

Een doorbraak forceren voor werkpleklers

Landelijke tussenrapportage doorbraakproject werkpleklers 2008-2009

Tilburg, oktober 2009

Prof. dr. A.F.M. Nieuwenhuis

K.E. de Ries MSc

Drs. M.P. Kat

Dr. D.J.J.M. Nijman

Drs. M.M. van Vijfeijken

IVA beleidsonderzoek en advies

COLOFON

Deze uitgave is tot stand gekomen binnen het Doorbraakproject werkplekieren, een Innovatiearrangement mogelijk gemaakt door *Het Platform Beroepsonderwijs*. Dit onderzoek is gefinancierd uit het budget dat de deelnemende instellingen beschikbaar hebben gesteld voor het overkoepelend onderzoek binnen dit doorbraakproject. De deelnemende instellingen zijn:

- de Politieacademie;
- ROC de Leijgraaf;
- ROC Eindhoven;
- ROC Leiden;
- ROC Midden Nederland;
- ROC van Twente;
- ROC Zadkine.

MBO 2010 speelt een ondersteunende rol binnen dit project, in samenwerking met de programmamanager ondersteuning leerbedrijven vanuit COLO. Dit rapport is tot stand gekomen in samenwerking met Olaf van Tilburg, Ravestein & Zwart.

Uitgever: IVA
Warandelaan 2
Postbus 90153
5000 LE Tilburg
Telefoonnummer: 013-4668466
Telefax: 013-4668477

IVA is gelieerd aan de UvT

© 2009 IVA

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of worden openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van het IVA.

Het gebruik van cijfers en/of tekst als toelichting of ondersteuning bij artikelen, boeken en scripties is toegestaan, mits de bron duidelijk wordt vermeld.

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	5
1 De ambitie van het doorbraakproject.....	7
1.1 Aanleiding van het doorbraakproject.....	7
1.2 Evidence-based practice en practice-based evidence	8
1.3 Leeswijzer	10
2 De organisatie van het doorbraakproject.....	11
2.1 Kenniscreatie door interactie.....	11
2.2 Leerorganisatie en omgeving van het project.....	12
2.3 Projectopzet	13
2.4 Theoretische oriëntatie.....	14
2.5 Terugblik	15
3 Regionale ambities en inbreng.....	17
3.1 Een overzicht.....	17
3.1.1 Eindhoven.....	17
3.1.2 Leiden	17
3.1.3 Midden Nederland.....	18
3.1.4 Politieacademie.....	18
3.1.5 Rijnmond.....	19
3.1.6 Twente	19
3.1.7 De Leijgraaf.....	19
3.2 Resumé.....	20
4 Ontwerpen en uitvoeren van werkplekieren	21
4.1 Sequens	22
4.2 Leerprocessen.....	24
4.3 Begeleiding en assessment	27
4.4 Comakership	30
4.5 Resumeren en terugkijken	32

5	Op zoek naar verbetering: thema's voor vergelijkend onderzoek en experiment	35
5.1	Een eerste semester van vergelijkend en experimenterend onderzoek	35
5.1.1	Samenwerkend leren op de werkplek	35
5.1.2	Vergelijken van verschillende werkplekken en duale ritmes	36
5.1.3	Professionalisering van docenten en begeleiders.....	36
5.1.4	Formeel en informeel leren: sturing en reflectie	37
5.1.5	Het begeleiden van volwassen deelnemers.....	37
5.1.6	Comakership tussen school en bedrijf	38
5.2	Vervolg: planning en ambitie	38
	Literatuurlijst	41

Samenvatting

Het voorliggende rapport betreft de eerste landelijke tussenrapportage van het Doorbraakproject werkplekieren. Het doorbraakproject bestaat uit zeven regionale mbo-hbo combinaties die verschillende varianten van werkplekieren openstellen voor landelijk vergelijkend onderzoek. Daarbij is sprake van een tweeledig leerproces: op het niveau van opleidingsteams wordt systematisch gezocht naar optimale professionele interventies om werkplekieren te verbeteren en op landelijk niveau wordt gezamenlijk gezocht naar empirisch bewezen handelingsvoorschriften voor effectieve vormgeving van werkplekieren.

De ontmoeting van beide kenniskringen is niet zonder problemen, gezien de verschillende grondslagen en doelstellingen. Daarnaast wordt de vernieuwing van de praktijk van werkplekieren gebaseerd op empirische evidentie van de werking van vernieuwingsideeën. Er is nog weinig ervaring met deze doorbraakmethodiek, waardoor het project zelf ook als een experiment kan worden gezien.

In deze rapportage staan de ontwerpen en praktijken van de verschillende opleidingen centraal: hoe ziet de actuele vormgeving eruit en waar zien de opleidingen kansen voor verbetering. Als uitgangspunt voor het project zijn de volgende thema's gekozen: sequens (de praktijkleerlijn), leerprocessen, begeleiding en beoordeling en co-makership. Aan de hand van deze thema's zijn de ontwerpoverwegingen en de uitvoering van het werkplekieren binnen de verschillende opleidingen in kaart gebracht. Daaruit blijkt dat de opleidingen vooral leeractiviteiten organiseren, zonder direct zicht te hebben op leerprocessen die zich bij de deelnemers afspelen. Veel ontwerpoverwegingen zijn van praktische aard en het "ontwerp in uitvoering" wordt onderbouwd; dit leidt tot verschillende argumenteerlijnen. Docententeams moeten praktische knopen doorhakken in de afweging tussen tijd en kwaliteit en tussen protocol en budget. Het doorbraakproject biedt de kans om die vicieuze cirkel te doorbreken door bij elkaar in de keuken te kijken, en door met elkaar de kwaliteit van gehanteerde redeneerlijnen te testen.

Het doorbraakproject bevindt zich aan de start van de fase, waarin vergelijkend onderzoek met betrekking tot de huidige praktijken binnen de regio's plaatsvindt. Deze onderzoeken hebben betrekking op: samenwerkend leren, vergelijking van werkplekken, professionalisering van docenten en praktijkbegeleiders, formeel en informeel leren, het begeleiden van volwassen deelnemers en comakership. Deze fase moet uitmonden in een meer competitieve fase, waarbij de instellingen zullen experimenteren met verschillende, voor het werkplekieren relevante aspecten, om het werkplekieren te optimaliseren.

1 De ambitie van het doorbraakproject

1.1 Aanleiding van het doorbraakproject

In november 2007 is door drie regionale mbo-hbo combinaties en de Politieacademie bij HPBO een innovatiearrangement aangevraagd voor een onderzoek- en innovatieproject rond leren op de werkplek als opleidings situatie in het beroepsonderwijs. Nog drie regionale combinaties zijn aangehaakt, zodat het totale consortium medio 2009 bestaat uit zes regionale verbanden en de Politieacademie. De deelnemende scholen verplichten zich om concurrerende modellen en praktijken inzet te maken van vergelijkend onderzoek en op basis van onderzoeksuitkomsten de meest succesvolle praktijken te selecteren en tot gemeenschappelijke methodiek om te vormen.

Dit Innovatiearrangement zorgt voor innovatie op twee niveaus:

- Er ontstaat een leeromgeving voor docenten, praktijkbegeleiders en hun organisaties (school en bedrijf), waarin op basis van (quasi-)experimenten en vergelijkende analyse systematisch gezocht wordt naar optimale professionele interventies om werkplekleren te verbeteren. Op dit niveau wordt de opbrengst geformuleerd in termen als “lerend netwerk”, “lerende organisatie” en “reflective practitioner”.
- Dit arrangement realiseert voor het leren op de werkplek empirisch en in de praktijk bewezen handelingsvoorschriften voor opleidingsteams plus hun partners in instellingen en bedrijven. De voorschriften zijn gericht op effectieve leer-werkarrangementen voor diverse sectoren, niveaus en doelgroepen. De praktijken zijn ingebed in een visie op een vitale regionaal-economische ontwikkeling.

Het project sluit aan bij lopende initiatieven en activiteiten in de deelnemende regio's. Het project moet geen vreemde eend worden in de bijt van lopende onderwijsontwikkeling en –vernieuwing, maar deze juist versterken en aanvullen. Dat lijkt paradoxaal met de ambitie van competitieve vergelijking van praktijken, maar de meeste mbo- en hbo-instellingen verkeren in dezelfde situatie: invoering van CGO, de ontwikkeling van de bachelor-master structuur, arbeidsmarktprojecten als β -techniek en Zorg en de algemene vraag naar flexibel vakmanschap. Scholen zoeken in deze complexe beleidsruimte naar vergelijkbare oplossingen, deels vanwege landelijke regelgeving en publieke discussie, deels omdat men al bij elkaar inspiratie zoekt en vindt.

1.2 Evidence-based practice en practice-based evidence

Vernieuwing en verbetering van het werkpleklers in competentiegerichte opleidingen staat centraal in dit project. Als methodiek is gekozen voor de doorbraakmethode, in navolging van kennisontwikkelingsmodellen in de zorgsector: onderwijsvernieuwing moet "evidence-based" zijn, oftewel er moet systematisch naar bewijzen van werkzaamheid worden gezocht. In dit project wordt dat ingericht door in de regionale combinaties van mbo en hbo lokale vernieuwing te organiseren, die met vergelijkend onderzoek en waar mogelijk zelfs met experimenteel onderzoek op landelijk niveau op zijn merites wordt getoetst en vergeleken met de huidige praktijk van werkpleklers.

Deze wijze van onderwijsvernieuwing is op zichzelf innovatief: de scholen en de deelnemende opleidingen stellen zich kwetsbaar op door de deur open te zetten voor vergelijkend onderzoek. Dit in de hoop dat er een lerende cultuur ontstaat, waarin onderwijsvernieuwing en kwaliteitsverbetering hand in hand gaan. Politiek is hiervoor belangstelling, gezien de aanbevelingen van de commissie Dijsselbloem (2008): geen implementatie van vernieuwing zonder bewijsvoering. Maar er is ook urgentie: rapporten van de rekenkamer (2008), de inspectie (2008?) en sociale partners (2009) wijzen uit dat het leren in de beroepspraktijk nog niet goed is geregeld door het beroepsonderwijs, terwijl beroepspraktijkvorming één van de essentiële pijlers is van het nieuw competentiegerichte onderwijs. Beleidsmakers, bestuurders, loodsen en kapiteins zitten dan ook op het vinkentouw om de resultaten van deze doorbraak in te passen binnen hun werk.

Men zal echter nog een beetje geduld moeten hebben: in deze rapportage wordt verslag gedaan van de voorbereidende bewegingen in het doorbraakproject werkpleklers. De projectorganisatie is opgebouwd; er is een opname gemaakt van de stand van zaken rond werkpleklers in de deelnemende opleidingen; vergelijkend onderzoek op deelthema's is voorbereid en in de steigers gezet. Uitvoering hiervan zal in de komende twee schooljaren (2009-2010 en 2010-2011) plaatsvinden.

Het doorbraakproject realiseert voor het leren op de werkplek empirisch en in de praktijk bewezen handelingsvoorschriften voor opleidingsteams plus hun partners in instellingen en bedrijven. De voorschriften zijn gericht op effectieve leerwerkarrangementen voor diverse sectoren, niveaus en doelgroepen. De praktijken zijn ingebed in een visie op een vitale regionaal-economische ontwikkeling.

De opbrengst voor deelnemers, studenten en werknemers is samen te vatten onder de term flexibel vakmanschap. Door het leerpotentieel van de werkplek te vergroten en ondersteuning vanuit de onderwijsinstellingen vooral te richten op reflectie en het vervolmaken van leerprocessen, verdiept deze aanpak de kwaliteit van het (voor werknemers) aanwezige en te verwerven vakmanschap. Deelnemers en studenten zullen ook ervaren dat de directe samenwerking tussen mbo- en hbo-instellingen in dit Innovatiearrangement de doorlopende leerlijnen versterkt.

Ook de begeleiding van de deelnemers in praktijksituaties wordt verbeterd doordat de begeleidingsbekwaamheden van de docenten en praktijkbegeleiders ter discussie staan. Docenten en praktijkbegeleiders leren beter zicht te krijgen op het potentieel

van de werkplek en de benodigde leeractiviteiten die op de werkplek minder aan bod komen. Dit project stimuleert zo het leervermogen van de docenten en praktijkbegeleiders, waardoor de ontwikkeling van reflexieve professionaliteit wordt gestimuleerd. De betrokken bedrijven leren hoe de praktijkbegeleiding te verbeteren is om leerlingen en studenten maximaal voor te bereiden op de beroepspraktijk waardoor ze zich als toekomstig werkgever beter kunnen positioneren. Tevens zorgt hun deelname aan dit project voor verbetering van de eigen HRM-praktijk. Een leven lang leren komt voor het personeel beter binnen bereik.

Door de samenwerking op regionaal niveau (mbo + hbo + arbeidsveld) ontstaat ten slotte, via comakership en vitale netwerken, een goede voedingsbodem voor responsief beroepsonderwijs dat in staat is een proactieve bijdrage te leveren aan regionale economische ontwikkeling.

Het project pendelt tussen onderzoeksgestuurde praktijk en praktijkgestuurd effectonderzoek (zie bronnenboek *Zicht op effectiviteit*, 2006) en probeert op die manier de praktische en wetenschappelijke cycli aan elkaar te verbinden om daar synergie te bewerkstelligen. Door dit systematisch te doen wordt een voorbeeld neergezet voor kennisontwikkeling en kenniscirculatie in het beroepsonderwijs, die voor meer ontwikkelingsgebieden kan worden ingezet.

Het doel van het landelijk doorbraakproject werkplekleren is het vergelijken van een aantal praktische varianten van werkplekleren, gebaseerd op een theoretische basis, om een bewezen effectieve en bewezen efficiënte vormgeving van werkplekleren te beschrijven. Op basis van concrete ervaring zal bijstelling plaatsvinden, zullen de aanpakken binnen de onderwijsinstellingen worden versterkt en het handelen worden verhelderd. Bovendien wordt op deze manier het gat tussen de praktijk en theoretische kennis verkleind. Twee invalshoeken zijn gebruikt bij de opzet van het project: werkende onderwijspraktijk en theoretische inzichten uit de onderzoeksliteratuur. De inbreng van de deelnemende scholen en opleidingen bestaat zowel uit goedwerkende staande praktijk als uit voorstellen voor vernieuwing van het praktijkleren als antwoord op (verwachte) uitvoerings- en kwaliteitsproblemen (door een veranderende vraag en bijvoorbeeld de invoering van CGO). Vanuit lopend en afgesloten onderzoek zijn inzichten en resultaten ingebracht via een startnotitie¹ en in tweede instantie een review vanuit het ECBO (Poortman en Visser, 2008). Met deze ingrediënten is het doorbraakproject het afgelopen schooljaar ingericht.

Om de ambitie waar te maken is een landelijke projectorganisatie nodig, waar onderzoek wordt gecoördineerd, waar de "weddenschapdebatten" worden gevoerd en waar het proces van kennisdelen en kennismaken plaatsvindt. Deze landelijke organisatie vormt als het ware een paraplu voor onderzoek- en ontwikkelactiviteiten op regionaal niveau, gericht op de optimalisatie van de lokale leerpraktijken.

1 Deze startnotitie is voornamelijk gebaseerd op het boek 'Learning Potential of the Workplace' van Nijhof en Nieuwenhuis (2008).

1.3 Leeswijzer

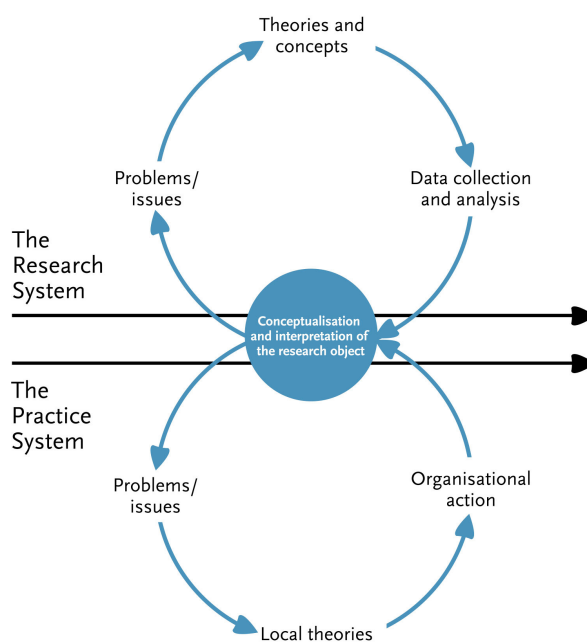
De theoretische en praktische organisatie van dit doorbraakproject komen in hoofdstuk 2 aan de orde. Vervolgens zal hoofdstuk 3 ingaan op de regionale ambities en inbreng in het landelijk doorbraakproject. Hoofdstuk 4 zal daarna inzicht geven in de resultaten van de eerste onderzoekrondes, op basis van de in hoofdstuk 2 benoemde theoretische concepten. Daarbij is zowel aandacht voor de ontwerpoverwegingen als wat daarvan in de praktijk wordt waargemaakt. De op basis van deze resultaten ontwikkelde experimenten (die de komende periode zullen plaatsvinden) komen in hoofdstuk 5 aan de orde.

2 De organisatie van het doorbraakproject

2.1 Kenniscreatie door interactie

In het doorbraakproject komen twee cycli voor kenniscreatie bij elkaar: het praktijkstelsel en het onderzoekstelsel. In een praktijkstelsel vindt (leren door) vernieuwing al doende plaats. In het eindverslag van het project Innovatieregisseur (Nieuwenhuis e.a., 2008; mbo-raad) is beschreven dat succesvolle onderwijsvernieuwingstrajecten gericht zijn op kwaliteitsverbetering. Op grond van allerlei interne en externe redenen kunnen professionele teams tot de conclusie komen dat verbetering van handelingspatronen en werkprotocollen noodzakelijk is. Kenmerkend voor praktische vernieuwingstrajecten is dat men zoekt naar werkbare alternatieven: het is economisch vaak niet verantwoord om naar optimale alternatieven te zoeken. Werkbare alternatieven worden ingepast in de lokale werktheorie en men werkt verder aan volgende problemen en urgente zaken. Bedrijfseconomisch en professioneel is dit een goed werkend model voor het ontwikkelen van adequaat fungerende handelingspatronen.

Figuur 1: kenniscreatie door interactie. Naar Ellström 2008



In het onderzoekssysteem is men niet op zoek naar werkbare kennis maar naar theoretische verklaringen en bewijzen. Hier geldt een ander regime van kennisontwikkeling, waarin de empirische cyclus (de Groot, 1961) een belangrijke rol speelt. Onderzoekers zijn niet zozeer geïnteresseerd in de economische betekenis van kennis. In een doorbraakproject worden deze twee kennissystemen bij elkaar gebracht: vernieuwing van praktische systemen wordt gebaseerd op empirische evidentie van de werking van vernieuwingsideeën.

De ontmoeting van de twee kennissystemen is niet zonder problemen, omdat de grondslagen en doelstellingen verschillen. In de figuur van Ellström (zie vorige pagina) wordt dit eenvoudigweg door een stevige stip weergegeven, maar veel ervaring met dit type onderzoeks- en ontwikkelingswerk is er nog niet opgedaan. De doorbraakmethodiek is voor onderwijsontwikkeling zelf een nog niet uitgekristalliseerde sociale innovatie. De deelnemende instellingen en onderzoeksinstituten zijn een avontuur aangegaan, waarvan de uitkomst nog niet eenduidig is. Dit vraagt om wederzijds vertrouwen, draagvlak bij de deelnemende partijen en helderheid over de taakverdeling: hieraan is het afgelopen jaar hard gewerkt.

2.2 Leerorganisatie en omgeving van het project

De kern van het doorbraakproject werkplekieren wordt gevormd door "extended" onderwijsteams in de zeven deelprojecten. In elk regionaal project vormen opleidingsteams met hun leerbedrijven de uitvalsbasis van het project. De wijze waarop deze teams hun studenten begeleiden naar vakmanschap staat centraal: visie, ontwerp en uitvoering van praktijkleren, gericht op de ondersteuning van vakbekwaamheidsontwikkeling. Een projectleider organiseert het regionale project en laat zich vaak ondersteunen door lokale onderzoekers (soms ingehuurd bij de universiteit om de hoek, of ondergebracht bij een lector op de deelnemende hogeschool).

IVA, instituut voor beleidsonderzoek gelieerd aan de UvT, verzorgt het landelijk deel van het onderzoek in dit doorbraakproject.

Om de centrale lijnen van het project te bespreken met de zeven verschillende participerende regio's is een *landelijke ontwikkelgroep* georganiseerd, waarin alle projectleiders van de verschillende regio's deelnemen. Om de regionale activiteiten te ontplooiën, zijn er vervolgens *regionale sectorwerkgroepen* (of extended teams) opgericht, waarin scholen en bedrijfsleven gezamenlijk participeren en hun praktijken openstellen voor het onderzoek. Tenslotte zijn er regionale *schoolwerkgroepen*, waarin docenten en praktijkbegeleiders op elke instelling participeren, om vroegtijdig aan verspreiding en implementatie te beginnen. Bij het vormgeven van het landelijk onderzoek zijn tevens de aan de regio's verbonden onderzoekers betrokken door middel van een onderzoekeroverleg, waarin alle onderzoekers deelnemen. Zij kunnen tevens een rol spelen bij de landelijke uitwisseling van kennis en ervaringen georganiseerd via workshops, werkconferenties en dergelijke. Ter ondersteuning fungeert er een discussieplatform bij Kennisnet en verzorgt MBO 2010 via haar krant verspreiding van uitkomsten van de activiteiten.

Als laatste heeft de stuurgroep vorm gekregen, waarin bestuurders (CvB-leden van deelnemende instellingen) zorgen voor de inbedding in landelijke ontwikkelingen en deze groep fungeert als opdrachtgever voor het landelijk onderzoek.

Diverse platforms en organisaties zitten op het vinkentouw. HPBO is al vanaf het voortraject van het project betrokken als donor en “drager” van doorbraakmethode. Kort na de start van het project heeft de loods van MBO 2010 op het thema ‘inhoud’, als peetvader dit doorbraakproject ‘geadopteerd’. COLO heeft een vergelijkbare rol binnen dit doorbraakproject. Verder willen KBB’s graag ondersteunen en meekijken en is er zelfs politieke aandacht vanwege de Dijsselbloem discussie.

2.3 Projectopzet

Het project is over de looptijd verdeeld in een vijftal fasen (ten tijde van deze rapportage zijn er twee afgerond):

1. Voorbereiding: In deze fase is de werkorganisatie neergezet en vond gezamenlijke taalontwikkeling plaats, zodat eenduidig onderzoeksvragen en evaluatiecriteria konden worden geformuleerd. Tevens zijn in deze fase het ontwerp en de praktijk van het werkplekleren binnen de participerende instellingen onderzocht. Deze dienen als uitgangspunt voor de volgende fasen in het onderzoek. Deze fase liep tot najaar 2008.
 - A. Documentanalyse (juli – augustus 2008);
 - B. Beschrijving praktijkcurricula (september – december 2008);
 - C. Beschrijving realisatie (januari – april 2009);
 - D. Analytisch debat (april – juni 2009).
2. Beschrijving en analyse startsituatie: In deze fase zijn de praktijkcurricula van de verschillende participerende instellingen vergeleken. Daartoe is een documentstudie gedaan waarbij de OER'en en kwalificatiedossiers van de opleidingen zijn geanalyseerd. Vervolgens zijn interviews gehouden met docenten en praktijkbegeleiders over het ontwerp van het werkplekleren. Vervolgens is gekeken naar de realisatie van deze ontwerpen in de praktijk. Daarvoor zijn interviews gehouden met deelnemers. Deze fase is afgesloten met een analytisch debat, ter voorbereiding op de activiteiten die in de divergentiefase uitgevoerd zullen worden.
 - A. Eerste ronde vergelijkende, thematische onderzoeken (september 2009 - januari 2010);
3. Divergentie: In deze fase worden twee onderzoeksrondes verricht, gekoppeld aan de bestaande praktijken in de zes regio's en bij de Politieacademie. Achtereenvolgens vinden onderzoeksontwerp, dataverzameling en dataverwerking plaats, waarbij het landelijk onderzoeksteam zorgt voor instrumentatie, vergelijkbaarheid en verwerking, en de lokale onderzoekers voor de dataverzameling en interpretatie voor eigen gebruik.
 - A. Eerste ronde vergelijkende, thematische onderzoeken (september 2009 - januari 2010);

B. Tweede ronde vergelijkende onderzoeken (februari 2010 – juli 2010)

4. Convergentie/competitie: In deze fase wordt een experimentenronde verricht, waarbij wordt getracht om de leeropbrengst uit de divergentiefase (best practices) te verwerken in de lokale praktijken. Het commitment van de partners zal hierbij op de proef worden gesteld, omdat op deelaspecten afgeweken zal worden van bestaande handelingspatronen. Implementatieonderzoek is nodig om de verwachte mix van het ideale en het praktisch haalbare in kaart te kunnen brengen. Deze fase volgt in het eerste semester van schooljaar 2010 – 2011. De concrete invulling volgt uit de resultaten van fase 3. Gepland zijn competitieve onderzoeken, waarin beproefde methodiek uit fase 3a en 3b nader wordt getoetst, zodat “bewezen praktijken” ontstaan als opbrengst van het doorbraakproject.
5. Afsluiting: De uitkomsten van fase 4 zullen in de laatste fase van het traject verwerkt worden tot handzame inzichten en rapportages. Een slotmanifestatie moet de feestelijke afsluiting van het traject vormen. Deze fase loopt van februari 2011 tot juli 2011.

Dwars op deze fasering in de tijd kunnen grofweg drie hoofdactiviteiten worden onderscheiden in het doorbraakproject werkplekieren:

- Lokale ontwikkeling en instrumentatie van varianten van werkplekieren: elk regionaal deelproject heeft eigen ambities en uitwerkingsthema's opgepakt, aansluitend bij regionaal gevoelde problemen (zie hoofdstuk 3).
- Landelijk onderzoek ter onderbouwing van evidentie en bewijsvoering: de regionale projecten willen samen leren en experimenteren rond vergelijkbare thema's (zie voor een overzicht hoofdstuk 5).
- Kennisdeling en kennisproductie: Via bijeenkomsten en werkconferenties worden ondersteuners, docenten en praktijkbegeleiders uitgenodigd om kennis uit te wisselen. In de loop van het project zal dit uitmonden in het vastleggen van ontwikkelde inzichten in publicaties en handleidingen. De website van Kennisnet en uitgaven van MBO 2010 zijn hiervoor belangrijke voertuigen.

2.4 Theoretische oriëntatie

Door de lopende initiatieven in de zeven participerende regio's open te stellen voor vergelijkend onderzoek, kunnen de lokale ontwikkelingen worden versterkt en geoptimaliseerd. Uit eerdere inventarisaties, onder andere bij ROC Eindhoven (Blokhuys, Jellema en Nijhof, 2002), een eerste analyse van de lopende regionale initiatieven en het doornemen van de beschikbare, relevante theorie met betrekking tot werkplekle-

ren², resulteerde de volgende thematische indeling, die als uitgangspunt voor het project is gehanteerd:

Sequens: Hoe zijn varianten van werkpleklers gerangschikt tijdens de leerloopbaan van de deelnemers? Wanneer kunnen deelnemers zinvol aan echte praktijksituaties participeren? Wanneer is het beter dan wel effectiever om ze in gesimuleerde, binnenschoolse praktijk op te leiden? Hoe ziet een goede opleidingsroute eruit, ook wat het theoretische curriculum betreft?

Leerprocessen: Op welke wijze vinden informele en formele leerprocessen plaats in praktijksituaties? Hoe verwerven deelnemers beroepscompetenties via het uitvoeren van praktische handelingen in echte of gesimuleerde praktijksituaties? Op welke wijze kunnen begeleidende docenten en praktijkbegeleiders zicht krijgen op die leerprocessen?

Begeleiding en assessment: Wat is de inbreng van begeleiding en beoordeling door school en bedrijf (docent en praktijkbegeleider)? Wat zijn effectieve manieren om deelnemers voor te bereiden op stages en leerwerkperioden? Welke interventies tijdens werkpleklers zijn effectief? Wat vraagt een goede beoordeling van docenten en praktijkbegeleiders?

Comakership: Hoe verloopt de afstemming tussen school en bedrijf; hoe creëert men win-win situaties? Welke verwachtingen bestaan er wederzijds en welke zijn reëel? Hoe verbind je de productielogica van het bedrijfsleven met de leerlogica van de opleiding?

2.5 Terugblik

De start van het doorbraakproject werkpleklers is moeizaam geweest, onder andere door de getrapte toekenning van de deelprojecten. Dit heeft in de aanloopfase voor flink wat oponthoud gezorgd, omdat deelprojecten niet tegelijk van start konden gaan. Eind 2008 is hierover met HPBO overlegd, wat heeft geleid tot de vaststelling van een gezamenlijke einddatum voor alle deelprojecten, op 31 juli 2011.

In het landelijk project is een “truc” toegepast om toch alle onderzoeksactiviteiten te kunnen uitvoeren. Via een dakpanconstructie overlappen de verschillende deelfasen enigszins, zodat de voorbereiding van vergelijkende activiteiten toch kon starten in september 2009.

2 Zoals, Van den Berg en De Bruijn, 2009; Blokhuis, 2006; Bronneman-Helmers, 2006; Ellström, 2008; Evans, Hodkinson, Rainbird en Unwin, 2006; Geurts, 2006; Hoeve en Truijen, 2009; Meijers, 2007; Nijhof en Nieuwenhuis, 2008; Nijman, 2004; Onstenk, 1997; Onstenk, 2003; Onstenk, J. en Janmaat, H. (2006) Poortman en Visser, 2008; Sfar, 1998; Streumer, 2005; Tynjälä, 2007; Wallis, Panagiotakopoulos en Stuart, 2007; Van Woerkom, 2003.

De werkstructuur rondom het project is met de adoptie door MBO 2010/COLO sterk verbeterd; de stuurgroep op het niveau van de CvB's, en de adoptie door MBO 2010 hebben de omgeving van het project versterkt, waardoor ook de interne slagkracht is vergroot. De verhouding tussen landelijk onderzoek en lokale ontwikkelingen is uitgekristalliseerd. De condities voor een voorspoedig projectverloop lijken anno maart 2009 goed geregeld.

De werkconferenties (in januari 2009 in Mill; in april 2009 in Rotterdam) spelen een belangrijke rol in de vorming van een gezamenlijke agenda voor de verschillende deelprojecten. Beide werkconferenties zijn in elk geval zeer enthousiast ontvangen door de deelnemers. Zodat verwacht mag worden dat de gezamenlijke ambitie van de deelnemende instellingen kan worden gerealiseerd.

Al met al kan worden gesteld dat, ondanks de lange aanloop die het project heeft gekend in 2008, er nu een gunstige werkorganisatie is neergezet, waarmee de ambities van het doorbraakproject werkplekieren kunnen worden gerealiseerd.

3 Regionale ambities en inbreng

3.1 Een overzicht

Het doorbraakproject werkpleklers bestaat uit zeven deelprojecten. Elk deelproject heeft een eigen ambitie en projectdoelstelling gericht op de vernieuwing van aspecten van werkpleklers in de eigen regio; het landelijk onderzoek vormt hierboven een verbindend geheel.

Binnen de regionale projecten is ook onderzoek gepland, verbonden aan de lokale ambitie: dit wordt vanuit het regionale project gestuurd. Waar wenselijk en mogelijk worden landelijke en lokale activiteiten gezamenlijk uitgevoerd (vanwege efficiëntie of professionalisering); dit wordt in bilateraal overleg georganiseerd. IVA overlegt met het regionale team (projectleider en docenten/onderzoekers) om zaken goed af te stemmen.

3.1.1 Eindhoven

Centraal staat het vergroten van het leereffect van het leren in de praktijk. Studenten participeren in authentieke praktijksituaties waardoor er een integraal leereffect optreedt ten aanzien van kennis en het expliciteren van kennisvragen, vaktechnische vaardigheden en beroepshouding en persoonlijke competenties. Om dit proces zo optimaal mogelijk te laten verlopen is de (gezamenlijke) begeleiding en ondersteuning vanuit de arbeidsorganisatie en de onderwijsinstelling van wezenlijk belang. Naast dat er in dit deelproject gewerkt wordt aan inhoudelijke methodiekontwikkeling met bijbehorende instrumenten, draagt het deelproject bij aan het landelijke project door twee in het oog springende invalshoeken:

- Er wordt gewerkt met een dubbele carrousel: studenten krijgen te maken met een oplopende complexiteit (rekening houdend met de niveaus) en met toenemende multidisciplinaire samenwerking. Er is sprake van een leerlijnontwikkeling van niveau 1 t/m 5 (mbo-hbo) (complementariteit);
- Het borgingsproces voor het verbeterde praktijkleren maakt onderdeel uit van de integrale aanpak: het verbeteren van de organisatie en de invulling van het leren in de praktijk wordt verbonden aan een breder concept van partnership, waarbij ook oog is voor een leven lang leren en het actualiseren en vernieuwen van onderwijs en arbeidsprocessen.

3.1.2 Leiden

In de regio Leiden wil men vaststellen hoe interne en externe leerwerkbedrijven functioneren en wat zij presteren. Door te experimenteren met leerwerkbedrijven waar binnen- en buitenschoolse leeractiviteiten en ook een vermenging van beide in plaatsvindt, worden onderwijs en bedrijfsleven aan elkaar gekoppeld en moet een aantrekkelijk, efficiënt en effectief beroepsopleiding worden vormgegeven.

De centrale vraag binnen de regio Leiden heeft betrekking op hoe de samenwerking met het bedrijfsleven en de beroepspraktijk goed georganiseerd en verder geoptimaliseerd kan worden. In het regionale project worden daarom verschillende ontwikkelopdrachten uitgezet en deze worden besproken in de zogenaamde kenniskringen. Doel hiervan is om de contacten tussen de docenten, praktijkbegeleiders en deelnemers te laten toenemen zodat er een leerproces ontstaat. Deze leerproces levert een bijdrage aan de verdere ontwikkeling van het leren in het leerwerkbedrijf zodat er meer diversiteit in het leren ontstaat, het leren meer flexibel op maat georganiseerd kan worden en het leren op de werkplek een betere aansluiting maakt met het leren op school.

3.1.3 *Midden Nederland*

In de regio Midden Nederland staat de leerafdeling in de zorg centraal. Kern is het verbeteren van de samenwerking tussen zorgorganisaties, onderwijsinstellingen, afdelingen, opleidingsprofielen, medewerkers en studenten. Het landelijk onderzoek biedt de regionale ontwikkeling handvatten met betrekking tot het optimaal didactisch vormgeven van werkpleklers, de reflectie en beoordeling van studenten, begeleidingsmodellen waarin hbo-studenten een rol spelen en het vormgeven van werkpleklers en comakership, om tot een collectieve en eenduidige werkwijze ten aanzien van het werkpleklers te komen.

De ontwikkelingen in de regio Midden Nederland zijn gericht op het verbeteren van de praktijkbegeleiding (minder uitval), het verbeteren van de aansluiting onderwijs en beroepspraktijk en het vergroten van de uitwisseling daartussen. Andere benoemde onderzoeksterreinen voor de regio Midden Nederland zijn de relatie tussen formeel en informeel leren, de status van boventaligheid van de student en de communicatie tussen studenten en medewerkers onderling. Het gehele project geeft een impuls aan een 'leven lang leren' in de regio. Naar aanleiding van het onderzoek wil de regio Midden Nederland een breder inzicht in de betekenis van de leerafdeling in het CGO bij mbo- en hbo- opleidingen en professionalisering.

3.1.4 *Politieacademie*

Het politieonderwijs is dual ingericht en wordt in partnerschap uitgevoerd door de Politieacademie, de 26 Nederlandse politiekorpsen. Het duale ritme van alle vijf opleidingen betreft afwisselend drie maanden school (Politieacademie en/of ROC/hbo) gevolgd door drie maanden werkend leren in een korps. Na elk half jaar worden de verworven competenties via proeven van bekwaamheid getoetst en behalen studenten certificaten op basis waarvan zij bevoegd tot handelen zijn. De combinatie tussen leren en werken, telkens afgesloten door proeven van bekwaamheid is één van de pijlers waarop het politieonderwijs rust. In dit vernieuwde stelsel zijn de politiekorpsen leerbedrijven geworden die een substantieel deel van de opleiding voor hun rekening nemen onder eindverantwoordelijkheid van de Politieacademie. Dit brengt natuurlijk eisen met zich mee die nu vertaald zijn in een normenset (Blokhuis, 2006). De normenset is in de eerste plaats bedoeld om gehanteerd te worden in het stelsel van kwaliteitszorg van de korpsen en Politieacademie. Hiertoe zijn per norm een aantal indicatoren gegeven die gebruikt kunnen worden bij het proces van zelfevaluatie en verbetering.

Uit een groot, onlangs afgesloten, evaluatieonderzoek (Twynstra & Gudde en IVLOS,

2006) werden de gevonden inspectieresultaten bevestigd en werden vraagtekens geplaatst bij het duale ritme van de initiële opleidingen, met name in het eerste studiejaar. De Politieacademie wil daarom haar onlangs geïmplementeerde duale systeem verbeteren en borgen en de praktijkbegeleiding en coaching verbeteren om deelnemers maximaal voor te bereiden op de beroepspraktijk. Daarvoor is een normenset ontwikkeld (in samenwerking met Cinop). De Politieacademie wil met deelname aan het project de kwaliteit van werkend leren –in gezamenlijkheid tussen de Politieacademie, de korpsen en de partners uit het reguliere onderwijs– duurzaam en systematisch verbeteren en monitoren, met eventueel de optie voor een ander duaal ritme in het eerste jaar.

3.1.5 *Rijnmond*

In de regio Rijnmond ligt de nadruk op het bepalen of leerafdelingen 'krachtige leeromgevingen' zijn en het leerrendement ervan te vergelijken met samen leren en individueel leren. Verder wordt er gekeken naar de mate waarin zowel de docent bijdraagt aan ontwikkelingen binnen de arbeidsorganisaties als de mate waarin praktijkbegeleiders bijdragen aan onderwijsontwikkeling. Tevens zal in de regio Rijnmond een overzicht van benodigde competenties van begeleiders worden opgesteld, evenals een training om de discrepantie tussen benodigde en aanwezige competenties weg te nemen. Een ander aandachtspunt (voor de heterogene leerafdelingen) zijn de doorlopende leerlijnen mbo-hbo.

De uitkomsten van het landelijk onderzoek zullen in de regio Rijnmond als input worden gebruikt om het leerrendement van de leerafdelingen te meten en te optimaliseren. Daarbij is specifiek aandacht voor wat 'krachtige leeromgevingen' zijn, welke factoren daarbij een rol spelen, wat de verhoudingen van leerafdelingen zijn ten opzichte van individuele stages en een overzicht van benodigde begeleidingcompetenties.

3.1.6 *Twente*

Het algemeen regionale doel in Twente is de ontwikkeling, implementatie en evaluatie van een duurzaam, samenhangend geheel van maatregelen en interventies gericht op het doen verwerven of ontwikkelen van generieke en/of specifieke competenties op mbo- / hbo-niveau in de sectoren Techniek, Zorg en Economie op de stage- of werkplek waarbij personen, materialen en/of processen die deel uitmaken van de werksituatie en de onderwijssituatie met het oog op het leren op elkaar af te stemmen. Daarbij is een verbetering van de aansluiting onderwijs en arbeidsmarkt cruciaal en wil de regio Twente dit kwalitatief en kwantitatief verbeteren ter bevordering van de scholing van de nieuwe instroom werknemers en zittende werknemers. De resultaten van het landelijk onderzoek voor wat betreft het vormgeven van co-makership en begeleiding binnen werkplekleren hebben daarbij de nadruk.

3.1.7 *De Leijgraaf*

De Leijgraaf heeft als speciale focus het leren op de werkplek van volwassenen: zittende werknemers die via (na)scholingstrajecten een BBL opleiding behalen. EVC als startpunt van leerwerktrajecten, gecombineerd met aandacht voor het begeleiden van leerprocessen van volwassenen vormen de kern van de regionale ambitie in Noord-Oost Brabant. Comakership, vanuit een ambitie om bij te dragen aan de regi-

onaal-economische ontwikkeling, vormt de context van de inbreng van de Leijgraaf in het landelijk doorbraakproject werkplekieren.

3.2 Resumé

Uit het overzicht van ingebrachte vormen van werkplekieren blijkt een dilemma: enerzijds zijn de instellingen er op gericht om reguliere vormen van praktijkieren (stages, BBL-varianten en duaal leren) zo optimaal mogelijk te ontwikkelen. Vooral Twente, de Leijgraaf en de Politieacademie lijken op dat spoor te zitten. Anderzijds zijn de instellingen op zoek naar alternatieven voor de reguliere praktijk: binnen-schoolse leerbedrijven zijn hiervan een voorbeeld, maar ook de ontwikkeling van leerafdelingen kan als zodanig worden opgevat. De "echte" praktijk, waarin de deelnemer één-op-één meeloopt met een ervaren vakkracht is schaars (veel opleidingen kampen met een tekort aan leerwerkplaatsen), is vanuit een onderwijsrationaliteit lastiger te sturen en is niet zo efficiënt te organiseren vanuit de instelling.

Hier komt het klassieke dilemma rond werkplekieren weer boven: moet de deelnemer ondergedompeld worden in de rationaliteit van werk en productie, om daarmee het klappen van de zweep te leren kennen (praktijkrepertoire; zie Geerligts, 2009), of is het verstandig om (eerst?) de deelnemer in een meer beschermde praktijk vakvaardigheden aan te leren, en die pas later in de leerloopbaan in te zetten in echte praktijksituaties.

Bij deze overwegingen spelen veel variabelen een rol: doelgroepkenmerken (volwassenen versus jongeren; BOL versus BBL; niveau van opleidingen); opleidingstraditie binnen sectoren; praktijkervaring en –kennis binnen de opleidingsteams. De articulatie van deze overwegingen vindt echter plaats op basis van praktische overwegingen: lokale uitvoeringsproblemen geven aanleiding tot leer- en zoekprocessen gericht op het vinden van werkbare oplossingen. Dit past in het model van bounded rationality (zie het werk van Simon, 1965): optimale oplossingen kosten economisch gezien teveel tijd en inspanning. Het doorbraakproject kan als een poging worden gezien, om van elkaar te leren als onderwijsprofessionals, en daarmee de potentiële vijver van oplossingsrichtingen te vergroten.

4 Ontwerpen en uitvoeren van werkpleklers

In de eerste onderzoeksfase is de startsituatie in de verschillende participerende regio's in kaart gebracht en geanalyseerd. In bijlage 1 is een overzicht opgenomen van alle deelnemende opleidingen, verdeeld over de verschillende sectoren.

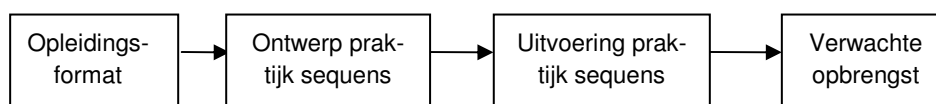
In het onderzoek naar de startsituatie hebben de onderzoekers per opleiding in kaart gebracht welke overwegingen de opleidingsteams hanteren bij de inrichting van werkpleklers in de opleidingstrajecten. Uiteraard speelt hierbij op de achtergrond mee, hoe de teams uitwerking geven aan CGO en hoe zij dit doen in samenspraak met het regionale werkveld. In dat verband spreken we dan ook wel over extended teams: het gaat niet alleen om overwegingen van docenten, maar ook om de communicatie met en de overwegingen van het werkveld.

In dit hoofdstuk presenteren we een globaal overzicht van de ontwerpoverwegingen, over de verschillende opleidingen en regio's heen. Basismateriaal hiervoor vormen zeven instellingsrapportages en casebeschrijvingen per opleiding.

Per deelnemende opleiding is de dataverzameling als volgt verricht:

- Er is een analyse gemaakt van aanwezige documentatie, zoals het kwalificatiedossier, de onderwijs- en examenregeling (OER), het projectplan voor deelname aan het doorbraakproject en, voor zover aanwezig, allerlei specifieke documenten rond het werkpleklers.
- Er zijn interviews gehouden met vertegenwoordigers van de opleidingsteams en het werkveld over de "ontwerpvrage": wat zijn de overwegingen geweest om leertrajecten in te richten.
- Er is een beperkt aantal interviews geweest met deelnemers en praktijkbegeleiders, om zicht te krijgen op de uitvoering van die ontwerpen.

Schematisch kan dit als volgt worden weergegeven (waarbij de laatste fase nog uitgevoerd moet worden):



Op basis van dit materiaal is per opleiding een casebeschrijving gemaakt, die door de projectleiders is geaccordeerd. Per instelling zijn die casebeschrijvingen gebundeld in een instellingsrapportage. Deze rapportages zijn de basis van het voorliggende hoofdstuk: in vogelvlucht geven we de bevindingen en vraagstellingen hierna weer.

4.1 Sequens

Zoals omschreven in paragraaf 2.4 is de sequens een relevant aspect wanneer het om de inrichting van werkplekieren gaat. Gezien het feit dat de logica achter de sequens van de opleiding niet kan worden achterhaald indien de verschillende aspecten waaruit de opleiding bestaat niet in kaart worden gebracht, zal deze paragraaf eerst ingaan op verschillende kenmerken van de opleiding die relevant zijn, waarna de bevindingen met betrekking tot de sequens worden weergegeven.

Competentiegerichtheid

Voor de inrichting van het curriculum zijn voor de verschillende opleidingen de competentieprofielen dan wel de kwalificatiedossiers of BIG-registratie leidend. Op basis van de kwalificatiedossiers bepaalt men wat relevant is voor het ontwikkelen van zowel het onderwijs dat gegeven wordt op de opleiding als voor de opdrachten in de praktijk. In het kader van CGO worden alle opleidingen, ongeacht sector of niveau, meer competentiegericht ingevuld. In verschillende interviews is aangegeven dat dit juist voor de studenten op lagere niveaus gunstig is, omdat zij sterk praktijkgeoriënteerd zijn en op deze manier meer gemotiveerd zijn tot leren. Daarnaast zijn er bepaalde beroepen die sterk geënt zijn op handelingen en vaardigheden, zoals beroepen in de zorg. Ook voor studenten van deze opleidingen geldt dat men verwacht dat het leerrendement voor hen hoger is, indien ze bepaalde aspecten snel leren toepassen in de praktijk.

Trainen van vaardigheden

Omdat studenten bepaalde vaardigheden moeten beheersen alvorens ze op stage kunnen (basisvaardigheden) wordt er tijdens de opleiding gebruik gemaakt van verschillende praktijkgeoriënteerde werkvormen, zoals workshop, praktijklessen, rollenspellen, prestaties, simulaties, gastlessen, casussen en presentaties in het bedrijfsleven. Op deze manier komen de studenten reeds gedurende het eerste jaar in aanraking met de beroepscontext waarvoor zij worden opgeleid en kunnen ze tevens bepalen of de keuze die zij voor deze opleiding hebben gemaakt een juiste keuze was. De verwachting is dat dit een positieve bijdrage levert aan de vermindering van voortijdig schoolverlaten. Deze praktijkgeoriënteerde werkvormen moeten volgens de respondenten ook de aansluiting tussen theorie en praktijk verbeteren.

Sequens van het praktijkleren

Een onderdeel van de opleiding waar tijdens de interviews specifiek naar is gevraagd, is de sequens van werkplekieren (de wijze waarop verschillende onderdelen van de opleiding elkaar opvolgen). Bij een aantal opleidingen wordt gewerkt met leerlijnen en ontwikkellijnen of met leergangen. Hier heeft men voor gekozen om versnippering van het aanbod tijdens de opleiding en eventuele doublures te voorkomen. Daarnaast geeft het de studenten een duidelijk beeld van wat er van hen, tijdens en na de verschillende leerjaren, wordt verwacht. Bij de politieacademie is de volgorde van de kernopgaven ook gericht op het meedoen met de werkprocessen binnen het korps. Andere aspecten die benoemd zijn in het kader van de vormgeving van de sequens zijn een toenemende mate van complexiteit, niet alleen gedurende één stageperiode, maar over de gehele opleiding heen. Een voorbeeld hiervan is het

feit dat bij vrijwel alle opleidingen in de zorg, de eerstejaars studenten niet op een leerafdeling stagelopen, gezien de complexiteit van het werk dat ze daar moeten uitvoeren.

Hierbij is opvallend dat er verschillende modellen worden beargumenteerd: de ene school plant leren in een echte beroepspraktijk ná werkplekleren in door de school georganiseerde leerbedrijven, met als argument dat in het eigen leerbedrijf meer gestuurd kan worden op afwisseling van activiteiten. Deelnemers krijgen dan een betere voorbereiding op de beroepspraktijkvorming (bpv) in echte beroepssituaties (dit is onderdeel van het regionale onderzoek bij ROC Leiden). Een andere school (Midden Nederland) hanteert juist de klassieke één-op-één stage als voorbereiding op het werken in de leerafdeling, met als argument dat deelnemers eerst kennis moeten maken met de echte praktijk. Een derde school (Eindhoven) ziet leerafdelingen en klassieke stages als gelijkwaardige leerplaatsen in hun praktijkcarrusel: toewijzing van deelnemers vindt daar plaats op praktische overwegingen (reistijd en bezetting). Een vierde variant hanteert de Politieacademie, waar de programmering van praktijk gekoppeld is aan deelcompetenties (deelnemers krijgen per semester een kwartiel theorie en een kwartiel praktijk rond dezelfde deelcompetentie, zodat ze na dat semester ook –partieel– bevoegd zijn, als ze de proeve van bekwaamheid hebben afgelegd).

Carrusel: het organiseren van variatie

Kenmerkend voor BOL opleidingen is dat de instellingen ernaar streven om deelnemers te laten rouleren over stagebedrijven en andere vormen van praktijkleren. ROC Eindhoven heeft hiervoor de term ‘carrusel’ bedacht. Door veel verschillende praktijksituaties te zien krijgen deelnemers een beter beeld van het beoogde beroep. Hier zit een groot verschil met BBL varianten, waar de deelnemer vanuit een tewerkstellingsrelatie met één bedrijf in het leerproces zit. Voor het politieonderwijs zijn tussen academie en korpsen afspraken gemaakt over de ruimte die deelnemers kunnen krijgen om ervaring op te doen met de deelcompetentie die in dat semester aan de orde is. Bij volwassenenonderwijs zijn de werkervaringen zelfs toonaangevend ten opzichte van het leerproces: bijvoorbeeld de Leijgraaf organiseert maatwerk voor werkenden, waarbij EVC en werkervaring sturend zijn voor de inrichting van opleidingen.

Praktijkritmes en dualisering

Een aandachtspunt wat hier bij aansluit, is het duale ritme dat wordt gekozen binnen de opleiding. Zo wordt er gewerkt met het ritme van week op, week af, of drie maanden op, drie maanden af, een lintstage waarbij studenten twee dagen op stage zijn en drie dagen op school en blokstages, waarbij studenten gedurende een langere periode alleen stagelopen en geen lessen volgen. Het gekozen ritme verschilt sterk per opleiding, maar de overwegingen die daarbij een rol spelen zijn vergelijkbaar. Zo is het niveau van de opleiding een belangrijke factor met betrekking tot het duale ritme, omdat docenten de studenten op de lagere niveaus (1 en 2) liever niet gedurende een langere periode uit het oog verliezen. Bovendien denken docenten dat deze studenten graag zo vroeg mogelijk in de opleiding de praktijk in willen, omdat zij vooral leren door ervaring (doeners) en de praktijk dus beter aansluit bij hun bele-

vingswereld. Om deze redenen wordt er voor opleidingen van lagere niveaus vaker voor een lintstage gekozen dan voor een blokstage. Bovendien benoemt men dat bij een lintstage de transfer van theorie naar praktijk gemakkelijker is, dat studenten bij lintstage sneller feedback krijgen en dat dit voldoende afwisseling genereert voor de studenten. Een ander argument voor lintstages is dat het de opleiding betere spreidingsmogelijkheden voor theoretische lessen aan meerdere klassen per week biedt. Bovendien zijn verschillende deelnemers (bijvoorbeeld vanuit de Twentse opleiding Onderwijsassistent) van mening dat het prettig is op basis van gespreide lintstage, een geheel lesjaar van begin tot eind op de stageschool te kunnen meemaken.

Het nadeel van lintstage is dat de continuïteit van het werk en het leerproces beperkt zijn. Zo moeten de cliënten op een zorgafdeling waar studenten lintstages lopen iedere week weer wennen aan de studenten. Daarnaast duurt volgens de mensen in de praktijk de inwerkperiode langer en slijten bepaalde handelingen en vaardigheden minder snel in. Het voordeel van blokstages is dan ook dat de studenten sneller zijn ingewerkt en daardoor op een gegeven moment 'arbeidsproductief' kunnen worden ingezet. Vanuit de praktijk geeft men dus vooral de voorkeur aan blokstages, terwijl binnen het onderwijs, zeker voor de lagere niveaus, de voorkeur voor lintstage bestaat.

De mensen vanuit de praktijk benoemen dat het duale ritme vrijwel altijd door het onderwijs wordt bepaald. Daarbij wordt gewerkt in blokken van 10 weken, omdat een leerjaar van ongeveer 40 weken is opgedeeld in 4 periodes die worden afgesloten met een toetsweek. Een uitzondering is een leerafdeling in de zorg waar, vanwege inmenging van de praktijk, de studenten altijd gedurende 20 weken op de leerafdeling aanwezig zijn.

Deelnemers zijn met elk ritme van praktijklers wel tevreden, ongeacht lint- of blok-karakter. Deelnemers hebben vooral kritiek op de samenhang tussen theorie en praktijk: hun pijlen richten ze dan op de onderwijsinstelling. Als docenten betrokken zijn bij leerafdeling of leerbedrijf, dan oordelen de deelnemers gunstiger over de relatie theorie-praktijk.

Opvallend aan de opleiding Onderwijsassistent (ROC van Twente) is dat men beoogt een geleidelijke verandering van aanbodgestuurd naar vraaggestuurd leren te ontwikkelen (dit vinden we bij ROC Leiden ook terug). Terwijl het eerste jaar vooral bestaat uit een aanbod van ondersteunende lessen wordt verwacht dat deelnemers door hun praktijkervaring steeds meer zelf leervragen gaan formuleren, waarvoor zij naar het eind van de opleiding zelf de juiste informatie bij docenten of andere informatiebronnen gaan zoeken.

4.2 Leerprocessen

De leerprocessen zijn het tweede relevante domein bij het vormgeven van het werkpleklers; het aanleren van competenties staat namelijk centraal, iets waarvoor een leerproces nodig is. De bevindingen met betrekking tot de beoogde en gerealiseerde leerprocessen zullen in deze paragraaf aan de orde komen. Daarnaast zal worden ingegaan op relevante kenmerken van de werkplek die volgens Blokhuis (2006) het

leerproces van de aanwezige deelnemers en studenten bevorderen of beperken. Met andere woorden: die het leerpotentieel van de werkplek in kaart brengen.

Ter bevordering van de leerprocessen op de werkplek is goede begeleiding van de studenten een voorwaarde. Dat betekent dat de begeleiders de studenten voldoende ruimte moeten geven om fouten te maken om daarvan te kunnen leren. Daarnaast wordt *scaffolding* toegepast, wat inhoudt dat de mate van begeleiding afneemt naar mate de tijd die de student op de werkplek aanwezig is vordert. Bovendien mogen studenten bepaalde handelingen, mits deze door een werkbegeleider zijn afgetekend of officieel zijn behaald (op basis van deelkwalificaties), zelfstandig uitvoeren.

Door studenten van verschillende opleidingen, niveaus en leerjaren samen te laten werken, wordt volgens de respondenten het leren leuker en aantrekkelijker. Op deze manier wordt ook gestimuleerd dat de studenten van en met elkaar leren. Bovendien komen de studenten van de hogere niveaus op deze manier toe aan hun begeleidingsopdrachten.

Een andere overweging met betrekking tot de leerprocessen is de mate waarin de een werkplek voldoende uitdagende taken omvat voor een student, die in overeenstemming zijn met de taken van een gediplomeerde van de opleiding. Met andere woorden: een werkplek moet een reële beroepscontext zijn voor een student, om beroepsgebonden competenties aan te kunnen leren. Hierdoor verwacht men dat studenten meer gemotiveerd zijn om te leren.

Om het leerproces van de studenten in goede banen te leiden zijn er vanuit de onderwijsinstelling opdrachten geformuleerd. Bovendien zit de kracht van het leerproces in herhaling en moeten studenten om die reden vaak een bepaalde handeling constant blijven uitvoeren. Andere instrumenten om het leerproces en het reflectief vermogen van studenten te bevorderen zijn het schrijven van reflectieverslagen en de intervisiebijeenkomsten die op de meeste werkplaatsen worden georganiseerd. Reflectie wordt in een aantal opleidingen als cruciaal (afsluitend) onderdeel van het leerproces beschouwd. Indien onderlinge reflectie (intervisie) op de werkplek niet lukt, organiseert de opleiding Onderwijsassistent dat alsnog binnenschools. Daarnaast wordt vaak gebruik gemaakt van een Persoonlijk ontwikkelplan (POP) en een Persoonlijk activiteitenplan (PAP) waar de studenten hun eigen leerdoelen in verwoorden. Men benoemt dat er in de praktijk voldoende tijd en ruimte is om aan het eigen leerproces te besteden, omdat de studenten boventalig zijn. Studenten van het postinitieel onderwijs bij de Politieacademie, krijgen, doordat zij in de klas zitten met andere ervaren werknemers van andere korpsen, een breed scala aan praktijkvoorbeelden en ontdekken hoe er in de verschillende korpsen gewerkt wordt. Door de verschillende werkvormen en leersituaties leggen de studenten koppelingen tussen deze verschillende praktijken en leren ze van en met elkaar.

Over het algemeen zijn de respondenten van mening dat de studenten vaardigheden sneller oppikken als zij in een reële context samenwerken met andere studenten, dan wanneer zij een individuele stage lopen.

Kenmerken van de werkplek

In het doorbraakproject is een grote variatie aan (nieuwe vormen van) werkplekieren ingebracht door de instellingen. Naast de klassieke stageplekken (leerlingwezen of stage), worden nieuwe varianten ontwikkeld. De leerafdeling in de zorg is door Calibris (het KBB van de zorgsector) al redelijk beproefd; daarnaast experimenteren diverse scholen met binnenschoolse leerbedrijven, waarin de beroepspraktijk meer of minder wordt gesimuleerd en ingericht als leersituatie. Belangrijke overwegingen hierbij zijn een tekort aan (goede) stageplaatsen, maar ook de "beheersbaarheid" van leerwerkprocessen.

Veel instellingen in de zorg kiezen voor het vormen van leerafdelingen omdat hiermee de studenten verantwoordelijk worden gemaakt voor de totale zorg van een afdeling. Ook bij leerbedrijven in andere sectoren spelen die overwegingen een belangrijke rol. Deelnemers leren hier, volgens de respondenten, meer van dan wanneer zij steeds voor kleinere onderdelen het werk krijgen toevertrouwd en er steeds een begeleider aanwezig is. Volgens de opleidingen krijgen studenten op een leerafdeling en in een leerbedrijf meer mogelijkheden tot ontplooiing en zijn meer betrokken bij hun werk dan wanneer zij individuele stages lopen. Hier werken studenten zelfstandiger en om studenten deze verantwoordelijkheid te geven is het volgens de respondenten wel van belang dat er studenten van verschillende niveaus aanwezig zijn, die samen de uitvoerende taken van de gehele afdeling voor hun rekening nemen. Daarbij staat het samen werken en leren tevens centraal. Dit wordt gestimuleerd door studenten van verschillende opleidingen, niveaus en leerjaren te betrekken. Op deze manier komen de studenten van niveau 4 en 5 tijdens hun stage ook toe aan de begeleidingsopdrachten die zij uit moeten voeren. Een ander voordeel van de leerafdelingen en leerbedrijven is dat studenten het idee hebben dat ze serieuzer worden genomen en dat studenten elkaar kunnen stimuleren tot leren. Een nadeel dat hier inherent mee verbonden is, is dat de studenten elkaar ook negatief kunnen beïnvloeden.

Gedurende het stagelopen ervaren de deelnemers en studenten een verschil tussen de stages bij grote en kleine bedrijven. Binnen grote bedrijven worden de deelnemers (vrij) specialistisch opgeleid omdat ze vaak één bepaald aspect van het werk uitvoeren. Binnen kleine bedrijven worden de deelnemers en studenten daarentegen generalistisch of breed opgeleid en moeten ze veel verschillende taken uitvoeren. Nadeel daarvan is wel dat deze stagiaires minder verdieping kunnen realiseren en bovendien het risico lopen dat bepaalde aspecten van het werk niet aan de orde komen binnen dat kleine bedrijf. Daarnaast zien de stagiaires in kleine bedrijven vaak veel minder doorgroeimogelijkheden.

Wanneer studenten op een bepaalde stageplaats niet aan bepaalde competenties toekomen, wordt vaak in eerste instantie gekeken of de student deze competenties op een andere stageplaats kan behalen. Is dat niet het geval dan wordt vaak gekeken of binnen de onderwijssetting (bijvoorbeeld binnen een intern leerbedrijf) deze competenties kunnen worden aangeleerd. Als dat wederom niet mogelijk is wordt de optie om simulatie toe te passen bekeken en als laatste optie kunnen bepaalde competenties vervangen worden met een theoretische toets. In het politieonderwijs erva-

ren de studenten dat de nadruk ligt op het werken in plaats van op het leren. Dit komt omdat in de praktijk de leidinggevenden tijd te kort hebben om de studenten te begeleiden. Desondanks leren de studenten deze tools, die worden aangereikt vanuit het onderwijs, bewust of onbewust inzetten in de praktijk. Daarnaast richten ze zich op het behalen van de Proeven van Bekwaamheden en daar leren ze ook van.

Met betrekking tot de aanwezigheid op verschillende werkplekken benoemt men dat dit in vrijwel alle opleidingen wordt gestimuleerd, om studenten bewust te maken van het feit dat bepaalde processen en handelingen bij verschillende bedrijven op verschillende manieren zijn vormgegeven. Een concreet voorbeeld hiervan is de carousel, waarbij studenten altijd op een aantal verschillende werkplaatsen aanwezig zijn. Het nadeel hiervan is wel dat studenten iedere keer weer ingewerkt moeten worden en moeten wennen aan de werkplek.

Wanneer aan studenten (maar ook aan bijvoorbeeld coaches) gevraagd wordt wat een goede werkplek is, dan komt regelmatig het antwoord dat dit een plek is waar studenten fouten mogen maken, kunnen leren van hun fouten en waarbij de student ook zelf wil leren. Studenten vinden ook dat er coaching op niveau aanwezig moet zijn en er voldoende werkaanbod moet zijn en toch ook nog tijd om te leren en reflecteren. Met name in het postinitieel onderwijs blijkt het moeilijk te zijn om een goede balans te vinden tussen leren en werken. Desondanks geven juist deze studenten aan veel te leren gedurende de opleiding (terwijl de initiële studenten juist zeggen het meest te leren van de praktijk). Zij zetten heel bewust de tools in, die zij hebben aangereikt gekregen van de opleiding, om goed leiding te kunnen geven.

Vanuit BBL opleidingen komt naar voren dat de specifieke positie van BBL deelnemers in het praktijkbedrijf de opleiding soms lastig maakt. De meeste BBL deelnemers hebben een arbeidscontract en meestal doorlopen zij een praktijkdeel in de eigen arbeidsorganisatie. Vooral bij volwassen deelnemers (in Noord-Oost Brabant, Twente en bij de politie) speelt dat productierationaliteit boven de opleidingsrationaliteit gaat. Omdat zij ook hun reguliere functietaken moeten uitvoeren kan het moeilijk zijn tijd en ruimte te vinden voor andere taken –als deze überhaupt al in de directe werkomgeving aanwezig zijn.

4.3 Begeleiding en assessment

De begeleiding van studenten bij het werkpleklernen heeft een tweezijdig karakter: er is sprake van begeleiding vanuit de opleiding en vanuit het bedrijf of de instelling waar het praktijkleren plaatsvindt. De bevindingen, die betrekking hebben op beide vormen van begeleiding en tevens de afstemming daartussen, komen in deze paragraaf aan de orde. Bovendien zal vervolgens worden ingegaan op de manier waarop de deelnemers en studenten worden beoordeeld (met betrekking tot de praktijkvorming).

Met name met betrekking tot de begeleiding van studenten van lagere niveaus, ervaren de respondenten problemen in de praktijk. De meeste praktijkbegeleiders hebben

wel een coachingscursus gehad (binnen bepaalde sectoren is dit zelfs verplicht om een erkend stagebedrijf te zijn), maar zelfs na het volgen van een dergelijke cursus is men niet altijd in staat de studenten van niveau 1 en 2 te begeleiden. De problemen die men vooral in de begeleiding van deze studenten ervaart is het niet weten of een bepaalde handeling door deze studenten kan worden uitgevoerd. Dit heeft te maken met het feit dat de studenten van niveau 1 en 2 beduidend meer begeleiding en sturing nodig hebben dan de studenten van niveau 3 tot en met 5.

Ter voorbereiding op de stage vindt in veel gevallen een kennismakingsdag plaats, waardoor de studenten kunnen wennen aan de praktijk waar zij in terecht komen en zich kunnen voorbereiden. Respondenten benoemen dat het daarbij van belang is de verwachtingen helder te communiceren: zowel wat er van de student wordt verwacht als hij aan het werk gaat, als wat de student van de werkplek mag verwachten. In de voorbereiding op de stage spelen praktijklessen ook een belangrijke rol.

Eenmaal in de praktijk worden de studenten vaak door mensen van hetzelfde niveau of van een hoger niveau begeleid. Het komt (in de zorg) ook voor dat studenten door een lager niveau begeleider worden opgeleid. Vooral in het begin van het werkplekleren om de dagelijkse gang van zaken goed te leren kennen. Bij de bacheloropleiding van de politieacademie leren de studenten in het korps gedurende de eerste anderhalf jaar van de opleiding de operationele vaardigheden vaak samen met een student van een lager niveau en van een medewerker van een lager niveau. De begeleiding is verder coachend ingericht om de student meer ruimte te geven om zelfsturend aan het werk te gaan (zoals voorgeschreven binnen het CGO). De mate waarin dit mogelijk is, is uiteraard afhankelijk van de student zelf.

Doordat de begeleiders van stagiaires in de stagebedrijven vaak deelnemers en studenten van verschillende niveaus begeleiden, kan het voorkomen dat bepaalde begeleiders de lat voor de mbo-deelnemers net zo hoog leggen als voor de hbo-studenten. Dit wordt versterkt op het moment dat de begeleiders niet of nauwelijks op de hoogte zijn van de kwalificatiedossiers van de opleidingen en daardoor geen correct beeld hebben van het niveau wat de verschillende deelnemers moeten bereiken. Het feit dat verschillende opleidingen vrij nieuw zijn en daardoor het streefniveau van de deelnemers (nog) niet (helder) is geformuleerd en zelfs het beroepsbeeld of de functie die deelnemers na afronding van deze opleiding kunnen vervullen niet concreet zijn omschreven, zorgt voor nog meer verwarring bij zowel de begeleiders als de student. Dit aspect is te relateren aan het feit dat de onderwijsinstellingen vaak, op het moment dat er een opleiding op niveau 4 is voor een bepaald beroep, tevens op de lagere niveaus een soortgelijke, eenvoudigere opleiding wordt aangeboden, zonder eerst na te gaan of een dergelijke opleiding dan wel opleidt voor een bepaalde functie of beroep.

De studenten hebben soms een vast aanspreekpunt of vaste begeleider en soms zijn alle werknemers op een afdeling begeleiders. Deze keuze is onder andere afhankelijk van de mogelijkheden van een bedrijf, met betrekking tot de grootte van het bedrijf en het aantal parttime medewerkers. Daarnaast wordt benoemd dat het idee van een vaste begeleider niet past binnen het idee van een leerafdeling en dat er om die

reden voor is gekozen om alle werkbegeleiders te betrekken. Daarbij wordt opgemerkt dat deze werkbegeleiders, de begeleiding die zij geven, wel op elkaar af moeten stemmen om te voorkomen dat een student steeds op een andere manier wordt begeleid. Bij de initiële opleidingen van de politieacademie wordt deze afstemming geregeld door het duo trajectbegeleider en leerprocesbegeleider. Er is een duidelijke taakafbakening.

Op de leerbedrijven en leerafdelingen zijn, naast de werkbegeleiders, vaak eens in de week docenten aanwezig op de leerbedrijven, waardoor de afstemming tussen de begeleiding vanuit de praktijk en vanuit de onderwijsinstelling toeneemt. Daarnaast worden bij verschillende werkplekken studenten ingezet om elkaar te begeleiden. Hiervoor moeten dan wel studenten van verschillende niveaus aanwezig zijn. Het begeleiden van elkaar bij het leerproces wordt gestimuleerd door het organiseren van reflectiebijeenkomsten, waar de studenten ervaringen met elkaar delen onder begeleiding van een docent.

Bij BBL trajecten lijkt de begeleiding wel eens tot problemen te leiden. Een BBL deelnemer moet namelijk een collega aanwijzen als begeleider, waardoor deze persoon ook tijd moet vrijmaken voor het leerproces van zijn collega.

Een aandachtspunt dat in ieder geval bij verschillende opleidingen wordt genoemd in het kader van de vormgeving van de begeleiding van studenten, is het waarborgen van continuïteit in de begeleiding. Met name studenten van lagere niveaus hebben daar duidelijk belang bij omdat zij hun eigen leerproces zelf maar beperkt in beeld hebben. Ook ervaren studenten vaak binnen een opleiding veel verschillen tussen de begeleiders zowel vanuit het werkveld als vanuit de opleidingen. Deze verschillen hebben te maken met bijvoorbeeld de tijd die vrijgemaakt wordt om te reflecteren, bezoeken af te leggen en het schrijven van (reflectie)verslagen.

Toetsing

De toetsing gebeurde van oudsher vooral binnen en door de onderwijsinstelling. Met de omslag naar CGO zouden steeds vaker Proeven van Bekwaamheid toegepast moeten worden ter beoordeling van de student. Hierbij moeten studenten handelingen tonen, waarbij zowel kennis als vaardigheden worden getoetst in een reële context. Desondanks ervaren studenten soms het uitvoeren van een Proeve van Bekwaamheid als een kunstje. Het blijkt moeilijk te zijn om de authenticiteit, ook als de Proeven van Bekwaamheid in de praktijk wordt uitgevoerd, te bewaken.

De student wordt tijdens zijn Proeven beoordeeld door één of twee onafhankelijke beoordelaars indien dit praktisch realiseerbaar is. Of dit mogelijk is, is uiteraard afhankelijk van een aantal kenmerken van het stagebedrijf, zoals de grootte en het aantal FTE's. De onderwijsinstellingen denken dat het een eis vanuit de inspectie is om twee onafhankelijke beoordelaars te betrekken bij de Proeven en hechten hier daarom zoveel waarde aan. De eindbeoordeling van de praktijk gebeurt over het algemeen door de stagedocent die gemiddeld twee keer per stage op de stageplaats aanwezig is en heeft daardoor geen goed beeld van de prestatie van de deelnemer tijdens deze periode. Studenten ervaren het soms als oneerlijk omdat zij vinden dat

juist de coaches die hen dagelijks begeleiden goed weten hoe ze functioneren, terwijl de onafhankelijke beoordelaars hen slechts die ene keer zien.

Naast bovenstaande, organisatorische issues, zijn er nog praktische kanttekeningen te plaatsen bij de Proeven van Bekwaamheid. Een concreet voorbeeld hiervan is een opleiding die reeds ingericht was volgens het CGO, maar waarvoor nog geen Proeven van Bekwaamheid beschikbaar waren om de studenten ook volgens het CGO te beoordelen. Het ROC Leiden, waar deze opleiding werd gegeven, heeft daarom zelf, in samenwerking met het bedrijfsleven, een Proeve van Bekwaamheid moeten ontwikkelen.

Vanwege de issues die zojuist zijn benoemd met betrekking tot de beoordeling en assessment binnen het CGO, lijkt hier nog een duidelijke slag noodzakelijk om alles in goede banen te leiden.

De Proeven van Bekwaamheid moeten worden afgenomen in een zo realistisch mogelijke context, vandaar dat men de voorkeur geeft aan de praktijk. Is dat niet mogelijk dan worden opties van simulaties bekeken en als dit zelfs niet mogelijk is dan wordt gekozen voor een theoretische toets of essay. In een enkel geval wordt gesteld dat er te veel essays en schriftelijke competentiebeoordelingen in het traject zijn gesloten: korte termijn kostenoverwegingen gaan dan ten koste van de kwaliteit. Het voordeel van het afnemen van de Proeven van Bekwaamheid binnen de onderwijscontext, bijvoorbeeld bij een intern leerbedrijf, is dat de studenten dan minder zenuwachtig zijn.

Om te mogen deelnemen aan de Proeven van Bekwaamheid moeten studenten vaak bepaalde deoltoetsen, theorietoetsen, stageopdrachten en/of voortgangsverslagen afronden. Daarnaast worden de Proeven ook wel afgenomen in combinatie met een examen, om te voorkomen dat de kenniscomponent (te) weinig of niet wordt getoetst.

Bij de ontwikkeling van Proeven van Bekwaamheid is het bedrijfsleven vaak betrokken en erkende Proeven komen in een landelijke examenbank. Binnen het politieonderwijs is het Centraal Examenbureau Politie betrokken bij de ontwikkeling van de Proeven.

4.4 Comakership

Comakership heeft betrekking op de manier waarop en de mate waarin het bedrijfsleven en het onderwijs gezamenlijk bepaalde besluiten nemen en elkaar betrekken en op de hoogte houden van de eigen beroepspraktijk. Door vaker bij elkaar over de vloer te komen, is het wederzijds begrip vaak groter. Hoewel de samenwerking en afstemming rond leerbedrijven en werkplekken vrij hoog in het vaandel staat binnen de onderwijssetting, wordt de beroepspraktijk maar beperkt betrokken bij het inrichten van de stageopdrachten van de studenten. Wel is het bedrijfsleven vrijwel altijd betrokken bij de ontwikkeling van Proeven van Bekwaamheid en moeten deze tevens in de praktijk, door onafhankelijke praktijkbegeleiders worden afgenomen.

In de meeste gevallen is er sprake van een overleggroep of stuurgroep, waar de onderwijsinstelling(en) en het betrokken bedrijfsleven elkaar regelmatig (wekelijks of maandelijks) zien. Dit is noodzakelijk om goed samen te kunnen werken en tevens te bepalen welke competenties op de afdeling aan de orde kunnen komen. Om te borgen dat docenten goed op de hoogte zijn van de beroepspraktijk wordt in verschillende regio's een docentenstage aangeboden. Daarnaast ondersteunt het onderwijs de begeleiders in de praktijk op basis van bijvoorbeeld een begeleidings- of coachingscursus die door een Kenniscentrum Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (KBB) is ontwikkeld. Bovendien is er, zeker op de leerafdelingen, vaak een docent vanuit de opleiding gedurende een dagdeel aanwezig.

De redenen om te starten met een leerafdeling of leerbedrijf zijn zeer divers. Vrijwel altijd wordt het tekort aan stageplaatsen genoemd. De opleidingen worstelen met de stuurbaarheid van werkplekleren: in de echte beroepspraktijk krijgen deelnemers niet altijd de kans om alle competenties te oefenen (denk aan leidinggeven of het managen van een filiaal of afdeling) en ook de frequentie waarin die mogelijkheid zich voordoet is vanuit een opleidingslogica vaak onvoldoende. Ook het niet kunnen plaatsen van bepaalde studenten speelt bij de overweging een rol: bedrijven verwachten toch wel een bepaald minimumniveau aan (sociale) vaardigheden en competenties van deelnemers, voordat zij de kans krijgen om bepaalde taken te verrichten (bijvoorbeeld de receptiefunctie bij de opleiding facilitair van niveau 2). Andere redenen voor het starten van een leerafdeling of het aanbieden van stageplaatsen vanuit het bedrijfsleven zijn: mogelijk toekomstige werknemers aan het bedrijf verbinden, meer grip op de opleiding, kwalitatief betere stageplaatsen aanbieden, het slechte imago van bepaalde bedrijven of afdelingen verminderen en specifiek voor de zorg: de kwaliteit van de geboden zorg verbeteren en de mogelijkheid creëren tot ontwikkeling en innovatie. Leerafdelingen in de zorg lijken een win-win situatie voor zowel instellingen als opleidingen (beter stuurbare leerprocessen én goede bezetting van 'lichte' zorgafdelingen en taken). Omdat er in de zorg van oudsher via het inservice onderwijs werd opgeleid (tot 1997) was de betrokkenheid vanuit het bedrijfsleven (de zorginstellingen) groter dan binnen andere sectoren. Dit heeft onder andere te maken met het feit dat beroepen in de zorg sterk gestoeld zijn op handelingen en vaardigheden en deze beroepen het best worden aangeleerd in de praktijk. De zorginstellingen benoemen ook dat als zij goed geschoolde, afgestudeerde werknemers willen kunnen afnemen, zij een rol moeten spelen in de het opleiden. Ook in het politieonderwijs is men gewend dat vertegenwoordigers van het werkveld participeren in de ontwikkeling van het onderwijs. Echter dat speelt zich voornamelijk af op landelijk niveau en wellicht dat daardoor lang niet alle korpsen het gevoel hebben dat zij invloed kunnen uitoefenen op de inrichting van het onderwijs. Korpsen ervaren dat het moeilijk is om de landelijke ontwikkelingen bij te houden. Op het moment dat de leden van het korps voldoende zijn opgeleid om de studenten te begeleiden, is het onderwijs alweer veranderd.

Een nadeel van binnenschoolse leerbedrijven is dat de betrokkenheid van het bedrijfsleven minder kan zijn: leerbedrijven zijn vaak vooral een zaak van de school. Schoolinterne leerbedrijven worden tevens minder gekenmerkt door een bedrijfscultuur, in ieder geval als deze intern in de school gevestigd zijn. Bedrijven willen er wel

vaak in investeren, of via een klantrelatie mee te maken hebben, maar de aansturing vindt toch grotendeels plaats vanuit de opleiding. Een voorbeeld van grotere betrokkenheid van het bedrijfsleven bij het leerbedrijf is de X Factory, een samenwerking met ROC De Leijgraaf: het bedrijfsleven heeft daar de inventaris verzorgd en de locatie dient niet alleen het scholen van studenten, maar tevens het (bij)scholen van werknemers van deze bedrijven.

Door externe verplichtingen aan te gaan, wordt een service level agreement afgesproken. Leerbedrijven worden dan niet alleen bestierd vanuit leerprocesoverwegingen: een bedrijvenrestaurant moet 50 weken per jaar service verlenen; patiënten/cliënten van een leerafdeling hebben continue zorg nodig. De levensechtheid van leerbedrijven wordt "via de zijdeur" vergroot, doordat productierationaliteit toch een belangrijke rol gaat spelen.

4.5 Resumeren en terugkijken

De vraag naar redenen van ontwerp van leertrajecten blijkt een lastige vraag. In de ontwerpinterviews werden de uitvoeringsproblemen en perikelen toch al gauw het onderwerp van gesprek. De opleidingen organiseren leeractiviteiten, zonder zicht op leerprocessen die zich bij de deelnemers afspelen. Veel ontwerpoverwegingen zijn dan ook vooral van praktische aard: beschikbaarheid van stageplekken, inzet en planning van personeel, stuurbaarheid van leerprocessen. De genoteerde ontwerpargumenten zijn vaak fragmentarisch en ad hoc. Het "ontwerp in uitvoering" wordt onderbouwd, dit leidt tot verschillende argumenteerlijnen (zie paragraaf 4.1) omtrent sequëntiering van verschillende vormen van praktijkleren en de afwisseling met theorie.

Twee belangrijke lijnen zijn te onderscheiden in de ontwerpargumentaties: zingeving en de ontwikkeling van vakmanschap.

- Zingeving betreft de aandacht voor motivatie. Hier gaat het erom dat de deelnemer ondersteund wordt bij de onderbouwing van zijn studie- dan wel beroepskeuze en de geneigdheid tot leren. Voor beroepskeuzeprocessen is het van belang dat deelnemers vroeg in het opleidingstraject in contact komen met de reële beroepspraktijk, zodat zij hun ideeën hierover aan de werkelijkheid te kunnen toetsen. Ook interesse voor theorie en instructie wordt gevoed via het ervaren van kennis en vaardigheidstekorten bij de uitvoering van reële beroepstaken. Bij de lagere opleidingsniveaus speelt ook nog de overweging dat snelle afwisseling tussen theorie en praktijk (bijvoorbeeld via lintstages) nuttig is, om snelle koppelingen te kunnen leggen tussen praktijkervaring en instructiemomenten.
- Ten aanzien van de ontwikkeling van vakmanschap zou de argumentatie uit moeten gaan van een beredeneerde ontwikkelingslijn van novice status naar expert status (Nieuwenhuis en Poortman, 2009). De expertstatus is geen doel van initiële beroepsopleidingen: beginnend vakmanschap reikt tot het middenni-

veau (competent) op de schaal van Dreyfus & Dreyfus³.

In de beredening van praktijksequensen zijn hiervoor aanzetten terug te vinden: eerst vaardigheden oefenen binnenschools, dan in het leerbedrijf en pas dan in de echte praktijk. In de zorg vinden we ook een andere sequens: eerst vaardigheden oefenen in de echte praktijk, dan integrale toepassing op een leerafdeling. Hieronder zitten impliciete modellen van expertiseontwikkeling, die te maken lijken te hebben met de aard van beroepen en sectoren (bijvoorbeeld zorg versus facility management).

Beide redeneerlijnen zijn niet los te zien, de onderzochte opleidingen in Twente laten bijvoorbeeld zien dat het perspectief over de opleidingsjaren geleidelijk wijzigt van zingeving naar de ontwikkeling van vakmanschap. Bij veel opleidingen is dit echter nog weinig geëxpliciteerd en uitgewerkt: hier ligt een uitdaging voor het doorbraakproject. Indien extended teams in staat zijn om hun ontwikkelingsmodel te expliciteren en te onderbouwen, dan wordt het waarschijnlijk ook gemakkelijker om hierover met het werkveld te communiceren en betere werkafspraken (comakership) te maken om deelnemers de kans te bieden om te groeien.

Bedrijven en instellingen tonen zich niet ongenegen om met het onderwijs mee te denken en leertrajecten in te richten. Achter de verschillende sequensen is vaak een enthousiast werkveld te onderkennen dat bereid is te investeren in de opleiding van nieuwe generaties werknemers. Men zoekt echter wel goede handvatten en richtlijnen, waarvoor de scholen (en soms de KBB's) verantwoordelijk worden geacht.

Een aspect dat in veel gesprekken met de opleidingen terug komt, is het leren van rolmodellen. Leerafdelingen en leerbedrijven worden zeer nuttig geacht, omdat deelnemers van elkaar en met elkaar kunnen leren, dit in tegenstelling tot één-op-één stages en bpv, waar deelnemers geacht worden "achter een ervaren vakkracht aan te hobbelen". Ook hier zitten impliciete leermodellen achter over kennisoverdracht en het inoefenen van vaardigheden. Het ene model kan worden getypeerd als "leren door doen": als deelnemers handelingen maar vaak genoeg uitvoeren, dan leren ze de benodigde vaardigheden vanzelf. Het andere leermodel is het meer klassieke meester-gezel model, waarbij deelnemers leren door handelingen af te kijken bij geoefende vaklieden. Hiermee samen hangt het kunnen en mogen maken van fouten, wat in een leerbedrijf of -afdeling makkelijker wordt toegestaan dan in de echte beroepspraktijk. Bij het analyseren van fouten is wel het oog van de meester nodig: om fouten te kunnen detecteren en om ervan te kunnen leren. Ook hier wordt een dilemma aangekaart, waarvoor nog weinig evidentie voorhanden is om een oplossingsrichting te formuleren.

Hierbij zijn overwegingen van belang wat nu het verschil in leerpotentieel maakt tussen gesimuleerde vormen van praktijk en echte beroepspraktijksituaties. Onder meer Billett (2004) geeft aan dat in de echte praktijk teamroutines zijn ontstaan om economisch te kunnen handelen. Dit betreft lang niet altijd optimale handelingspatronen, maar vaak praktische oplossingen van "kritische beroepssituaties" (Onstenk, 1997),

3 Dreyfus en Dreyfus (2005) hebben vijf stadia van ontwikkeling van professionaliteit benoemd, namelijk: 1 nieuweling of beginner, 2 gevorderde beginner, 3 competent, 4 bekwaam, 5 expert.

waarin teams een balans moeten vinden tussen meerdere belangen (bijvoorbeeld kwaliteit versus budget of protocol versus tijd). Echte beroepssituaties worden gekenmerkt door lokale routines en opeenhopingen van suboptimale oplossingen. Billett noemt dit vervuilde praktijk (contested practice), die voor opleiders een eigen beroepsdilemma representeren: enerzijds moeten deelnemers op die vervuilde praktijk voorbereid worden, anderzijds biedt juist de tijd op een beroepsopleiding deelnemers de kans om optimale oplossingen te verkennen en te ontwikkelen. In de woorden van Shulman (2006): Is het niet de taak van een beroepsopleiding om de vicieuze cirkel van zichzelf genererende beroepspraktijken af en toe te doorbreken?

Over de meeste opleidingen zijn deelnemers en praktijkbegeleiders redelijk tot goed te spreken. Slechts één opleiding valt uit de toon (facility management op niveau 2), waaraan het ontbreken van een helder beroepsbeeld debet lijkt te zijn. In veel onderzoek rond werkpleklers hebben deelnemers vooral kritiek op de school en minder op de werkplek; dat hoort blijkbaar bij de transitie van leerlingstatus naar werknemerstatus. Met dat in het achterhoofd, zijn de geïnterviewde deelnemers positief over de nieuwe vormen van werkpleklers die in de verschillende regionale projecten worden ontwikkeld. Begeleiding vanuit de opleiding kan beter, docenten worden nog te weinig gezien, maar over het algemeen hebben de deelnemers positieve en opbouwende kritiek op de leerbedrijven en leerafdelingen.

Resumerend kan worden gesteld, dat de opleidingen waar de onderzoekers op bezoek zijn geweest, hun best doen om met de middelen die voorhanden zijn te bouwen aan adequate beroepsopleidingen. Ook de praktijk van docententeams is echter "contested": ook hier moeten knopen worden doorgemaakt in de afwegingen tussen tijd en kwaliteit en tussen protocol en budget. Men organiseert leeractiviteiten, maar de beoogde leerprocessen blijven vaak onderbelicht. Het doorbraakproject biedt de kans om die vicieuze cirkel te doorbreken, door bij elkaar in de keuken te kijken, en door met elkaar de kwaliteit van gehanteerde redeneerlijnen te testen. De opleidingen bieden werkvormen en leerpraktijken aan, die door deelnemers en praktijkbegeleiders vaak worden gewaardeerd, maar ook worden bekritiseerd. Dat is, vooral in het licht van de onzekerheid rond de invoering van CGO, een bemoedigend signaal.

5 Op zoek naar verbetering: thema's voor vergelijkend onderzoek en experiment

5.1 Een eerste semester van vergelijkend en experimenterend onderzoek

In het onderhavige landelijk doorbraakproject werkplekleren, was de oorspronkelijke planning dat de analyse van het stand van zaken onderzoek, zoals beschreven in de voorgaande hoofdstukken, zou moeten dienen als input voor een "weddenschapdebat". In dit debat zouden de verschillende inzichten en gehanteerde redenerlijnen dienen als munitie om gezamenlijke experimenten en vergelijkende deelonderzoeken op te zetten.

Door allerlei aanloopproblemen in het project, die vooral van doen hebben gehad met de toekenning van middelen voor diverse deelprojecten, is die Koninklijke weg geblokkeerd. Er is gekozen om met een "dakpanplanning" te werken: parallel aan het onderzoek zijn in twee werkconferenties en meerdere bijeenkomsten van het projectleideroverleg argumenten gewisseld om thema's voor deelonderzoeken te selecteren.

Door de landelijke onderzoekers is een "longlist" van circa 30 thema's en vraagstellingen opgesteld. Op basis hiervan is in twee ronden gediscussieerd in het projectleideroverleg en met de regionale onderzoekers, welke thema's het meest urgent aangepakt moeten worden. Uiteindelijk is een "shortlist" van 6 thema's geformuleerd (zie de paragrafen hieronder). De projectleiders hebben, na overleg met hun achterban, uiteindelijk ingetekend op deze thema's, zodanig dat elk regionaal project betrokken is bij 3 (in één geval 2) thema's en zodanig dat aan elke thema tenminste drie opleidingen uit verschillende regio's deelnemen.

5.1.1 *Samenwerkend leren op de werkplek*

Beschrijving

Een veronderstelling is dat bepaalde vormen van praktijkleren kansen bieden ten aanzien van samenwerkend leren bijvoorbeeld leren binnen teams van studenten van verschillende opleidingsniveaus, met mogelijkere specifieke leeruitkomsten die in andere settings niet of moeilijker behaald kunnen worden. De nadruk in het onderzoek ligt op de vraag in hoeverre samenwerkend leren daadwerkelijk voorkomt/te organiseren is, en welke invloed het eventuele samenwerkend leren heeft op welke leerresultaten.

Kernpunten opzet onderzoek

Kern van het onderzoek (in ronde 1) ligt op het inventariseren van samenwerkend leren in de betrokken opleidingen, en de vraag op welke competenties de resultaten vooral betrekking hebben. De opzet in ronde 1 gaat dan uit van het in kaart brengen van het samenwerkend leren binnen bijvoorbeeld een aantal leerafdelingen –wie leert van wie en waardoor, e.d.- en het bepalen wat de toegevoegde waarde van dat samenwerkend leren is ten aanzien van de leerresultaten.

Onderzoeksvragen

1. In hoeverre lukt het binnen het praktijkleren (bpv, stage) 'samenwerkend leren' vorm te geven?
2. In hoeverre draagt het samenwerkend leren bij aan de ontwikkeling van beroepsspecifieke competenties, en aan welke dan vooral?
3. In hoeverre is het samenwerkend leren van toegevoegde waarde in termen van ontwikkeling van competenties, bijvoorbeeld ten aanzien van het ontwikkelen van competenties op het gebied van samenwerking en overleggen?

5.1.2 *Vergelijken van verschillende werkplekken en duale ritmes**Beschrijving*

Bij het vergelijken van werkplekken gaat het om kenmerken van de verschillende werkplekken (refererend aan de authenticiteit van de werkplek) en de vraag of het leerpotentieel/de leermogelijkheden over deze werkplekken verschilt (-len). Met andere woorden: welke werkplek is het meest geschikt voor welke leerresultaten? Een kenmerkende praktijkvariant betreft het duale ritme, het afwisselen van schools- en praktijkleren in vastgestelde perioden. School en werk zijn hierbij bewust en nadrukkelijk op elkaar afgestemd. De nadruk in het onderzoek ligt op de vraag welke praktijkvormen en welk ritme tot optimale leer- (en werk-)resultaten leidt, en welke resultaten dit zijn.

Kernpunten opzet

Op basis van theorie en de regio's die dit als thema hebben gekozen kan een typologie van werkpleklersituaties en –ritmes worden gemaakt, en worden de verschillende werkplekken vervolgens ook volgens deze typologie ingedeeld. Per type wordt in kaart gebracht op welke leerprocessen de nadruk ligt, hoe wordt een duaal ritme opgebouwd, waarom zo? – en op de effecten die daarbij horen, bijvoorbeeld in termen van kenmerken van competentieontwikkeling en tevredenheid van verschillende partijen.

Onderzoeksvragen

1. Welke vormen van duaal werkpleklers zijn er (binnen een regio/over de deelnemende regio's) te onderscheiden?
2. Wat zijn optimale verhoudingen tussen school en werk in het duale ritme?
3. In hoeverre benaderen de verschillende vormen van werkpleklers een authentieke werksituatie?
4. Voor de ontwikkeling van welke competenties zijn de verschillende vormen van werkpleklers het meest geschikt, voor welke het minst?

5.1.3 *Professionalisering van docenten en begeleiders**Beschrijving*

Dit thema heeft betrekking op professionalisering van docenten met betrekking tot het praktijkdeel van studenten, zowel inhoudelijk (docentstage) als met betrekking tot bijvoorbeeld het geven van begeleiding (didactiek, train-de-trainer). Kortom: hoe blijven docenten inhoudelijk 'up-to-date' en hoe kunnen zij worden geprofessionaliseerd teneinde studenten optimaal te begeleiden en ondersteunen bij het praktijkdeel van de opleiding?

Kernpunten opzet

Kern van de opzet in ronde 1 is gericht op het in kaart brengen van huidige professionaliseringsactiviteiten van docenten binnen een aantal opleidingen en de resultaten daarvan in termen van bijvoorbeeld termen van (docent- en student-)tevredenheid en de eigen inhoudelijke kennisbasis.

Onderzoeksvragen

1. Welke competenties dienen docenten/begeleiders te hebben met het oog op het optimaal begeleiden van deelnemers tijdens opleiding (inclusief praktijkdeel)?
2. Hoe vindt professionalisering van docenten/begeleiders op dit moment plaats?
3. Welke manier van professionaliseren van docenten/begeleiders is optimaal, en met het oog op welke competenties?

5.1.4 *Formeel en informeel leren: sturing en reflectie**Beschrijving*

Centraal staat de vraag welke rol de praktijkplek heeft in de vormgeving van de opleiding/het curriculum, variërend van bijvoorbeeld een rol waarin de praktijk vooral een bekrachtiging is van het schoolse curriculum tot een waarin de praktijk leidend is voor het curriculum. Hoe kan de praktijkplek zo worden ingezet dat deze aansluit op het curriculum, hoe kan de opleiding (in het curriculum) omgaan met de diversiteit van de praktijkplek?

Kernpunten opzet

Kern van het onderzoek in ronde 1 ligt bij het in kaart brengen van de manier waarop formeel en informeel leren in de betrokken opleidingen zijn verweven, en waarom dit zo gedaan is. Daarnaast richt het eerste deel zich op de resultaten hiervan: bij welke vorm/combinatie (formeel en informeel leren) lijken leerprocessen binnen school en praktijkplek het meest op elkaar afgestemd en consistent, hoe is dit van invloed op de competentieontwikkeling van studenten?

Onderzoeksvragen

1. Hoe wordt het formeel of gepland leren binnen de opleidingen vertaald naar de praktijkplek van studenten?
2. In hoeverre maakt de praktijkervaring daadwerkelijk deel uit van (voegt iets uit-zonderlijks toe aan) het binnen de opleiding beoogde formele leren?
3. Hoe wordt het informeel of ongepland leren (op de praktijkplek) meegenomen in/vertaald naar opleidingsresultaten? Hoe wordt dit gedaan?

5.1.5 *Het begeleiden van volwassen deelnemers**Beschrijving*

Hoe begeleid je het leren van volwassenen? Volwassenen staan anders tegenover leren; meer economisch (op nut georiënteerd), maar soms ook huiverig (slechte schoolervaring, faalangst). Daarnaast hebben ze vaak een forse ervaringskennis (EVC), maar veelal opgebouwd op routine (theoretisch dun, hiaten). Dit vraagt om andere didactiek dan jongeren. Gaat het daarbij vooral om leervaardigheden (leren leren) of om het vasthouden van motivatie, zoals tijdens de werkconferentie is aangegeven als twee hoofdrichtingen van verbetering?

Kernpunten opzet

Kern van dit onderzoek ligt vooral in het in kaart brengen van ervaringen met volwassen deelnemers en op het beschrijven en evalueren van begeleidingsmethodieken. Daarnaast is het relevant om te bezien of (jeugd)docenten voldoende geëquipeerd zijn voor het begeleiden van volwassen deelnemers, of dat dit toch een ander type deskundigheid vraagt.

Onderzoeksvragen

1. In hoeverre verschilt het leren van volwassen deelnemers van dat van jongeren in het mbo, zowel qua motivatie als leervaardigheden?
2. Welke consequenties heeft dat voor aanpak en didactiek?
3. In hoeverre zijn docenten hiervoor geëquipeerd?

5.1.6 *Comakership tussen school en bedrijf**Beschrijving*

Bij dit thema gaat het om de vraag hoe er op verschillende niveaus tussen opleiding en bedrijfsleven samengewerkt wordt dan wel moet worden om de opleiding en het praktijkdeel daarbinnen optimaal te laten renderen. Zijn er bijvoorbeeld afspraken op regionaal of sectoraal niveau gemaakt, en hoe is de samenwerking tussen school en bedrijf op microniveau?

Kernpunten opzet

De opzet van ronde 1 is gericht op het in kaart brengen van de samenwerking tussen school en praktijk in een aantal opleidingen, en op het in kaart brengen van de effecten die verschillende vormen van samenwerking/afstemming hebben. Bij effecten gaat het om bijvoorbeeld de tevredenheid van opleidingsinstellingen en bedrijfsleven met de huidige samenwerking en de uit die samenwerking volgende ervaren afstemming van school en praktijkleerplek. Wat wordt er op dit moment gedaan in het kader van die samenwerking, welke rol heeft het bedrijfsleven in de vormgeving van de praktijkcomponent e.d.

Onderzoeksvragen

1. In welke mate is er nu sprake van het door opleidingen en bedrijfsleven samen ontwikkelen en ontwerpen van praktijkleersituaties, en waarom is dat nu zo?
2. Wat vinden betrokken partijen belangrijk ten aanzien van afstemming en samenwerking, en waarom?
3. Welke effecten heeft het samen ontwikkelen en ontwerpen op de door studenten en andere betrokkenen ervaren samenhang tussen opleiding en werkplek?
4. Welke invloed heeft het samen ontwikkelen en ontwerpen op de beoogde competentieontwikkeling van studenten?

5.2 Vervolg: planning en ambitie

Bij het verschijnen van deze tussenrapportage zijn de eerste onderzoeksactiviteiten voor de bovenstaande thematische projecten al verricht. Voor thema 1 en 2 is een voormeting verricht, om straks de competentiewinst bij deelnemers tegen af te kun-

nen zetten. Voor de andere 4 thema's, die meer betrekking hebben op percepties van respondenten, is dat niet voorzien. Dan resten in het najaar van 2009 metingen ten aanzien van de onafhankelijke variabelen (de interventies die worden onderzocht), en is er een nameting voorzien rond de kerst van 2009, zodat de onderzoekers in het voorjaar van 2010 eerste onderzoeksresultaten kunnen presenteren.

Zoals de plannen er nu uitzien, wordt het tweede semester van 2009-2010 een herhaling van het nu lopende semester: afhankelijk van de opbrengst van de lopende projecten worden thema's herhaald en aangevuld met nieuwe thema's. In het schooljaar 2010-2011 volgt dan de "*proof of the pudding*": dan zijn beslissende experimenten voorzien, waarin geprobeerd zal worden evidence based aanwijzingen te genereren voor de inrichting van werkplekleren in het beroepsonderwijs. Of die plannen allemaal en in volle omvang waargemaakt worden, is nu nog niet te voorzien. De vooruitzichten zijn echter goed!

Literatuurlijst

Van den Berg, N. en Bruijn, E. de (2009). *Het glas vult zich: kennis over vormgeving en effecten van competentiegericht beroepsonderwijs: verslag van een review*. Cinop.

Billett, S. 2004. 'Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments'. *Journal of Workplace Learning*, vol. 16, no. 6, pp. 312-324.

Blokhuis, F. T.L. (2006). *Evidence-based design of workplace learning*. Enschede: Universiteit Twente.

Blokhuis, F., Jellema, M. en Nijhof, W.J. (2002). *De kwaliteit van de beroepspraktijkvorming: Een onderzoek naar praktijken en ervaringen met de beroepspraktijkvorming bij ROC Eindhoven*. Enschede: Universiteit Twente.

Bronneman-Helmers, H.M. (2006). *Duaal als ideaal? Leren en werken in het beroeps- en hoger onderwijs*, Den Haag: SCP.

Commissie Dijsselbloem (2008). *Samenvatting Eindrapport Commissie Parlementair Onderzoek*.

Dreyfus, H.L. en Dreyfus, S.E. (2005). Peripheral vision: expertise in real world contexts. In: *Organisation Studies*, 26, 5, p 779-792.

Ellström, P. (2008). *Knowledge Creation Through Interactive Research: A Learning Approach*. Paper presented at the ECER Conference, Gothenburg, September 10-12-2008.

Evans, K., Hodkinson, P., Rainbird, H. en Unwin, L. (2006). *Improving Workplace Learning*. Abingdon Oxon: Routledge.

Geerligs, J. (2009). Principes van Praktijkleren, *Expertise*, 3 (5): p 10-11.

Geurts, J. (2006). *Roc als loopbaancentrum. Een beroepspedagogisch perspectief*. Den Bosch: Cinop.

De Groot, A.D. (1961). *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. Den Haag: Mouton & Co.

Hoeve, A. & Truijten, K.J.P. (2008). Leren op de werkplek. Een model om zicht te krijgen op teamroutines. *Opleiding en Ontwikkeling*, 5.

- Inspectierapport (2007). *Competenties: kun je dat leren?*
- Inspectierapport (2008). *Leveranciers examinering mbo.*
- Inspectierapport (2009). *Examenverslag 2007/2008.*
- Inspectierapport (2009). *Toezichtkader bve 2009.*
- Inspectierapport (2009). *Competentiegericht mbo: kansen en risico's.*
- Meijers, F. (2007). *Vakbekwaam door simulaties? Een onderzoek naar simulaties in de mbo-opleiding 'Boekhoudkundig medewerker'*: Ecabo.
- Nijhof, W.J. en Nieuwenhuis, L.F.M. (2008). *The learning potential of the workplace.* Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Nieuwenhuis L.F.M. (2008). *Innoveren voor kwaliteit: Eindrapport van het project Innovatieregisseur.* De Bilt: De mbo-Raad.
- Nieuwenhuis, L.F.M., en Woerkom, M. van (2006). Rationales achter werkplekieren. *Pedagogische Studien*, 83(5), 343-353.
- Nijman, D.J.J.M. (2004). *Supporting Transfer of Training: Effects of the Supervisor.* Enschede: Universiteit Twente.
- Onstenk, J.H.A.M. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren.* Academisch proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen. Delft: Eburon.
- Onstenk, J. (2003). *Werkplekieren in de beroepsonderwijskolom: Naar een integratie van binnen- en buitenschools leren.* Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. en Janmaat, H. (2006). *Samen werken aan leren op de werkplek: op weg naar co-design en co-makship van scholen en bedrijven.* 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Politieonderwijsraad (2006). *Werken aan Werkend Leren: Advies met betrekking tot de normenset voor de periode van werkend leren.* Den Haag: Politieonderwijsraad.
- Poortman, C.L. & Visser, K. (2008). *Review werkplekieren.* 's-Hertogenbosch: ECBO
- Rekenkamer rapport (2008) *Beroepspraktijkvorming in het mbo.* Uitgave 3 maart 2008.
- Shulman, L.S. (2006). *Professional Education Comparative Perspective: Medicine, Nursing, Law, and Engineering.* Symposium at the 2006 AERA.

Simon, H. (1965). *The shape of automation for men and management*. New York: Harper & Row.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), pp. 4-13.

Streumer, J. (2005). *Werkpleklers als panacee bij het herontwerp van het beroeps-
onderwijs?* Kenniskring versterking beroepsonderwijs, Hogeschool Rotterdam.

Politieacademie (2007). *Partners in Leren: Evaluatie van het samenhangend stelsel
van politieonderwijs*. Onderzoek uitgevoerd door Twyntra Gudden en IVLOS onder
regie van het College van Bestuur van de Politieacademie. Apeldoorn: Politieaca-
demie.

Tynjälä, P. (2008), Perspectives into learning at the workplace, *Educational Re-
search Review*, Vol. 3 No.2, p 130-54.

Wallis, E., Panagiotakopoulos, A., Stuart, M. (2007) *On-the-job Learning Methodolo-
gies Literature Review*. Centre for Employment Relations Innovation & Change,
Leeds University Business School.

Van Woerkom, M. (2003). *Critical Reflection at Work; Bridging individual and organ-
isational learning*. Academisch proefschrift Univeriteit van Tilburg.

Van Yperen, T.A. & Veerman, J.W. (red.) (2006). Zicht op effectiviteit. Bronnenboek
voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg. Deel 1. Utrecht/ Nijmegen:
NIZW/ Praktikon.

Van Yperen, T.A. & Veerman, J.W. (red.). (2006). Zicht op effectiviteit. Bronnenboek
voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg. Deel 2. Utrecht/ Nijmegen:
NIZW/ Praktikon.

Van Yperen, T.A. & Veerman, J.W. (red.). (2006). *Zicht op effectiviteit. Bronnenboek
voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg*. Deel 3. Utrecht/ Nijmegen:
NIZW/ Praktikon.

Bijlage 1: Deelnemende opleidingen

Sector	Niveau	Regio	Opleidingen		
Zorg	N2	Eindhoven	• Helpende Zorg en Welzijn		
		Leiden	• Helpende Zorg en Welzijn		
		Rijnmond	• Helpende Zorg		
	N3/4	Eindhoven	• N3 / Verzorgende • N4 / mbo-Verpleegkundige • N3-4 / Pedagogisch Werk / Sociaal Agogisch Werk (welzijn)		
		Midden Nederland	• N4 / mbo-Verpleegkundige • N3 / Verzorgende		
		Rijnmond	• N3 / Verzorgende IG • N4 / Verpleegkundige		
		De Leijgraaf	• N3/4 Maatschappelijk Zorg		
	N4	Twente	• Onderwijsassistent		
	N5	Eindhoven	• hbo-Verpleegkundige		
		Midden Nederland	• hbo-Verpleegkundige		
Rijnmond		• hbo-Verpleegkundige			
Techniek	N3/4	De Leijgraaf	• N3 / Allround Operator niveau B		
		Leiden	• N4 / Applicatieontwikkelaar		
		Twente	• N4 / Middenkader Engeneering (werktuigbouwkunde)		
Economie	N1/2/4	Leiden	• N1 / Horeca assistent • N2 / Gastvrouw / Kok • N4 / Horecaondernemer		
			N2	Eindhoven	• N2 / Facilitair medewerker
			N3/4	Leiden	• Secretariële beroepen • Administrateur
	Twente	• N4 / Informatie dienstverlening (BBL)			
	N4	Eindhoven	• N4 / Facilitair Medewerker		
Politie opleidingen	N2/3/4	PA	• N2 / Assistent politiemedewerker • N3 / Politimedewerker • N4 / Allround politimedewerker		
			N4+	PA	• Post-initieel Operationeel Leidinggevende
	N5	PA	• Politiekundig Bachelor		