressiviteit tegenover een clownspop. Dit gedrag hebben de kinderen nooit eerder zelf getoond en dit gedrag is – aangezien het om een schattige pop gaat – ook best apart. Desondanks reproduceren de kinderen later het gedrag. Als ze in een kamer gebracht worden waar dezelfde pop aanwezig is beginnen ze de pop te slaan en te schoppen. Ze hebben dus het gedrag van het rolmodel afgekeken. Dit fenomeen wordt **observational learning** genoemd (Bandura, 1977) en is ook buiten de context van agressiviteit toepasbaar. Docenten in het hoger beroepsonderwijs reguleren het leerproces van studenten vaak door klassieke mechanismen van belonen en straffen. Ze spreken waardering uit, geven studiepunten en goede cijfers (belonen) of sanctioneren door tot orde roepen, wegsturen uit les, zakken in tentamen (straffen). Het afkijken van een rolmodel is in veel economische opleidingen minder aanwezig, maar wordt in praktische opleidingen al eeuwenlang toegepast. Denk hierbij aan een leerling die van de meestersmid afkijkt hoe ijzer bewerkt moet worden (zie afbeelding 4) of aan een co-aassistent die tijdens zijn geneeskunde opleiding van de chirurg afkijkt. Social Learning Theory van Bandura (1971, 1977) biedt een extra toegang om het leerproces van studenten te stimuleren. De **docent** neemt naast de rol van leraar en procesbegeleider ook de **rol van onderzoeker** in. Door mee te doen aan het onderzoek kunnen studenten direct van de docent **leren door afkijken en nadoen**. Idealiter biedt een **lectoraat begeleiding** voor de docent, met name bij het opstellen van onderzoeksvragen, tijdens de dataverzameling en later in de analysefase. Als de docent bijvoorbeeld zelf een interview afneemt en dit dan tijdens een werkcollege codeert, leren studenten direct van een geloofwaardig rolmodel; net zoals de meestersmid in afbeelding 4 zelf de hamer pakt en het ijzer bewerkt. Dit zorgt voor een zeer **krachtige leersituatie**.



Afbeelding 4: Sculptuur "Meester en zijn leerling" (Janßen, 2017)

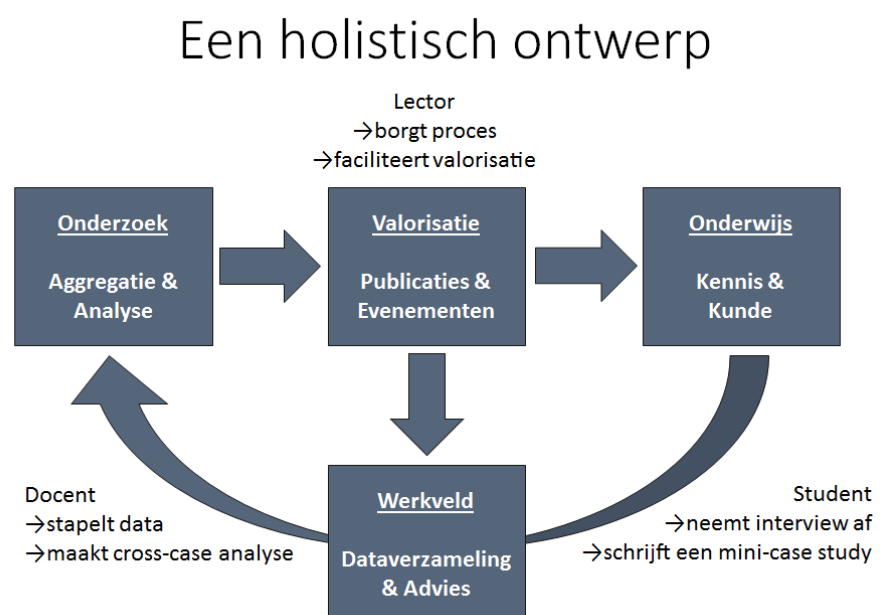
Situated Learning (Lave & Wenger, 1991) en Communities of Practice (Lave, 1991) vormen de derde inspiratiebron voor het didactische concept achter Social Business. Deze theorie is in de laatste jaren enorm populair geworden en speelt erop in dat er een verschil bestaat tussen leersituaties in een klaslokaal en het werkveld waar de kennis toegepast moet worden. Er wordt gesteld dat leren in een realistische praktijksituatie (werkveld) een hoger leerrendement oplevert dan leren in een abstracte

situatie (klaslokaal). Als het niet mogelijk is om direct in het werkveld te leren, dan dient de leersituatie zo realistisch mogelijk te zijn. Daarnaast stelt Lave (1991) dat leren een sociaal proces is waar de leerling lid van een groep wordt die zich met hetzelfde onderwerp bezig houdt. Dit wordt ook wel "Community of practice" genoemd (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2010). Leren is volgens Lave (1996) "a social, collective, rather than individual phenomenon" en diep geworteld in "apprenticeship" modellen (leerling-meester aanpak). Dit sluit goed aan bij de boven genoemde Social Learning Theory. Bovendien worden twee nieuwe elementen geïntroduceerd, namelijk het leren in een groep van studenten (peer-to-peer learning) en het leren in een realistische leeromgeving (Wenger, 2010). Maar er is ook veel kritiek op deze theorie (zie bijv. Reder, Anderson & Simon, 1996). Met name de rigiditeit van de theorie, die dus het leren in een klaslokaal als weinig zinvol acht, is omstreden (Reder et al., 1996). Daarom wordt deze theorie als inspiratiebron beschouwt en elementen gekozen die waarde aan dit onderwijsconcept toevoegen. In het hoger beroepsonderwijs worden studenten opgeleid om in een context die buiten school plaatsvindt te functioneren. Het is dus zinvol om het leren in een klaslokaal te verrijken met leersituaties die op situaties in het werkveld lijken. Een realistische leeromgeving is het meest passend element van de theorie en is een belangrijk onderdeel van het onderwijsconcept (zie afbeelding 2). Dit wordt vorm gegeven door gastsprekers uit te nodigen, een excursie naar een sociale onderneming te organiseren en studenten veldonderzoek te laten verrichten (interview met sociale ondernemer).

Kennisvalorisatie in onderwijs en werkveld

Het eeuwenoude Humboldsche Bildungsideaal kan een sterke inspiratiebron zijn om innovatieve concepten te ontwikkelen welke naar een diepgaande integratie van onderwijs en onderzoek streven. Deze showcase neemt een holistische standpunt in en presenteert een didactisch onderbouwde aanpak. Afbeelding 5 schetst de verschillende elementen van het concept en verduidelijkt de onderlinge samenhang. In het onderwijs staat de student centraal. Hier worden kennis en kunde van de student

verhoogd. Hij/zij neemt één interview af en schrijft een Case Study. Het veldonderzoek vindt plaats in het werkveld. Omdat de onderzoeksvraag vanuit een relevant praktijkprobleem afgeleid is en de inzichten teruggekoppeld worden, is het werkveld tegelijkertijd ook opdrachtgever en adviesnemer van het onderzoek (zie ook de eerder genoemde definitie van praktijkgericht onderzoek).



Afbeelding 5: De integratie van onderzoek en onderwijs in een HBO context

De 10 Case Studies van studenten in het volgende hoofdstuk gepresenteerd worden zijn een mooi voorbeeld hoe de bevindingen aan het werkveld terug gekoppeld kunnen worden. Dit onderstreept nogmaals het belang van deze publicatie voor het hele onderwijsconcept. Verder is het zo dat docenten zelf ook in het onderzoek participeren. Idealiter zijn ze lid van een werkgroep in een lectoraat of ze worden vanuit een lectoraat begeleidt. Associate lectoren kunnen hier een faciliterende en ondersteunde rol in hebben. Docent-onderzoekers aggregeren (vaak met “stapelen” omschreven) de verzamelde data en maken een overkoepelde analyse. De hieruit voortkomende inzichten vormen de basis voor verschillende valorisatie-mogelijkheden.

Om de kans op valorisatie van de vergaarde kennis van studenten en docenten te verhogen is een **samenwerking met een expertisecentrum of lectoraat** zeer aan te raden. Jan Jurriëns van het Avans Expertisecentrum Sustainable Business omarmt dit concept en heeft ruimte beschikbaar gesteld om binnen zijn lectoraat Sustainable Strategy & Innovation de data van studenten verder te analyseren. Om dit te kunnen doen is er een **werkgroep** met vier docent-onderzoekers **gelanceerd**. De werkgroep is begonnen om een overkoepelende analyse te maken. Doel is om van een de verschillende Case Studies te vergelijken (cross case comparison) om zo patronen van sociaal ondernemerschap te identificeren. Er zijn drie belangrijke valorisatierichtingen geïdentificeerd; namelijk onderwijs, werkveld en wetenschap. Er is bewust voor gekozen om het onderwijs en het werkveld in eerste instantie hogere prioriteit te geven. Zo wordt beoogd om op basis van de inzichten **nieuw onderwijsmateriaal** te ontwikkelen (bijv. gastcolleges, presentaties) en advies aan sociale ondernemers in het werkveld te geven (bijv. **adviesrapport**, netwerk evenementen). Het adviesrapport zal begin 2019 gepubliceerd worden en is dan op de website van het Expertisecentrum beschikbaar (zie [website ESB](#)).

Tot slot

Er is veel moeite gedaan om een doordacht en grondig onderbouwd onderwijsconcept te ontwikkelen. Desalniettemin is het concept complex en kent verschillende afhankelijkheden. Gelukkig laat de ervaring uit de studie jaren 2016-2017 en 2017-2018 zien dat het concept werkt en positieve resultaten oplevert (zie ook hoofdstuk 5 key learnings). De **werkgroep staat klaar om jou te helpen** als jij dit onderwijsconcept een keer uit wil testen. Bovendien is de **inhoud** van dit concept is **uitwisselbaar**. Stel je bent docent bouwkunde; ook dan kan dit onderwijsconcept toepassen door jouw studenten bijvoorbeeld een onderzoek naar innovatieve technologieën voor de opslag van zonne-energie te laten doen. Heb jij interesse of aanvullende informatie en onderwijsmateriaal nodig of wil je graag een gastcollege organiseren? Neem dan contact op via email: exploring.socialbusiness@gmail.com

Literatuurlijst

- Andriessen, D. (2014). Praktisch relevant én methodisch grondig? Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Bandura, A. (1971). Social learning theory. New York, NY (USA): General Learning Press.

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through the imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575–582.
- Bossink, B., & Masurel, E. (2013). *Maatschappelijk Verantwoord Ondernemen*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Elkington, J. (1997). *Cannibals with forks. The triple bottom line of 21st century*. New Society Publishers.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning : Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7, 95–105.
- Janßen, J. H. (2017). The sculpture group „The Master and His Apprentice“ a work by Hans Gerd Ruwe,. Hörstel-Riesenbeck, Germany: Wikimedia.org (CC BY-SA 4.0). Retrieved at 22.02.2018 from https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Riesenbeck_Niemeyer_Platz_05.jpg
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. *Perspectives on Socially Shared Cognition*, 2, 63–82.
- Lave, J. (1996). Teaching , as Learning , in Practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3(3), 149–164.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lessormore. (2011). Statue of Wilhelm von Humboldt outside Humboldt University, Unter den Linden Berlin (Mitte). Wikimedia.org (CC BY-SA 4.0). Retrieved at 22.02.2018 from https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Statue_of_Wilhelm_von_Humboldt_-_Humboldt_University_-_Berlin_02.JPG
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation - A 35-Year Odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.
- Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2010). *Business Model Generation*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Osterwalder, A., Pigneur, Y., Bernada, G., & Smith, A. (2014). *Value Proposition Design*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Reder, L., Anderson, J. R., & Simon, H. A. (1996). Situated Learning and Education. *Educational Researcher*, 25(4), 5–11.
- Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy*, 2(4), 155–169.
- Waddock, S. (1988). Building Successful Social Partnerships. *Sloan Management Review*, 29(4), 17–23.
- Weber, E. P., & Khademian, A. M. (2008). Wicked Problems, Knowledge Challenges, and Collaborative

Capacity Builders in Network Settings. *Public Administration Review*, 68(2), 334–349.

Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems : the career of a concept A social systems view on learning : communities of practice as social learning systems. In C. Blackmore (Ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 1–16). London: Open University & Springer-Verlag.