



20 Ondernemerschap in onderwijs

Hoe ondernemerschap het onderwijs en de praktijk verder kan helpen (en andersom)

Martijn Priem, Matthijs Smits en Amber van der Zouwen

Samenvatting

Ondernemerschap is niet langer een doel op zich, dat draait om het starten van een eigen onderneming om (financiële) waarde te creëren, maar ook een middel om persoonlijke ontwikkeling, maatschappelijke betrokkenheid en sociale gelijkheid te vergroten (Lackéus, 2015, p. 6). Het helpt meervoudige waarde te creëren en kan, in het bijzonder, ook helpen bij het ontwikkelen van onderwijs. Het doel van dit artikel is om inzicht te bieden in de ontwikkeling van ondernemerschap en de betekenis hiervan voor het onderwijs, nu en in de toekomst.

Samen met partners van verschillende hogescholen en universiteiten uit Letland, Finland en Groot-Brittannië wordt er middels een Erasmus+beurs onderzoek gedaan naar hoe onderwijs ondernemerschap verder kan helpen (en andersom). Het onderzoek maakt duidelijk dat de betekenis van 'ondernemerschap' aan het veranderen is. De *nauwe* definitie van ondernemerschap was met name gericht op het starten van een bedrijf als ondernemer, terwijl een *brede* definitie veel meer gericht is op het ondernemend leren handelen, bijvoorbeeld ook als marketeer, productontwerper of kunstenaar. Het is inmiddels geaccepteerd dat ondernemerschap geen aangeboren eigenschap, maar een competentie is, die te ontwikkelen valt (Kuratko, 2005; Haynie et al., 2010; Neck & Greene, 2011). De vraag is echter wat de beste manier is om een competentie te ontwikkelen en wat deze verandering betekent voor ondernemerschap in het onderwijs en voor onderwijs in het algemeen.

In het onderwijs lijkt er een verschuiving te zijn van onderwijs 'over' (*about*) naar onderwijs 'door' (*through*) en 'voor' (*for*) ondernemerschap, waarbij de laatste twee meer gericht zijn op ervaringsgericht leren; het proces in

plaats van de inhoud (Lackéus, Lundqvist & Middleton, 2016). Veel innovaties in het onderwijs zijn gericht op een verandering van 'traditioneel' naar 'progressief' onderwijs, hoewel onderwijs meer baat heeft bij het vinden van een juiste balans in deze *'traditional-progressive rift'* (idem). Lackéus et al. (2016) geven dan ook aan dat het ene perspectief het andere niet uitsluit en het van belang is om de 'kloof' te overbruggen. Gulikers et al. (2019) hebben ontwerpprincipes geïdentificeerd die docenten kunnen helpen 'navigeren'. Deze ontwerpprincipes alleen zijn echter niet voldoende. Om onderwijs te ontwikkelen dat studenten leert omgaan met het onzekere en het onbekende en in staat stelt om de uitdagingen van de 21ste eeuw aan te gaan, zullen docenten dit ook zelf moeten leren, om meer ondernemend te denken en te handelen, kansen te zien en deze te benutten; om al doende te leren, te ontwikkelen en te innoveren en daarmee hét voorbeeld voor studenten te zijn.

Inleiding

Een lange tijd ging ondernemerschap over de ondernemer en zijn onderneming. Een ondernemer werd gezien als iemand met speciale, aangeboren eigenschappen, die de voorkeur heeft om onder ongunstige omstandigheden in eenzaamheid te werken om een succesvol bedrijf te beginnen (Hytti, 2005; Ogbor, 2000, zoals geciteerd in Lackéus, 2015, p. 10). Dat succes werd vooral gemeten aan de hand van hun inkomen of winst (Benz, 2009), maar die tijd lijkt voorbij te zijn. De afgelopen tien jaar hebben er grote maatschappelijke verschuivingen plaatsgevonden, waardoor de kijk op zowel ondernemerschap als de toegevoegde waarde hiervan aan het veranderen is.

Ondernemerschap gaat niet langer alleen over het oprichten van een bedrijf. Hoewel midden- en kleinbedrijven een belangrijke motor voor de economie blijven (European Commission, 2019), zijn ze ook lange tijd debet geweest aan maatschappelijke problemen (Porter & Kramer, 2011), zoals milieuvervuiling, het aanbieden van woekerpolissen of verdienen aan de verkoop van klantgegevens. Hoewel midden- en kleinbedrijven op individueel niveau minder bijdragen aan milieuvervuiling in verhouding tot grootbedrijven, hebben zij cumulatief nog altijd een beduidend effect op het milieu (Graafland & Smid, 2015; European Commission, 2020). Tegenwoordig moeten bedrijven dus naast winstgevendheid en groei, ook zorgen voor sociale en duurzame (en dus meervoudige) waardecreatie, oftewel: aandacht hebben voor de 'triple bottom line' (Elkington, 2018). Deze heroriëntatie van ondernemerschap en waardecreatie betekent dat de onderneming niet meer de belangrijkste meeteenheid van ondernemerschap

is, dat alleen op een specifiek (business)domein van toepassing is.

Sinds de in 2010 opgestelde strategie van de Europese Unie voor 2020, is er in Nederland meer aandacht voor innovatie en ondernemerschap om de uitdagingen als gevolg van de economische crisis aan te gaan (European Commission, 2010, p. 3; Ozoliņš et al., 2020, p. 21). De Nederlandse overheid heeft tussen 2010 en 2018 veel geïnvesteerd in projecten die bij konden dragen aan het bevorderen van ondernemerschap, in het kader van haar 'Valorisatieprogramma'. Door middel van dit programma is geprobeerd om kennis te valoriseren, oftewel: om op basis van de kennis die beschikbaar is, waarde te creëren voor de economie en maatschappij (OECD, 2018, p. 21; Rijksdienst voor Ondernemend Nederland, 2020). Ondernemerschap werd gezien als middel om kennis beter te benutten en te vertalen in praktische producten, diensten, processen en nieuwe bedrijvigheid (Nederland Ondernemend Innovatieland, 2009, pp. 7-8). Om ondernemerschap te bevorderen was hier meer aandacht voor nodig in het onderwijs. Veel onderwijsinstellingen hebben inmiddels een rijke verscheidenheid aan onderwijsactiviteiten op het gebied van ondernemerschap.¹²² Het enthousiasme voor ondernemerschap heeft echter niet alleen te maken met de mogelijkheden die het biedt voor economische groei en werkgelegenheid, maar ook voor persoonlijke ontwikkeling, maatschappelijke betrokkenheid en sociale gelijkheid (Lackéus, 2015, p. 6). Het biedt mogelijkheden om eigenaarschap, betrokkenheid en motivatie te vergroten, bijvoorbeeld van werknemers in de praktijk of van studenten in het onderwijs (idem, p. 17). Desondanks is er een toename van het verschil tussen de vaardigheden die in Europa nodig en beschikbaar zijn, sociale polarisatie en (nog steeds) gebrek aan impact van innovaties (European Commission, 2017, pp. 3-4).

Het hoger onderwijs kan hier verschil in maken, maar loopt tegen een aantal uitdagingen aan, waaronder het gebrek aan tijd en middelen, een organisatiestructuur die onvoldoende ruimte biedt en de toetsing die niet past bij de vorm van onderwijs (Lackéus, 2015, p. 6). Verschillende instellingen hebben uiteenlopende methoden ontwikkeld (Ozoliņš et al., 2020, p. 21) en er bestaat veel onduidelijkheid over wat dit type onderwijs inhoudt en wat er onder ondernemerschap te verstaan is (Lackéus, 2015, p. 6). Met andere woorden: er bestaan nog onduidelijkheden die te maken hebben met de definitie van 'ondernemerschapsonderwijs', waar dit artikel verder op in zal gaan.

De verandering van de definitie van ondernemerschap

Op dit moment is er grofweg onderscheid te maken tussen twee benaderingen van ondernemerschap, namelijk 'nauw' en 'breed' ondernemerschap (Lackéus, 2015; Kamovich & Foss, 2017). De nauwe definitie is met name gericht op het starten van een bedrijf als ondernemer. Gartner geeft bijvoorbeeld aan dat ondernemerschap gaat over *ondernemende individuen die innovatieve organisaties creëren, die groeien en waarde creëren, al dan niet met winstoogmerk* (1990, zoals geciteerd in Lackéus, 2015, p. 9). Volgens Stevenson en Jarillo (1990, p. 23) gaat het daarbij meer om het proces: *“Entrepreneurship is a process by which individuals – either on their own or inside organizations – pursue opportunities without regard to the resources they currently control.”* Hoewel het niet altijd (alleen) om winst hoeft te gaan en de ondernemer, volgens de tweede definitie dan, niet onlosmakelijk met de onderneming verbonden is, gaat het in beide gevallen wel primair om ondernemer worden. De focus ligt op het identificeren van kansen, het opzetten van een onderneming, bedrijfsontwikkeling en groei (Lackéus, 2015, p. 9). De brede definitie reikt verder dan dat en is veel meer gericht op ondernemend handelen, in welke hoedanigheid dan ook. De nadruk ligt in dit geval veel meer op persoonlijke ontwikkeling, creativiteit, actiegerichtheid en zelfredzaamheid door initiatief te nemen en dus meer ondernemend te worden (idem). Deze definitie is in het bijzonder gericht op het creëren van nieuwe waarde voor en interactie met anderen (Gulikers et al., 2019, p. 9), waarbij het ondernemend handelen niet losstaat van de omgeving waarbinnen het plaatsvindt (Bruyat & Julien, 2001, zoals geciteerd in Lackéus, 2015, p. 9). De 'brede' definitie is door de Europese Commissie als volgt verwoord (Bacigalupo et al., 2016, p. 8):

Entrepreneurship is when you act upon opportunities and ideas and transform them into value for others. The value that is created can be financial, cultural, or social.

Deze bredere definitie biedt kansen voor het onderwijs om studenten op te leiden die in staat zijn om hun eigen leertraject en loopbaan vorm te geven en die beter voorbereid zijn op een arbeidsmarkt die flexibel, complex en onzeker is (European Commission, 2010; 2013; 2017). Deze benadering vertrekt vanuit ondernemerschap als competentie die domeinen overstijgt. Het is inmiddels geaccepteerd dat ondernemend zijn geen aangeboren eigenschap is, maar een competentie (Kuratko, 2005; Haynie et al., 2010; Neck & Greene, 2011; Lackéus, 2015), die eenieder als expertise kan ontwikkelen (Saravathy, 2008).

Deze expertise laat zich vertalen als het vermogen om zich als individu aan te passen aan een veranderende omgeving door kansen te zien (of te creëren) en deze om te zetten in oplossingen die ook voor anderen van waarde zijn (Saravathy, 2001; Haynie et al., 2010; Lackéus, 2015). Ondernemerschap biedt daarmee mogelijkheden om de impact van onderwijs te vergroten en ook de praktijk verder te helpen (en andersom). De vraag is echter wat de beste manier is om dit vermogen te ontwikkelen; daarover zijn de meningen verdeeld.

Ondernemerschapsonderwijs kent een onderscheid tussen onderwijs 'over' (*about*), 'voor' (*for*) en 'door' (*through*) ondernemerschap (Lackéus, 2015). Dit onderscheid duidt een verschil in didactiek. In onderwijs *over* ondernemerschap ligt de nadruk op het overbrengen van kennis, economische theorieën en modellen die het proces van ondernemerschap beschrijven. Deze aanpak kenmerkt zich qua didactiek voornamelijk door transmissiegericht, passief onderwijs. Kenmerkend voor onderwijs *door* ondernemerschap zijn activerende werkvormen en ervaringsleren. De nadruk ligt hierbij op interactie en activerend onderwijs, waarbij docenten studenten uitdagen om zelf het ondernemende proces te doorlopen. Deze benadering sluit vaak aan bij de brede benadering van ondernemerschap. Onderwijs *voor* ondernemerschap is een combinatie van de twee vormen. Naast een onderscheid tussen nauw en breed ondernemerschap, bestaat er dus ook verschil in didactiek die voor ondernemerschap in onderwijs van betekenis is.

Ondernemerschap in onderwijs

Ondernemerschap is vandaag de dag niet minder relevant, maar relevant op een andere manier. Het is niet langer alleen een economische aangelegenheid en doel op zich, maar een middel om (transdisciplinair) meervoudige waarde te creëren. In plaats van alleen aandacht voor winst en aandeelhouderswaarde te hebben, zullen bedrijven (opnieuw) betekenis aan hun missie moeten geven (Klomp, 2020). Een focus op winstmaximalisatie en groei alleen helpt namelijk niet om de uitdagingen van de 21ste eeuw aan te gaan. Daarnaast kan ondernemerschap ook niet-ondernemers en andere organisaties verder helpen, namelijk om zelf initiatief en verantwoordelijkheid te nemen en bij te dragen aan een betere wereld. Dit is overigens niet hetzelfde als bijvoorbeeld maatschappelijk verantwoord ondernemen, hierbij wordt 'goed doen' ingezet als middel om financiële doelen na te streven. Zelf initiatief en verantwoordelijkheid nemen als ondernemer heeft veel meer

betrekking op wat een onderneming bestaansrecht geeft. Dit betekent niet dat studenten of docenten een eigen onderneming moeten beginnen of ervaring als ondernemer moeten hebben, maar wel dat de principes van ondernemerschap kunnen helpen om meer ondernemend te denken en te handelen, kansen te zien en deze te benutten. Wat betekent deze verandering dan wél voor ondernemerschap in het onderwijs en voor onderwijs in het algemeen?

Hoewel opleidingen studenten opleiden voor een specifiek beroep met daarbij horende competenties, is er binnen steeds meer opleidingen ook aandacht voor competenties die de opleiding overstijgen. Dit betreft competenties die van belang zijn om op veranderingen in de maatschappij in te leren spelen en actief aan maatschappelijke ontwikkelingen bij te dragen. Sinds 2009 is hier binnen Hogeschool Rotterdam aandacht voor door middel van het competentieprofiel binnen het Honoursprogramma (Hogeschool Rotterdam, 2009). Dit competentieprofiel heeft veel raakvlakken met competenties die voor ondernemerschap relevant zijn (zie bijvoorbeeld EntreComp). Het gaat dan niet om het opstarten van een bedrijf, zoals het regelen van financiën en schrijven van een businessplan, maar om proactief, nieuwsgierig maar ook kritisch zijn en al doende leren en kennis creëren. Deze competenties bieden namelijk mogelijkheden voor innovatie, om aannames ter discussie te stellen ('contrarian thinking', aldus Isenberg, 2011), bestaande kaders los te laten en daarmee tot vernieuwing te komen. De afgelopen jaren is er echter meer discussie over het onderscheid tussen dit competentieprofiel en competenties bij opleidingen (persoonlijke communicatie, 11 juni 2019), wat aangeeft hoe generieke competenties steeds meer een gevestigde plek in het onderwijs krijgen. Dit sluit aan op de toenemende aandacht voor meer generieke competenties en op de verschuiving van focus van (ook) de inhoud en fundamentele kennis naar het proces.

Er zijn al langer discussies over de toenemende aandacht voor generieke vaardigheden en multidisciplinair onderwijs (Meester, Bergsen & Kirschner, 2017). Voorstanders zien hierin de toekomst: een manier om problemen, vaak slecht gedefinieerde en complexe vraagstukken ('wicked problems'), vanuit verschillende invalshoeken (disciplines) op te lossen. Tegenstanders benadrukken dat mensen niet zonder meer dwarsverbanden kunnen leggen tussen verschillende onderwerpen zonder eerst diepe kennis te verwerven over die onderwerpen (idem). Zo geeft Kirschner (2018) bijvoorbeeld aan: *"Zonder kennis kan je informatie niet gebruiken, niet begrijpen en dus kan je ook niet*

beoordelen of de informatie juist is.” Dit zegt iets over de waarde van kennis over het fenomeen om hiermee ervaring op te kunnen doen in de praktijk, oftewel fundamentele kennis (de inhoud) als voorwaarde voor het leren (het proces). Lackéus, Lundqvist en Middleton (2016) duiden dit als een kloof tussen ‘traditioneel’ en ‘progressief’ onderwijs, waartussen een verschuiving plaats lijkt te vinden.

Van traditioneel naar progressief onderwijs

Om beter in staat te zijn om met de eigen opleiding in te spelen op ontwikkelingen in het werkveld, aan te sluiten op de praktijk en hiervoor meer generieke competenties te ontwikkelen, lijkt de focus binnen het onderwijs te verschuiven. Veel innovaties in het onderwijs zijn gericht op het vergroten van het eigenaarschap en daardoor de motivatie van studenten, bijvoorbeeld door middel van activerende werkvormen, educational games en software.^{2>>} Deze initiatieven zijn bedoeld om de betrokkenheid van studenten te vergroten door meer authentieke, praktische ervaringen te creëren in plaats van de praktijk vooral van een afstand, ‘objectief’ te bestuderen. Andere vernieuwers houden zich bezig met het verleggen van de nadruk op toetsing (kwalificatie) naar meer aandacht voor leren (subjectivering en socialisatie), bijvoorbeeld door effectieve en positieve feedback te geven en formatieve toetsing te bevorderen (zie bijvoorbeeld *Toetsrevolutie* door Sluijsmans & Segers, 2018). Er zijn ook initiatieven die gericht zijn op het ontwikkelen van onderwijs dat meer recht doet aan de complexe, sociaal-culturele context van de praktijk waar ook ondernemers mee te maken hebben, bijvoorbeeld door middel van actieonderzoek tijdens het afstuderen (zie Priem, 2018).

Er is echter ook kritiek, die de waarde van ‘traditioneel’ onderwijs laat zien. Kirschner (2018) geeft aan dat veel innovaties gedoemd zijn om te mislukken, omdat er sprake is van ideeën op basis van aannames zonder onderbouwing of een wetenschappelijke basis, zoals het idee dat motivatie altijd tot leren leidt, terwijl dit afhangt van het ervaren van succes. Het is verder de vraag of de meeste innovaties echt nieuw zijn als bijvoorbeeld blijkt dat onderwijsvernieuwers in de 19de eeuw al bezig waren met onderwerpen zoals ‘peer tutoring’ en de docent als coach of monitor (De Bruyckere, 2019). Een ander voorbeeld is de belangstelling voor gepersonaliseerd onderwijs dat het leerproces van de student centraal stelt en een aangepast traject biedt, evenals kritiek op ervaringsgericht en ontdekkend leren.^{3>>} Uit onderzoek blijkt dat veel initiatieven hiertoe de kloof tussen sterke en zwakkere studenten

alleen maar groter maken (idem), omdat deze laatste onvoldoende of onjuiste begeleiding ontvangen. Het is namelijk niet vanzelfsprekend dat studenten meteen zelfsturend kunnen leren en soms eerst moeten leren plannen, organiseren en evalueren (Kirschner, Claessens & Raaijmakers, 2018, pp. 48-52) door de kunst van experts af te kijken of uitleg en instructie te krijgen (pp. 84-88). Het is dus van belang om niet te snel voorbij te gaan aan wat er al is en 'tradities' overboord te gooien.

Lackéus et al. (2016) hebben geprobeerd om het onderscheid tussen 'traditioneel' en 'progressief' te beschrijven (p. 778). Volgens de onderzoekers bestaat de kloof uit verschillende 'dualismen', die zijn gebaseerd op twee tegenstrijdige filosofieën die verschillende opvattingen over onderwijs hebben beïnvloed (idem, p. 779), namelijk objectivisme en subjectivisme. Objectivisme vertrekt vanuit de veronderstelling dat de realiteit een gegeven is, ongeacht hoe mensen de wereld waarnemen en dat er één 'waarheid' is waarover objectieve kennis te verkrijgen is. Subjectivisme is gebaseerd op de veronderstelling dat de werkelijkheid afhangt van hoe mensen de wereld zelf waarnemen en construeren, dat er niet één 'waarheid' is en dat kennis daarover persoonlijk en dus subjectief is. Traditioneel onderwijs, gebaseerd op objectivisme, is dan gericht op de docent die (als expert) zijn kennis overdraagt aan studenten (als 'beginners'). Dit type onderwijs bestaat voornamelijk uit het geven van colleges over kennis en theorieën die relevant zijn voor alle studenten. Progressief onderwijs, gebaseerd op subjectivisme, is gericht op de student, die door samenwerking en ervaring kennis ontwikkelt en zich deze daardoor eigen maakt. Dit type onderwijs bestaat voornamelijk uit actief en praktijkgericht groepswork, gericht op ervaringsgericht en samenwerkend leren in de praktijk. Veel gebruikte methoden voor ondernemerschap zouden volgens Lackéus et al. kunnen helpen om de kloof tussen traditioneel en progressief onderwijs te overbruggen (idem, p. 778).

Het onderscheid tussen traditioneel en progressief onderwijs heeft gevolgen voor de aanpak of methode, maar ook voor de taak die tijdens een cursus of programma centraal staat. Daarnaast heeft dit ook met de context of omgeving te maken waarbinnen onderwijs plaatsvindt.

Het proces

Het onderscheid tussen de twee perspectieven heeft dus consequenties voor de aanpak of methode die tijdens een cursus of programma centraal staat. Dit komt in de praktijk vaak neer op een keuze in focus voor onderwijs 'over',

‘voor’ of ‘door’ ondernemerschap dat vanuit ‘causaal’ dan wel ‘effectueel’ ondernemerschap vertrekt. Effectuation is een benadering gebaseerd op een logica die het handelen van ervaren ondernemers verklaart en die wezenlijk verschilt van de veronderstelling van waaruit de management- en organisatieliteratuur vertrekt (zie Sarasvathy, 2001; Read, Sarasvathy, Dew & Wiltbank, 2016). In plaats van vooraf een visie, missie en doel vast te stellen en te zoeken naar de middelen die nodig zijn om deze te realiseren (‘Causation’), lijken succesvolle ondernemers te vertrekken vanuit de middelen die ze al hebben en op zoek te gaan naar de mogelijkheden die hiermee te creëren zijn (‘Effectuation’). Hoe meer onderwijs op Causation gebaseerd is, hoe belangrijker kennis (de inhoud) wordt, waaronder bedrijfskundige, management en economische theorieën, modellen en principes. Hoe meer een cursus of programma vanuit Effectuation vertrekt, hoe meer de focus op het proces komt te liggen, dat begint bij de individuele student, zijn identiteit, mindset en heuristieken (Gulikers et al, 2019, p. 54). Dit hangt samen met een verandering in de mate van autonomie en een verschuiving van docentgestuurd (traditioneel) naar studentgestuurd (progressief) onderwijs. Terwijl het proces bij een focus op inhoud wat meer bekend is en vastligt, is het proces bij meer progressieve cursussen of programma’s eerder ‘open’. Het resultaat of de uitkomst is niet altijd bekend of kan gaandeweg veranderen. Vooral bij projecten waar studenten met innovatie bezig zijn, is het niet mogelijk om op voorhand al te bepalen wat het resultaat zal zijn, omdat er anders geen sprake van innovatie kan zijn. Dit vraagt van het onderwijs om meer openheid wat betreft het maken van fouten, falen en risico nemen, en de ruimte om dit te kunnen doen. Het is soms nodig om af te wijken van het programma of het programma geleidelijk aan te passen en in het bijzonder om vaste leerresultaten en competentieniveaus los te laten (Scardamalia, Bransford, Kozma, & Quellmalz, 2012, zoals geciteerd in Gulikers et al., 2019, p. 29). Het voordeel is dat er hiermee ruimte ontstaat voor leerverrassingen: *“learning experiences that can be incredibly valuable, but that cannot always be predefined”* (idem).

De taak

Een verandering in de aanpak of methode heeft ook gevolgen voor de taak die centraal staat, waarbij waardecreatie een steeds belangrijker rol speelt. De afgelopen jaren is er steeds meer aandacht voor het werken aan authentieke opdrachten, om theorie in de praktijk toe te leren passen. Studenten werken dan aan actuele vraagstukken van de beroepspraktijk, leren hier gemeenschappelijk van en creëren hiermee ook waarde voor deze praktijk.

Lackéus et al. (2016) spreken in dit verband over: “*learning-through-creating-value-for-others*” (p. 788). Het gaat daarbij steeds vaker niet alleen om waarde in economische zin, maar ook vanuit sociaal of ecologisch opzicht, oftewel: om meervoudige waardecreatie (Gulikers et al., 2019, p. 55). Daarnaast is het niveau van waardecreatie hierbij van belang: gaat het om een focus op regionaal of internationaal gebied of op systeemniveau? Hoe meer er sprake is van meervoudige waardecreatie vanuit een bredere scope, hoe complexer de taak vaak zal zijn. De complexiteit varieert dan van eenvoudige, maar authentieke cases waar studenten aan werken, tot complexere, ambigue vraagstukken of ‘wicked problems’, die een hoge mate van innovatie vragen. De mate van complexiteit is ook bepalend voor het uitgangspunt van kenniscreatie. Complexere taken vragen om andere vormen van kennis in verschillende stadia van het ondernemende proces. Aanvankelijk ligt de focus meer op het in twijfel trekken van de status quo en ter discussie stellen van bestaande kennis en inzichten, terwijl er later ook domein- of specifieke kennis nodig is om nieuwe kennis te creëren. Het ene perspectief sluit het andere niet uit.

De omgeving

Zowel de taak als de aanpak of methode staat niet los van de bredere context waarbinnen onderwijs plaatsvindt. Samenwerking komt steeds meer in de belangstelling te staan, niet alleen met andere studenten in multidisciplinaire teams, maar ook met externe stakeholders in interdisciplinair of zelfs transdisciplinair verband. De mate waarin anderen betrokken zijn, kan variëren van een enkele opdrachtgever die betrokken is tot meerdere stakeholders die (waarde) co-creëren. Ook de rol van stakeholders kan variëren, evenals de mate waarin er aandacht is voor samenwerkend leren. Een uitdaging met betrekking tot samenwerkend leren zit in het belang van de sociale context voor leren en de beoordeling van dit leren. Naast stakeholders gaan ook rolmodellen, coaches en mentoren een belangrijkere rol spelen, waarbij er verschil bestaat in de mate waarbij deze betrokken zijn. Rolmodellen kunnen inspirerende voorbeelden zijn voor studenten om aan de slag te gaan en experts kunnen als klankbord, coach of mentor betrokken zijn om studenten in hun ontwikkeling verder te helpen. Lackéus en Middleton (2018, p. 31) geven wat betreft dit laatste aan dat er dan beter onderscheid te maken is tussen de beoordeling van leren door docenten en de beoordeling van prestaties door ‘*non-faculty stakeholders*’. Studenten zijn namelijk steeds vaker bezig met het ontwikkelen van een échte, praktische oplossing (een artefact) voor een probleem in de praktijk. De mate waarin studenten hiermee waarde creëren, hangt af van hoe betrokkenen hiermee verder zijn geholpen, wat

door die stakeholders zelf het best te beoordelen is. De impact van het resultaat varieert van waardecreatie voor of namens de docent tot 'multi-level' waardecreatie voor verschillende stakeholders (Gulikers et al., 2019, p. 55). Hoewel de impact misschien klein is, is deze vaak directer van waarde voor direct betrokkenen. Daarentegen vraagt grote impact enige tijd en is deze niet altijd tastbaar of direct merkbaar. Aandacht voor meer en grotere impact is dus niet per definitie beter en datzelfde geldt ook voor andere keuzes betreffende progressieve vormen van onderwijs. Lackéus et al. (2016) geven dan ook aan dat het ene perspectief het andere niet uitsluit en het van belang is om de 'kloof' te overbruggen:

Teachers are often left with the two 'equally unattractive options of inhuman rationality and human irrationality' (Biesta and Burbules, 2003, p. 21), forcing them to navigate between the rigidity of traditional education and the vagueness of progressive education (Egan, 2008).

Ontwerpprincipes voor ondernemerschapsonderwijs

Gulikers et al. (2019) hebben ontwerpprincipes geformuleerd die docenten kunnen helpen met het vormgeven van (complexe) onderwijsprogramma's. In hun analyse van verschillende competentie-modellen en leertrajecten hebben Gulikers et al. (2019) drie fundamentele ontwerpprincipes vastgesteld die aan een programma ten grondslag liggen dat gericht is op onderwijs 'door' of 'voor' ondernemerschap. Kenmerkend voor elke cursus of programma is:

1. het doorlopen van het ondernemende proces van kansen creëren, kansen evalueren en in actie komen (niet per se in lineaire volgorde);
2. het werken aan een authentieke taak met meerdere oplossingsrichtingen;
3. het creëren van waarde voor anderen door middel van een artefact (idem, p. 53).

Deze fundamentele principes zijn in drie categorieën ontwerpprincipes uiteen te zetten, namelijk (1) het proces, (2) de taak en (3) de omgeving. Binnen elke categorie zijn er een aantal variabele ontwerpprincipes, die in feite hiervoor al zijn toegelicht door elke categorie te bespreken. Tabel 1 geeft een overzicht van de elf ontwerpprincipes per categorie en per ontwerpprincipe de twee uitersten van het continuüm van traditioneel en progressief onderwijs (respectievelijk, kenmerken 'A' en 'B').

Categorie	Ontwerpprincipe	Kenmerken A	Kenmerken B
Proces	Methode	'Causaal', onderwijs 'over' ondernemerschap	'Effectueel', onderwijs 'voor' of 'door' ondernemerschap
	Autonomie	Docentgestuurd en (voor) gestructureerd	Studentgestuurd en ongestructureerd
	Focus	Gesloten en gericht	Ongericht en open
Taak	Bereik	Nauw, dichtbij en lokaal	Breed, internationaal of op systeemniveau
	Complexiteit	Simpele, eenvoudige, maar authentieke cases	Complexe, ambigue vraagstukken of 'wicked problems'
	Aard van kenniscreatie	Gericht op status quo en bestaande kennis en inzichten ter discussie stellen	Gericht op domein- of specifieke kennis om nieuwe kennis te creëren
	Aard van waardecreatie	Enkelvoudig, gericht op winst, groei en aandeelhouderswaarde (economisch/financieel)	Meervoudig, gericht op waarde in meerdere opzichten (ook sociaal/ maatschappelijk/ ecologisch)
	Omgeving	Samenwerking	Beperkt, intergericht, mono- of multidisciplinair
Rol van stakeholders		Beperkt, één opdrachtgever of enkele opdrachtgevers die betrokken is/zijn	Intensief, meerdere stakeholders die co-creëren
Rol van rolmodellen		Inspireren, voorbeeld zijn	Ervaring bieden als klankbord, coach of mentor
Impact		Klein, beperkt, maar direct merkbaar	Groot, indirect, maar minder tastbaar/merkbaar

*Tabel 1 Een overzicht van de elf ontwerpprincipes voor ondernemerschapsonderwijs. Aangepast overgenomen van *Leren voor breed ondernemerschap: Analyse van leeruitkomsten en leeractiviteiten* (p. 57) door J. Gulikers,, Y. Baggen, T. Lans en I. Christoffels, 2019, Eindrapportage NWO-PPO overzichtsstudie 405-17-715. Copyright 2019, J. Gulikers,, Y. Baggen, T. Lans en I. Christoffels.*

De ontwerpprincipes geven docenten houvast bij het aanpassen of inrichten van een cursus of programma. Hoewel de elf variabele principes docenten ruimte geven om keuzes te maken die bij hun specifieke onderwijssituatie passen, staat hoe dan ook voorop dat studenten meer dan ooit zullen moeten leren omgaan met het onzekere en het onbekende. Het draait daarbij om in actie komen, kansen zien en benutten, aan een authentieke taak met meerdere oplossingsrichtingen werken en daarmee waarde voor anderen creëren. Dit vraagt van docenten om een zekere mate van handelingsvrijheid en het loslaten van vooraf opgestelde uitkomsten (wat ruimte geeft voor 'leerverrassingen'), zodat studenten in staat zijn om al doende te leren (Gulikers et al., 2019, p. 3). Zo zal een complex probleem (bijvoorbeeld klimaatverandering) diepere en andere domeinkennis vereisen van studenten, en kan de rol van stakeholders meer nadrukkelijk aanwezig bij de totstandkoming van een dienst of product.

Verwachtingen voor de toekomst

Ondanks dat de ontwerpprincipes houvast bieden bij het 'navigeren' tussen traditioneel en progressief onderwijs, is er meer nodig om ervoor te zorgen dat het hoger onderwijs "*houdbaar voor de toekomst*"^{4>>} is. De verwachting is dat de ontwikkelingen in het onderwijs de komende jaren door zullen zetten en er daarbij met name aandacht is voor innovaties gericht op progressief onderwijs. Het is echter van belang om ook aandacht voor 'tradities' te hebben en te waarderen wat er al is, oftewel: om "*op de schouders van reuzen*" te gaan staan (Kirschner et al., 2018), aannames te valideren en ideeën (wetenschappelijk) te onderbouwen (Kirschner, 2018). Het helpt daarbij om kritisch te kijken of innovaties echt nieuw zijn en te leren van ons verleden (De Bruyckere, 2019). Het vinden van een juiste balans tussen traditie en progressie vraagt echter wat anders van de organisatie van ons onderwijs en de docent, maar ook de praktijk, die met elkaar verbonden zijn.^{5>>}

De praktijk

Vanwege de grote uitdagingen van de 21ste eeuw zullen alle lagen van de maatschappij meer moeten participeren in het zoeken, vinden en ontwikkelen van oplossingen. Dit vraagt om platforms en initiatieven waar burgers, bedrijven, het onderwijs en de overheid samen kunnen werken om deze problemen het hoofd te bieden. Er moet dus een soort 'ecosysteem' ontstaan dat ruimte biedt om elkaar te ontmoeten en mens en middelen samenbrengt

om tot innovatie te komen. Het gaat niet langer om samenwerking vanuit de eigen discipline, vak of expertise (multidisciplinair) of om wederzijdse beïnvloeding, die disciplines doorbreekt om tot nieuwe inzichten te komen (interdisciplinair), maar om volledige interactie tussen denk- en werkwijzen vanuit verschillende disciplines (transdisciplinair), waardoor nieuwe kennis en vernieuwende oplossingen kunnen worden gecreëerd die de regionale, maatschappelijke uitdagingen verder helpen. Dit heeft consequenties voor de organisatie van het onderwijs, dat wendbaarder moet worden en zich meer naar buiten moet richten.

Het onderwijs

Aangezien het onderwijs steeds meer in verbinding met de context komt te staan, is het vanzelfsprekend dat ook bij de vormgeving en organisatie hiervan meer actoren in het ecosysteem betrokken zijn. Bijvoorbeeld burgers, bedrijven en de overheid zullen meer betrokken worden in het ontwerpen van betekenisvol en uitdagend onderwijs dat bijdraagt aan een betere maatschappij. Dit heeft tot gevolg dat het ontwikkelen van onderwijs ingewikkelder wordt en ook de organisatie zelf flexibeler zal moeten zijn. Daarnaast vraagt dit om nieuwe vormen van onderwijs waarbij zowel stakeholders als rolmodellen intensiever kunnen worden betrokken, zoals bij fieldlabs, living labs en dergelijke al steeds vaker het geval is. Daarbij is het denkbaar dat de socialiserende, subjectiverende en kwalificerende taken van het onderwijs niet alleen daar blijven ondergebracht, maar ook bij andere, verschillende instanties een plek krijgen. Het onderwijs speelt daarnaast ook zelf een belangrijke rol bij het aanjagen van verandering, als stakeholder in het waardecreatieproces en als opleider van veranderaars, oftewel: ondernemende 'reflective practitioners', die voor en in interactie met anderen waarde creëren. Naast de huidige ankerpunten zoals studiesucces en student- en medewerkerstevredenheid zal er aandacht moeten zijn voor de impact die een opleiding heeft door (praktische) kennis en waarde te creëren. Deze impact kan klein maar direct, dan wel groot maar minder tastbaar zijn. Van belang is in ieder geval dat er aandacht is voor anderen, de belangen van andere stakeholders en de ontwikkelingen in de externe context waar het onderwijs, de opleiding, docent en student deel van uitmaken.

Wat betreft externe betrekkingen bij het ontwikkelen van onderwijs zijn er verschillende niveaus van toepassing, namelijk lokaal of regionaal, maar ook internationaal. Het is enerzijds van belang om met name in de regio goed

herkenbaar en vindbaar te zijn als partner die betrokken is bij regionale ontwikkelingen in Rotterdam. Anderzijds is het ook nodig om internationaal en globaal actief zijn, omdat Rotterdam – met name met haar haven – een wereldspeler is. Dit vraagt om acteren op verschillende niveaus. Voor het creëren van kennis en waarde op welk niveau dan ook, is het nodig om aan een authentieke taak met meerdere oplossingsrichtingen te werken en een artefact te ontwikkelen. Hiervoor is meer nodig dan alleen kennis over economische theorieën of modellen en datzelfde geldt voor kennis en inzichten uit andere domeinen. Kortom: dit vraagt om samenwerking over domeinen heen en aandacht voor ondernemerschap of een ondernemende leerlijn, ook bij niet-economische opleidingen. Uitdagingen hierbij zijn de economische prikkels die studenten binnen een opleiding of instituut houden en die niet of onvoldoende uitdagen om de grenzen van domeinen over te steken. De inrichting van de organisatie en financiering van ons onderwijs moet mogelijkheden bieden voor docenten uit verschillende disciplines om samen te werken en hier meer toe aan gaan zetten. Nieuwe vormen van onderwijs (denk hierbij aan de fieldlabs, living labs en dergelijke) vragen om ruimte binnen of zelfs buiten de organisatie, nieuwe structuren of organisatievormen om mee te experimenteren; al dan niet als ‘new venture’. In dat opzicht vraagt meer aandacht voor kennis- en waardecreatie dus om de verdere ontwikkeling van onderwijs, maar ook om de professionalisering van docenten zelf. Onderwijs wordt complexer en vraagt om nieuwe en andere vormen van kennis of methoden om kennis te creëren. Dit maakt het van belang om bij het organiseren en ontwikkelen van onderwijs meer samen te werken; intern, maar ook met andere, externe stakeholders die betrokken zijn bij het waardecreatieproces.

Ook studenten zelf spelen een rol. Het onderwijs is nauw verbonden met de context, de praktijk of het ecosysteem waarin de student ook tijdens de opleiding al actief is. Dit geldt met name voor ondernemerschap, waarbij ondernemen gelijk staat aan leren, dat wil zeggen: persoonlijke ontwikkeling, actiegerichtheid en zelfredzaamheid. Dit betekent echter niet dat er minder aandacht is voor studenten die ondernemer willen worden, maar wel dat ondernemer worden niet het doel op zich is. Startup-, incubator- en acceleratorprogramma's blijven relevant, maar zullen zich meer op de student dan op de onderneming of het idee hiervoor richten. Ook betekent dit niet dat onderwijs ‘over’ ondernemerschap niet langer van toepassing is. Kennis blijft belangrijk, maar de manier en het moment waarop kennis een rol speelt, zal veranderen (denk aan ontwikkelingen op het gebied van digitale didactiek).

Ondanks dat er binnen opleidingen aandacht moet blijven voor het opbouwen van een fundamentele kennisbasis en specialisatie, zal er wel meer ruimte moeten komen voor gepersonaliseerde leertrajecten, specifieke leervragen van de student en samenwerking die de opleiding, maar ook domeinen overstijgt (transdisciplinair). Studenten krijgen meer eigenaarschap over hun eigen leren, maar de docent blijft relevant als begeleider van het leerproces. Er kan niet langer worden verwacht dat elke docent in ieder vakgebied is onderlegd. Het zal daarom nodig zijn om specifieke vak- of domeinkennis van buiten naar binnen te halen. Sommige docenten krijgen dan meer de rol van verbinder, een facilitator met een netwerk, die minder vanuit één domein bezig zal zijn. De meeste docenten zetten echter wel hun kennis en expertise in op zowel inhoudelijk als procesmatig gebied (denk bijvoorbeeld aan op tijd bijsturen, feedback geven, delen van relevante kennis of ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden), maar er zal verschil bestaan in de mate waarin docenten 'traditioneel' of 'progressief' georiënteerd zijn. De twee hebben elkaar echter nodig om een optimale balans tussen de verschillende perspectieven te vinden en zodoende meer uit onderwijs te halen.

Naarmate de studie vordert zal onderwijs in plaats van docentgestuurd (aanbod) steeds meer studentgestuurd (vraag) worden, maar ook aan het begin van de opleiding zal er meer ruimte moeten zijn voor persoonlijke ontwikkeling, creativiteit, actiegerichtheid en zelfredzaamheid. Ditzelfde geldt voor ruimte om fouten te kunnen maken en risico's te nemen, waarbij de focus steeds minder ligt op een resultaat of uitkomst die bij voorbaat vastligt. Met name in de latere stadia van de opleiding zal er meer aandacht voor innovatie zijn. Een voorwaarde hiervoor is wel dat vaste leerresultaten en competentieniveaus meer los worden gelaten. Ondanks strikte eisen hieraan met betrekking tot bijvoorbeeld accreditatie, is er veel meer mogelijk dan vaak wordt aangenomen. Zo moet de kwaliteitsborging van de opleiding veel meer een reflectief en ontwikkelingsgericht karakter krijgen in plaats van een controlerende functie die opleidingen dwingt om zich risicomijdend op te stellen. Dit vraagt mogelijk om herziening met betrekking tot de NVAO-standaarden en creativiteit om dit organisatorisch te regelen. Het begint echter bij de docent. De opleiding van docenten zal meer aandacht vragen, om meer ondernemend te leren denken en handelen en 'handelingsverleggenheid' aan te pakken.

Het voorgaande is slechts een kleine greep uit de gevolgen die de ontwikkelingen omtrent ondernemerschap *in*, maar ook *voor* het onderwijs

hebben. Om studenten op te leiden die ondernemend zijn en ondernemend en innoverend kunnen handelen, hebben we docenten nodig die ondernemend en innoverend zijn. Ondernemerschap is daarbij niet langer een doel op zich, dat draait om het starten van een eigen onderneming om (financiële) waarde te creëren, maar ook een middel om meervoudige waarde te creëren en, in het bijzonder, om betekenisvol onderwijs te ontwikkelen. Het blijkt namelijk dat de principes die wij onze studenten willen leren om meer ondernemend te worden, ook voor docenten zelf van toepassing zijn; om al doende te leren, te ontwikkelen en te innoveren en daarmee hét voorbeeld voor studenten te zijn. *Practice what you preach!*

Dit artikel is geschreven op basis van de resultaten van de [European Entrepreneurship Training Community](#), een project in samenwerking met partners van hogescholen en universiteiten uit Letland, Finland en Groot-Brittannië. Het project en daarbij horende onderzoek is gericht op het ontwikkelen van onderwijs voor ondernemerschap in brede zin, waarin vakinhoud, maar ook het ontwikkelen van niet-cognitieve vaardigheden belangrijk is, zoals doorzettingsvermogen, veerkracht en weerbaarheid. De onderzoekers zijn bezig met een handboek dat gereedschappen biedt waarmee docenten aan de hand van de ontwerpprincipes hun onderwijs bewuster kunnen vormgeven. Het project loopt nog door en een experiment met het handboek en de methode, die ontwikkeld zijn om docenten verder te helpen, moet nog uitwijzen wat al dan niet werkt. De resultaten kunnen verder inzicht geven in de uitdagingen die er nog liggen en mogelijke oplossingen hiervoor, en zullen nieuwe vragen opleveren voor verder onderzoek.

Eindnoten

- 1 Ondanks dat er nog meer uit deze inspanningen te halen is door activiteiten al eerder aan te bieden en deze voor alle studenten uit verschillende disciplines beschikbaar en toegankelijk te maken (OECD, 2018, p.21).
- 2 Zoals bijvoorbeeld blijkt uit de onderwerpen van scripties van masters gericht op onderwijs bij verschillende hogescholen (<https://hbo-kennisbank.nl/searchresult?q=&sort-order=relevance&date-from=2018&date-until=2020&t-0-k=hbo%3Aproduct&t-0-v=info%3Aeu-repo%2Fsemantics%2FmasterThesis&c=3>).
- 3 Terwijl met name ervaringsgericht leren samen met samenwerkingsgericht en reflectief leren tot de belangrijkste pijlers voor ondernemerschapsonderwijs behoort (Kearney, 1999, geciteerd in OECD, 2018, p. 97).
- 4 Om in termen te blijven van de strategische agenda voor hoger onderwijs en onderzoek (zie Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2019).
- 5 In zoverre het mogelijk is om uitspraken over de toekomst te doen, hebben we geprobeerd om aan de hand van de ontwerpprincipes ontwikkelingen aan te geven die nu onderwerp van discussie zijn. Deze verkenning is niet bedoeld om voorspellingen te doen om de toekomst te kunnen beheersen en controleren (vanuit de causale gedachte: “To the extent that we can predict the future, we can control it” – Sarasvathy, 2008, p. 91), maar eerder om uit te dagen, te ontwikkelen en te creëren (vanuit de effectuele gedachte: “To the extent that we can control the future, we do not need to predict it” – idem).

Literatuur

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Benz, M. (2009). Entrepreneurship as a non-profit-seeking activity. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 5(1), 23–44.
- De Bruyckere, P. (2019). *Is het geen tijd voor meer innovatie in onderwijsinnovaties?* Geraadpleegd op 27 juli 2020, van <https://onderzoekonderwijs.net/2019/09/24/is-het-geen-tijd-voor-meer-innovatie-in-onderwijsinnovaties-mijn-stuk-voor-thema-hoger-onderwijs/>
- Elkington, J. (2018). 25 years ago I coined the phrase “triple bottom line.” Here’s why it’s time to rethink it. *Harvard Business Review*, 25, 2–5.

- European Commission (2010). *Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2013). *Entrepreneurship 2020 Action Plan: Reigniting the Entrepreneurial Spirit in Europe*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2017). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: On a renewed EU agenda for higher education*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2019). *Annual report on European SMEs 2018/2019 Research & Development and Innovation by SMEs*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2020). *Small and medium-sized enterprises (SMEs) and the environment*. Geraadpleegd op 10 oktober 2020, van https://ec.europa.eu/environment/sme/index_en.htm
- Graafland, J., & Smid, H. (2015). Environmental Impacts of SMEs and the Effects of Formal Management Tools: Evidence from EU's Largest Survey. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 23(5), 297–307.
- Gulikers, J., Baggen, Y., Lans, T., & Christoffels, I. (2019). *Leren voor breed ondernemerschap: Analyse van leeruitkomsten en leeractiviteiten*. Eindrapportage NWO-PPO overzichtsstudie 405-17-715.
- Hägg, G. (2017). *Experiential entrepreneurship education: Reflective thinking as a counterbalance to action for developing entrepreneurial knowledge*. Lund: Lund University.
- Haynie, J. M., Shepherd, D., Mosakowski, E., & Earley, P. C. (2010). A situated metacognitive model of the entrepreneurial mindset. *Journal of business venturing*, 25(2), 217-229.
- Hogeschool Rotterdam (2009). *Excellente studenten overtreffen zichzelf: Inzet van de Hogeschool Rotterdam voor het Sirius Programma*. Rotterdam: Concernstrategie, Hogeschool Rotterdam.
- Isenberg, D. J. (2011). *The Entrepreneurship Ecosystem Strategy as a New Paradigm for Economic Policy: Principles for Cultivating Entrepreneurship*. Geraadpleegd op 25 november 2019, van <http://www.innovationamerica.us/images/stories/2011/The-entrepreneurship-ecosystem-strategy-for-economic-growth-policy-20110620183915.pdf>
- Kamovich, U., & Foss, L. (2017). In search of alignment: A review of impact studies in entrepreneurship education. *Education Research International*, 2017.
- Kirschner, P. A. (2018). *Paul Kirschner legt het nog één keer uit....* Geraadpleegd op 28 juli 2020, van <https://didactiefonline.nl/blog/paul-kirschner/paul-kirschner-legt-het-nog-een-keer-uit>

- Kirschner, P. A., Claessens, L. C. A., & Raaijmakers, S. F. (2018). *Op de schouders van reuzen: inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Ten Brink Uitgevers.
- Klomp, K. (Gastspreker). (2020, 17 mei). *Purpose College* [video]. Geraadpleegd op 1 juli 2020, van <https://www.youtube.com/playlist?list=PLz5XJGdI34xFzGdU3j9z5zuOT0VpcN78r>
- Kuratko, D. F. (2005). The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577-597.
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: What, why, when, how* (Background Paper, Entrepreneurship 360). Paris/EU, Brussels: LEED, OECD Publishing.
- Lackéus, M., Lundqvist, M., & Middleton, K. W. (2016). Bridging the traditional-progressive education rift through entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 22(6), 777-803.
- Lackéus, M., & Middleton, K. W. (2018). *Assessing experiential entrepreneurship education: Key insights from five methods in use at a venture creation programme*. Geraadpleegd op 11 april 2019, van https://research.chalmers.se/publication/509059/file/509059_Fulltext.pdf
- Meester, E., Bergsen, S., & Kirschner, P. A. (2017). De holle retoriek van 21st century skills: Hoezo is kennis minder belangrijk? Geraadpleegd op 10 augustus 2020, van <https://www.scienceguide.nl/2017/12/holle-retoriek-21st-century-skills/>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2019). *Strategische agenda hoger onderwijs en onderzoek: Houdbaar voor de toekomst*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Neck, H. M., & Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55-70.
- Nederland Ondernemend Innovatieland (2009). *Van voornemens naar voorsprong: Kennis moet circuleren*. Den Haag: Interdepartementale Programmadirectie Kennis en Innovatie.
- OECD (2018). *Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in The Netherlands*. Paris/EU, Brussels: OECD Skills Studies, OECD Publishing.
- Ozoliņš, M., Irbe, M. M., Gaile-Sarkane, E., Lapiņa, I., Ņikitina, T., Millers, M., Ščeuļovs, D., Babiča, V., Nemilentsev, M., Priem, M., Smits, M., &... Martin, L. (2020). *Intellectual Output 2: Research on Transdisciplinary Entrepreneurship Training*.
- Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2011). The Big Idea Creating Shared Value. *Harvard Business Review*, 89, 2-17.
- Priem, M. (2018). *Alleen ga je sneller, samen kom je verder: een participatief actieonderzoek naar actieonderzoek tijdens het afstuderen*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Read, S., Sarasvathy, S., Dew, N., & Wiltbank, R. (2016). *Effectual Entrepreneurship*. Milton, Abingdon, United Kingdom: Taylor & Francis.

- Rijksdienst voor Ondernemend Nederland (2020). *Valorisatieprogramma*. Geraadpleegd op 13 juni 2020, van <https://www.rvo.nl/onderwerpen/innovatief-ondernemen/valorisatie/valorisatieprogramma>
- Sarasvathy, S. D. (2001). Causation and Effectuation: Toward a Theoretical Shift from Economic Inevitability to Entrepreneurial Contingency. *Academy of management Review*, 26(2), 243-263.
- Sarasvathy, S. D. (2008). *Effectuation: Elements of Entrepreneurial Expertise*. Cheltenham, United Kingdom/Northampton, United States of America: Edward Elgar Publishing.
- Sluijsmans, D., & Segers, M. (Eds.). (2018). *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Stevenson, H. H., & Jarillo, J. C. (2007). A Paradigm of Entrepreneurship: Entrepreneurial Management. *Strategic Management Journal*, 11, 17-27.

Auteurs

Martijn Priem

Docentonderzoeker,
Kenniscentrum Business Innovation.



Specialisme: Bedrijfskunde, ondernemerschap
en onderwijskunde (leren en innoveren)

Recente projecten

- (2018 – 2021) European Entrepreneurship Training Community (Erasmus+–beurs)
- (2017 – 2020) Monitoronderzoek De Nederlandse Zaak voor Ondernemers
- (2017 – 2018) Innovatiekracht hbo en mkb (in opdracht van het Nederlands Lectoren Platform Ondernemerschap en met co-financiering van het Ministerie van Economische Zaken en Klimaat)

Publicaties

- Nikitina, T., Lapiņa, I., Ozoliņš, M., Irbe, M. M., Priem, M., Smits, M., & Nemilentsev, M. (2020). Competences for Strengthening Entrepreneurial Capabilities in Europe. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 6(3), 62.
- Priem, M., Smits, M., & Van der Zouwen, A. (2021). *Transdisciplinary Entrepreneurship Education: A Handbook and Training Method*. Concept in voorbereiding.
- Ozoliņš, M., Irbe, M. M., Gaile-Sarkane, E., Lapiņa, I., Nikitina, T., Millers, M., Ščeuļovs, D., Babiča, V., Nemilentsev, M., Priem, M., Smits, M., & Martin, L. (2020). *Intellectual Output 2: Research on Transdisciplinary Entrepreneurship Training*.
- Lange, O., Priem, M., Lycklama à Nijeholt, M. P., & Klink, H. A. (2020). *Eindrapport Monitoronderzoek De Nederlandse Zaak voor Ondernemers*. Rotterdam: Kenniscentrum Business Innovation, Hogeschool Rotterdam.
- Klink, H. A., Lycklama à Nijeholt, M. P., Priem, M. & Van der Heijden, M. (2018). *Tussentijds rapport Monitoronderzoek De Nederlandse Zaak voor Ondernemers*. Kenniscentrum Business Innovation, Hogeschool Rotterdam. Niet openbaar.
- Priem, M. (2018). *Alleen ga je sneller, samen kom je verder: een participatief actieonderzoek naar actieonderzoek tijdens het afstuderen* (masterscriptie). Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Priem, M., Cazemier, R. B., Bauwen, G. A. A., & Bodewes, D. F. M. (2018). *Innovatiekracht hbo en mkb: Samen sterker staan*. Rotterdam: Kenniscentrum Business Innovation, Hogeschool Rotterdam.

Matthijs Smits

Docent bij de opleiding
Ondernemerschap & Retailmanagement,
Kenniscentrum Business Innovation



Specialisme: Sociolinguïstiek, Historische taalkunde
van het Engels, onderwijskunde (cognitieve
psychologie en competentiegericht opleiden)

Recente projecten

- (2018 – 2021) European Entrepreneurship Training Community (Erasmus+-beurs)
- (2011 – 2016) Bridging the unbridgeable: linguists, prescriptivists and the general public (NWO-project)
- (2005 – 2011) The codifiers and the English language: tracing the norms of Standard English (NWO-project)

Publicaties

- Ņikitina, T., Lapiņa, I., Ozoliņš, M., Irbe, M. M., Priem, M., Smits, M., & Nemilentsev, M. (2020). Competences for Strengthening Entrepreneurial Capabilities in Europe. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 6(3), 62.
- Priem, M., Smits, M., & Van der Zouwen, A. (2021). *Transdisciplinary Entrepreneurship Education: A Handbook and Training Method*. Concept in voorbereiding.
- Ozoliņš, M., Irbe, M. M., Gaile-Sarkane, E., Lapiņa, I., Ņikitina, T., Millers, M., Šceulovs, D., Babiča, V., Nemilentsev, M., Priem, M., Smits, M., & Martin, L. (2020). *Intellectual Output 2: Research on Transdisciplinary Entrepreneurship Training*.
- Smits, M. (2017). "Garnering" respect: The emergency of authority in the American usage tradition.' In van Ostade, I. Tiekens-Boon & Percy, C. (eds.), *Prescription and Tradition in Language: Establishing Standards across Time and Space*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 221–37.

Amber van der Zouwen

Docent bij de opleiding
Ondernemerschap & Retailmanagement

Specialisme: Marketingcommunicatie



Recente projecten

(2018 – 2021) European Entrepreneurship Training Community (Erasmus+-beurs)

Publicaties

Priem, M., Smits, M., & Van der Zouwen, A. (2021). *Transdisciplinary Entrepreneurship Education: A Handbook and Training Method*. Concept in voorbereiding.

Dit artikel is onderdeel van de bundel:

Gijsbertse, D. P., Van Klink, H. A., Machielse, C., & Timmermans, J. H. (Red.). (2020). *Hoger beroepsonderwijs in 2030: Toekomstverkenningen en scenario's vanuit Hogeschool Rotterdam*. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.

De volledige bundel is te vinden op: <https://hr.nl/hbo2030>