

Zorgen voor leerprocessen tijdens de beroepspraktijkvorming¹

C. L. Poortman, W. J. Nijhof en A. F. M. Nieuwenhuis²

Samenvatting

In het mbo speelt werkpleklers een belangrijke rol in de vorm van de beroepspraktijkvorming. Echter, de integratie van theorie en praktijk en de aansturing van de beroepspraktijkvorming laten nog te wensen over. De vraag is op welke manier leerprocessen in de beroepspraktijkvorming zich dan wel voltrekken. Door middel van kwalitatieve casestudies met gebruik van interviews en observaties, zijn deze leerprocessen van leerlingen *verzorging* onderzocht. In dit artikel wordt het leerproces van één van deze leerlingen uitvoerig besproken. Uit dit voorbeeld blijkt hoe de theorie tijdens de beroepspraktijkvorming op de achtergrond blijft en hoe de beroepspraktijkvorming vanuit school op minimale wijze wordt aangestuurd. Hoewel leerlingen in het leerbedrijf voldoende gelegenheid krijgen om de zorghandelingen onder de knie te krijgen, blijft de vraag of werkpleklers kan voldoen aan de verwachtingen zoals in relatie tot het bevorderen van transfer en levenslang leren.

1 De werkplek als leerplek?

Werkpleklers is onderwerp van hoge verwachtingen. Het dagelijkse leren op het werk wordt als belangrijke bron voor competentieontwikkeling gezien (Eraut, Alderton, Cole, & Senker, 1998; Van Woerkom, 2003). Door snelle veranderingen in economische, technische en sociale omstandigheden (Dehnbostel & Dybowski, 2001) moeten werknemers tegenwoordig bereid en in staat zijn om continu nieuwe taken en rollen uit te voeren (Casey, 1999). Dit vraagt om continu lerende medewerkers. Werkpleklers kan dan niet alleen bijdragen aan de ontwikkeling van individuen als werknemer en als burger, maar ook aan het concurrentievermogen van bedrijven en landen als geheel. Economische groei en internationale concurrentie kunnen

worden bevorderd door de levenlangleren strategie te volgen (OECD, 1996).

Werkpleklers speelt dan ook een belangrijke rol in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) in de vorm van de beroepspraktijkvorming (BPV). Ten eerste kan het beroepsonderwijs deelnemers een basis bieden voor levenlangleren, door al in dit initiële traject werken en leren met elkaar te combineren. Ten tweede wordt verwacht dat werkpleklers de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt kan bevorderen. Werkpleklers zou namelijk het transferprobleem kunnen reduceren. Transfer betreft het toepassen van het geleerde in een andere context dan de leercontext (Gielen, 1995; Illeris & associates, 2004). Dit kan een probleem zijn als de leercontext en de toepassingscontext fundamenteel van elkaar verschillen, zoals van school naar werk. Bij werkpleklers wordt in dezelfde context geleerd als waarin wordt toegepast, wat de transfer zou bevorderen. Verbetering van de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt is een belangrijk doel van de in 1996 in werking getreden Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB). Andere redenen voor een grote rol van werkpleklers in het mbo zijn de gelegenheid om te leren over carrièremogelijkheden en het ontwikkelen van maatschappelijke vaardigheden en probleemoplosvaardigheden (Bailey, Hughes, & Moore, 2004).

Echter volgens Säljö (2003) wordt de werkplek als leerplek zwaar overschat; er kunnen zelfs belangrijke beperkingen zijn (Billett, 2001). Leerlingen kunnen het verkeerde leren, onvoldoende begeleid worden, te weinig toegang krijgen tot belangrijke activiteiten op het werk of te weinig tijd en gelegenheid krijgen om te leren. Transfer van de ene werkplekcontext naar de andere werkplekcontext kan net zo goed als van school naar werk- problematisch zijn (Bailey et al., 2004). Volgens Perkins en Salomon (1989) zou veel oefening in praktische situaties hooguit leiden tot automatisme: zorgvuldig

abstraheren van principes is nodig om inzicht te ontwikkelen (zie tevens Eraut, 2004; Säljö, 2003). Werkplekleren kan zodoende niet zonder meer aan de hoge verwachtingen voldoen.

Om optimaal te kunnen verlopen, zou werkplekleren onderwerp moeten zijn van een curriculum (Billett, 2001). Hoewel de BPV deel uitmaakt van het mbo-curriculum, heeft de evaluatie van de WEB (Stuurgroep evaluatie WEB, 2001) aangetoond dat de aansturing van de BPV door regionale opleidingscentra (ROC's) onvoldoende is. Theorie en praktijk blijven bovendien gescheiden trajecten. Deze bevindingen volgen uit interviews met het management van ROC's, medewerkers van exameninstellingen en de onderwijsinspectie, over het ontwerp van de opleidingen en communicatie tussen de betrokken instellingen. Dit biedt echter geen inzicht in de wijze waarop leerprocessen daadwerkelijk plaatsvinden. De vraag is hoe mbo-leerlingen de mogelijkheden in de BPV interpreteren en gebruiken (Van der Sanden, 1997). Eerder onderzoek naar werkplekleerprocessen in het beroepsonderwijs (De Vries & Meijer, 1983; Nieuwenhuis, 1991; Onstenk, 1997) was gericht op het systeem vóór implementatie van de WEB of alleen op wat nu de BOL (stageleerweg) zou heten. Onstenk (1997) beveelt dan ook verder onderzoek naar leerprocessen aan. In dit onderzoek wordt daarom de volgende vraag beantwoord: "Hoe kunnen BPV-leerprocessen en gerelateerde uitkomsten worden beschreven?"

2 Theoretisch kader

2.1 Dimensies van het leerproces

In veel van de benaderingen over leren ontbreekt de integratie van cognitieve en sociale dimensies (Schoenfeld, 1999). Volgens Sfard (1998) wordt leren benaderd vanuit ofwel de *acquisitiemetafoor* ofwel de *participatiemetafoor*. Volgens de *acquisitiemetafoor* is leren de verwerving en opeenstapeling van kennis. In feite wordt het brein gezien als een leeg vat wat met (objectieve) kennis gevuld wordt. Interactie vindt wel plaats, maar in de vorm van een docent die kennis overdraagt naar de lerende die deze kennis verwerft. Vol-

gens de *participatiemetafoor* is leren een voortdurende activiteit, die niet los van de context kan worden beschouwd. Leren betreft dan het deel worden van een bepaalde gemeenschap. Echter, een goede combinatie van beide metaforen is nodig voor leeronderzoek (Sfard, 1998). Volgens Illeris maken zowel het sociale interactieproces als het interne acquisitieproces altijd deel uit van leren. Leren is volgens hem "elk proces dat leidt tot psychologische verandering van een relatief duurzame aard dat niet het gevolg is van genetisch-biologische omstandigheden, zoals rijping of ouder worden" (Illeris, 2002, p. 24). Stimuli voor leren volgen uit het sociale interactieproces van de lerende met zijn omgeving (Illeris & associates, 2004). De interne acquisitie betreft de interne verwerking van deze stimuli. Deze verwerking kan in hoofdlijnen gecategoriseerd worden als accumulatie, assimilatie, accommodatie of transformatie (Illeris, 2002). Het gaat om de manier waarop nieuwe stimuli aan voorkennis gekoppeld worden. Bijvoorbeeld in het geval van assimilatie wordt nieuwe kennis relatief eenvoudig aan bestaande voorkennis gekoppeld. Het nieuw geleerde wordt door de lerende ingepast in wat hij al weet of kan. Als nieuwe impulsen niet (goed) bij de voorkennis passen, dan treedt accommodatie op. Hier is wel meer psychologische energie, of motivatie, voor nodig. Als de lerende niet bereid is om deze stap te zetten, dan kan het leerproces verkeerd lopen. Men ontwikkelt dan bijvoorbeeld vooroordelen. Accumulatie betreft mechanisch leren, zoals het memoriseren van een pincode. Transformatie is een vergaand proces, van toepassing als de lerende noodzaak ziet om zijn persoonlijkheid opnieuw te ontwikkelen vanwege dringende en noodzakelijke uitdagingen. Tussenvormen van accommodatie en vormen van leren in negatieve zin worden tevens door Illeris onderscheiden. Echter voor het beschrijvingskader gaat het om de criteria waarvan de categorisatie afhangt. Dit zijn *voorkennis*, *motivatie en emoties* bij het leren.

Het type sociale interactie categoriseert Illeris (2002) als perceptie, transmissie, ervaring, imitatie, activiteit of participatie. We hebben dit verder gedefinieerd als *activiteit*, *de rol van anderen* en *de mate van actiefheid*

Tabel 1

Sociale interactieprocessen

Sociale interactieproces	Activiteit	Rol van ander(en)	Mate van actiefheid en initiatief van de lerende
Perceptie	Mogelijke registratie door observatie en interpretatie	Aanwezigheid van collega's in nabijheid lerende	-/+
Transmissie	Luisteren, aantekeningen maken, of anderszins verwerken van informatie	Collega of begeleider brengt informatie over of boeken of andere media vervullen die rol	+
Ervaring	De lerende probeert werkzaamheden uit onder supervisie	Collega, begeleider of docent instrueert of helpt de lerende; feedback varieert van uitleg tot instructie of correctie	++
Imitatie	De lerende probeert het gedrag van een voorbeeldpersoon na te bootsen	Collega, docent of begeleider doet voor hoe een taak moet worden uitgevoerd	++
Activiteit	De lerende werkt actief mee, mogelijk onder losse supervisie	Als dat nodig is kunnen collega's, docenten of begeleiders erbij worden geroepen voor hulp of feedback	+++
Participatie	Zelfstandig werken	Volwaardige samenwerking met anderen	++++

en *initiatief* van de lerende. De processen sluiten elkaar niet uit en “hogere” processen overlappen gedeeltelijk met “lagere” processen. In Tabel 1 wordt dit verder uitgewerkt.

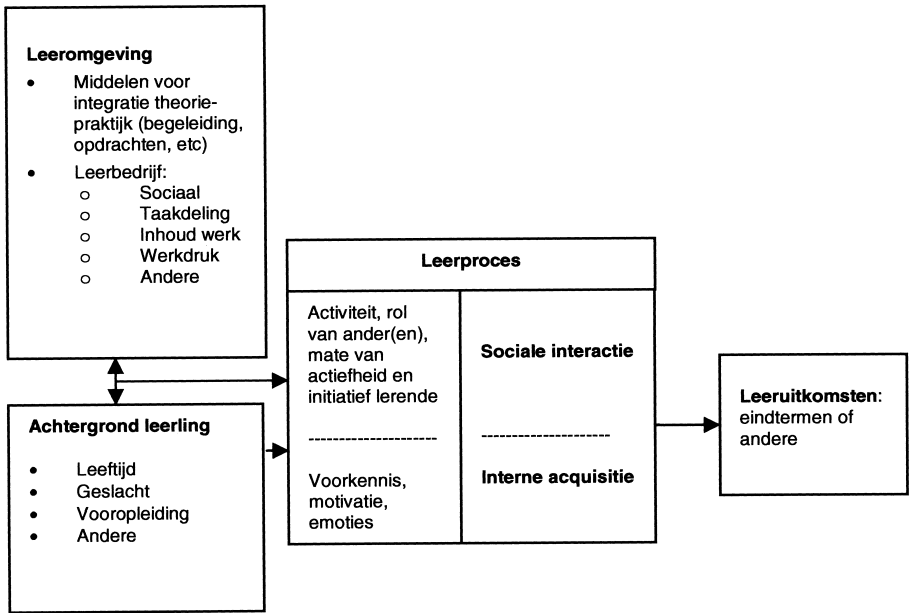
Omdat Illeris (2002) de cognitieve, emotionele en sociale dimensie van leren integreert, is deze benadering gekozen als basis voor het beschrijvingskader.

2.2 Beschrijvingskader

In dit onderzoek wordt een beschrijvende aanpak toegepast, om meer inzicht te ontwikkelen in hoe het leerproces op het werk zich voltrekt en welke factoren mogelijk van belang zijn. De relaties worden niet bij voorbaat in de vorm van hypothesen geformuleerd. Het beschrijvingskader moet uitgangspunten bieden waarbij rekening wordt gehouden met mogelijke aanvullingen en alternatieven.

In de vorige paragraaf zijn de bepalende elementen van het leerproces zelf aangeduid. Omdat het leerproces zich voltrekt als gevolg van de interactie tussen leeromgeving en lerende, moeten deze elementen ook worden opgenomen in het beschrijvingskader. De achtergrond van de lerende kan inzicht bieden in verschillen in de leerprocessen tussen leerlingen en in de vraag waarom een leer-

proces op een bepaalde manier heeft plaatsgevonden. *Vooropleiding, geslacht en leeftijd* worden als uitgangspunt gebruikt. Welke categorieën hiernaast belangrijk zijn moet blijken uit de data. Wat leeromgeving betreft lijkt een “oneindige lijst factoren” van belang te zijn (Nijman, 2004). Als uitgangspunt worden factoren gebruikt zoals onderscheiden door Illeris en associates (2004), maar wederom met de kanttekening dat de data op andere mogelijke categorieën kunnen wijzen. De categorieën geïdentificeerd in Illeris en associates (2004) zijn de sociale leeromgeving; horizontale en verticale taakdeling; werkinhoud; werkdruk. Ook tijdens de BPV maakt de school deel uit van de leeromgeving. De middelen waarmee men probeert om theorie en praktijk te integreren zijn van belang voor de beschrijving van het leerproces. Dergelijke integratiemiddelen zijn bijvoorbeeld de begeleiding door docenten en leerbedrijf en de in samenspraak ontwikkelde opdrachten. Hiernaast worden mogelijk andere middelen gebruikt, wat moet blijken uit de gegevensverzameling. Tot slot worden de uitkomsten, gerelateerd aan de leerprocessen, ook in kaart gebracht. Volgens het curriculum moeten bepaalde eindtermen gerealiseerd



Figuur 1 Beschrijvingskader.

worden. Er moet echter rekening mee worden gehouden dat leerlingen op een reële werkplek ook andere uitkomsten kunnen realiseren. In Figuur 1 wordt het beschrijvingskader gepresenteerd.

3 Methode

3.1 Onderzoeksoepzet

Om te beschrijven hoe leerprocessen in de huidige praktijk verlopen, wordt gebruik gemaakt van een kwalitatieve casestudiebenadering. Een bepaalde BPV-periode van een leerling is een case. Echter, de definitie van leren is dat er een psychologische verandering van relatief duurzame aard heeft plaatsgevonden. Dit proces is niet direct zichtbaar. Met een totstandgekomen leeruitkomst zoals getoond of gerapporteerd door de leerling kan teruggeredeneerd worden over het verloop van het leerproces. Deze reconstructie achteraf vormt misschien echter een te magere basis voor de beschrijving. Voor een vollediger beeld is vanaf het begin van de gekozen BPV-periode regelmatig geobserveerd om activiteiten en interacties van leerlingen met hun omgeving waar te kunnen nemen en die te gebruiken bij de reconstructie.

3.2 Onderzochte groep

Aan dit onderzoek hebben zes eerstejaars leerlingen verzorging van mbo-niveau 3 (vakopleiding) en hun praktijkopleiders en praktijkdocenten deelgenomen. Er hebben zowel leerlingen van de beroepsopleidende (BOL) als de beroepsbegeleidende (BBL) leerweg deelgenomen. In de BOL wisselen leerlingen school af met tussen de 20 en 60 procent van de tijd BPV (stage). Bbl-leerlingen hebben een arbeidscontract bij het leerbedrijf voor 60 tot 80 procent van de tijd, aangevuld met school. Er hebben drie verschillende verzorgingstehuizen deelgenomen. In elk van de verzorgingstehuizen werkten één van de BOL-leerlingen en één van de BBL-leerlingen die deelnamen aan het onderzoek. De dataverzameling vond plaats tijdens de eerste tien weken van de BPV voor beide leerwegen. Dit duurde van half april tot eind juni 2004. In dit artikel worden de resultaten van één van de BBL-cases gepresenteerd om te illustreren hoe de aansturing van de BPV en de integratie tussen theorie en praktijk verlopen in een situatie waarin het praktijkaandeel groot is.

3.3 Instrumenten en procedure

Om het verloop van het leerproces met leerlingen en hun begeleiders te reconstrueren, is

gebruik gemaakt van semi-gestructureerde interviews. Een voorbeeld van een interviewvraag is: “Wat kun je nu beter dan toen de BPV begon?”. Ten behoeve van triangulatie van methoden en bronnen zijn de interviews aangevuld met observaties op de werkplek en is het BPV-leermateriaal bestudeerd. Bovendien zijn behalve de leerlingen ook hun praktijkopleiders en praktijkdocenten geïnterviewd en betrokken geweest bij verschillende observaties. Om het BPV-leerproces zo min mogelijk te verstoren, is voor de observaties zo veel mogelijk aangesloten bij de momenten die in het curriculum zijn ingebouwd om het leren te bespreken en te evalueren, zoals de tussentijdse evaluatie. De introductie op de werkplek; een voortgangsgesprek tussen praktijkopleider en leerling; de tussentijdse evaluatie en voor BOL-leerlingen tevens de eindevaluatie en de terugkomsten, waren onderwerp van observatie. Daarnaast werd het verloop van een normale werkdag in kaart gebracht door bij alle leerlingen een groot deel van een werkdag te observeren.

Tijdens de interviews met de leerlingen en met de praktijkopleiders zijn ook vragen gesteld over het leerbedrijf- in dit geval de verzorgings- en verpleegtehuizen, de inhoud en organisatie van het werk, en de integratiemiddelen voor de BPV. Aan de praktijkopleider werden ook algemene vragen over de BPV gesteld. De praktijkdocent werd voornamelijk geïnterviewd over de integratiemiddelen voor de BPV en het curriculum in het algemeen, evenals over de kenmerken van de leerlingen en hun voortgang.

3.4 Analyse

Alle observatie-aantekeningen, interviewopnamen en relevante documenten zijn omgezet in transcripten voor codering. Codering en analyse vonden plaats met behulp van het computerprogramma *Atlas-ti*. Tekstfragmenten hebben betrekking op de elementen achtergrond leerling; leeromgeving; leerproces of leeruitkomsten zoals in Figuur 1. Als het fragment betrekking heeft op een onderdeel of uitkomst van het leerproces, zijn de subcategorieën voorkennis; motivatie en emoties; sociale interactie of mate waarin de leeruitkomst bereikt is, van toepassing. Voor elk van deze elementen werd de mogelijke leeruit-

komst als uitgangspunt gebruikt. Bijvoorbeeld het fragment “Ik wist helemaal niks van wassen toen ik hier kwam” heeft betrekking op de voorkennis van de leerling en op de leeruitkomst wassen. Dit fragment wordt gecodeerd als *Proces-interne acquisitie – voorkennis-wassen*. Het was de bedoeling om de mate waarin leeruitkomsten waren bereikt te bepalen aan de hand van de beoordeling door praktijkopleiders. Echter, beoordeling is een van de grote problemen in het mbo (Stuurgroep evaluatie WEB, 2001). Voor zover de leerlingen überhaupt opdrachten hadden afgerond binnen de onderzoeksperiode, werden deze niet op dezelfde manier beoordeeld. Om toch iets over de leeruitkomsten te kunnen zeggen, is geprobeerd een algemener kader toe te passen zoals ontwikkeld door De Jong (1998)³. Deze niveaus zijn ontwikkeld voor de verpleeghuiscontext, en de aard van de data is zodanig dat een indeling op deze niveaus kan worden bepaald:

- a) Handeling: enkelvoudige handeling, zoals steunkousen aantrekken bij bewoner;
- b) Beroepsactiviteit: verschillende handelingen in samenhang, zoals voorbereiden van steunkousen aantrekken, deze aantrekken bij bewoner en navraag doen over comfort van bewoner;
- c) Taak: verschillende beroepsactiviteiten bij elkaar, zoals aankleden in het geheel, of wassen in het geheel;
- d) Functie: verschillende taken bij elkaar. De leerling is in staat om zowel het wassen als geheel, het aankleden als geheel, de huishoudelijke zorg en dergelijke voor verschillende bewoners uit te voeren, en
- e) Beroep: in verschillende situaties de functie uitoefenen.

Het kennisaspect neemt toe in complexiteit met elk niveau. Op *niveau a* wordt het psychomotorische aspect benadrukt, maar op *niveau d* moet de leerling behalve kennis van de standaardprocedure, de voorbereiding hierop en de nazorg, ook weten hoe taken efficiënt gecombineerd kunnen worden, aangepast kunnen worden aan de specifieke zorgvrager en hoe problemen voorkomen of opgelost kunnen worden.

Alle fragmenten die gecodeerd zijn als proceselement van een bepaalde uitkomst, kunnen gegroepeerd worden gepresenteerd in

het analyseprogramma, waardoor het verloop van het proces voor een bepaalde uitkomst kan worden beschreven. De interne acquisitie kan worden afgeleid van de rol van voor kennis, motivatie en emoties tijdens het proces en de sociale interactie van het type activiteit uitgevoerd door de lerende, de rol van anderen en de mate van actiefheid en het initiatief van de lerende (zie Tabel 1). De beschrijving van de achtergrond van de leerling en de leeromgeving vindt plaats op basis van een groepering van de fragmenten behorende bij de codes in die categorieën.

Structuur en definities van het coderings-schema zijn aangescherpt op basis van de beoordeling van een steekproef van tekstfragmenten door een collega-onderzoeker. Bij onafhankelijk coderen werd 75% overeenstemming bereikt, waarna de overige fragmenten besproken zijn om tot volledige overeenstemming te komen.

4 Resultaten

4.1 Aanpassing beschrijvingskader

De resultaten van “Annes case”⁴ worden besproken in het kader van de onderzoeksvraag: “Hoe kunnen BPV-leerprocessen en gerelateerde uitkomsten worden beschreven?” Figuur 1 wordt als beschrijvingskader gebruikt, aangevuld door categorieën die op basis van de dataverzameling eveneens van belang worden geacht.

Ten eerste wordt ingegaan op de achtergrond van deze case in termen van de achtergrond van de leerling en de kenmerken van de leeromgeving. Voor de volledigheid is de huidige opleiding toegevoegd als beschrijvingscategorie, omdat dit de leerling kenmerkt als BOL-leerling of BBL-leerling en voor een later stadium van het onderzoek als leerling *verzorging*, ten opzichte van leerlingen uit andere sectoren. Als andere leerlingkenmerken leken volgens de data bepaalde persoonlijkheidskenmerken ook een rol te spelen bij het leerproces. Persoonlijkheid betreft “alle fundamentele eigenschappen van een persoon die stabiel zijn over de tijd en die consistente patronen van reacties op alledaagse situaties verklaren” (Furnham, 1992, p. 13). Voorbeelden hiervan zijn spontaniteit,

creativiteit, laksheid, bescheidenheid en onzekerheid (De Raad & Schouwenburg, 1996; Hofstee & De Raad, 1991). Deze kenmerken worden bij de beschrijving betrokken. Persoonlijkheid is echter niet formeel gemeten met behulp van een persoonlijkheidsvragenlijst; het gaat om de indicaties zoals die naar voren kwamen uit de observaties en interviews. Verder is *algemene motivatie en doelen* als leerlingkenmerk onderscheiden. Een leerling kan bijvoorbeeld zeer gemotiveerd zijn om de opleiding verzorging af te ronden, maar een hekel hebben aan het aspect schoonmaken. Specifieke motivatie per leerproces en meer algemene interesse en doelgerichtheid voor de opleiding en het werk kunnen dus afzonderlijk onderscheiden worden. Wat betreft de achtergrond van leerlingen worden dus in totaal de categorieën leeftijd; geslacht; vooropleiding; huidige opleiding; persoonlijkheid en algemene motivatie en doelen beschreven.

De integratiemiddelen theorie-praktijk en het leerbedrijf van de betrokken leerlingen vormen de leeromgeving. Naast de integratiemiddelen zoals opdrachten en begeleidingsgesprekken zijn ook de algemene structuur en organisatie van het BPV-curriculum onderscheiden als onderdeel van de leeromgeving. Wat betreft *leerbedrijf* zijn de categorieën als volgt aangepast op basis van de data: inhoud werk; verticale taakdeling (hiërarchie); horizontale taakdeling (opdeling planning – uitvoering – evaluatie); grootte van het bedrijf; sociale werkomgeving; werkbelasting.

De beschrijving van de BPV wordt beperkt tot de leerprocessen in relatie tot de eindtermen persoonlijke basiszorg en interactie met zorgvragers en collega’s en de andere leeruitkomsten lerenleren; en kennis van organisatie en werkproces, omdat deze cruciaal lijken in relatie tot *verzorging* en de aanleiding van dit onderzoek. Het grootste deel van de werkdag wordt besteed aan persoonlijke basiszorg. Interactie met bewoners en collega’s wordt als heel belangrijk beschouwd in de context van zorg. Leerlingen moeten namelijk rapporteren, overleggen, presenteren, en een praatje maken met bewoners als onderdeel van hun werk. Bovendien houdt elke zorgverlening interactie met be-

woners en vaak ook met collega's in. Leren behoort niet tot de eindtermen zoals voorgeschreven in deze BPV-fase, maar is wel een belangrijk doel van de BPV, zoals aangegeven in het BPV-werkboek bedoeld voor de eerste BPV-fase. Dit doel kunnen we relateren aan de levenlangleren-strategie. Tevens hieraan, en aan transfer gerelateerd, onderscheiden we *kennis van organisatie en werkproces*. Dit is vergelijkbaar met "work process knowledge" (Boreham, 2002).

"Work process knowledge" betreft brede kennis en begrip benodigd voor werknemers om een grotere variëteit aan taken uit te kunnen voeren en om snel en effectief te kunnen reageren op hedendaagse en toekomstige eisen van het werk (Boreham, 2002). Wat leeruitkomsten betreft zijn de eindtermen behorend bij de voor deze BPV-periode voorgeschreven deelkwalificaties enigszins anders ingedeeld dan in het formele eindtermen-document op basis van de data. Dit is weer-

Tabel 2

Curriculum en BPV voor de opleiding verzorging

Rationale	Afgestudeerde verzorgenden helpen cliënten met de persoonlijke verzorging, zoals wassen en aankleden en huishoudelijke taken. Leerlingen verzorging moeten ook leren samenwerken in een team. Op dit niveau moeten verzorgenden naast het uitvoeren van de zorgactiviteiten deze ook kunnen plannen, en daarnaast begeleiding kunnen bieden aan patiënten en hun naasten. Bovendien moeten zij gezondheidsvoorlichting en -opvoeding aan deze cliënten kunnen geven. De verzorging is gericht op het handhaven of bevorderen van de zelfstandigheid van de cliënt.
Doelen	Het algemene doel van de BPV is om wat op school is geleerd toe te passen in de praktijk. De deelkwalificaties (clusters van eindtermen) voor de BPV in de basisfase ⁵ zijn: <ul style="list-style-type: none"> • Zorg voor de huishouding en de woonomgeving • Interactie in beroepssituaties • Plannen van zorg • Basiszorg • Preventie en gezondheidsvoorlichting en – opvoeding. De opdrachten behorende bij deze deelkwalificaties worden gemaakt om theorie aan praktijk te koppelen en om aan te tonen dat de eindtermen worden beheerst.
Organisatie	<i>Begeleiding en verantwoordelijkheden</i> De praktijkopleider begeleidt de leerling vanuit het leerbedrijf en beoordeelt de opdrachten. Vanuit school is een praktijkdocent verantwoordelijk voor de begeleiding. Echter, de leerling is verantwoordelijk voor haar eigen leerproces. De voortgang wordt besproken tijdens de voortgangsgesprekken en tussen- en eindevaluaties die op het werk plaatsvinden. De praktijkdocent neemt deel aan de tussen- en eindevaluaties. <i>Leeractiviteiten en materiaal</i> Leerlingen moeten zich voorbereiden op de BPV door vooraf te plannen welke opdrachten, op welke manier, in welke week van de BPV gemaakt worden in het "plan van aanpak". Zij moeten voor de opdrachten plannen hoe ze de zorgtaak uit gaan voeren; uitwerken waarom zij dat op deze manier willen doen; vervolgens de zorgtaak daadwerkelijk uitvoeren en tot slot de uitvoering evalueren met de begeleiding en hierover reflecteren. In het verpleegtehuis krijgen de leerlingen een introductie. Het BPV-curriculum bestaat verder uit voortgangsgesprekken met begeleiders (praktijkopleider en werkbegeleider), een tussenevaluatie en een eindevaluatie. Opdrachten worden gemaakt aan de hand van het opdrachtenboek dat zij van school ontvangen. Tussendoor hebben BBL-leerlingen twee weken school. In een terugkomsuur met de praktijkopleider wordt de voortgang besproken. Zij moeten hierover vooraf een verslag inleveren. <i>Tijdschema</i> In totaal duurt de opleiding drie jaar (met 40 weken van 40 uur per jaar). De basisfase duurt anderhalf kalenderjaar en de hoofdfase ook. In de basisfase beginnen de BBL-leerlingen met zeven maanden school in plaats van direct met het werk, omdat zij voorbereid moeten worden voordat de zorg kan worden uitgevoerd met echte zorgvragers. BBL-ers krijgen vier weken introductie in hun verzorgings/verpleegtehuis vooraf aan de eigenlijke BPV-start. Hun plan van aanpak wordt in de eerste weken van de BPV geformuleerd en besproken met de praktijkopleider. Na acht weken komen de leerlingen voor twee weken terug op school voor theorielessen en, in overleg met de praktijkdocent, terugkomen. Na acht tot tien weken na de start van de BPV vindt hun eerste tussenevaluatie plaats. In de totale opleiding zijn na de eerste zeven maanden nog 11 weken school geroosterd verdeeld over drie jaar. De BPV beslaat derhalve ongeveer 70% van de opleiding.

gegeven in de Appendix. Andere leeruitkomsten dan de eindtermen worden hierin ook uitgelegd.

4.2 Curriculum en BPV voor de opleiding verzorging

Als inleiding op de resultaten wordt eerst een samenvatting van het curriculum gegeven. Anne volgt de opleiding verzorging op niveau 3 in de BBL. Ze heeft een arbeidscontract bij een psychogeriatrisch verpleegtehuis. Rationale, doelen en organisatie van het curriculum verzorging, toegespitst op de BPV in de BBL, worden samengevat in Tabel 2 weergegeven.

4.3 Annes BPV

Achtergrond leerling Anne

Anne is een BBL-leerlinge verzorging die na de mavo aan de opleiding sociaal cultureel werk (SCW) begon. Omdat zij echter een "hekel" heeft aan school en deze opleiding alleen in de BOL werd aangeboden, is ze er vroegtijdig mee gestopt. Anne is iemand die graag "doet" en daarom aan het werk wil, maar wel in het kader van een opleiding. In augustus 2003 begon ze op achttienjarige leeftijd bij psychogeriatrisch verpleegtehuis Bosrust aan de BBL in het kader van de opleiding verzorging. Enkele maanden hiervoor is ze al begonnen met vakantiewerk in dit verpleegtehuis. Anne komt over als een spontane, enthousiaste, directe en zeer drukke persoonlijkheid. Zo wordt zij ook door haar begeleiding gekarakteriseerd. Wel kan Anne goed haar kalmte bewaren als de werkdruk hoog is: zij raakt niet snel in paniek. Ondanks haar enthousiasme voor het werk toont Anne een lakse houding wat betreft de leeractiviteiten en het afronden van de opdrachten.

Leeromgeving: Leerbedrijf, BPV-curriculum en integratiemiddelen theorie-praktijk

Bosrust is een psychogeriatrisch verpleegtehuis. Dit betekent dat er ouderen met psychische aandoeningen gehuisvest zijn. De meeste bewoners leiden aan dementie, maar de ziekte van Korsakov komt bijvoorbeeld ook voor. Het motto van Bosrust is dat de bewoners zich thuis moeten voelen. Dit betekent bijvoorbeeld dat ze niet verplicht worden om aan bepaalde recreatieve activiteiten

deel te nemen. Ten tijde van het onderzoek werkt men aan nieuwbouw om accommodatie te realiseren waarin meer rekening wordt gehouden met de privacy van bewoners (privé-slaapkamers) en moderne standaarden.

Anne werkt op afdeling Boomblad. Hier wonen ongeveer 30 van de in totaal meer dan 200 bewoners van Bosrust. Boomblad is volgens de praktijkopleider een hecht team, waarin alles kan worden besproken. Anne vindt haar collega's leuk en is tevreden over de samenwerking. 's Ochtends is de werkdruk hoog, als alle bewoners gewekt, gewassen en aangekleed moeten worden en op tijd hun ontbijt moeten krijgen. Ondanks de werkdruk, zoals geobserveerd tijdens de observatiedag, leken de collega's de tijd te nemen voor de bewoners en bleven alle collega's vriendelijk tegen elkaar. Men werkte in hoge mate samen om het werk af te krijgen.

Elke afdeling heeft een afdelingshoofd; de verzorgenden zijn in principe niet aan een afdeling verbonden. In de praktijk hebben medewerkers wel hun vaste afdeling en huiskamer binnen de afdeling. Zo heeft Anne de vaste zorg voor acht bewoners van een huiskamer. Een gediplomeerde medewerker leest 's ochtends bij de koffie de agenda voor, waarna de taken worden verdeeld. Veel van het werk is gepland in lijsten bijvoorbeeld voor het kappersbezoek van bewoners; wat zij in hun koffie of thee drinken; en wie welk incontinentiemateriaal nodig heeft. Na het gezamenlijk lezen van de agenda bestaat de normale dagdienst uit het wekken, wassen en aankleden van bewoners; hulp bij het ontbijt; werkoverleg, pauze; opruimen, schoonmaken en bedden opmaken; hulp bij de warme maaltijd; pauze; werkoverleg; koffie en thee serveren; toiletronde; met de bewoners praten of wandelen; evaluatie, thee drinken met collega's en overdracht. Als er fouten worden gemaakt of redenen zijn tot verbetering, dan wordt dit genoteerd in een evaluatieschrift. Bij terugkerende problemen belegt het afdelingshoofd een teamvergadering.

Alan is Annes werkbegeleider. Deze is aangesteld om de leerling snel en goed te leren werken. André, Annes praktijkopleider, begeleidt het leerproces. Hij is aangesteld bij P&O en niet bij Boomblad. Hij is daarom niet belast met zorgtaken. Zijn werkbelasting

lijkt niettemin hoog te zijn; tijdens afspraken gaat zijn pieper meestal meerdere keren af. Vanuit school wordt Anne begeleid door de praktijkdocent John.

Tijdens de vierweekse introductie vooraf aan haar BPV mag Anne eerst alleen observeren en meelopen met haar werkbegeleider en andere collega's. Na twee weken mag ze deelnemen aan het werk, onder geleidelijk afnemend toezicht van haar werkbegeleider en andere collega's. Tijdens de eerste BPV-

week is Anne nog boventallig gepland. Eerstejaars leerlingen is niet toegestaan om medicijnen te verstrekken aan zorgvragers of om waar te nemen voor collega's. Als leerling mag men ook geen bewoners begeleiden buiten Bosrust. De begeleiding door de praktijkopleider vindt plaats aan de hand van voortgangsgesprekken. Deze zouden elke twee tot drie weken moeten plaatsvinden. André gebruikt voortgangsformulieren die leerlingen door hun collega's in moeten laten

Anne en Alan beginnen met het wassen van mevrouw De Vries. Mevrouw De Vries is aan het klagen omdat ze pijn heeft. Anne zegt dat mevrouw haar armen even omhoog moet doen. Alan wast intussen haar gezicht; hij zegt dit ook hardop tegen mevrouw De Vries. Tegen Anne zegt Alan dat er te veel water in de waskom zit. Oké, het is een beetje veel, zegt Anne. Als mevrouw De Vries weer klaagt probeert Alan haar gerust te stellen. Anne doet dit iets later na. Ze zijn nu beide bezig met het wassen, en praten over hoe dit gaat en over de conditie van de huid van mevrouw De Vries. Anne vraagt aan Alan over het wondje dat De Vries op haar huid heeft. Ze zegt dat ze vorige week in het dossier genoteerd heeft dat er nog een plekje was, maar heeft het idee dat niemand het een week later gezien had. Alan zegt dat het er al wat beter mee gaat [observatiefragment].

"Alles wat je op school leert dat kun je ook niet toepassen in de praktijk; dat werkt allemaal heel anders". Op school oefende Anne het wassen op de armen van klasgenoten, maar nu moeten echte zorgvragers helemaal gewassen worden. Er wordt op school geoefend met de "ADL" (activiteiten van het dagelijks leven) methode, waarbij zorgvragers worden ondersteund vanuit de visie dat zij zo zelfstandig mogelijk blijven. Iedereen wordt op dezelfde manier geholpen, bijvoorbeeld door te wassen "van top tot teen". Echter, als de toestand van de zorgvrager dit niet meer toelaat, wordt bij Bosrust de "PDL" (passiviteiten van het dagelijks leven) methode toegepast. De procedure wordt dan aangepast aan wat voor de zorgvrager het meest comfortabel is. Anne heeft wel het verschil tussen ADL en PDL geleerd in theorie, maar PDL werd niet geoefend. Haar **voorkennis** voor het wassen is daarom **deels onvoldoende en deels onjuist** als ze op Bosrust met de BPV begint. Na twee weken meelopen mag Anne onder toezicht van haar werkbegeleider of een andere collega beginnen met wassen. Anne is **zeer gemotiveerd**, want dit is haar favoriete onderdeel van het werk. Door observatie, vragen stellen, luisteren, aantekeningen maken, het lezen van zorglijsten en bewonersdossiers; het imiteren van haar werkbegeleiders en uitproberen komt Anne erachter dat wat ze op school heeft geleerd in de praktijk niet werkt. **Perceptie, transmissie, ervaring, en imitatie** zijn de betreffende **sociale interactieprocessen** in deze fase.

Het toezicht neemt geleidelijk af. Wel werken ook afgestudeerde collega's vaak samen om het werk af te krijgen. Door een combinatie van samenwerken en zelfstandig werken ontdekt Anne na ongeveer vier weken dat iedereen zijn eigen aanpak heeft: *"iedereen doet het anders!"* Door collega's te observeren, (kritische) vragen te stellen, uit te proberen, instructie en feedback te ontvangen en zelf uit te proberen ontwikkelt Anne ook haar eigen aanpak. **Ervaring en activiteit** zijn de gerelateerde **sociale interactieprocessen**.

Wat betreft **interne acquisitie** moet Anne haar voorkennis **accommoderen** aan de manier waarop persoonlijke basiszorg in Bosrust wordt verleend, en haar eigen manier ontwikkelen. Aan het eind van de onderzoeksperiode kan Anne zelfstandig werken en heeft ze haar eigen manier ontwikkeld. Ze lijkt het taak-niveau (c) te hebben bereikt. Er zijn indicaties dat de theorie achter blijft, bijvoorbeeld omdat Anne **geen enkele opdracht heeft afgerond** tot nu toe. Ook blijkt ze nog niet te weten wat protocollen zijn en wat hun status is. Voor zover zij kritische vragen stelt, heeft dit eerder betrekking op wat zij gezien de procedure zoals geleerd op Bosrust had verwacht (zoals in het observatiefragment over haar aantekening in het dossier) dan op de theorie versus de praktijk.

Tijdsdruk lijkt een **negatieve invloed** te hebben wat betreft integratie van theorie en praktijk. Tijdens de observatiedag geeft Alan instructie en corrigeert hij Anne bij het wassen voordat zij zelf initiatief kan nemen. Bij het beantwoorden van haar vragen staat hij niet stil bij de theorie. Ook reageert hij niet enthousiast als zij aangeeft een voortgangsformulier te willen schrijven. Echter, Anne heeft ook geen leren gepland voor deze dag. In het algemeen toont ze een **lakse houding aangaande de opdrachten en het plannen van leren**.

Wat betreft **inhoud van het werk** lijkt er voldoende gelegenheid voor leren – ook wat betreft het verschil tussen theorie en praktijk- te zijn. Persoonlijke basiszorg neemt een groot deel van de tijd in beslag; verschillende bewoners met verschillende fysieke en geestelijke kenmerken moeten worden verzorgd. Bovendien laten verschillende collega's verschil in aanpak zien. De **samenwerking** tussen collega's is daarnaast **prettig** en Anne **mag altijd vragen stellen**. Hoewel Anne dit werk als **fysiek zwaar** ervaart, is er geen indicatie dat dit haar leerproces negatief beïnvloedt.

Tabel 3

Samenvatting processen interactie met zorgvragers en collega's; lerenleren; en kennis van organisatie en werkproces

	Interactie zorgvragers en collega's	Lerenleren	Kennis organisatie en werkproces
V, M & E, P	<p>Geen voorkennis wat betreft bewoners Boombiad, via vakantiebaan wel algemeen bekend met doelgroep. Anne maakt graag praatje met bewoners en collega's, maar is zeer druk. Bewoners kunnen hier bijvoorbeeld agressief op reageren; collega's vinden het niet altijd prettig. Anne is een doener, waardoor zij wel initiatief neemt, maar onvoldoende overlegt met collega's. Haar enthousiasme en vrolijkheid tonen haar motivatie. Echter, ze vindt het niet prettig om voortgangsformulieren te gebruiken, omdat collega's klagen over tijdgebrek om deze in te vullen.</p> <p>Er is veel samenwerking om het werk af te krijgen; ook vindt regelmatig overleg over de voortgang plaats op een werkdag. Interactie met bewoners en collega's maakt onderdeel uit van het werk.</p>	<p>Onvoldoende voorkennis omdat Anne niet begrijpt hoe ze opdrachten moet maken en het haar niet lukt een bruikbaar plan van aanpak te maken. Hoewel ze de opdrachten wel nodig vindt en er zich in het begin ook zorgen over maakt, toont ze een lakse houding wat betreft het plannen van leren en het voltooiën van de opdrachten. Het gebruik van voortgangsformulieren als leermiddel vindt Anne niet prettig omdat haar collega's klagen over tijdgebrek om deze in te vullen. De leerstijltest kenmerkt Anne als doener.</p>	<p>Vanwege vakantiebaan vooraf aan BPV heeft Anne voorkennis over algemene manier van werken op Bosrust, Bosrust als organisatie en de doelgroep van demente bewoners. Anne is zeer gemotiveerd voor het werk.</p>
LO	<p>André en Alan hebben Anne van begin af aan aangezet om voortgangsformulieren te gebruiken. Tijdens de tussenevaluatie stelt John Annes drukheid expliciet aan de orde; zij zou Alan als voorbeeld moeten zien. Anne heeft geen opdrachten afgerond wat betreft deze eindterm.</p> <p>Er is veel samenwerking om het werk af te krijgen; ook vindt regelmatig overleg over de voortgang plaats op een werkdag. Interactie met bewoners en collega's maakt onderdeel uit van het werk.</p>	<p>André en Alan wijzen Anne vanaf begin op eigen verantwoordelijkheid leerproces. Zij dient voortgangsformulieren te gebruiken als leermiddel, maar collega's hebben niet altijd tijd. John wijst Anne ook op eigen verantwoordelijkheid in de tussenevaluatie. Geen terugkoppeling met John naast tussenevaluatie, geen werkboek. Wel collectieve opdrachtenuitleg op Bosrust. Voorbeelden van tegenstrijdigheden in begeleiding: geen indicatie dat begeleiding wordt afgestemd op de uitslag van de leerstijltest; Anne wordt gerustgesteld over voltooiën van opdrachten, terwijl zij lakse houding toont wat betreft leren.</p>	<p>Tijdens de introductie vooraf aan de BPV heeft Anne personeelsleden van verschillende disciplines geïnterviewd. Vanaf het begin van de BPV lopen leerlingen mee met collega's. Verwachtingen en procedures worden uitgebreid besproken in Annes eerste voortgangsgesprek. Tijdens het werk praten collega's over het werk en de organisatie.</p>
LU	<p>Functie (d) niveau</p>	<p>Anne zou aan eind van de periode wel begrijpen hoe opdrachten moeten worden gemaakt; heeft er echter nog geen afgerond.</p>	<p>Alan noemt Anne een goede werknemer, die zelfstandig kan werken. Kan uitgebreid vertellen over Bosrust, maar integratie met theoretisch begrip lijkt te ontbreken. Voldoet dan niet aan Borehams idee van work process knowledge.</p>
SI& IA	<p>Door observeren van bewoners (reacties); lezen van dossiers, communiceren met bewoners en collega's, en instructie en feedback van haar begeleiders, wat ervaring en activiteit inhoudt wat betreft sociale interactie, heeft Anne via een assimilatief proces beter leren communiceren met bewoners en collega's.</p>	<p>Instructie, feedback, opdrachtenuitleg en lezen van opdrachtenboek wijst op transmissie als sociale interactie. Heeft aan praktische aspecten van opdrachten gewerkt als onderdeel van dagelijks werk: ervaring en activiteit. Als Anne inderdaad begrip over leren heeft ontwikkeld, zou het accommodatie betreffen. Dit kan echter niet op basis van de resultaten tot zover worden geconcludeerd.</p>	<p>Meelopen en observeren, luisteren, aantekeningen maken, uitproberen, zelfstandig werken: perceptie tot en met participatie zijn de sociale interactieprocessen. Tijdens verloop van de BPV worden hogere interactieprocessen dominantier. Het geleidelijk ontwikkelen van Annes kennis wordt gekenmerkt als assimilatie.</p>

vullen. Dit is een formulier waarop collega's aan de hand van de uitvoering van een taak door de leerling, kunnen aangeven wat goed ging; wat minder goed ging; en welke tip de collega voor de leerling heeft. De leerling kan dit met de betreffende collega en met André bespreken. Bij BBL-leerlingen wordt ook de leerstijltest van Kolb (1984) afgenomen. Het is de bedoeling dat de begeleiding op het resultaat van deze test wordt afgestemd. Na twee weken vanaf de start van de BPV krijgen BBL-leerlingen ook collectieve opdrachtnuitleg op Bosrust. In de tussentijdse schoolperiode zijn daadwerkelijk slechts drie halve dagen school geroosterd in plaats van twee weken (zie Tabel 2). Anne krijgt hierin theorieles over medicijnen, een anatomietoets en lessen interactie. Er vindt geen terugkomuur met de praktijkdocent plaats. Wel bezoekt John het leerbedrijf voor Annes tussenevaluatie, die 12 weken na de start van haar BPV plaatsvindt. BBL-leerlingen hebben geen beschikking over een werkboek met richtlijnen voor de BPV zoals de BOL-leerlingen dit wel van school krijgen. Bovendien kan Anne niet met het plan van aanpak (zie Tabel 2) zoals geformuleerd op basis van de richtlijnen van school uit de voeten. Aan het eind van de dataverzamelingsperiode helpt Alan haar met het maken van een alternatief op dit plan om leren en opdrachtvoltooiing te plannen.

Beschrijving leerprocessen

In Figuur 2 wordt het leerproces voor de uitkomst *persoonlijke basiszorg* beschreven. In Tabel 3 wordt een samenvatting van de overige drie processen gepresenteerd.

Tabel 3 bevat per kolom een beschrijving van elk leerproces. De eerste rij betreft de voorkennis, motivatie en emotie, en de persoonlijkheid van de leerling (V, M&E, P). In de tweede rij wordt ingegaan op de leeromgeving (LO) in termen van integratiemiddelen en het leerbedrijf. Het niveau van de leeruitkomst (LU) wordt in de derde rij besproken. In rij vier geven we aan wat de sociale interactie- en interne acquisitieprocessen (SI&IA) voor dit leerproces zijn.

5 Discussie en conclusie

Vanwege de bevindingen uit de WEB-evaluatie dat de aansturing van de BPV onvoldoende is en dat theorie en praktijk gescheiden trajecten blijven, is geprobeerd om leerprocessen tijdens de BPV in de context van een case te beschrijven. Uit Figuur 2 en Tabel 3 blijkt op welke manier de aansturing tijdens de BPV plaatsvindt. De begeleiding vanuit school is in dit geval minimaal. Anne heeft voor de BPV alleen contact met John tijdens de tussenevaluatie. Er is geen terugkomuur en voor BBL-leerlingen is geen werkboek voorhanden. Op Bosrust zelf vindt er een collectieve opdrachtnuitleg plaats, houdt men voortgangsgesprekken en worden voortgangsformulieren gebruikt als leermiddel. Door toezicht geleidelijk af te bouwen en deelname aan het werkproces geleidelijk op te bouwen, krijgt Anne de gelegenheid om de zorghandelingen onder de knie te krijgen. Wat dit betreft vinden Alan en André haar een goede werknemer. Wat betreft inhoud van het werk lijkt er voldoende gelegenheid om ook te leren over de toepassing van de theorie op de praktijk. Daarnaast is de samenwerking tussen collega's prettig en mag Anne altijd vragen stellen.

Echter, er zijn ook tegenstrijdigheden in de begeleiding. Bovendien lijken de begeleiders en Annes collega's weinig tijd te hebben om in te gaan op de theorie. Voltooiing van de opdrachten komt op de tweede plaats. Annes houding ten opzichte van haar leerproces heeft hierop ook een negatieve invloed. "Voor ons is dit gewoon werk", zegt ze over de BPV. Ze geeft toe een lakse houding te hebben ten opzichte van het afronden van de opdrachten. Bovendien begreep ze het opdrachtenboek niet goed en vond ze het plannen van leren heel moeilijk. Aan de andere kant geeft Anne ook aan dat je door de opdrachten "gewoon de onderdelen echt" kan leren. Zij vindt ze dus wel nuttig.

In deze case wordt geïllustreerd hoe zowel de sociale interactie als de interne acquisitie deel uitmaken van het leerproces, in samenhang met leerlingkenmerken en omgevingskenmerken. Het beschrijvingskader biedt een uitgebreide basis voor het reconstrueren van leerprocessen. Echter, het is nodig

de overige cases te analyseren en te vergelijken om een duidelijker beeld van patronen van leerlingkenmerken, omgevingsfactoren en leerprocessen in de BPV te kunnen presenteren. Zo kan een vergelijking tussen cases van het ene verzorgingstehuis met cases van een ander verzorgingstehuis meer inzicht bieden in de rol van de leeromgeving, terwijl een vergelijking tussen twee cases van hetzelfde verzorgingstehuis meer inzicht kan bieden in de rol van de leerling zelf. De vergelijkingen worden uitgebreid naar zes cases in de detailhandel in een volgend onderzoek, om de patronen breder dan voor één sector te kunnen beschrijven.

Deze casus roept de vraag op of werkpleklers kan voldoen aan de hoge verwachtingen zoals die in de inleiding zijn genoemd. Als de BPV een basis voor levenlangleren moet bieden en transfer moet bevorderen, zou werken en leren explicieter gecombineerd moeten worden. Vanuit school is er weinig grip op het leerproces, omdat de integratiemiddelen zoals het plan van aanpak, het werkboek, en de begeleidingsuren onvoldoende benut worden. Anne heeft veel geleerd door een groot deel van de opleidingstijd aan het werkproces deel te nemen, maar volgens Perkins en Salomon (1989) is ook zorgvuldig abstraheren van principes nodig om inzicht te ontwikkelen.

Noten

- 1 Dit artikel is gebaseerd op een promotieonderzoek binnen het aandachtsgebied *The learning potential of the workplace*, gefinancierd door NWO (575-36-005C).
- 2 De auteurs danken de leden van de kerngroep werkpleklers voor hun commentaar op een eerdere versie van dit artikel.
- 3 Dit is niet het beoordelingsformat dat in de betrokken opleiding voor beoordeling wordt gebruikt.
- 4 De namen van alle respondenten en het deelnemende verpleegtehuis zijn gefingeerd ten behoeve van de anonimiteit.
- 5 Eindtermen zijn omschreven kwaliteiten op het gebied van kennis, inzicht, vaardigheden en in voorkomende gevallen beroepshoudingen, waarover degene die de opleiding vol-

tooit, dient te beschikken. Eindtermen hebben betrekking op het maatschappelijk en beroepsmatig functioneren en hebben in voorkomende gevallen betekenis voor de doorstroming naar vervolgonderwijs www.minocw.nl/documenten/web4termen.pdf: Gevonden 7 maart 2006.

Literatuur

- Bailey, T. R., Hughes, K. L., & Moore, D. T. (2004). *Working knowledge. Work-based learning and education reform*. New York: Routledge Falmer.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Crows Nest, Verenigd Koninkrijk: Allen & Unwin.
- Boreham, N. (2002). Work process knowledge, curriculum control and the work-based route to vocational qualifications. *British Journal of Educational Studies*, 50, 225- 37.
- Casey, C. (1999). The changing contexts of work. In D. Boud & J. Garrick (Eds.), *Understanding learning at work* (pp. 15-28). London: Routledge.
- Dehnbostel, P., & Dybowski, G. (2001). Company-based learning in the context of new forms of learning and differentiated training paths. In P. Descy & M. Tessaring (Eds.), *Training in europe. Second report on vocational training research in europe 2000: Background report* (Cedefop reference series) (Vol 1, pp. 391-429). Luxemburg: Office for official publications of the European Communities.
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context* (pp. 201-221). London: Routledge.
- Eraut, M., Alderton, J., Cole, G., & Senker, P. (1998). *Development of knowledge and skills in employment*. Brighton, Verenigd Koninkrijk: University of Sussex Institute of Education.
- Furnham, A. (1992). *Personality at work: The role of individual differences in the workplace*. London: Routledge.
- Gielen, E. (1995). *Transfer of training in a corporate setting*. Dissertatie. Universiteit twente, Enschede.
- Hofstee, W. K. B., & Raad, B. de. (1991). *Persoonlijheidsstructuur: De ab5c-taxonomie*

- van Nederlandse eigenschapstermen. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 46, 262-274.
- Illeris, K. (2002). *The three dimensions of learning*. Frederiksberg, Denemarken: Roskilde University Press.
- Illeris, K., & associates. (2004). *Learning in working life*. Frederiksberg, Denemarken: Roskilde University Press.
- Jong, M. de. (1998). Gestructureerd werkplekopleiden in verpleeghuis heeft effect. *Opleiding & Ontwikkeling*, 11(3), 23-26.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Nieuwenhuis, A. F. M. (1991). *Complexe leerplaatsen in school en bedrijf*. Groningen, Nederland: RuG/RION.
- Nijman, D.J. (2004). *Supporting transfer of training. Effects of the supervisor*. Enschede, Nederland: PrintPartners Ipskamp.
- OECD. (1996). *Lifelong learning for all*. Paris: OECD.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken*. Delft, Nederland: Eburon.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 18(1), 16-25.
- Raad, B. de, & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of Personality*, 10, 303-336.
- Säljö, R. (2003). Epilogue: From transfer to boundary-crossing. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 311-321). Amsterdam: Pergamon, Elsevier Science.
- Sanden, J. van der. (1997). Beroepspraktijkvorming: Een onderwijspsychologisch perspectief. *Opleiding en Ontwikkeling*, 10(3), 7-10.
- Schoenfeld, A. H. (1999). Looking toward the 21st century: Challenges of educational theory and practice. *Educational Researcher*, 28(7), 4-14.
- Stard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Stuurgroep evaluatie WEB. (2001). *De WEB: Naar eenvoud en evenwicht*. Zoetermeer, Nederland: Stuurgroep evaluatie WEB.
- Vries, B. de, & Meijer, K. (1983). *Werkend leren in het beroepsonderwijs*. Nijmegen, Nederland: Instituut voor Toegepaste Sociologie.
- Woerkom, M. van. (2003). *Critical reflection at work. Bridging individual and organisational learning*. Dissertatie. Universiteit Twente, Enschede.

Manuscript aanvaard: 12 juli 2006

Auteurs

Cindy Poortman werkte ten tijde van het onderzoek als promovendus bij de leerstoel Curriculumtechnologie voor Beroep en Bedrijf aan de Universiteit Twente te Enschede.

Wim Nijhof is hoogleraar onderwijskunde aan de Universiteit Twente en voorzitter van het NWO – aandachtsgebied *Het Leerpotentieel van de werkplek* (2001-2006).

Loek Nieuwenhuis is hoogleraar effectiviteit van beroepsonderwijssystemen en een levenlangleren aan de Universiteit Twente.

Correspondentieadres: Cindy Poortman, Gedragswetenschappen / CBB, Universiteit Twente, Postbus 217, 7500 AE Enschede, e-mail: c.l.poortman@alumnus.utwente.nl

Abstract

Workplace learning processes in Care in Dutch senior secondary vocational education and training

Workplace learning plays an important role in senior secondary vocational education and training. However, integration between theory and practice, as well as direction of workplace learning by ROCs is problematic. By means of qualitative case studies workplace-learning processes are described in this study. In this article, one of the cases is discussed extensively to show how theory and practice remain separate trajectories and how the ROC fails to direct workplace learning. Although students have the opportunity to develop knowledge and skills on the job, the question remains whether workplace learning is able to meet the expectations for example in relation to the lifelong learning trend and in relation to promoting transfer.

Appendix

Eindtermen en de indeling in leeruitkomsten

Vanwege het grote aantal eindtermen zijn ze voor dit onderzoek verder geclusterd of samengevoegd tot één onderdeel. In deze appendix wordt alleen ingegaan op de uitkomsten die in Annes case worden beschreven.

- Interactie in beroepssituaties betreft zes eindtermen waarvan er drie betrekking hebben op interactie met de zorgvrager, twee op zowel interactie met de zorgvrager als met collega's, en één specifiek op interactie met collega's. Dit wordt samengenomen tot *Interactie met zorgvragers en collega's*. Uit de basiszorgdeelkwalificatie wordt *intermediair zijn voor de communicatie met derden* hierin opgenomen.
- Basiszorg: De basiszorg betreft uiteenlopende onderdelen, zoals hulp bij de uitscheiding, het bed opmaken of het bewaken van de vitale functies. Daarom wordt dit niet als één onderdeel beschouwd. De volgende indeling wordt als zinvol beschouwd:
 - hulp bij de uitscheiding
 - eerste hulp en reanimatie
 - zorgdragen voor medicijngebruik van de zorgvrager
 - hulp bij mobiliteit
 - hulp bij opname van voeding en vocht
 - persoonlijke basiszorg: aan-uitkleden; wassen, etc.
 - bevordering evenwichtig slaap- en waakritme; bed verzorgen
 - bewaking vitale functies
 - wondverzorging
 - adequaat reageren bij ongevallen en onvoorziene situaties.In dit artikel wordt alleen ingegaan op *persoonlijke basiszorg*.
- Overig: Sommige leerlingen, zoals Anne, kunnen uitgebreid vertellen over het wat en waarom van de gang van zaken in hun verzorgings- of verpleegtehuis. Deze kennis is niet herkenbaar geformuleerd in de eindtermen van de voor deze BPV-periode geldende deelkwalificaties, en daarom is deze uitkomstcategorie toegevoegd als *kennis van organisatie en werkproces*. Dit is vergelijkbaar met "work process knowledge" (Boreham, 2002). *Lerenleren* is ook toegevoegd als leeruitkomst. Dit is een belangrijk doel van de BPV, zoals aangegeven in het BPV-werkboek bedoeld voor de eerste BPV-fase.