

## 'Successful on stage'

**'Een onderzoek naar de factoren die volgens betrokkenen het leren in een praktijkstage voor studenten beïnvloeden bij Humanitas DMH'**

Een onderzoek in samenwerking met  
Kessels & Smit '*The Learning Company*'

**Annalies Buitenhuis**

Studentnummer: 0252654

31 Maart 2008, Utrecht

Master Strategisch Human Resource Management  
Universiteit Utrecht

Begeleiding:

**Monique Mulders:** scriptiebegeleider - Universiteit Utrecht

**Ans Grotendorst:** partner en adviseur - Kessels & Smit '*The Learning Company*'

**Marlo Töller:** stafmedewerker Leren en Ontwikkelen - Humanitas DMH



## Inhoudsopgave

Woord vooraf .....	6
Samenvatting .....	8
1. Succesvol leren in de praktijk.....	12
1.1 Kennissamenleving .....	12
1.2 Leren en ontwikkelen .....	13
1.3 Strategische HRM en het opleiden van studenten.....	14
1.4 Humanitas DMH .....	15
1.5 Leeswijzer.....	17
2. Leren in een praktijkstage .....	19
2.1 Visies op leren .....	19
2.1.1 Behaviorisme.....	19
2.1.2 Cognitivism.....	20
2.1.3 Constructivisme .....	20
2.1.4 Sociaal constructivisme.....	21
2.2 Visie op leren binnen dit onderzoek .....	22
2.3 Factoren die van invloed zijn op het leren vanuit het sociaal constructivisme .....	24
2.3.1 Complexe authentieke problemen.....	25
2.3.2 Interactie met personen in de sociale omgeving.....	26
2.3.3 Reflectie.....	27
2.3.4 Actief, zelfgestuurd leren .....	27
2.3.5 Motivatie .....	28
2.3.6 Ervaringen .....	28
2.4 Wederzijdse aantrekkelijkheid .....	29
2.5 Tot slot.....	30
3. Onderzoeksdesign .....	31
3.1 Doelstelling .....	32
3.2 Vraagstelling .....	32
3.3 Definiëring van begrippen.....	33
3.4 Onderzoeksmethoden .....	34
3.5 Onderzoeksgroep Humanitas DMH.....	35
3.5.1 Locaties .....	35
3.5.2 Respondenten .....	35
3.6 Analyse kader.....	37
3.7 Kwaliteit van het onderzoek .....	39
4. Factoren die van invloed zijn op het leren binnen Humanitas DMH .....	41
4.1 Factoren in de sociale werkomgeving.....	43
4.1.1 Openheid in de relaties.....	43
4.1.2 Het geven van steun en vertrouwen aan de student.....	45
4.1.3 Gelijkwaardigheid.....	47
4.1.4 Betrekken van de student binnen het team.....	48
4.1.5 Motivatie van het team op de locatie voor het opleiden.....	49
4.2 Individuele factoren van de student.....	51
4.2.1 Motivatie van de student voor de gehandicaptenzorg.....	51
4.2.2 Regie van de student over zijn eigen leerproces.....	53

4.2.3	De match tussen de student en cliënt .....	55
4.3	Relationele factoren .....	58
4.3.1	Match tussen de student en de werkbegeleider.....	58
4.3.2	Het afstemmen van de begeleiding met de student .....	60
4.3.3	Feedback .....	61
4.4	Factoren van de werkplek als leeromgeving.....	65
4.4.1	Leervoorwaarden .....	65
4.4.2	Leersituaties.....	66
4.4.3	Tijdsduur van de praktijkstage .....	68
5.	Het empirisch onderzoek en het literatuuronderzoek.....	69
5.1	Factoren in de sociale omgeving.....	70
5.1.1	Openheid in de relaties.....	70
5.1.2	Het geven van steun en vertrouwen aan de student.....	71
5.1.3	Gelijkwaardigheid en het betrekken van de student binnen het team .....	71
5.1.4	Motivatie van het team op de locatie voor het opleiden.....	72
5.2	Individuele factoren van de student .....	73
5.2.1	Motivatie van de student voor de gehandicaptenzorg.....	73
5.2.2	Regie van de student over zijn eigen leerproces.....	74
5.2.3	De match tussen de student en de cliënt.....	75
5.3	Relationele factoren .....	76
5.3.1	Match tussen de student en werkbegeleider .....	76
5.3.2	Afstemmen van de begeleiding met de student.....	76
5.3.3	Feedback en reflectie .....	77
5.4	Factoren van de werkplek als leeromgeving.....	78
5.4.1	Leervoorwaarden .....	78
5.4.2	Leersituaties.....	78
5.4.3	Tijdsduur van de praktijkstage .....	79
6.	Conclusie, discussie en aanbevelingen .....	80
6.1	Conclusie .....	80
6.1.1	Welke rol speelt het reflecteren op het handelen van de student in de praktijkstage?.....	80
6.1.2	Welke rol speelt de eigen verantwoordelijkheid van de student in de praktijkstage?.....	81
6.1.3	Welke rol speelt de motivatie van de student in de praktijkstage?.....	81
6.1.4	Welke rol speelt het principe van wederzijdse aantrekkelijkheid in de praktijkstage?.....	81
6.1.5	Welke overige factoren in de leeromgeving bevorderen het succes van de praktijkstage volgens de verschillende respondenten? .....	82
6.2	Discussie.....	82
6.3	Aanbevelingen.....	83
6.3.1	Voordelen van het opleiden van studenten in kaart brengen en uitwisselen ...	83
6.3.2	Humanitas DMH profileren onder jongeren .....	84
6.3.3	Gespreksleidraad gebruiken bij de vormgeving van de praktijkstage.....	84
6.3.4	Leervoorkeuren van de student onderzoeken.....	84
6.3.5	Versterken van de leerfuncties .....	85

Bijlage 1: Succescases.....	87
Een kijkje in de keuken van het UMCG als beste leerbedrijf 2006.....	89
De straat als leeromgeving voor agenten in spé.....	92
Bijlage 2: Interviewleidraad Humanitas DMH .....	97
Interviewleidraad studenten.....	97
Interviewleidraad leidinggevende (zorg) Humanitas DMH.....	98
Interviewleidraad werkbegeleiders Humanitas DMH.....	99
Bijlage 3: Paper publieke dimensie van het onderzoek .....	100
Bijlage 4: Gespreksleidraad .....	105
Bijlage 5: Leervoorkeuren .....	107
Bijlage 6: Leerfuncties .....	112
Literatuurlijst.....	114

## Woord vooraf

Vorig jaar februari startte ik met mijn stage bij Kessels & Smit 'The Learning Company'. In deze stage heb ik met twee andere studentes een ontzettend leuk onderzoek gedaan binnen Humanitas DMH. Vanuit Kessels & Smit 'The Learning Company' kregen wij ondersteuning en vooral ook vrijheid en vertrouwen. In die zes maanden heb ik een ontzettend leuke tijd gehad. Dat was niet alleen door het samenwerken met Iris en Frederieke, de andere twee stagiaires, maar ook door de manier waarop deze praktijkstage was ingericht. Namelijk op de manier zoals wij hem graag inrichtten.

Dit maakte niet alleen dat ik mijn afstudeeronderzoek later startte dan ik van plan was, maar ook dat ik veel heb geleerd van die periode. En die leerervaring wilde ik met andere mensen delen en ook anderen laten ervaren.

Het verkennen van het thema rond dit afstudeeronderzoek kwam dan ook voort uit mijn eigen ervaring en interesse over wat mijn stage nou zo succesvol maakte. Welke factoren in mijn stage zorgen ervoor dat ik het zo leuk had en zoveel leerde? Dit wilde ik aan anderen overbrengen en andere stagiaires meegeven. Om te zorgen dat ook zij een succesvolle stage hebben.

Vanuit deze interesse is mijn afstudeeronderzoek van start gegaan! Want ook binnen Humanitas DMH bleek deze interesse in succesvolle stages aanwezig en de relevantie voor een onderzoek.

Ook dit afstudeeronderzoek heeft mij weer mooie en leerzame momenten opgeleverd. De Kennis & Kunde-dagen bij Humanitas DMH, de ontzettend leuke gesprekken als oriëntatie op mijn onderzoek met een aantal adviseurs binnen Kessels & Smit 'The Learning Company', maar ook de interviews zelf en de valideringsbijeenkomst. Het waren allemaal waardevolle momenten met inspirerende en energieke mensen.

Daarom wil ik hierbij deze mensen afzonderlijk bedanken. Ten eerste Marlo Töller, zonder jou was dit onderzoek er niet eens geweest! Ik heb altijd genoten van onze samenwerking: de momenten waarin je constructieve feedback gaf op mijn onderzoek, de mogelijkheden die je hebt geboden om mijn onderzoek uit te voeren en de vele andere leermomenten. Ook het plezier dat we hebben gehad had ik niet willen missen, ik denk bijvoorbeeld aan de hilarische ervaringen in het leerhotel.

Ans Grotendorst die zo'n passie heeft voor leren en daarmee anderen ook aansteekt. Zoveel kennis en ideeën die dit onderzoek mede hebben vormgegeven. Altijd bereid om mee te denken en energie te geven om door te gaan. Dank voor die vele momenten die we samen hebben doorgebracht. En ontzettend bedankt voor de laatste week waarin je geholpen hebt de laatste hand aan de scriptie te leggen. De laatste loodjes wogen op deze manier zeker minder zwaar!

Pieterjan van Wijngaarden, wat heb ik genoten van al jouw ideeën en concrete beelden. De manier waarop jij tegen onderzoek doen aankijkt heeft mij echt geïnspireerd. Ook jouw passie voor leren in de praktijk en het werken met studenten hebben dit onderzoek verder geholpen. Eén van onze eerste gesprekken over dit onderzoek hebben we gehad onder het genot van heerlijke koffie bij de bagels & beans, doen we dat nog eens over!?

De betrokkenheid vanuit Humanitas DMH is altijd groot geweest. Niet alleen Marlo stond altijd klaar, ook de praktijkopleiders hebben het onderzoek vorm gegeven. Christa Miedema, dank je wel voor de gezellige middag bij Team Academie en de momenten in Nieuwegein dat we elkaar zagen en je altijd mee wilde denken. Mirjam Enderlé, het bezoek aan het UMCG was niet zo leuk geweest als we dat niet samen hadden gedaan. Wat was dat een leuke dag! Dank je wel voor het meedenken, enthousiasme en je kritische blik. Ook Karen de Koning bedankt. Helaas hebben we niet veel samen gewerkt, maar toch heb ik de momenten prettig gevonden dat je erbij was. Altijd vanuit je ideeën en eigen ervaringen waardevolle punten voor het onderzoek.

Natuurlijk wil ik ook alle respondenten bedanken vanuit de locaties waar alle afspraken in sneltreinvaart mee waren gemaakt en de openheid die iedereen heeft gegeven tijdens de

interviews.

Vanuit de Universiteit heb ik heel veel gehad aan Monique Mulders. Ik wil je bedanken voor alle mogelijkheden die ik kreeg om dit onderzoek vorm te geven. Ook bedankt voor het geduld vanaf februari tot de zomer waarin ik eigenlijk vooral focuste op mijn stage en niet op mijn onderzoek. Toch bleef ik constructieve en concrete feedback ontvangen. Ik kwam altijd met veel energie terug na de momenten met jou.

Natuurlijk wil ik hierbij ook mijn ouders bedanken en huisgenootjes en vrienden voor alle momenten waarin jullie wilden luisteren naar mijn leuke ervaringen, maar ook naar de kleine frustraties die er af en toe waren omdat ik niet zo hard kon werken als ik zou willen! De afleiding en leuke tijd die ik altijd met jullie heb, hebben mij echt geholpen om van 9 tot 5 ook weer te kunnen focussen.

Ik heb genoten tijdens dit onderzoek! Van de momenten met alle leuke mensen die mee hebben gewerkt. Vanaf nu weet ik dat alles wat je doet lukt, wanneer je maar met mensen werkt die jou aanspreken. Waar je energie van krijgt en waar je je enthousiasme mee kan delen. Dát blijkt voor mij de succesfactor te zijn geweest!

Annalies Buitenhuis

Utrecht, 31 maart 2008

## Samenvatting

Binnen Humanitas DMH is onderzoek gedaan naar de factoren die volgens betrokkenen het leren beïnvloeden in een praktijkstage van studenten bij Humanitas DMH. De centrale vraag in dit onderzoek luidt als volgt:

*'Welke factoren beïnvloeden volgens betrokkenen het leren van studenten in een praktijkstage bij Humanitas DMH?'*

In dit onderzoek zijn de vijf diensten die Humanitas DMH aan haar cliënten biedt betrokken. Deze diensten zijn Ambulant, Bijzondere zorg, Semimuraal, Intramuraal en Werk en Activiteiten. Binnen iedere dienst is een locatie onderzocht waar een student, een werkbegeleider en een leidinggevende zijn geïnterviewd. Er zijn vier BOL-stagiaires (beroepsopleidende leerweg) en één BBL-leerling (beroepsbegeleidende leerweg) gesproken. Wanneer er over studenten wordt gesproken worden zowel de stagiaires als de leerling bedoeld.

### Literatuuronderzoek

Voordat het empirische onderzoek binnen Humanitas DMH is uitgevoerd, is er een literatuuronderzoek gedaan. Het eerste deel van het literatuuronderzoek richt zich op visies op leren waarna beargumenteerd is dat de visie van het sociaal constructivisme de bril is waarmee in dit onderzoek naar de praktijkstage wordt gekeken. Het sociaal constructivisme past bij de visie van Humanitas DMH en binnen het leren in een praktijkstage. In de visie van Humanitas DMH wordt ervan uitgegaan dat ieder mens regie kan nemen over zijn eigen leven en daar zelf, binnen zijn of haar mogelijkheden, verantwoordelijkheid voor draagt. Deze visie wordt ook zo vertaald naar haar medewerkers in het beleid rond 'leren en ontwikkelen'.

Het sociaal constructivisme gaat uit van het idee dat de constructie van kennis een sociaal proces is. Leren is een resultaat van interacties tussen personen. Waarbij een rijke context aanwezig moet zijn, maar ook een gemotiveerde en actieve lerende.

Een aantal factoren krijgen binnen deze visie betekenis in het leren van een individu. Deze factoren zijn:

- Reflectie
- Actief, zelfgestuurd leren
- Motivatie
- Ervaringen
- Complexe authentieke problemen
- Interactie met de sociale omgeving

In het tweede deel van het literatuuronderzoek zijn deze factoren dieper uitgelicht aan de hand van een zestal modellen en theorieën die ingaan op een productieve leeromgeving.

Het principe van 'wederzijdse aantrekkelijkheid' is naar aanleiding van de theorie van Kessels (2001) geïntroduceerd. Bij 'wederzijdse aantrekkelijkheid' gaat het om het fundament van de samenwerking. Wanneer er wederzijdse aantrekkelijkheid aanwezig is, is er een evenwicht tussen het 'halen' en het 'brengen' van alle betrokkenen. Om dit te kunnen laten ontstaan moet er in de sociale omgeving ruimte zijn voor wederzijds respect, waardering en integriteit, veiligheid en openheid voor constructieve feedback en confrontaties.

### Empirisch onderzoek

Rond reflectie, zelfgestuurd leren, motivatie en wederzijdse aantrekkelijkheid zijn uiteindelijk deelvragen geformuleerd en als topics in de interviews meegenomen. De interviews zijn gestructureerd aan de hand van deze topics en bestonden uit open vragen. Tevens is er gevraagd naar andere succesvolle factoren die de respondenten belangrijk vinden binnen een praktijkstage.



De volgende factoren bleken werkzaam te zijn in de praktijkstage van studenten bij Humanitas DMH volgens de betrokkenen. De factoren zijn geordend in vier categorieën, welke van toepassing zijn op de omgeving van Humanitas DMH:

**Factoren in de sociale omgeving:**

- *Openheid in de relaties:* Ervaart en geeft de student openheid in de relatie met zijn werkbegeleiders en teamleden?
- *Steun en vertrouwen:* Ervaart de student steun en vertrouwen van werkbegeleiders en teamleden in zijn leerproces?
- *Gelijkwaardigheid:* Voelt de student zich gelijkwaardig met andere teamleden? Wordt hij voor vol aangezien?
- *Betrekken van de student binnen het team:* Wordt de student betrokken bij het werk op de locatie en de vraagstukken die daar spelen? Krijgt hij verantwoordelijkheid?
- *Motivatie van het team op de locatie voor het opleiden:* Motivatie van werkbegeleiders, team en leidinggevenden voor het aantrekken en begeleiden van studenten.

**Individuele factoren van de student:**

- *Motivatie van de student voor de gehandicaptenzorg:* In hoeverre is de student gemotiveerd om een praktijkstage te lopen binnen de gehandicaptenzorg?
- *Regie van de student over zijn eigen leerproces:* Initiatieven die de student neemt en ervaart in zijn praktijkstage.
- *Match tussen de student en de cliënt:* Beschikt de student over de juiste vooropleiding, werkervaring en vaardigheden om de cliënt goed te kunnen begeleiden?

**Relationele factoren:**

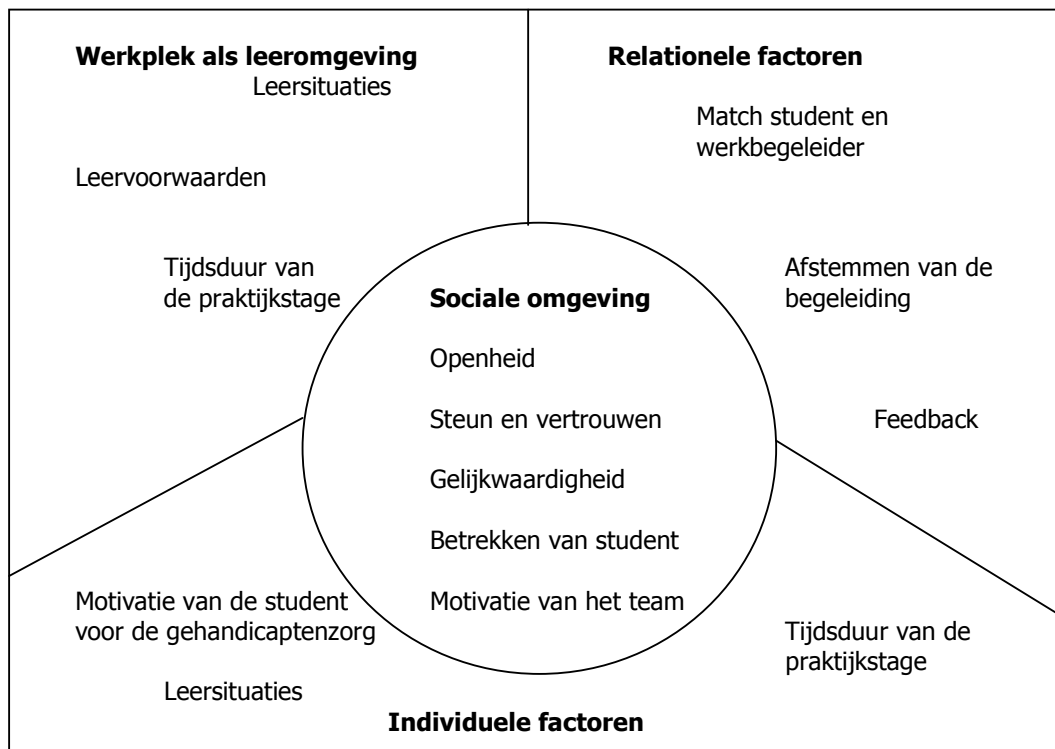
- *Match tussen de student en de werkbegeleider:* Hoe is de relatie tussen de student en de werkbegeleider en in hoeverre bepaalt deze het leren in de praktijkstage?
- *Het afstemmen van de begeleiding met de student:* Wordt de manier van begeleiden met en op de student afgestemd?
- *Feedback:* Vraagt en ontvangt de student feedback?

**Factoren van de werkplek als leeromgeving:**

- *Leervoorwaarden:* Leervoorwaarden die de werkbegeleiders en leidinggevenden zien en geven aan de student in zijn praktijkstage.
- *Leersituaties:* In hoeverre biedt het werk geschikte leersituaties voor de student of kunnen deze gecreëerd worden.
- *Tijdsduur van de praktijkstage:* In hoeverre is de tijdsduur van de praktijkstage van invloed op de begeleiding van de cliënt en het leren van de student.

Op de volgende pagina zijn de factoren schematisch weergegeven. Daarin is te zien dat de factoren in de sociale omgeving in het midden van het figuur staan. Uit de resultaten blijkt dat deze factoren bepalend zijn en van invloed op de factoren uit de andere categorieën. Wanneer je deze factoren in de sociale werkomgeving van Humanitas DMH mist, zullen de andere factoren niet of minder werkzaam zijn.

De uitkomsten van de beïnvloedende factoren die van belang zijn in een praktijkstage, zijn overwegend positief. De respondenten gaven aan dat veel van de factoren die zij belangrijk vinden, aanwezig zijn.



**Schematische weergave categorieën en factoren**

### Conclusies

Wanneer je kijkt naar *reflectie* en *feedback* speelt dit niet overal een even grote rol. Respondenten vinden het een belangrijke factor in de praktijkstage en wanneer er veel aandacht wordt besteed, heeft het een groot leerrendement. Studenten ervaren het krijgen van feedback als heel zinvol, maar vragen er niet vaak zelf om. Positieve feedback erkennen zij niet als zodanig. Ook werkbegeleiders en leidinggevenden geven in verschillende mate feedback. Reflecteren gebeurt wel, maar zou meer aandacht kunnen krijgen. Om echt leerrendement uit reflectie en feedback te halen zal er duidelijker onderscheid gemaakt moeten worden en voor beide aandacht zijn.

De *eigen verantwoordelijkheid* voor het leerproces wordt nog niet overal optimaal benut. De werkbegeleiders en leidinggevenden verwachten veel initiatief van studenten op verschillende fronten. Zowel in hun werk, als binnen het team en binnen de begeleiding. Op al deze vlakken missen de meeste werkbegeleiders en leidinggevenden het initiatief van de studenten. De studenten zijn zich er niet bewust van dat de locatie dit initiatief verwacht. Zij spreken over eigen verantwoordelijkheid in hun werkzaamheden en uitdagingen van taken.

*Initiatief* komt voor een deel ook voort uit de motivatie. De studenten die een duidelijke motivatie hebben en weten waarvoor zij leren, nemen meer initiatief en leren bewuster.

Voor alle respondenten was er veel *motivatie* voor zowel het leren als het begeleiden aanwezig. Voor een ieder is dit een essentiële factor. Voor de locaties gaat het om de leerbereidheid van studenten. De werkbegeleiders en leidinggevenden zien een duidelijke meerwaarde van de aanwezigheid van studenten, als de extra aandacht voor de cliënt en een eye-opener voor collega's in voor hen vanzelfsprekende handelingen of procedures.

Deze motivatie zorgt voor een *wederzijds aantrekkelijke relatie*. Wederzijdse aantrekkelijkheid is gedefinieerd door een aantal kernwoorden: motivatie, betrokkenheid, gelijkwaardigheid en vertrouwen. De sociale omgeving, waarin deze kernwoorden voor alle betrokkenen van belang zijn, is bepalend voor het succes van de praktijkstage. Deze factoren zijn aanwezig binnen de

huidige praktijkstages. Wel is hier een voortdurende aandacht voor nodig van zowel student, als werkbegeleider en leidinggevende.

De overige, opvallendste factoren die het succes van een leeromgeving bevorderen zijn *match van de student en de werkbegeleider* en het *afstemmen van de begeleiding* met de student. Hierbij werd duidelijk dat de student ieder op zijn eigen manier leert, in verschillende situaties en onder verschillende manieren van begeleiding.

Het is belangrijk af te stemmen, af te stemmen op voorkeuren van de student en mogelijkheden binnen de locatie. Wensen en verwachtingen van alle betrokkenen moeten helder zijn. Als het gaat om de regie van de student over zijn leerproces gebeurt dit nog onvoldoende. Hierin valt winst te behalen om de wensen en mogelijkheden van de student én de locatie goed op elkaar af te stemmen.

De uitkomsten zijn niet duidelijk te onderscheiden voor BBL-leerlingen en BOL-stagiaires. Dit is mede vanwege het feit dat er één BBL-leerling is geïnterviewd, naast vier BOL-stagiaires.

### **Aanbevelingen**

Naar aanleiding van de conclusies van het onderzoek zijn er vier beleidsaanbevelingen aan Humanitas DMH geformuleerd.

- Voordelen van het opleiden van studenten in kaart brengen en uitwisselen

De medewerkers van de locaties waarmee gesproken is zijn ongekend enthousiast over het begeleiden van studenten. Niet alle locaties binnen Humanitas DMH leiden op dit moment leerlingen of stagiaires op. Wanneer er in kaart is gebracht wat de voordelen voor de medewerkers en de locatie van het opleiden van studenten zijn, kan dit uitgewisseld worden aan de andere locaties en kan dit het aantal studenten die worden opgeleid vergroten.

- Humanitas DMH profileren onder jongeren

De stagiaires die hun praktijkstage bij Humanitas DMH begonnen, waren niet van alle aspecten van de zorgverlening op de hoogte. Wanneer Humanitas DMH in een document aangeeft wat de verschillende diensten inhouden, de zorgverlening op de locaties en de aantrekkelijke leeromgeving die Humanitas DMH biedt, kunnen studenten bewuster kiezen voor een praktijkstage binnen Humanitas DMH en hun motivatie onderbouwen. De voordelen van het opleiden kunnen hier tevens in toegevoegd worden, zodat het document studenten ook inzicht biedt in de leeromgeving.

- Gespreksleidraad gebruiken bij de vormgeving van de praktijkstage

Er is een gespreksleidraad opgesteld waarin vragen zijn geformuleerd die de belangrijkste factoren die het leren beïnvloeden aanhalen. Door deze vragen worden verwachtingen en mogelijkheden helder en zal hierover geen onduidelijkheid bestaan. Hierdoor zullen alle partijen zich ook verbonden en betrokken voelen bij de praktijkstage, wat positief van invloed zal zijn op het succes van de praktijkstage.

- Leervoorkeuren van de student onderzoeken

De gespreksleidraad zal ook een onderdeel bevatten over leervoorkeuren. Iedereen heeft een voorkeur voor hoe hij het liefst leert. Leren door bijvoorbeeld de kunst af te kijken, te participeren, kennis te verwerven, te oefenen of zelf te ontdekken. Deze leervoorkeuren kunnen aan de hand van een test bekend worden bij de student en de werkbegeleider. Hier kan de begeleiding dan ook op afgestemd worden, zodat hier geen onduidelijkheid uit ontstaat maar juist vertrouwen naar elkaar toe.

- Versterken van de leerfuncties

Om de leervoorwaarden te versterken en de werkplek altijd een leeromgeving te laten zijn, is het goed continu aandacht te hebben voor het leren in en tijdens het werk. Zowel voor studenten als voor de andere medewerkers in de locatie. Het is aan te bevelen om te reflecteren op de leerfuncties van Kessels (2001) om te kijken welke leerfuncties aanwezig zijn en welke versterking nodig hebben. Zowel met studenten, als met andere teamleden.

## 1. Succesvol leren in de praktijk

*'Ik krijg inspiratie van het zien groeien van mensen. Dat mensen meer tot de kern van zichzelf komen en inzicht krijgen waar ze goed in zijn. Ik vind het ook heel leuk als je die verandering ziet.'*  
(leidinggevende zorg Intramuraal)

Dit onderzoek richt zich op praktijkstages en hoe studenten in de praktijk optimaal kunnen leren. Om studenten te kunnen laten groeien en laten ontdekken waar zij goed in zijn: waar zou een organisatie dan aan moeten voldoen en hoe zou een praktijkstage er dan uit moeten zien? De volgende onderzoeksvraag is onderzocht:

*'Welke factoren beïnvloeden volgens betrokkenen het leren van studenten in een praktijkstage bij Humanitas DMH?'*

Humanitas DMH is een organisatie die diensten verleent aan Mensen met een Handicap. Medewerkers in deze organisatie verlenen zorg aan ruim 1.000 cliënten in verschillende vormen van wonen en begeleiding. Aan studenten biedt Humanitas DMH de mogelijkheid om een praktijkstage te lopen. De onderzoeksvraag zal binnen deze organisatie beantwoord worden.

Voordat het empirische onderzoek centraal staat, zal in dit hoofdstuk eerst de ontwikkelingen beschreven worden die de afgelopen jaren in de Nederlandse samenleving hebben plaatsgevonden. Er zal ingegaan worden op de gevolgen van deze ontwikkelingen in arbeidsorganisaties in het algemeen en gericht op de zorgsector. Door deze ontwikkelingen te schetsen wordt het belang zichtbaar van het praktijkleren en de kwaliteit van de praktijkstages. Hierna volgt een verbinding van deze ontwikkelingen met de Human Resource Management en op welke manier dit de strategische keuzes en doelen kan beïnvloeden. Daarna zal ingegaan worden op de organisatie Humanitas DMH en de beleidsvragen en –doelen die zij rond het thema van praktijkstages hebben.

Vervolgens zal in de leeswijzer genoemd worden wat er in welke volgorde in deze scriptie aan de orde zal komen.

### 1.1 Kennissamenleving

Onze huidige samenleving is steeds meer te karakteriseren als een 'kennissamenleving'. Een samenleving waarin kennis en kennisontwikkeling centraal staan en cruciaal blijken voor het functioneren van groepen en individuen (Onderwijsraad, 2003a). Er hebben zich een aantal ontwikkelingen voorgedaan die hebben geleid tot de ontwikkeling van deze kennissamenleving. Hierbij moet gedacht worden aan de globalisering van de economie, ontwikkelingen in de technologie, verschuiving van product- naar klantgerichtheid en de grotere vraag naar een hoge kwaliteit van de dienstverlening (Bolhuis&Simons, 1999). In bijlage 3 is te lezen welke invloed deze ontwikkelingen hebben op organisaties en in hoeverre dit de publieke identiteit van een organisatie bepaalt. In deze paragraaf zullen we ons alleen richten op de ontwikkelingen in de kennissamenleving en de gevolgen hiervan voor organisaties. De mate waarin organisaties een publieke identiteit nastreven, komt hierbij niet aan de orde.

Kennis en kennisontwikkeling blijken cruciaal te zijn voor groepen en individuen om te kunnen functioneren. Het gaat hierbij niet alleen om expliciete kennis of technische bekwaamheden, maar ook om 'zachte' bekwaamheden zoals communicatie, samenwerking en leervermogen (Kessels&Tjepkema, 2002).

Werknemers in arbeidsorganisaties hebben niet meer één specifieke taak of vaste werkrouines,

maar worden flexibel ingezet. Medewerkers die lager in de hiërarchie van de organisatie zitten, krijgen meer verantwoordelijkheid en controle en ook deze medewerkers moeten aan meer en complexere competenties voldoen (Onderwijsraad, 2003a). Dit geldt dus niet alleen voor hoogopgeleiden, maar ook voor minder hoogopgeleiden. De nadruk ligt niet meer alleen op klassieke, economische factoren als kapitaal, grondstoffen en fysieke arbeid. Het vermogen van organisaties is ook gericht op het verbeteren en vernieuwen van hun producten en diensten. De mate waarin zij in staat zijn dit te realiseren hangt af van de kennis, bekwaamheid en het leervermogen hun medewerkers (Vleugel&Töller, 2005).

Voor individuen betekent dit dat zij in staat moeten zijn, zelfstandig en snel, nieuwe expertise te verwerven en over zelfsturend vermogen moeten beschikken. Kennis is nodig om je blijvend te kunnen ontwikkelen in je functie en je vakgebied. En op deze manier bij te dragen aan ontwikkeling en vernieuwing van de organisatie. Dit proces wordt bemoeilijkt doordat steeds meer informatie beschikbaar komt en kennis snel verouderd (Onderwijsraad, 2003a). Dit maakt dat organisaties alert moeten zijn op de nieuwe ontwikkelingen.

## **1.2 Leren en ontwikkelen**

De geschetste veranderingen hebben consequenties voor het opleiden van medewerkers in arbeidsorganisaties. Het opleiden van medewerkers in organisaties is verschoven naar het voortdurend leren en ontwikkelen (Simons, 2000). Om over de juiste kennis en vaardigheden te beschikken, is leren steeds belangrijker geworden. Niet alleen om kennis op te doen, maar juist om deze kennis in te kunnen zetten en mee te kunnen veranderen met de ontwikkelingen in de samenleving (Bolhuis&Simons, 1999). Van medewerkers wordt verwacht dat zij hun kennis en competenties continu aanpassen, het belang van leren zien en over breed inzetbare kwalificaties beschikken (Onderwijsraad, 2003a). Oftewel: 'leren leren'. Dit geldt niet alleen voor medewerkers van organisaties die dicht bij de ontwikkeling van nieuwe technologieën zitten, zoals bijvoorbeeld een productiebedrijf of binnen de ICT. Dit geldt ook de zorgsector, het onderwijs en andere (semi-) publieke organisaties.

Als men kijkt naar de zorgsector worden daar in de loop van de tijd andere competenties van medewerkers verwacht. Kennisontwikkeling staat centraal bij zowel de zorgverlener als de patiënt. Niet alleen de zorgverlener, zoals een arts, houdt zich bezig met nieuwe kennis op het gebied van ziektes en medicijnen, ook de mondige patiënt houdt zich hier mee bezig via het internet en andere media die informatie verschaffen.

Bij semi-publieke organisaties, zoals een zorginstelling voor gehandicapten, kan de cliënt zelf, al dan niet met ouders of verwanten, kiezen welke instelling het best bij hem past en welke zorg hij wil krijgen. Zo zien medewerkers zich steeds meer genoodzaakt om kennis, vaardigheden en gedrag te blijven ontwikkelen om de doelen die de patiënten stellen, te realiseren en hieraan te voldoen (Visser&Visser, 2007).

Met de veranderingen in de samenleving en in organisaties, verandert ook het onderwijs mee om leerlingen voor te bereiden op hun beroepsloopbaan in deze kennismaatschappij. Om te voldoen aan de nieuwe eisen die gesteld worden aan werknemers in arbeidsorganisaties.

Als reactie op de veranderende eisen van de samenleving is het competentiegerichte onderwijs opgekomen. Dat competenties betekenis moeten krijgen in het onderwijs wordt al een aantal jaren breed gedeeld. Neem het bovenstaande voorbeeld van het ziekenhuis waarin de arts niet alleen kennis over de ziekte van de patiënt moet hebben, maar ook rekening moet houden met de mondigheid van de patiënt en de kennis die de patiënt heeft over zijn ziekte. De patiënt wil adequaat worden geïnformeerd en begeleid (Erkamp, 2007). Bij medewerkers staan competenties steeds centraler, het verwerven van feitenkennis alleen voldoet niet meer.

Zo is het competentiegerichte onderwijs geïntroduceerd waarbinnen het leren in de praktijk steeds belangrijker is geworden. Er wordt daarbij niet alleen aandacht gegeven aan het opdoen van kennis, maar ook aan de persoonlijke groei en ontwikkeling van de student (Blokhuys, e.a., 2006). Competentiegericht opleiden kan niet zonder het werkveld. De praktijk waarvoor de student wordt opgeleid en de competenties die daar gevraagd worden, zijn leidend bij de vormgeving van leer- en beoordelingssituaties. Zo verandert de focus van opleidingen en ook de inrichting van de praktijkstages.

De vormgeving en de resultaten van het leren in de praktijk zijn echter nog niet overal in orde. Uit recent onderzoek blijkt dat veel praktijkstages kwalitatief onder de maat zijn (Onderwijsraad, 2003b). Natuurlijk is het praktijkleren niet overal onder de maat. Het Universitair Medisch Centrum Groningen (UMCG) heeft de prijs gewonnen voor 'Beste leerbedrijf 2006'. Dit betekent dat zij studenten goede mogelijkheden bieden om te leren in hun praktijk en hier vele initiatieven rond ontplooiën.

Ook de politieacademie is ver in het duale onderwijs wat zij aanbieden. Om het politievak te leren wisselen studenten om de 12 weken de schoolbanken voor de praktijk gedurende de vier jaar van hun opleiding.

Er is ter oriëntatie op dit onderzoek gesproken met betrokkenen vanuit deze organisaties om kennis op te doen van hun ervaringen. Deze oriëntatie heeft gezorgd voor een verkenning van succesvolle factoren voor het leren in de praktijk. Deze zorgvuldige voorbereiding heeft ook bijgedragen aan ideeën- en theorievorming rond het onderwerp. De bevindingen van de politieacademie Haaglanden en het UMCG zijn te lezen in bijlage 1.

### **1.3 Strategische HRM en het opleiden van studenten**

Human Resource Management (HRM) is gericht op het menselijke kapitaal in een organisatie. Binnen HRM gaat men uit van de mogelijkheden van medewerkers. Wanneer de mogelijkheden van de medewerkers op de juiste wijze gebruikt worden, leidt dit tot betere prestaties van de organisatie (Beardwell, 2004, p.3). Organisaties en economieën zijn zich bewust van het feit dat het belangrijk is medewerkers in een organisatie te managen, naast het managen van de productieprocessen.

Sinds de jaren '80 is er aandacht gekomen voor het *strategische* HRM (SHRM). HRM moet niet meer alleen passen binnen de strategie van de organisatie, maar moet hierin geïntegreerd zijn (Beardwell, 2004, p.32). Bij het ontwikkelen van het HRM beleid moet rekening worden gehouden met de beoogde strategische doelen. Door het HRM beleid binnen de strategie te integreren, kan dit de uitkomsten van de strategische doelen versterken. De strategische keuzes en middelen die worden ingezet, kunnen de concurrentiepositie en de positie op de arbeidsmarkt verstevigen (Hiltrop, 1999).

In de vorige paragraaf zagen we dat organisaties niet los staan van hun omgeving. Maatschappelijke ontwikkelingen vinden hun weerslag in organisaties. De veranderende omgeving vraagt om een HRM beleid wat hierop is aangepast (Beardwell, 2004, p.76). Dit wordt duidelijk als we de HRM thema's bekijken naast de ontwikkelingen in de samenleving die voor dit onderzoek relevant zijn.

Binnen de SHRM komen een aantal thema's aan de orde; instroom, doorstroom, uitstroom, beloning, beoordeling en personeelsplanning (Beardwell, 2004). Deze thema's geven de organisatie verschillende instrumenten in handen om het menselijke kapitaal te beïnvloeden. Ook deze instrumenten moeten geïntegreerd worden ingezet.

Bij de instroom en doorstroom van medewerkers gaat om het plaatsen van de medewerkers in de juiste functie, al dan niet door middel van coaching en opleidingen. Dit onderdeel van HRM

wordt ook wel HRD (Human Resource Development) genoemd. Hierbij verbindt je de organisatieontwikkelingen specifiek aan de ontwikkeling van medewerkers.

De ontwikkeling van medewerkers is niet alleen voor de organisatie belangrijk, ook voor de medewerkers zelf. Medewerkers blijven niet meer hun hele leven in dezelfde organisatie werken en willen 'employable' blijven. Dit betekent dat zij aantrekkelijk zijn voor verschillende organisaties en functies, makkelijk kunnen overstappen en daarom hun vaardigheden en kennis up-to-date houden. Individuen willen steeds meer blijven leren en zich blijven ontwikkelen. Voor organisaties is het van belang medewerkers te behouden en in te kunnen springen op hun wensen, zoals het volgen van een opleiding. De aandacht voor het opleiden van medewerkers is dan ook een onmisbaar thema binnen de SHRM (Beardwell, 2004, p.267 en 269).

Wanneer we kijken naar het opleiden van stagiaires houdt dit verband met enkele HRM thema's en is het opleiden van jonge medewerkers een duidelijke strategische keuze. Het opleiden van jonge medewerkers heeft te maken met de personeelsplanning, waarbij je nadenkt over de mensen die je nodig hebt in je organisatie, gericht op de huidige en toekomstige eisen (Beardwell, 2004, p.158).

De ontwikkelingen in de maatschappij, zoals de vergrijzing, zorgen ervoor dat organisaties op zoek zijn naar jonge medewerkers. Organisaties in alle sectoren doen hun best om jonge professionals aan te trekken en te behouden. Praktijkstages kunnen een goede manier zijn om jonge medewerkers aan te trekken. Het biedt stagiaires de mogelijkheid een praktijkstage te doorlopen, wat de organisatie aantrekkelijk kan maken. Ook werkt de organisatie door het aanbieden van praktijkstages aan bekendheid onder de doelgroep die zij willen binnenhalen. Bij de werving en selectie van de praktijkstages zal dan ook gekeken moeten naar de eisen van de organisatie voor haar medewerkers. De keuzes rond werving en selectie moeten gebaseerd zijn op de keuzes binnen de strategie (Beardwell, 2004, p.189). Zoals het aantrekken van jonge professionals door hen te werven voor praktijkstages. Wanneer de praktijkstage voor alle betrokkenen succesvol is, kan het een goede manier zijn om deze jonge medewerkers ook te behouden.

De personeelsplanning kan niet zonder 'ontwikkeling'. Eerder werd duidelijk dat medewerkers zich willen blijven ontwikkelen al dan niet in dezelfde organisatie. Door de opkomende kennissamenleving wordt er meer belang gehecht aan vaardigheden en competenties. Opleidingen hebben aandacht voor competenties, maar deze worden met name geleerd in de praktijk. Om deze reden zijn praktijkstages binnen opleidingen steeds belangrijker geworden. Voor de organisatie die de praktijkstages aanbiedt, betekent dit dat zij bekendheid kunnen verwerven onder jonge medewerkers. Tevens kan de organisatie stagiaires opleiden zodat zij direct na hun opleiding binnen de organisatie kunnen blijven werken. De stagiaires beschikken dan over de benodigde competenties en vaardigheden behorende bij de functie en de organisatie. Door het aanbieden van praktijkstages die gericht zijn op het ontwikkelen van competenties en vaardigheden speelt de organisatie goed in op de ontwikkelingen in de samenleving.

De praktijkstage past bij uitstek binnen het SHRM beleid om niet alleen HR-doelen te realiseren, maar ook de hogere strategische doelen. In de volgende paragraaf zien we de keuzes die Humanitas DMH maakt in haar beleid rond stagiaires en het belang van het vormgeven van succesvolle praktijkstages.

#### **1.4 Humanitas DMH**

Opleidingen richten zich dus niet meer alleen op het bestuderen van boeken, maar steeds meer op het leren in de praktijk. Binnen het competentiegerichte onderwijs vervaagt het kunstmatige

onderscheid tussen de theorie en praktijk (Blokhuis, e.a., 2006).

Doordat het leren in de praktijk steeds belangrijker is geworden, krijgen ook bedrijven een grotere verantwoordelijkheid in deze opleidingen (Inspectie van het onderwijs, 2006). Binnen Humanitas DMH had het opleiden van studenten tot 2003 nog een weinig centrale plaats in de organisatie en haar beleid. Nu worden studenten gezien als belangrijke, potentiële medewerkers waardoor ook het beleid rond het praktijkleren van studenten meer aandacht krijgt.

Humanitas DMH is zich er, net als veel andere organisaties, van bewust dat zij meer stageplaatsen aan zal moeten bieden. Ook de Nederlandse regering besteedt hier in haar overheidsbeleid aandacht aan ('Meer overheidssteun nodig voor stagiaires', in: Trouw, 2007).

Leren in de praktijk is gericht op zowel BOL-stagiaires als BBL-leerlingen. Wanneer er over studenten gesproken wordt, is het onderscheid tussen stagiaires en leerlingen niet van belang. Als dit wel van belang is, zal dit erbij vermeld worden. Als het gaat om praktijkstages, gaat het zowel om de stage van de BOL-stagiaires als het leertraject van de BBL-leerling.

BOL-stagiaires zijn studenten afkomstig van het MBO-BOL, de beroepsopleidende leerweg. Praktijkleren is voor minstens 20% een verplicht onderdeel binnen deze opleidingen ([www.colo.nl](http://www.colo.nl)). Er wordt op een afwisselende manier kennis gemaakt met de theorie en de praktijkervaring wordt opgedaan tijdens de praktijkstages. De stagiair gaat een stageovereenkomst aan met de organisatie voor bepaalde tijd. Er is geen functionele verantwoordelijkheid voor de stagiair en hij is altijd 100% boventallig. De werkzaamheden van de stagiair hebben een onderwijsfunctie en richten zich zoveel mogelijk op de geformuleerde opleidingsdoelen van de betreffende stage.

BBL staat voor beroepsbegeleidende leerweg en is een combinatie van leren en werken ([www.rocasa.nl](http://www.rocasa.nl)). De leerling heeft een leer(werk)baan: hij werkt bijvoorbeeld vier dagen per week en gaat één dag in de week naar school ([www.colo.nl](http://www.colo.nl)). Dit is een veel voorkomende mogelijkheid van een leer(werk)baan, de verhouding tussen het werk en de school kan echter verschillen. Wel ligt de nadruk op het leren in de praktijk. In de meeste gevallen is een leerling een vaste medewerker met een leerarbeidsovereenkomst voor de duur van de opleiding. Zijn verantwoordelijkheid in taken neemt toe tijdens het leerproces.

Zoals gezegd krijgt het opleiden van studenten binnen Humanitas DMH sinds 2003 aandacht en zijn strategische keuzes hierover gemaakt. Eind 2007 zijn er nieuwe doelen geformuleerd rond het praktijkleren en is er een nieuw Beroepspraktijkvormingsbeleid (BPV-beleid) geschreven (Beroepspraktijkvormingsbeleid Humanitas DMH, 26 november 2007, p.5). Het Beroepspraktijkvormingsbeleid richt zich op het opleiden van leerlingen en stagiaires en de manier waarop het leren in de praktijk ingericht zou moeten worden. Op dit moment zijn er binnen het totaal van de 46 locaties van Humanitas DMH, binnen zo'n 20 locaties studenten aanwezig. Gemiddeld leidt Humanitas DMH 25 BOL-stagiaires per jaar op en ongeveer 8 BBL-leerlingen. Humanitas DMH wil meer BBL-leerlingen aantrekken en aan zich binden. De intentie is om op elke locatie een BOL-stagiair of BBL-leerling op te leiden.

De belangrijkste doelen van dit BPV-beleid worden hieronder genoemd. De keuzes zijn strategisch van aard en dienen ook hogere organisatiedoelstellingen.

Ten eerste wil Humanitas DMH het lerend vermogen van de organisatie versterken. Dit richt zich niet alleen op stagiaires en leerlingen, maar op alle medewerkers. Jonge kritische mensen zorgen voor nieuwe inzichten in het arbeidsproces en stellen hier vragen over die het lerend vermogen van organisaties bevorderen (Interstedelijk studenten overleg, 2005).

Ten tweede wil Humanitas DMH een strategische in-, door en uitstroom bevorderen. Dit betekent dat er rekening wordt gehouden met de vraag naar medewerkers in de toekomst. Door nu jonge medewerkers aan te trekken, die je in de toekomst nodig hebt, leid je strategisch op. Het doel



hiervan is om de studenten na hun praktijkstage te binden en hiermee de instroom van jonge medewerkers te bevorderen. Met name in de zorgsector is dit een belangrijke doelstelling. Door de vergrijzing is de vraag naar jonge werknemers toegenomen en heeft het werkveld duidelijk een roep laten horen om gekwalificeerd personeel. De praktijkstage kan een belangrijke manier van werving zijn ('Meer overheidssteun nodig voor stages', in: Trouw, 2007; Wesley&Bickle, 2005).

Ten derde wil Humanitas DMH zich profileren op de arbeidsmarkt. Dit is ook gericht op het belang van het aantrekken van jonge medewerkers. Door de krapte op de arbeidsmarkt is dit noodzakelijk. Wanneer de organisatie zich al bij jonge mensen profileert, geeft zij zichzelf bekendheid aan de beoogde doelgroep.

Als laatste wordt er toegewerkt naar gekwalificeerd personeel en continuïteit in de dienstverlening door een actief beleid waarin studenten worden opgeleid.

Deze doelen heeft Humanitas DMH zich gesteld voor 2008 en de verdere toekomst. De praktijkstages wil Humanitas DMH 'strategischer' inzetten binnen de gehele organisatie. Humanitas DMH zal met deze doelen niet alleen zichzelf voorzien in toekomstig personeel, maar helpt ook de krapte op de stagemarkt te verminderen. Voor jongeren blijkt het de laatste jaren steeds moeilijker te zijn om een geschikte praktijkplaats te vinden (Inspectie van het onderwijs, 2006 en Bronneman-Helmers, 2006).

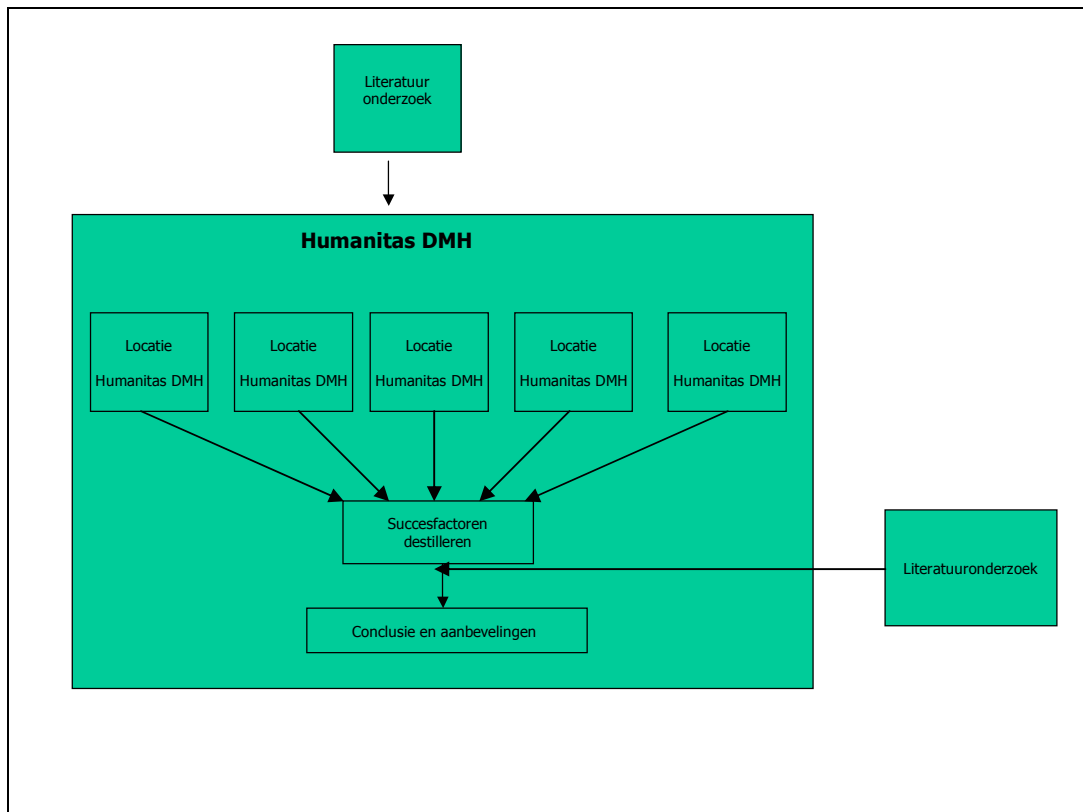
Wanneer studenten een praktijkstage vinden, die goed is ingericht, zal dit hun positie op de arbeidsmarkt versterken. Ze kunnen zichzelf ontwikkelen en leveren een bijdrage aan de ontwikkeling van de organisatie (Wesly&Bickle, 2005; Von Dras&Miller, 2002).

Wanneer je studenten wilt behouden als medewerker is het belangrijk de praktijkstage zo in te richten dat zij deze succesvol vinden. Succesvol in het leren en hun ontwikkeling en succesvol doordat zij zich op hun plek voelen. Om studenten maximaal te kunnen laten groeien, waar zou een organisatie dan aan moeten voldoen en hoe zou een praktijkstage er dan uit moeten zien? Voordat we verder ingaan op de onderzoeksvraag en de manier waarop deze onderzocht is, worden de aankomende hoofdstukken geïntroduceerd.

## **1.5 Leeswijzer**

In figuur 1 is te zien hoe dit onderzoek is vormgegeven en uit welke onderdelen het onderzoek bestaat. Eerst is er een literatuuronderzoek gedaan. In het aankomende hoofdstuk wordt deze literatuur weergegeven. Dit hoofdstuk biedt inzichten uit de literatuur die samenhangen met de onderzoeksvraag. Er is onderzoek gedaan naar verschillende visies op leren, waarna er vanuit de visie van het sociaal constructivisme gekeken is naar de factoren die van invloed zijn op een succesvolle leeromgeving. De inzichten zijn uiteengezet en er is beargumenteerd welke keuze er is gemaakt voor de thema's van het empirisch onderzoek.

In hoofdstuk 3 wordt het onderzoeksdesign verder gepresenteerd en de aanpak van het empirische onderzoek binnen Humanitas DMH. De resultaten en analyse van de centrale onderzoeksvraag komen na het onderzoeksdesign aan bod, gevolgd door de vergelijking met de literatuur in hoofdstuk 5. Verschillen en overeenkomsten tussen beide verdiepingen worden dan uiteengezet. Daarna volgt in hoofdstuk 6 de conclusie en discussie met de aanbevelingen voor Humanitas DMH.



**Figuur 1. Model onderzoeksdesign**

## 2. Leren in een praktijkstage

De onderzoeksvraag van het literatuuronderzoek luidt:

*'Welke factoren beïnvloeden het leren van studenten in een praktijkstage?'*

Om deze vraag te kunnen beantwoorden komen in de eerste paragraaf van dit hoofdstuk verschillende visies op leren naar voren. Deze visies geven allemaal een eigen kader voor het leren in de praktijk. Er zal beargumenteerd worden vanuit welke bril er in dit onderzoek gekeken zal worden naar de factoren die het leren in een praktijkstage beïnvloeden. Daarna zullen deze factoren door literatuuronderzoek onderzocht worden en wordt duidelijk op welke manier ze belangrijk kunnen zijn voor het leren in de praktijk.

In dit literatuuronderzoek worden begrippen verhelderd welke richting zullen geven aan het empirische onderzoek binnen Humanitas DMH. De begrippen worden 'sensitizing concepts' (Boeije, 2005) genoemd omdat ze een richting bepalen, maar nog niet helemaal uitgewerkt en gedefinieerd worden. Deze uitwerking en betekenisgeving zal juist binnen het empirisch deel centraal staan.

### 2.1 Visies op leren

Leren is een begrip dat vaak gebruikt wordt in verschillende contexten. Er is echter weinig eenduidigheid over de inhoud van het begrip. Opvattingen over leren veranderen mee met de ontwikkelingen in hun maatschappelijke, economische en wetenschappelijke context (Grotendorst, 2007).

De opvattingen over leren hebben elk eigen gevolgen voor het onderwijs en de organisatie van het onderwijs (Onderwijsraad, 2003a). Zo ook heeft een visie op leren invloed op de ontwikkeling van personeel en het opleiden van medewerkers in een organisatie. Het is zinvol naar de opvattingen over leren te kijken en hierin de maatschappelijke ontwikkelingen te herkennen.

Er zijn in de loop van de tijd een aantal stromingen ontstaan over de wijze waarop leren plaatsvindt. De Onderwijsraad (2003a) noemt twee hoofdstromingen, namelijk het behaviorisme en het cognitivisme. Binnen het cognitivisme onderkent de Onderwijsraad twee substromingen, het objectivisme en het constructivisme. Andere auteurs onderscheiden deze vier stromingen als gelijkwaardig (Hoogerwaard, 2005; Grotendorst, 2007). Hier worden het behaviorisme, het cognitivisme en het constructivisme besproken. Ook het sociaal constructivisme krijgt aandacht. Belangrijk is te vermelden dat er bepaalde opvattingen over leren zijn geweest, die chronologisch na elkaar zijn ontstaan. Alle opvattingen bestaan in de huidige samenleving ook nog naast elkaar.

#### 2.1.1 Behaviorisme

Het behaviorisme speelde met name in de jaren vijftig en zestig een rol, toen er optimisme heerste over de nieuwe, maakbare maatschappij (Grotendorst, 2007). Ook leren en opleiden werd gezien als iets maakbaars, planbaars en programmeerbaars (Mager&Pipe, 1979).

Leren werd gezien als een proces van gedragsverandering, waarbij prikkels uit de omgeving bepaald gedrag van het individu tot gevolg hebben. Gedrag kan volledig begrepen worden door te kijken naar de omgeving en de resultaten (Onderwijsraad, 2003a). Skinner is in deze stroming bekend doordat hij de lerende zag als een 'black box'. Hij liet in zijn onderzoeken zien dat je nooit weet wat er in een individu omgaat en dat het denken iets onzichtbaars is (Driscoll, 2005). In deze opvatting kan iedereen alles leren, mits de juiste condities in de omgeving aanwezig zijn

(Onderwijsraad, 2003a).

Ook Pavlov en Thordike zijn belangrijke behavioristen die de 'stimuli' en 'respons' toevoegden aan deze opvatting. Wanneer er een beloning hangt aan bepaald gedrag, zal het individu dit gedrag vaker vertonen. Ook andersom, met negatieve stimuli, blijkt dit zo te werken (Driscoll, 2005). Gewenst gedrag kan door de docent gerealiseerd worden door bepaalde sturing. Oefenen en feedback spelen ook een belangrijke rol (Hoogerwaard, 2005).

### **2.1.2 Cognitivism**

Het gaat in deze opvatting over interne processen en structuren van het individu. De kennissamenleving vraagt nieuwe kennis en vaardigheden (Lowyck, 2005), waarin kennisoverdracht en kennisverwerking centraal staan. Er bestaat een gestructureerde werkelijkheid die op lerenden kan worden overgedragen.

*'Leren wordt gezien als een individuele activiteit en kennis als een passieve reflectie van de externe, objectieve werkelijkheid.'*  
(Onderwijsraad, 2003a, p.B.3-11)

De wereld wordt begrepen door deze te representeren en vanuit deze gedachte te handelen. De student is binnen deze opvatting actief betrokken bij het proces van informatieverwerking. De koppeling van voorkennis aan nieuw geleerde kennis en het gebruiken van schema's spelen een belangrijke rol (Hoogerwaard, 2005). Hierin wordt onderscheid gemaakt tussen kennis, vaardigheden en houding. Het cognitivisme heeft geleid tot een sterke scheiding tussen denken en doen (Grotendorst, 2007). Factoren die het leren beïnvloeden liggen dicht bij het individu zelf en het proces waarin hij informatie al dan niet kan verwerken.

Vanuit de gedachte van de gestructureerde werkelijkheid is het constructivisme ontstaan. In deze opvatting verandert de benadering van het innerlijke denkproces naar het leren van ervaringen (Grotendorst, 2007). De lerende is actief betrokken bij zijn leerproces. Kennis is meer dan alleen ervaring, het gaat vooral om het organiseren van de kennis en informatie (Driscoll, 2005).

### **2.1.3 Constructivism**

Het constructivisme past binnen de snelle en complexe maatschappij, waarin je niet alles kan voorzien, plannen en invullen. Ervaringen met de omringende wereld worden belangrijker (Shuell, 1986). Op basis hiervan bouwt de lerende, zelfstandig zijn kennis voort. Leren vraagt een actief proces van de lerende zelf. Kennis is daarbij verbonden aan de activiteiten en ervaringen in een bepaalde context van het leren (Onderwijsraad, 2003a; Grotendorst, 2007).

Piaget en Vygotsky zijn bekende voorlopers van het constructivisme die aangeven dat leren alleen begrepen kan worden door de omgeving te begrijpen. Piaget benadrukte al het ontdekken en herontdekken van kennis door de (inter)acties met de omgeving. Vygotsky is de eerste persoon geweest die de ontwikkeling van een individu als oneindig proces zag. Hij noemde dit de zone van naaste ontwikkeling. De ontwikkeling van een individu houdt nooit op en is niet vast te leggen in een aantal fasen. De lerende kan autonoom nog niet alle activiteiten zelf uitvoeren, maar kan hierin wel slagen door ondersteuning van en interactie met anderen (Driscoll, 2005).

De lerende construeert zijn eigen, subjectieve werkelijkheid op basis van zijn ervaringen. Kritisch denken, begrijpen en gebruiken van kennis, het leren zelf reguleren en reflectie zijn belangrijke kernwoorden binnen deze opvatting (Driscoll, 2005). De lerende onderneemt zelf activiteiten om

zijn kennis op te bouwen (Shuell, 1986). Maar ook een rijke context is belangrijk om nieuwe kennis en ervaringen op te doen (Onderwijsraad, 2003a).

#### **2.1.4 Sociaal constructivisme**

De opvatting van het sociaal constructivisme houdt in dat de constructie van kennis een sociaal proces is. Kennis komt in wisselwerking met anderen tot stand en wordt aan andermans kennis getoetst en gevalideerd (Onderwijsraad, 2003a). Het sociaal constructivisme krijgt hier afzonderlijk aandacht vanwege de belangrijke elementen die passen binnen het leren in de praktijk, in een sociale omgeving.

Het sociaal constructivisme legt de nadruk op het sociale aspect van kennisverwerving (Hoogerwaard, 2005). Leren is een resultaat van interacties tussen personen. Kennis ontstaat pas als mensen hun kennis delen, expliciet maken en samen verder ontwikkelen (Grotendorst, 2007). Voor studenten betekent dit dat zij hun eigen kennis construeren met behulp van hun sociale omgeving (Brown, e.a., 1989). Interactie met collega's zijn, vanuit deze visie, de momenten van betekenisconstructie. Wanneer zij openstaan voor elkaars ideeën en argumenten kunnen ze samen komen tot nieuwe betekenissen, afspraken en regels (Sprenger, 2005).

Kennis ontstaat wanneer mensen bereid zijn hun kennis te delen en kritisch te benaderen. Deze visie veronderstelt samenwerking met andere participanten tijdens het leerproces (Lowyck, 2005). Niet alleen reflectie, maar ook motivatie nemen hier een belangrijke plaats in (Hoogerwaard, 2005). De factoren die het leren beïnvloeden liggen niet alleen bij de sociale omgeving, maar ook bij het individu zelf.

## 2.2 Visie op leren binnen dit onderzoek

De visies op leren hebben zich ontwikkeld in de loop van de tijd. De ene opvatting heeft niet altijd helemaal plaats gemaakt voor de andere. Het traditionele onderwijs van kennisoverdracht uit het cognitivisme bestaat nog steeds als je kijkt naar de hoorcolleges aan de universiteit. Toch zie je ook binnen dit onderwijs de praktijkstages en -opdrachten.

Het sociaal constructivisme is een opvatting die de laatste jaren steeds meer aandacht heeft gekregen. Door de eerder geschetste veranderingen van de kennissamenleving, zijn competenties belangrijker geworden en ook de ervaringen in de praktijk en het zelf organiseren van informatie en kennis. Met name doordat de visie gericht is op het leren binnen een sociale omgeving, zoals bij een praktijkstage het geval is, past deze visie goed binnen dit onderzoek.

Het empirische onderzoek richt zich op Humanitas DMH. Deze organisatie werkt vanuit het humanistische gedachtegoed. Wanneer we kijken naar de humanistische visie op leren en leerprocessen, sluit deze aan bij het sociaal constructivisme (van Dellen, 2003). In de visie van Humanitas DMH wordt ervan uitgegaan dat ieder mens de regie kan nemen over zijn eigen leven en dat elk persoon binnen zijn of haar mogelijkheden zijn eigen verantwoordelijkheid draagt voor een goed leven voor zichzelf en anderen ('Visie en missie Humanitas DMH, maart 2007).

Deze visie wordt ook zo vertaald naar de visie op leren en ontwikkelen binnen Humanitas DMH. Ook hierbinnen is de medewerker vertrekpunt voor zijn eigen leren ('Visie en uitgangspunten leren en ontwikkelen', 25-11-2007).

De waarden uit de humanistische opleidingskunde komen overeen met de algemene humanistische waarden: zelfstandigheid en verantwoordelijkheid, participatie, betrokkenheid en motivatie (Van Dellen, 2003). Deze waarden gelden ook binnen Humanitas DMH en haar dienstverlening. Binnen de zorgverlening is het sociale aspect van veel belang, zowel met cliënten als ook met collega's.

Een andere reden om deze visie in dit onderzoek als uitgangspunt te hanteren is dat vele studies hebben aangetoond dat de elementen van het sociaal constructivisme de prestaties van het leren bevorderen (Greeno, e.a., 1996; Pintrich, e.a., 1993). Hier zullen we in de volgende paragrafen op terug komen.

De visie van het sociaal constructivisme zal leidend zijn in dit onderzoek. Een aantal factoren krijgen binnen deze visie betekenis in het leren van een individu.

*Kennisconstructie* is het eerste wat het sociaal constructivisme kenmerkt, waarin de lerende nieuwe informatie interpreteert door dit te relateren aan eerder opgedane kennis (Loyens, e.a., 2005). Eerdere *ervaringen* spelen hierin een belangrijke rol. Deze ervaringen kunnen zich in alle mogelijke contexten hebben voorgedaan, zoals school of een andere praktijkstage. Deze kennisconstructie doet zich voor in een sociale omgeving. Studenten hebben contact met personen in de directe omgeving, zoals medestudenten, docenten en anderen (Ryan, 2000). De kennis en het leren komt tot stand door interactie en samenwerking tussen personen.

Leren in een praktijkstage wordt ook gekenmerkt door *interactie* en het opdoen van eigen ervaringen. Studenten staan in contact met hun omgeving en de processen die daarin ontstaan (De Laat, e.a., 2001). Zij leren van wat er om hen heen gebeurt, gerelateerd aan de kennis die zij op hebben gedaan vanuit hun opleiding en eerdere ervaringen. De interacties en het contact met de sociale omgeving refereren ook aan de participatie en betrokkenheid van mensen welke binnen het humanisme belangrijke waarden zijn.

Daarnaast wordt er geleerd door *actief, zelfgestuurd leren*. De lerende gaat zelf op zoek naar

nieuwe ervaringen en kennis (Loyens, e.a., 2005). Ook binnen het humanisme en Humanitas DMH zijn zelfstandigheid en verantwoordelijkheid in het leren erg belangrijk.

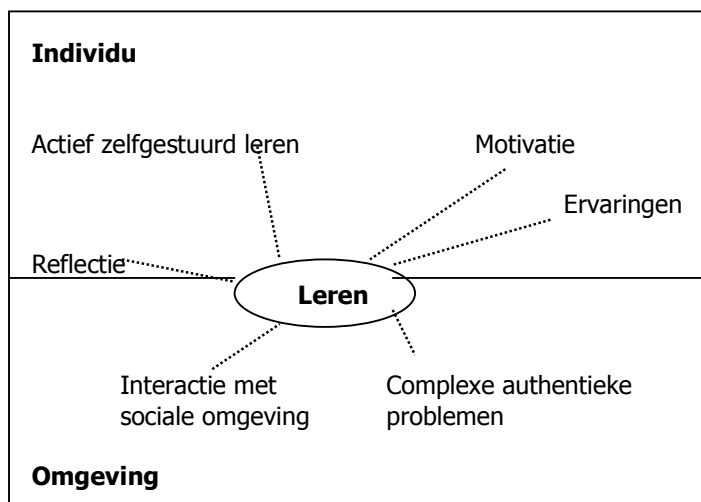
Bij het leren, vanuit de visie van het sociaal constructivisme, wordt er gebruik gemaakt van *complexe, authentieke problemen*. Er is een rijke context nodig, die lijkt op reële, professionele situaties, waarin deze 'problemen' zich voordoen en de lerende ervaring op kan doen (White&Frederiksen, 1998). Dit laatste element is van toepassing op de praktijkstage. Dit is immers de reële situatie. Er wordt gewerkt met situaties in de professionele context en deze biedt ervaringen waar de student van kan leren.

Daarnaast nemen *reflectie* en *motivatie* een belangrijke plaats in binnen het sociaal constructivisme (Hoogerwaard, 2005). Reflectie is ook bij de andere visies een belangrijk element. In het sociaal constructivisme betreft dit niet alleen een verantwoordelijkheid van andere personen in de sociale omgeving, maar ook van de lerende zelf.

In het onderstaande figuur zijn de belangrijkste factoren, geredeneerd vanuit het sociaal constructivisme, weergegeven. Hierbij is een scheidslijn gemaakt met aan de ene kant het 'individu' en de andere kant de 'omgeving'. Het 'individu' wil zeggen dat deze factoren door het individu beïnvloed kunnen worden. De factoren bij 'omgeving' verwijzen naar factoren die niet beïnvloedbaar zijn door de lerende maar door anderen in de omgeving.

Reflectie ligt op de scheidslijn, omdat dit zowel door de omgeving als het individu beïnvloed kan worden. Interactie is een factor die een individu niet alleen kan realiseren. Hierbij is een omgeving nodig. Ook complexe authentieke problemen worden geboden door de omgeving.

De omgeving kan iedere omgeving zijn. Zowel de school, als de dagelijkse werkomgeving. In dit onderzoek is de omgeving de organisatie Humanitas DMH en vormt de stageplaats de leeromgeving.



**Figuur 2. Factoren van invloed op het leren vanuit het sociaal constructivisme**

## 2.3 Factoren die van invloed zijn op het leren vanuit het sociaal constructivisme

Zoals in de vorige paragraaf beargumenteerd is, zal er naar de factoren gekeken worden vanuit de bril van het sociaal constructivisme. De factoren die naar aanleiding van deze visie naar voren zijn gekomen (zie figuur 2), zullen in deze paragraaf nader belicht worden. Hierbij zullen enkele modellen en theorieën worden gebruikt over productieve leeromgevingen.

De auteurs van deze modellen en theorieën bieden een gevarieerde kijk op de factoren die volgens hen aanwezig moeten zijn in een leeromgeving. De visie van de auteurs op de leeromgevingen is niet altijd vanuit het sociaal constructivisme. Er zal alleen worden ingezoomd op de factoren die vanuit het sociaal constructivisme van belang zijn. De verschillende auteurs zijn gekozen omdat zij veel onderzoek doen en hebben gedaan naar productieve leeromgevingen. In figuur 3 zijn de auteurs met bijbehorende theorieën en modellen in hoofdlijnen weergegeven.

Auteurs	Factoren die het leren beïnvloeden								
Bolhuis & Simons (1999)	<p>Een krachtige leeromgeving moet verschillende factoren bevatten die de lerende ondersteunen.</p> <p>De stimulerende factoren die het leren beïnvloeden zijn vooral gericht op de omgeving waarin de student zit.</p> <p>De omgeving moet de nieuwsgierigheid bevorderen, uitdagen tot leren, nieuwe informatie bieden, aanzetten tot eigen denkactiviteit, recht doen aan persoonlijke leerstijlen en voorkeuren, ondersteuning bieden bij het vormen van een totaalbeeld en het leggen van verbanden, aandacht geven aan reflectie en gelegenheid bieden voor het toepassen en gebruiken van de opgedane kennis.</p>								
Meijers (2003)	<p>Een leeromgeving is direct gerelateerd aan een specifieke leersituaties.</p> <p>Een leersituaties waarin een verbinding is tussen het leren en werken, die functioneel is, (inter)actief en constructief leren stimuleert.</p>								
Onstenk (2001)	<p>Arbeidssituaties beïnvloeden het leren. Leerpotentieel van de werkplek is de kans dat er leerprocessen ontstaan.</p> <p>Deze kans dat er leerprocessen ontstaan wordt bepaald door:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De bestaande competenties en leervaardigheden van de lerende</li> <li>• De leerbereidheid van de lerende</li> <li>• Het leeraanbod op de werkplek</li> <li>• Het opleidingsaanbod op de werkplek</li> </ul>								
Baars (2003)	<p>Het leercultuurmodel met vijf waarden die van belang zijn in een leeromgeving.</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">Organisatiedoelen</td> <td style="width: 50%;">– Persoonlijke doelen</td> </tr> <tr> <td>Smalle vakbekwaamheid</td> <td>– Brede vakbekwaamheid</td> </tr> <tr> <td>Kennisoverdracht</td> <td>– Kennisdelen</td> </tr> <tr> <td>Uniformiteit</td> <td>– Individualiteit</td> </tr> </table> <p>Organisatie verantwoordelijkheid – Individuele verantwoordelijkheid</p> <p>De cultuur van de organisatie is gericht op de linkerkant of de rechterkant van het model.</p>	Organisatiedoelen	– Persoonlijke doelen	Smalle vakbekwaamheid	– Brede vakbekwaamheid	Kennisoverdracht	– Kennisdelen	Uniformiteit	– Individualiteit
Organisatiedoelen	– Persoonlijke doelen								
Smalle vakbekwaamheid	– Brede vakbekwaamheid								
Kennisoverdracht	– Kennisdelen								
Uniformiteit	– Individualiteit								



Sprenger (2002)	<p>Leercultuur zijn de opvattingen over leren en de daarmee samenhangende waarden en overtuigingen in een organisatie.</p> <p>De opvattingen over leren worden bepaald door vier factoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De mate van identificatie met de organisatie</li> <li>• De wijze waarop wordt omgegaan met verschillen</li> <li>• De kans om eigen invloed te vergroten</li> <li>• De mate waarin men openstaat voor nieuwe ideeën en experimenten.</li> </ul>
Kessels (2001)	<p>Leerfuncties beïnvloeden de werkomgeving op een positieve manier, zodat leren continu plaats kan vinden.</p> <p>De leerfuncties zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verwerven van materiedeskundigheid en vakkennis</li> <li>• Opsporen en aanpakken van nieuwe problemen</li> <li>• Ontwikkelingen van reflectieve vaardigheden</li> <li>• Verwerven van communicatieve en sociale vaardigheden</li> <li>• Ontwikkelen van zelfreguleren van motivatie, affiniteiten, emoties en affecties</li> <li>• Bevorderen van rust en stabiliteit voor verdieping</li> <li>• Veroorzaken van creatieve onrust voor vernieuwing</li> </ul>

**Figuur 3. Modellen en theorieën over een productieve leeromgeving**

De eerste drie auteurs, Bolhuis & Simons, Meijers en Onstenk, spreken met name over factoren die gericht zijn op specifieke leersituaties waarin bepaalde factoren aanwezig moeten zijn. De auteurs Baars, Sprenger en Kessels geven aan dat de omgeving altijd het leren moet stimuleren. Niet alleen bepaalde situaties moeten het leren mogelijk maken, maar er moet continu geleerd worden in de organisatie.

In de volgende paragrafen komen de factoren uit figuur 2 aan bod.

### 2.3.1 Complexe authentieke problemen

Complexe, authentieke problemen zijn belangrijk voor de ervaringen van een lerende. Kennis is volgens het sociaal constructivisme verbonden aan de activiteiten en ervaringen in de context van het leren.

Meijers (2003) relateert de leeromgeving direct aan een leersituatie. Er moet volgens hem een duidelijke verbinding zijn tussen het leren en het werken. De omgeving staat volgens hem niet los van het leren. Om zoveel mogelijk te kunnen leren en ervaringen op te doen, is het belangrijk dat de omgeving functioneel is. Functioneel betekent dat deze omgeving overeenkomt met de situaties waarin het geleerde moet worden gebruikt of toegepast.

Dit komt overeen met Onstenk (2001) die ervan uitgaat dat specifieke werksituaties het leren beïnvloeden. De kans dat er geleerd wordt, wordt bepaald door een aantal factoren. Eén daarvan is het leeraanbod op de werkplek. Hiermee worden de inhoud en kenmerken van de functie bedoeld. De functie moet voor de lerende nieuw zijn en uitdagingen bieden en in ieder geval de lerende mogelijkheden tot leren aanbieden. Ook daarbij is het belangrijk dat de lerende de situatie als zinvol en relevant ervaart.

Bolhuis en Simons (1999) voegen hier aan toe dat een krachtige leeromgeving voldoende informatie moeten bieden en ondersteuning bij het vormen van een totaalbeeld en het leggen van verbanden. De student moet inzicht kunnen verwerven in de complexiteit van het vakgebied. Wanneer dit mogelijk is, dan is de omgeving een 'krachtige' leeromgeving waarin de lerende

optimaal tot zijn recht komt.

Kessels (2001) erkent deze factor doordat hij in zijn leerfuncties benoemt dat een lerende materiedeskundigheid en vakkennis moet kunnen verwerven die direct verband houden met de kerncompetenties van de organisatie. Hierbij gaat hij ervan uit dat in de omgeving voorzien is in deze materiedeskundigheid en vakkennis. Wanneer personen leren in deze omgeving, gaat het erom dat zij deze kennis weten te verwerven en benutten. De lerende moet hier de vaardigheid voor kunnen ontwikkelen ten dienste van zichzelf én de gehele organisatie.

Kessels (2001) ziet ook twee andere factoren die in de omgeving aanwezig moeten zijn om te kunnen leren. Naast nieuwe situaties, moet er ook een mate van rust en stabiliteit zijn die voor verdieping, coherentie, synergie en integratie zorgt. Met name in de eerste fase van het leren van een vak is dit voor de lerende belangrijk. De student zal zijn kennis die hij heeft opgedaan tijdens zijn opleiding, moeten kunnen inzetten in de praktijkstage. Wanneer een organisatie zich wil blijven ontwikkelen, is het ook belangrijk dat er anderzijds creatieve onrust aanwezig is. Dit zet aan tot radicale vernieuwing.

### **2.3.2 Interactie met personen in de sociale omgeving**

De naam 'sociaal constructivisme' geeft al aan dat het sociale aspect een belangrijke rol speelt in het leerproces van de lerende. Aan de ene kant moet de lerende zelfstandig zijn om zijn kennis op te bouwen. Aan de andere kant spelen de interacties met mensen in deze omgeving een belangrijke rol om kennis te delen, expliciet te maken en samen verder te ontwikkelen.

Bolhuis (2003) argumenteert dat een lerende niet zelfstandig in een vacuüm kan leren. Zij ziet leren als een sociaal proces waarbij de lerende anderen nodig heeft om zichzelf te ontwikkelen. Alexander (2005) doet veel onderzoek naar de stadia van beginner naar experts van lerenden. Hij geeft aan dat studenten langzaam naar hun eigen verantwoordelijkheid werken maar in dit proces anderen nodig hebben om ervaringen uit te wisselen en kansen en aandacht voor hun keuzes en belangen krijgen.

Daarnaast zagen we al dat kennis een gezamenlijke betekenis moet krijgen. In deze gezamenlijkheid zit het delen van ervaringen en het omzetten van deze ervaringen in kennis (Baars, 2003 en Meijers, 2003). Het spreekt voor zich dat hier interactie met personen in de omgeving voor nodig is.

Kessels (2001) onderstreept het belang van het bezitten van communicatieve en sociale vaardigheden. Die zijn nodig om toegang te kunnen krijgen tot kennis van collega's uit je omgeving.

Wanneer leren als sociaal proces wordt gezien, gaat het kennisniveau in de organisatie omhoog. Interactie tussen betrokkenen en het delen van kennis, is belangrijk om de organisatie als geheel over deze kennis te laten beschikken en er betekenis aan te geven (Kessels, 2001).

Het belang van de interactie met de sociale omgeving voor het leren is heel helder. Maar op welke manier komt deze interactie het beste tot stand? Hoe ziet deze samenwerking eruit? Kessels (2001) spreekt in dit verband over 'wederzijdse aantrekkelijkheid'. Omdat de relaties in de omgeving heel belangrijk blijken te zijn in het sociaal constructivisme en met name ook voor studenten in een praktijkstage, zullen we hier in paragraaf 2.4 op terugkomen.

### 2.3.3 Reflectie

Bij betekenis geven aan kennis hoort ook reflectie (Bolhuis&Simons, 1999). Er moet aandacht zijn voor het 'vastleggen' van het geleerde en het reflecteren hierop. Kessels (2001) geeft aan dat het ontwikkelen van reflectieve vaardigheden en metacognities helpen bij het vinden van de wegen om nieuwe kennis op te sporen, te verwerven en toepasbaar te maken.

Reflectie is het terugkijken op situaties en handelingen, waarbij het vooral betekenis heeft wanneer je dit met anderen doet. Feedback en reflectie leiden tot leren en explicitering van aanwezige kennis (Simons, 2007).

Een begeleider kan een belangrijke rol vervullen in het geven van constructieve feedback (Caspi, 1998). Bij constructieve feedback krijgt de student handreikingen voor verbetering van de handelingen. Deze handreikingen kunnen als directe feedback zowel gegeven worden tijdens het moment van het uitvoeren van de handelingen als daarna, waarbij er bewust gereflecteerd wordt.

Mensen hebben behoefte aan feedback omdat dit het leren bevordert. Het is wel belangrijk dat de feedback niet als iets negatiefs wordt beschouwd en dat de lerende ziet dat degene die hem feedback geeft, hem écht verder wil helpen (Smit, 2002).

### 2.3.4 Actief, zelfgestuurd leren

De lerende zelf is een belangrijke actor in zijn leerproces. De lerende onderneemt zelf activiteiten om zijn kennis op te bouwen. Baars (2003) en Sprenger (2002) beargumenteren beiden dat het voor personen belangrijk is hun eigen invloed te vergroten en zelf verantwoordelijk te zijn voor hun leerproces.

Black en Deci (2000) geven in hun onderzoek aan dat eigen verantwoordelijkheid leidt tot intrinsieke motivatie. Het bevordert de identificatie met het geleerde en uiteindelijk de prestaties. Wanneer deze motivatie aanwezig is, is de rol van de begeleider niet altijd nodig. Door de sterk aanwezige motivatie ontwikkelt de lerende zich snel en heeft het leren een hoge kwaliteit (Deci, e.a., 1996). Ook Buhrs & Vonk (2002) geven aan dat wanneer individuen zelf kunnen bepalen hoe zij leren, de motivatie erg sterk is.

Alexander (2005) en Bolhuis (2003) zien de ontwikkeling van een individu in zijn vakgebied beginnen bij 'beginner' en eindigen bij 'expert'. Toewerken naar expertise betekent ook het toewerken naar zelfgestuurd leren en de verantwoordelijkheid voor je eigen leerproces. Wanneer je een expert bent op een bepaald gebied, beschik je over de benodigde kennis, ben je competent deze te gebruiken, gemotiveerd om er meer kennis over te ontwikkelen en bepaal je zelfstandig je eigen doelen, keuzes en strategieën (Bolhuis, 2003).

Volgens Blokhuis e.a. (2006) is bij het vinden van de balans tussen eigen verantwoordelijkheid en sturing, belangrijk dat er vanuit de leerplek gekeken wordt. Wat heeft deze leerplek te bieden en hoe sluiten de kenmerken van de student hierop aan? Deze aansluiting is volgens hen heel belangrijk. Onder kenmerken van de student verstaan zij dan hun persoonlijke voorkeuren en leerstijlen, maar ook de reeds aanwezige competenties.

Ook de Inspectie van het Onderwijs (2006) geeft aan dat deze match belangrijk is. Een werkplek is een aantrekkelijke leerplek, wanneer deze past bij de wensen en kenmerken van de student.

### **2.3.5 Motivatie**

Binnen de visie van het sociaal constructivisme is motivatie een belangrijke factor voor het leren van de student. Eigen verantwoordelijkheid helpt om deze motivatie te stimuleren.

Onstenk (2001) is van mening dat de kans dat er leerprocessen ontstaan, groter is wanneer de student bereid is om te leren. De lerende moet willen leren en doelen voor zichzelf zien in deze omgeving. Bolhuis en Simons (1999) geven aan dat een omgeving goed is voor het leren van individuen wanneer het de nieuwsgierigheid bevordert. Wanneer een lerende sterk gemotiveerd is zal hij zich sneller ontwikkelen en heeft het leren een hoge kwaliteit (Deci, e.a., 1996).

Ook Kessels (2001) vindt motivatie belangrijk. Hij spreekt zelfs van het zoeken naar een passie en het ontwikkelen van een eigen inhoudelijk thema. Deze passie voor een inhoudelijk thema zorgt ervoor dat lerenden echt nieuwsgierig zijn en gemotiveerd om hieraan te werken (Kessels, 2001). Als organisatie is het daarom belangrijk ruimte en aandacht te geven aan het zoeken naar affiniteit, intrinsieke motivatie, passie en ambitie, en hier vervolgens ook bewust gebruik van te maken (Keursten, e.a., 2004).

De intrinsieke motivatie zal worden geprikkeld wanneer de lerende zich bezig kan houden met datgene waar hij echt warm voor loopt. Dan zal de lerende ook uitzonderlijke prestaties kunnen leveren.

### **2.3.6 Ervaringen**

Eerdere ervaringen van de lerende zijn belangrijk in de visie van het sociaal constructivisme. In de modellen en theorieën over een productieve leeromgeving, zien we deze factor niet terug. Ervaringen lijken geen duidelijke rol te spelen bij het leren in een nieuwe context. Om deze reden zal deze factoren niet verder uitgewerkt worden.

## 2.4 Wederzijdse aantrekkelijkheid

Interactie en contact met de sociale omgeving zijn essentieel binnen het sociaal constructivisme. Maar op welke manier komt deze interactie het beste tot stand? Hoe ziet deze interactie eruit?

Kessels (2001) spreekt in dit kader van 'wederzijdse aantrekkelijkheid'. Het gaat hierbij om de basis die mensen hebben wanneer zij gaan samenwerken. De interactie zal dan automatisch volgen. Bij wederzijdse aantrekkelijkheid willen personen in de omgeving werken aan een rijke leercontext voor elkaar. Wederzijdse aantrekkelijkheid houdt in dat er een evenwicht is tussen het 'halen' en het 'brengen' van alle betrokkenen. Er is een klimaat waarin mensen zich bij elkaar op hun gemak voelen, van elkaar willen leren én met elkaar aan de slag willen gaan. Bij het principe van wederzijdse aantrekkelijkheid zijn de betrokken partijen 'aantrekkelijk' voor elkaar en hebben elkaar wat te bieden (Kessels&Tjepkema, 2002). Om dit te kunnen laten ontstaan moet er in de sociale omgeving wederzijds respect zijn, waardering en integriteit, veiligheid en openheid voor constructieve feedback en confrontaties (Keursten, e.a., 2004).

Voor studenten blijkt de sociale omgeving erg van belang. De betrokkenheid die de student bijvoorbeeld van de groep ervaart, is van invloed op het succes van de praktijkstage. Studenten willen gezien worden als een waardevol en gerespecteerd personeelslid (Inspectie van het onderwijs, 2006, p.19). Ook Ruelens & Baerts (2002, p.302) noemen dit belang. De student moet het gevoel krijgen een deel van de groep te zijn. Ruelens & Baerts geven aan dat met name de beginfase, de manier waarop de student de eerste dagen wordt benaderd, essentieel is voor het groepsgevoel wat de student gedurende de praktijkstage ervaart.

De betrokkenheid kan beïnvloed worden door een relationele benadering. Een relationele benadering zorgt voor een gezamenlijke inzet van alle betrokkenen. Bij het ontwikkelen van opleidingen en leertrajecten blijkt dit te leiden tot succesvolle uitkomsten (Kessels, 1998). De verwachtingen zijn over en weer helder, wat ten goede komt aan de kwaliteit van de praktijkstage (Inspectie van het onderwijs, 2006). Indien alle betrokken een duidelijk en gezamenlijk beeld hebben van succesvol functioneren in de praktijkstage en zij hier hun ideeën over mogen geven, stimuleert dat om aan de realisering mee te werken.

Juist ook het betrekken van de student is belangrijk. Voor het slagen van de praktijkstage, zal de student eerder tevreden zijn wanneer hij hier ook invloed op uit heeft kunnen oefenen. Het gaat hierbij dus verder dan de verantwoordelijkheid en invloed op zijn leerproces.

## 2.5 Tot slot

In de voorgaande paragrafen hebben we enkele modellen en theorieën besproken over een succesvolle leeromgeving en factoren die daarop van invloed zijn. We hebben deze factoren mede benaderd vanuit het sociaal constructivisme. De factoren zijn explorerend bedoeld voor het empirische onderzoek. In het empirische onderzoek zullen we kijken of en in hoeverre deze factoren een rol spelen bij het leren in de praktijkstage.

Reflectie, motivatie en actief, zelfgestuurd leren (oftewel eigen verantwoordelijkheid) zijn belangrijke factoren, blijkt uit voorgaande literatuurverdieping. Deze drie factoren zullen als deelvragen terugkomen in het empirische onderzoek.

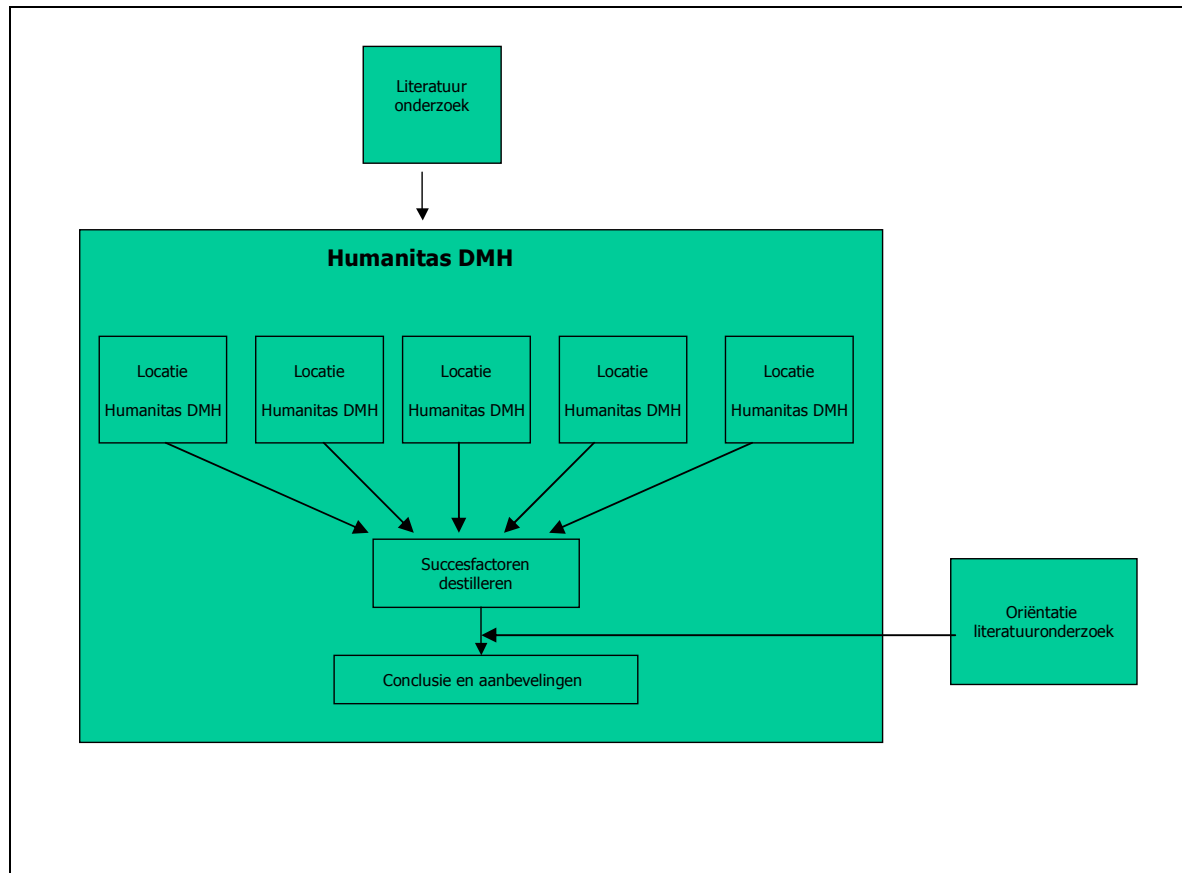
Interactie met de sociale omgeving blijkt heel belangrijk te zijn. Zowel als het gaat om reflecteren, construeren van kennis of het vinden van een passie. Bij ieder element van het sociaal constructivisme is de relatie tussen betrokkenen in de leeromgeving belangrijk. Een nieuwe invalshoek is voortgekomen uit het literatuuronderzoek, namelijk wederzijdse aantrekkelijkheid. Dit principe kan een rol spelen in relaties tussen de betrokkenen, waarbij het gaat om gedeelde motivatie, betrokkenheid, gelijkwaardigheid en vertrouwen. Het principe van wederzijdse aantrekkelijkheid zal daarom verder onderzocht worden binnen Humanitas DMH.

Eerdere ervaringen blijken volgens de auteurs weinig betekenis te hebben, net als complexe authentieke problemen. In het kader van complexe, authentieke problemen werd vooral gerefereerd naar arbeidssituaties. De praktijkstage vindt plaats binnen Humanitas DMH in een rijke omgeving, namelijk dé arbeidssituatie waar voldoende situaties zich voor zullen doen waar de student van kan leren. Deze twee factoren zullen daarom niet als deelvraag geformuleerd worden.

In het volgende hoofdstuk komt het verdere onderzoeksdesign en operationalisering aan bod. De uitkomsten van het literatuuronderzoek zullen tevens worden gebruikt om naast de uitkomsten van het empirische onderzoek te leggen.

### 3. Onderzoeksdesign

Het voorgaande hoofdstuk stond in het teken van het literatuuronderzoek. Het empirische deel van het onderzoek zal zich richten op Humanitas DMH. In onderstaand figuur 'Onderzoeksdesign model' is schematisch weergegeven hoe het onderzoek is opgezet.



**Figuur 1. Model onderzoeksdesign**

In dit onderzoeksdesign wordt de onderzoeksvraag gericht op Humanitas DMH verder geoperationaliseerd. In dit hoofdstuk zal eerst in worden gegaan op de doelstelling, de onderzoeksvraag en de deelvragen. Daarna volgt de definiëring van begrippen en de onderzoeksmethoden. Hierna komt een uiteenzetting van de onderzoeksgroep waarin naar voren komt welke respondenten en waarom deze respondenten in het onderzoek worden betrokken. Dan volgt een uiteenzetting en verantwoording over het methodische en inhoudelijke analysekader.

### 3.1 Doelstelling

De doelstelling van het onderzoek maakt duidelijk waar het onderzoek toe dient (Boeije, 2005, p.41). De doelstelling in dit onderzoek luidt:

*'Inzicht krijgen in de factoren die volgens betrokkenen het leren in een praktijkstage beïnvloeden om hiermee Humanitas DMH handreikingen te bieden voor het ontwerpen van praktijkstages voor studenten.'*

Het onderzoek kan het best getypeerd worden als een praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (Boeije, 2005, p.43). De kennis van het onderzoek wordt gebruikt in de aanpak van organisatievraagstukken. Opdrachtgever is Humanitas DMH.

### 3.2 Vraagstelling

In dit onderzoek staat de volgende vraagstelling centraal:

*'Welke factoren beïnvloeden volgens betrokkenen het leren van studenten in een praktijkstage bij Humanitas DMH?'*

De verschillende betrokkenen zijn de student, de werkbegeleider en de leidinggevende (zorg). Deze drie onderzoeksgroepen zijn betrokken bij een praktijkstage. In paragraaf 3.5 'onderzoeksgroep' wordt dit verder uitgewerkt.

Om de centrale vraag te kunnen beantwoorden zijn een aantal deelvragen geformuleerd. Uit de literatuurverdieping bleek dat vanuit het sociaal constructivisme reflectie, eigen verantwoordelijkheid, motivatie en wederzijdse aantrekkelijkheid een belangrijke rol spelen in een praktijkstage. Om deze reden zijn rond deze factoren een aantal deelvragen geformuleerd:

1. *Welke rol spelen feedback en reflecteren op het leren en handelen van de student in de praktijkstage volgens betrokkenen?*

Feedback en reflectie zijn belangrijk om samen kennis te construeren en deze kennis te kunnen gebruiken in nieuwe situaties. Studenten werken toe naar expertise en hebben daarbij de sociale omgeving nodig. Terugkijken op hun handelingen met collega's blijken daarbij belangrijk.

2. *Welke rol speelt de eigen verantwoordelijkheid van de student in de praktijkstage volgens betrokkenen?*

Bij de ontwikkeling in een vak hoort ook de groei naar eigen verantwoordelijkheid. Dit is tevens positief van invloed op de motivatie. Op welke manier is de eigen verantwoordelijkheid voor studenten belangrijk?

3. *Welke rol speelt de motivatie van de student in de praktijkstage volgens betrokkenen?*

De verwachting is dat motivatie een belangrijke succesfactor is. Uit de literatuur blijkt dat studenten meer en beter leren wanneer zij intrinsiek gemotiveerd zijn. De kwaliteit van het leren is hoger en ook de persoonlijke ontwikkeling groeit. Als organisatie is het dus belangrijk om ruimte en aandacht te geven aan het zoeken naar affiniteit, intrinsieke motivatie, passie en ambitie, en hier vervolgens ook bewust gebruik van te maken.

Belangrijk is te weten op welke manier de studenten gemotiveerd zijn en of dit van invloed is op het succes van de praktijkstage bij Humanitas DMH.



4. Welke rol speelt het principe van wederzijdse aantrekkelijkheid in de praktijkstage volgens betrokkenen?

Wederzijdse aantrekkelijkheid wordt in de literatuur gedefinieerd als het evenwicht tussen het 'halen' en 'brengen' van alle betrokkenen. Er is een klimaat waarin mensen zich bij elkaar op hun gemak voelen, van elkaar willen leren en werken.

Binnen praktijkstages is het nog niet duidelijk op welke manier de betrokkenen elkaar wat te bieden hebben en of het principe van wederzijdse aantrekkelijkheid betekenis heeft voor betrokkenen.

5. Welke andere factoren in de leeromgeving bevorderen het leren in de praktijkstage volgens betrokkenen?

Hier wordt ingegaan op andere factoren die het leren in de praktijkstage beïnvloeden dan die in het voorgaande zijn genoemd. De focus zal liggen op de succesvolle aspecten. Het is belangrijk deze vraag toe te voegen om een compleet beeld te krijgen van factoren die het leren in de praktijkstage beïnvloeden. Het is prettig om over successen te praten en daar waar je trots op bent. Betrokkenen zullen hier gemakkelijker over praten dan over moeilijkheden en belemmeringen. Natuurlijk komen belemmerende factoren ook aan bod om te zorgen dat er een volledig beeld bestaat.

Bovengestelde vragen zijn verder uitgewerkt naar interviewvragen. Deze zijn te vinden in de interviewleidraad in bijlage 2.

### 3.3 Definiëring van begrippen

Om tot een juiste beantwoording van de vragen te kunnen komen, zullen eerst een aantal begrippen gedefinieerd worden.

Een *praktijkstage* houdt een praktijkperiode in die stagiaires lopen binnen Humanitas DMH. In het onderwijs aangeduid als Beroepspraktijkvorming (BPV). De duur hiervan is, afhankelijk van het jaar waarin de studenten zitten, een half jaar of een jaar.

Tevens worden hiermee de leer-/ werkperioden bedoeld die BBL-leerlingen doorlopen. Dit zijn trajecten van vier jaar waarin de student vier dagen in de week werkt en één dag naar school gaat.

*Reflecteren* is het terugkijken op situaties en handelingen, waarbij handreikingen worden gegeven voor verbetering van deze handelingen. Bij 'feedback' wordt er direct na de situatie of handeling handreikingen gegeven voor verbetering van het gedrag.

Het begrip *eigen verantwoordelijkheid* gaat in op de invloed die studenten hebben en ervaren om zelfstandig doelen en keuzes te maken in hun praktijkstage ten behoeve van hun leerproces.

*Motivatie* is de wil om iets te leren binnen de praktijkstage met een bepaald doel voor ogen. Wanneer studenten gemotiveerd zijn vertonen zij gedrag om dit doel te realiseren. Bij intrinsieke motivatie, waar het hier om gaat, voel je plezier, spanning en tevredenheid.

Bij *wederzijdse aantrekkelijkheid* gaat het om de basis die mensen hebben wanneer zij gaan samenwerken. Wanneer er wederzijdse aantrekkelijkheid aanwezig is, is er een evenwicht tussen het 'halen' en het 'brengen' van alle betrokkenen.

### 3.4 Onderzoeksmethoden

In deze paragraaf worden de onderzoeksmethoden uitgewerkt. Er wordt uiteen gezet welke bronnen voor dit empirisch onderzoek binnen Humanitas DMH gebruikt zijn en op welke manier de data verkregen is.

Binnen wetenschappelijk onderzoek onderscheid men kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden. In dit onderzoek is de kwalitatieve onderzoeksmethode toegepast, specifiek getypeerd als 'interpretatief onderzoek'. Het onderzoek is gericht op het begrijpen van betekenissen van gedrag. Het uitgangspunt is dat de sociale werkelijkheid door iedereen anders geïnterpreteerd wordt. Iedereen ontwikkelt zijn eigen werkelijkheid en betekenissen. Zo ook over de praktijkstage. (Boeije, 2005, p.19-20).

In een interpretatief onderzoek worden deze betekenissen en interpretaties door de onderzoeker gereconstrueerd en geïnterpreteerd (Boeije, 2005, p.32). Met dit onderzoek is geprobeerd de betekeniswereld achter de ervaringen te vinden. Om deze reden wordt er gebruik gemaakt van een kwalitatieve methode en geen kwantitatieve onderzoeksmethode waarin verwachtingen uit de literatuur getoetst worden.

Gesprekken met de respondenten op de locaties zijn gevoerd aan de hand van half gestructureerde interviews. Over het algemeen geldt: hoe meer structurering vooraf, hoe meer de interviewer de richting bepaalt. De structurering wordt bepaald door inhoud en formulering van de vragen, volgorde en antwoordkeuze (Boeije, 2005, p.57). In dit onderzoek is er sprake van enige mate van structurering. De structurering ligt besloten in de topiclijst en een aantal vaste vragen. Deze zijn echter open genoeg geformuleerd en laten vrijheid aan de respondent om zijn antwoord zelf vorm te geven.

Door de voorstructurering zijn de gesprekken met elkaar vergelijkbaar. De topics staan niet helemaal vast en de vragen zijn relatief open geformuleerd. Hierdoor kunnen alle factoren die de respondenten belangrijk vinden aan bod komen. De respondenten hebben veel kennis over praktijkstages en daarom is het goed hun kennis te benutten.

De half gestructureerde interviews zijn gehouden op de locatie waar de respondenten werken. De respondenten voelen zich veilig in deze omgeving en kunnen daardoor gemakkelijker praten over de praktijkstage. De gegevens zijn anoniem verwerkt, waardoor deze niet direct naar de respondenten te herleiden zijn.

De gesprekken zijn opgenomen op een voice-recorder en uitgewerkt tot transcripties. Dit draagt bij aan de transparantie en betrouwbaarheid van het onderzoek. De uitspraken van de respondenten zijn letterlijk uitgewerkt. Dit vergroot de kwaliteit van de gegevens om twee redenen. De eerste is dat de onderzoeker zich tijdens het gesprek alleen op het gesprek hoeft te concentreren en minder op het maken van aantekeningen. Ook hoeft de onderzoeker in het gesprek niet de uitspraken te selecteren, waardoor hij ze niet al kan vervormen en verkeerd zal noteren (Boeije, 2005, p.60).

### 3.5 Onderzoeksgroep Humanitas DMH

Er zal beargumenteerd worden welke locaties en welke respondenten binnen Humanitas DMH gekozen zijn voor de beantwoording van de onderzoeksvragen.

#### 3.5.1 Locaties

Het onderzoek is uitgevoerd op een vijftal locaties van Humanitas DMH. Dit aantal is gebaseerd op het aantal diensten. Van iedere dienst is één locatie bezocht, zodat alle diensten vertegenwoordigd zijn. Alle diensten bieden een type zorgverlening aan, variërend van constante begeleiding van 24 uur per dag tot 2 uur ondersteuning in de week. De vijf diensten zijn Semimuraal, Ambulant, Bijzondere zorg, Intramuraal en Werk en Activiteiten.

Het eerste criterium voor de keuze van de locaties is de aanwezigheid van een student. Op het moment van het onderzoek is het noodzakelijk dat er een stagiair of leerling aanwezig is binnen de locatie die mee kan doen aan het onderzoek.

Met de praktijkopleiders van Humanitas DMH zijn de locaties daarna uitgekozen vanwege hun succeservaringen. Locaties ervaren soms moeilijkheden bij het vormgeven van de praktijkstages en het begeleiden van de studenten. Andere locaties werken op een succesvolle manier met studenten. Deze succesvolle locaties zijn voor dit onderzoek onderzocht. Het succes is genoemd door de praktijkopleiders die de leidinggevendenden adviseren over de praktijkstages.

De locatie van *Semimuraal* is gekozen vanwege de introductieperiode. Deze is volgens de praktijkopleiders zorgvuldig ingevuld en wordt als prettig ervaren door de studenten. Semimuraal is een dienst waar cliënten begeleid wonen.

Bij *Bijzondere zorg* krijgen de cliënten 24-uurs begeleiding en ondersteuning. Er is voor deze zorg een locatie gekozen waarbij het hele team betrokken is bij het opleiden en men veel belang hecht aan het opleiden van studenten. Tevens is het een locatie die vanaf het begin al stagiaires begeleidt.

Bij de locatie van *Ambulant* zijn positieve ervaringen met studenten. Volgens de praktijkopleiders mede vanwege de werkbegeleiders die veel ervaring op dit gebied hebben. Deze dienst is een bijzondere dienst voor studenten omdat het een dienstverlening aan huis betreft. Medewerkers van Humanitas DMH komen bij de cliënten aan huis voor lichte ondersteuning op het gebied van verzorging, financiën en dergelijke. Hierbij werken medewerkers heel zelfstandig.

De cliënten van *Intramuraal* zijn zowel geestelijk als lichamelijk gehandicapt. Het betreft dan ook een 'zware' dienstverlening. Op de locatie die participeert in het onderzoek blijven veel stagiaires na hun praktijkstage werken.

Als laatste is er de dienst *Werk en Activiteiten*, die dagbesteding biedt aan cliënten die al dan niet in een woonvorm van Humanitas DMH wonen. Binnen deze dienst worden veel studenten opgeleid die na hun praktijkstage vaak een (tijdelijk) contract aangeboden krijgen.

#### 3.5.2 Respondenten

De betrokkenen van de praktijkstages in Humanitas DMH zijn de praktijkopleiders, leidinggevendenden, werkbegeleiders en studenten. Hieronder zijn deze functies gedefinieerd en is verklaard waarom zij zijn betrokken bij dit onderzoek.

De *praktijkopleider* werkt het beroepspraktijkvormingsbeleid uit in een werkplan. Zij is adviserend naar de leidinggevendenden en werkbegeleiders over het opleiden van studenten. Zij ondersteunt de werkbegeleiders en communiceert met hen over de voortgang van de leerlingen en stagiaires. Zij

is inhoudelijk verantwoordelijk voor het praktijkleerproces en heeft geen hiërarchische verantwoordelijkheid. Deze ligt bij de werkbegeleider. Wel is de praktijkopleider verantwoordelijk voor de leervoorwaarden op de locaties. Daarnaast onderhoudt zij contacten met opleidingsinstituten en informeert en adviseert vanuit Humanitas DMH.

Op dit moment zijn er 3 praktijkopleiders binnen Humanitas DMH.

De gesprekken met de praktijkopleiders zijn in de eerste fase van het onderzoek gehouden. De praktijkopleiders hebben veel informatie over de stand van zaken binnen de locaties van Humanitas DMH.

Deze gesprekken zijn ingezet als eerste kennismaking met Humanitas DMH, de werkwijze van het opleiden van studenten en een oriëntatie van de thema's. Tevens heeft het informatie opgeleverd over de huidige situatie binnen de locaties en de successen die hierin gezien worden. Er is ingegaan op dat wat de praktijkopleiders ervaren als succesvol en minder succesvol in een praktijkstage. Op basis van deze gesprekken zijn ook de locaties gekozen.

Binnen de locaties zijn de leidinggevende (zorg), de werkbegeleider en de student betrokken. Deze respondenten vormen de onderzoeksgroep binnen het onderzoek. Binnen iedere locatie staan deze drie respondenten centraal.

De *leidinggevende zorg* is eindverantwoordelijk voor de zorgverlening aan de cliënt op de locatie. Zij is met name nauw betrokken bij BBL-leerlingen. Zowel bij de selectie als de beoordeling. Tevens begeleidt zij in samenwerking met de werkbegeleider de studenten. Bij deze betrokkene gaat het met name over de vraag: 'Hoe is de praktijkstage geregeld?'

Binnen Werk en Activiteiten wordt de leidinggevende geen 'leidinggevende zorg' genoemd, maar 'leidinggevende'. Dit onderscheid zal ook behouden blijven en te zien zijn bij de weergave van resultaten van dit onderzoek. Wanneer de groep leidinggevers én leidinggevenen zorg worden bedoeld, is de term 'leidinggevers' gebruikt.

De werkbegeleiders zijn medewerkers die op de locaties werkzaam zijn en direct met de studenten werken. De begeleiding van studenten is geen aparte functie, maar een taak binnen de eigen functie. De werkbegeleider instrueert en begeleidt de student bij het verwerven van de nodige vaardigheden, beroepshouding, kennis en inzicht in concrete praktijksituaties. Daarbij onderhoudt zij contact met de praktijkopleiders over de voortgang van de praktijkstage.

Bij de locatie van Bijzondere zorg zijn twee werkbegeleiders gesproken. Dit vanwege de ruime kennis over het opleiden die aanwezig is binnen deze locatie en de bereidheid die zij hebben getoond in de medewerking van dit onderzoek.

Per locatie kunnen verantwoordelijkheden tussen de leidinggevende en de werkbegeleider verschillen. Afhankelijk van de eigen keuzen die leidinggevende en werkbegeleider met elkaar maken, kunnen verantwoordelijkheden anders verdeeld zijn. Zo is niet iedere leidinggevende betrokken bij sollicitatiegesprekken met BOL-stagiaires.

Per locatie is minstens één student geïnterviewd. De student kan zowel een BBL-leerling zijn als een BOL-stagiair. Dit is afhankelijk van diegene die op dat moment aanwezig is. Er is gefocust op de vraag hoe de praktijkstage 'aanvoelt' waardoor niet alleen factoren naar boven komen die het leren beïnvloeden, maar ook de diepere betekenis die deze factoren hebben.

Binnen de Ambulante dienstverlening is één BBL-leerling geïnterviewd, binnen de overige vier locaties is met BOL-stagiaires gesproken.

Het onderzoek richt zich dus op zowel BOL-stagiaires als BBL-leerlingen. Wanneer er binnen dit onderzoek over studenten wordt gesproken, gaat het niet om een specifieke groep stagiaires of leerlingen, maar om beide. Wanneer het wel specifiek om een stagiair of leerling gaat, wordt dit

vermeld.

Stages verwijzen idealiter naar BOL-stagiaires. In deze scriptie zal gesproken worden van praktijkstages. Daarmee worden óók de leertrajecten van BBL-leerlingen bedoeld en niet alleen de stages van BOL-stagiaires. Wanneer het specifiek om één van de groepen gaat, zal dit expliciet worden vermeld.

### **3.6 Analyse kader**

Na de dataverzameling zijn de gegevens verzameld en geanalyseerd. Er is gekeken naar factoren die het succes van de praktijkstage beïnvloeden. In deze paragraaf wordt weergegeven hoe deze factoren methodisch geanalyseerd zijn en op welke inhoudelijke aspecten is gelet.

Het onderzoek is een cyclisch proces geweest. Het denken en doen heeft zich het hele onderzoek afgewisseld. Er is hiertussen steeds een evenwicht geweest. Dit kan in het type van dit onderzoek goed naast elkaar. Een voorbeeld van het cyclische proces is een eerste weergave van de resultaten na de eerste drie interviews. Er is gekeken of alle gewenste thema's aan de orde zijn gekomen. Ook is het principe van 'wederzijdse aantrekkelijkheid' verder gedefinieerd. Na dit moment van 'denken', zijn de interviews vervolgd en stond het 'doen' centraal.

Met name de analyse is gedaan via een cyclische werkwijze. Dit draagt bij aan het exploratieve vermogen van het onderzoek omdat er nieuwe sporen gevolgd kunnen worden in de verdergaande dataverzameling. Daarnaast kunnen er verwachtingen tussentijds getoetst worden op hun juistheid (Boeije, 2005, p.74).

Om de gegevens uit de gesprekken goed te kunnen analyseren, zijn alle gesprekken tot transcripties uitgewerkt. De informatie van de respondent is precies overgenomen. Dit zorgt er voor dat de interviews goed met elkaar vergeleken kunnen worden. Tevens kan er kritisch naar de vragen van de onderzoeker gekeken worden en eventuele verschillen tussen de gesprekken. De transcripties zijn naar de respondenten gestuurd, zodat zij konden bevestigen of de juist informatie is weergegeven en gebruikt mag worden.

Voor de interviews en analyse is een literatuuronderzoek gedaan. Naar aanleiding van deze kennis zijn er een aantal factoren benoemd waarvan verwacht wordt dat deze een rol spelen in de praktijkstage van de student. Dit zijn de factoren reflectie, motivatie, eigen verantwoordelijkheid en wederzijdse aantrekkelijkheid. Omdat er in de literatuur bewijzen zijn gevonden dat deze factoren positief van invloed zijn op het leerproces van de student zijn deze in de deelvragen meegenomen.

In de literatuur zijn er ook andere factoren benoemd die van invloed kunnen zijn op het succes van een praktijkstage. Deze factoren hebben een rol gespeeld bij de analyse, wanneer ze voorkomen in de gesprekken. Er was, vanwege de half gestructureerde interviews, ook ruimte om de factoren anders te benoemen, zodat ze het beste passen bij de beschrijving van de respondenten.

Het selecteren van de fragmenten uit de gesprekken tot factoren heet coderen (Boeije, 2005 p.66). Het coderen zal in een aantal cyclische stappen worden uitgevoerd.

Voor het echte coderen en de analyse zijn na de eerste interviews, de gegevens op papier gezet aan de hand van de deelvragen. Inhoudelijk is dit document besproken met de stafmedewerker Leren en Ontwikkelen en een praktijkopleider van Humanitas DMH. We hebben het begrip 'wederzijdse aantrekkelijkheid' centraal gesteld en gedefinieerd aan de hand van deze eerste gegevens. Duidelijk werd dat de literatuur hier in eerste instantie niet genoeg handvatten voor bood.

We kwamen op de volgende factoren die de wederzijdse aantrekkelijkheid vormen:

- halen en brengen
- passie
- betrokkenheid bij het vak
- gelijkwaardigheid
- vertrouwen
- persoonlijke klik

Deze factoren zijn toen als topics in de half gestructureerde interviews verwerkt. 'Passie' en 'betrokkenheid bij het vak' kwamen al bij motivatie naar voren.

De eerste stap in het coderen is het *open coderen* (Boeije, 2005, p.98). Het doel hiervan is om het onderzoeksveld en de eerste begrippen te verkennen en het hanteerbaar maken van de gegevens. Er is een eerste lijst met factoren gemaakt die worden ondersteund door citaten uit de gesprekken. Er is voor deze open methode gekozen om zo dicht mogelijk bij de respondenten te blijven en te zorgen dat alle factoren die genoemd zijn, mee worden genomen in de analyse.

Daarna is er *axiaal gecodeerd* (Boeije, 2005, p.104). In deze fase zijn de begrippen omschreven en afgebakend. De eerste factoren zijn met elkaar vergeleken en geordend. Daarbij blijven nog enkele verwachtingen staan, totdat de definitieve factoren gedefinieerd zijn.

De eerste analyse aan de hand van deze factoren is in een document verwerkt. Hierin zijn de gegevens van de studenten, de werkbegeleiders en de leidinggevenden direct bijeengepakt. Om te vergelijken en overeenkomsten en verschillen te zien. Dit bleek echter een te snelle analyseslag te zijn. Het is noodzakelijk eerst de resultaten, op zichzelf, uit te werken en weer te geven. Met deze resultaten kan dan geanalyseerd worden. Dit is dan ook gedaan. Er is een eerste lijst met factoren opgesteld, per respondentengroep. Hierbij zijn de citaten en resultaten uitgewerkt. Met deze eerste lijst van factoren is een 'valideringsbijeenkomst' gehouden.

Deze valideringsbijeenkomst vond plaats na het axiaal coderen. Doel van deze bijeenkomst was het checken van de factoren in combinatie met de citaten. Het is goed om het coderen met meerdere mensen te doen (Boeije, 2005, p.97). Door de deelnemers van de bijeenkomst is er kritisch gekeken naar de definiëring van de factoren en interpretatie van de gegevens. De analysestap werd beoordeeld door de deelnemers die ervoor zorgen dat de onderzoeker niet alleen denkt vanuit zijn eigen bril en interpretaties. Het samen coderen maakt het analyseproces helder en open en geeft tevens een reflectie op de eerste analyse van de onderzoeker. Dit zal de validiteit van het onderzoek vergroten. Het heeft er ook voor gezorgd dat de fragmenten van de gesprekken systematisch bij de juiste factor terecht zijn komen.

Bij de bijeenkomst zijn alle respondenten van het onderzoek uitgenodigd. Net als een aantal experts. Deze experts zijn de drie praktijkopleiders, stafmedewerker Leren en Ontwikkelen en hoofd Personeel & Organisatie van Humanitas DMH. Tevens waren er adviseurs van Kessels & Smit 'The Learning Company' aanwezig die expert zijn op het gebied van leren en ontwikkelen.

Tijdens de valideringsbijeenkomst werden de meeste factoren onderstreept. De factoren 'openheid in de relaties' en 'het geven van steun en vertrouwen aan de student' zijn naar aanleiding van de valideringsbijeenkomst geformuleerd. Er is gebleken dat de begrippen te vaag waren en ook de citaten bij andere factoren onderverdeeld konden worden. Na de discussie met de experts hierover, kwamen we erop uit dat deze twee factoren een belangrijke basis zijn voor een praktijkstage.

Na deze bijeenkomst is er opnieuw gekeken naar de codering. De definitieve factoren zijn gedefinieerd en beschreven aan de hand van de citaten uit de interviews. Hierbij is er gekeken naar relaties en verbanden tussen categorieën, respondenten en verklaringen. Deze laatste

coderingsfase is het *selectief coderen* (Boeije, 2005, p.109).

In de analyse en het weergeven van de resultaten is een verschil gemaakt tussen BOL-stagiaires en BBL-leerlingen. De verwachting is dat andere factoren voor hen belangrijk zijn gezien het verschillende karakter van de praktijkstage. BBL-leerlingen zijn tenminste vier jaar aan het werk binnen Humanitas DMH, terwijl dit bij BOL-stagiaires varieert van een half jaar tot een jaar. Tevens krijgt de BBL-er een tijdelijk contract anders dan het stagecontract van de BOL-er. Een andere reden om de verschillen en overeenkomsten op te sporen tussen de BOL-er en de BBL-er is dat Humanitas DMH in de toekomst meer BBL-ers wil gaan opleiden.

De studenten, werkbegeleiders en leidinggevenden horen allen bij één van de vijf diensten binnen Humanitas DMH. Bij de resultaten zijn deze diensten genoemd. Het kan namelijk zijn dat de specifieke zorgverlening van invloed is op de succesfactoren van een praktijkstage. Ambulant bestaat bijvoorbeeld uit vrij zelfstandig werk, anders dan de andere diensten, waardoor er andere factoren van belang kunnen zijn om een praktijkstage tot een succes te maken.

### **3.7 Kwaliteit van het onderzoek**

In de vorige paragrafen is beschreven welke onderzoeksmethoden zijn gebruikt en waarom deze gekozen zijn in het empirisch onderzoek. Ook de termen betrouwbaarheid en validiteit zijn impliciet al naar voren gekomen. Deze zullen in deze paragraaf centraal staan en er zal stil worden gestaan bij de kwaliteit van het onderzoek en de manier waarop dit stap voor stap is uitgevoerd.

De *betrouwbaarheid van het onderzoek* heeft betrekking op beïnvloeding van de waarnemingen door toevallige of systematische fouten. Vaak wordt dit afgemeten aan de precisie van de methoden van dataverzameling (Boeije, 2005, p.145). In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een interviewleidraad die houvast geeft tijdens de interviews. Er zijn een aantal vragen die tijdens ieder gesprek beantwoord zijn. Toch is er ook een ruime mate van openheid geweest in de gesprekken. Het interpretatieve karakter van dit onderzoek geeft hier ruimte voor. Het kan daardoor wel zijn dat enkele factoren niet in alle gesprekken naar voren zijn gekomen, maar wel belangrijk zouden kunnen zijn. Dit komt de kwaliteit van het onderzoek dan niet ten goede. Aan het eind van ieder gesprek is gevraagd of er factoren niet aan bod zijn gekomen. De respondenten hebben de mogelijkheid gehad om op die aspecten in te gaan welke voor hen het belangrijkste zijn.

Bij de *validiteit van het onderzoek* gaat het erom of de onderzoeksmethoden meten of verklaren wat de onderzoeker voor ogen heeft. De validiteit kan in het geding komen doordat de onderzoekspopulatie niet mee wil werken of dat de gekozen methode van dataverzameling niet de juiste informatie geeft of wanneer de onderzoeker de gegevens onbedoeld in een bepaalde richting interpreteert (Boeije, 2005, p.145). De opnames van de interviews hebben ervoor gezorgd dat er tijdens het interview nog niet geïnterpreteerd is. De gegevens zijn pas later bekeken aan de hand van de transcripties. De gegevens van de transcripties zijn beoordeeld door de respondenten. Deze kunnen ook door andere nog beoordeeld en bekeken worden.

Bij de valideringsbijeenkomst zijn alle respondenten uit het onderzoek uitgenodigd. Er kon echter maar één leidinggevende tijd maken om erbij aanwezig te zijn. Niet alle respondenten hebben daardoor kunnen reageren op hun eigen citaten en de interpretatie hiervan. De waarden en waarheden van de citaten hebben niet ter discussie gestaan tijdens de bijeenkomst. In die zin heeft het de kwaliteit van de bijeenkomst niet tekort gedaan.

De experts van Humanitas DMH en Kessels & Smit *'The Learning Company'*, tien personen in totaal, hebben de citaten goed kunnen ordenen. Wellicht juist omdat het niet hun eigen citaten waren, bleek het niet moeilijk om de citaten te interpreteren en te ordenen. Dit zorgde ervoor dat er een stap is gemaakt in de codering van de resultaten, gezien het feit dat de uiteindelijke factoren zijn gedefinieerd. Het is goed om het coderen met meerdere mensen te doen, zodat je er zeker van bent dat de fragmenten systematisch bij de juiste code terecht komen. Dit heet *'interbeoordelaars betrouwbaarheid'* (Boeije, 2005, p.97). De keuzen van de citaten voor de valideringsbijeenkomst zijn gemaakt door de onderzoeker. De resultaten volgen uit deze gekozen citaten. Daarom zijn deze citaten met zorg gekozen. Het kan zijn dat een andere onderzoeker hier toch andere keuzes in zou hebben gemaakt. De transcripties van de interviews zijn daarom bewaard en in te zien wanneer er getwijfeld wordt over de resultaten. De 'beoordelaars' van de valideringsbijeenkomst hebben zich niet verwonderd over opvallende uitspraken en hebben zich geschaard achter de eerste resultaten.

Daarmee heeft de valideringsbijeenkomst ook een relationele waarde gehad. De betrokkenen hebben zich herkend in de uitspraken, konden al de eerste resultaten zien en voelden zich betrokken bij de belangrijke stappen in het onderzoek. Dit vergroot niet alleen hun betrokkenheid met het onderzoek, maar ook met de conclusies en aanbevelingen. Door de herkenning zullen zij hier ook eerder mee aan de slag zullen gaan.



## 4. Factoren die van invloed zijn op het leren binnen Humanitas DMH

Dit onderzoek leidt tot de beantwoording van onderstaande vraag:

*'Welke factoren beïnvloeden volgens betrokkenen het leren van studenten in een praktijkstage bij Humanitas DMH?'*

De interviews met studenten, werkbegeleiders en leidinggevenden hebben vele pagina's transcripties opgeleverd met informatie relevant voor deze vraag. Voordat de resultaten weergegeven konden worden zoals in dit hoofdstuk gedaan is, is er al veel gewerkt met de transcripties. Uit de transcripties zijn citaten gekozen die informatie weergeven over een bepaalde factor. De factoren zijn aan de hand van deze citaten benoemd. Na dit proces een aantal keren te hebben herhaald, zijn de uiteindelijke factoren gedestilleerd. Deze factoren zijn in dit hoofdstuk uiteengezet. De weergegeven citaten illustreren en ondersteunen de resultaten.

Tevens zijn de factoren geordend in vier categorieën. Deze categorieën zijn: factoren in de sociale werkomgeving, individuele factoren van de student, relationele factoren en factoren van de werkplek als leeromgeving. Deze vier categorieën en de bijbehorende factoren zijn te lezen in figuur 4. De factoren in dit hoofdstuk komen ook in deze volgorde aan de orde. De categorieën zijn van toepassing op de werkomgeving van Humanitas DMH, waar het onderzoek is uitgevoerd.

Bij alle factoren komen resultaten uit de gesprekken naar voren, onderverdeeld naar respondentengroep. Dit zijn de studenten, de werkbegeleiders en de leidinggevenden. Wanneer er verschillen bestaan tussen de factoren voor BBL-leerlingen en BOL-stagiaires zal dit expliciet benoemd worden. Wanneer de resultaten op beide groepen studenten van toepassing zijn, zal er ook geen onderscheid worden gemaakt.

In het volgende schema wordt de opbouw van dit hoofdstuk zichtbaar.

<b>Factoren in de sociale werkomgeving</b>	<b>Openheid in relaties</b> Ervaart en geeft de student openheid in de relatie met zijn werkbegeleiders en teamleden?
	<b>Steun en vertrouwen</b> Ervaart de student steun en vertrouwen van werkbegeleiders en teamleden in zijn leerproces?
	<b>Gelijkwaardigheid</b> Voelt de student zich gelijkwaardig met andere teamleden? Wordt hij voor vol aangezien?
	<b>Betrekken van de student binnen het team</b> Wordt de student betrokken bij het werk op de locatie en de vraagstukken die daar spelen? Krijgt hij verantwoordelijkheid?
	<b>Motivatie van het team op de locatie voor opleiden</b> Motivatie van werkbegeleiders, team en leidinggevenden voor het aantrekken en begeleiden van studenten.

<b>Individuele factoren (student)</b>	<p><b>Motivatie van de student voor de gehandicaptenzorg</b> In hoeverre is de student gemotiveerd om een praktijkstage te lopen binnen de gehandicaptenzorg?</p> <p><b>Regie van de student over zijn eigen leerproces</b> Initiatieven die de student neemt en ervaart in zijn praktijkstage.</p> <p><b>Match tussen de student en de cliënt</b> Beschikt de student over de juiste vooropleiding, werkervaring en vaardigheden om de cliënt goed te kunnen begeleiden?</p>
<b>Relationele factoren (1 op 1)</b>	<p><b>Match tussen student en werkbegeleider</b> Hoe is de relatie tussen de student en de werkbegeleider en in hoeverre bepaalt deze het leren in de praktijkstage?</p> <p><b>Het afstemmen van de begeleiding met de student</b> Wordt de manier van begeleiden met en op de student afgestemd?</p> <p><b>Feedback</b> Vraagt en ontvangt de student feedback?</p>
<b>Factoren van de werkplek als leeromgeving</b>	<p><b>Leervoorwaarden</b> Leervoorwaarden die de werkbegeleiders en leidinggevendenden zien en geven aan de student in zijn praktijkstage.</p> <p><b>Leersituaties</b> In hoeverre biedt het werk geschikte leersituaties voor de student of kunnen deze gecreëerd worden.</p> <p><b>Tijdsduur van de praktijkstage</b> In hoeverre is de tijdsduur van de praktijkstage van invloed op de begeleiding van de cliënt en het leren van de student.</p>

**Figuur 4. Categorieën van de factoren die het leren in een praktijkstage beïnvloeden bij Humanitas DMH**

## 4.1 Factoren in de sociale werkomgeving

Er zijn vijf factoren in de sociale omgeving die alle van invloed zijn op de werkomgeving in de praktijkstage. Ze zijn van belang voor de sfeer op de locatie en van invloed op de veiligheid die studenten ervaren om in deze omgeving te leren. De factoren zijn 'openheid in de relaties', 'steun en vertrouwen', 'gelijkwaardigheid', 'betrekken van de student binnen het team' en 'motivatie van het team op de locatie voor het opleiden'.

### 4.1.1 Openheid in de relaties

#### Studenten

Openheid is op verschillende manieren een belangrijk thema in het leerproces van studenten. Zowel voor de BBL-leerling als de BOL-stagiair, is openheid in de basis van de relatie nodig. Het gaat dan om de relatie van de student met de werkbegeleider en de relatie van de student met de rest van het team op de locatie.

De volgende stagiair geeft aan dat deze openheid al vanaf het begin van de stageperiode belangrijk is voor het leerproces.

*'Aan het begin van mijn stage heb ik wel dingen neergelegd waar ik mee zat. Dan weten zij mijn problemen. Zo heb ik me ook opengesteld. Ook dat ik een nieuwe start kon maken. Dat is voor mij wel belangrijk. Je gaat daarna ook makkelijk in gesprek met elkaar. Ik had me helemaal bloot gesteld. Je moet wel open naar elkaar zijn. En zo'n start heeft daar zeker wel in gewerkt.'*  
(BOL-stagiair Werk en Activiteiten)

Het gaat er niet alleen om dat de student zelf open is, maar ook dat de werkbegeleider en het team open is naar de student. Ook zij moeten van alles kunnen delen met de student. Het blijkt een wisselwerking te zijn. Wanneer er openheid wordt geboden door het team, kan dit leiden tot meer openheid van de student en gesprekken over zijn functioneren.

Voor de BOL-stagiair van Semimuraal is openheid niet alleen maar belangrijk voor zijn functioneren, maar is het ook van invloed op zijn plezier tijdens het werk.

*'Je moet wel op een bepaalde manier met elkaar omgaan, gezellig. Dat je dingen bespreekbaar kan maken. Anders loop je daar tegenaan te hikken. Het werkt niet als je geen zin hebt om met een bepaalde collega te werken. Dat slaat ook terug op de bewoners.'*  
(BOL-stagiair Semimuraal)

#### Werkbegeleiders

Openheid in het werken en het leren vinden de werkbegeleiders heel belangrijk. Zonder openheid kan er geen praktijkstage goed worden doorlopen en afgerond. De werkbegeleiders benoemen expliciet dat de openheid niet alleen van hen wordt verwacht, maar van het gehele team. In het volgende citaat wordt aangegeven op welke manier het team dit probeert te realiseren.

*'Het moet wel in die zin, passend zijn om een stagiair stage te kunnen laten lopen. Want het doet ook wel een beroep op anderen. Als een stagiair samenwerkt met ander collega's komt er ook altijd wel iets aan bod wat hij kwijt wil of wil vragen.'*

*Iedereen biedt dan ook tijd en ruimte voor die vragen.'*  
(werkbegeleidster Semimuraal)

Om als stagiair goed je werk te kunnen doen, moeten collega's open staan voor samenwerking. De werkbegeleiders zijn allen van mening dat deze openheid wordt geboden.

*'Ik heb wel het idee dat die openheid er is voor studenten. Zeker met de vorige twee stagiaires is die openheid zeker geweest. We proberen openheid te creëren in teamvergaderingen enzo, daar is zij ook bij aanwezig. Het lopende proces met cliënten daar is zij wel in betrokken. Ik hoop ook dat ze die openheid zo voelt.'*  
(werkbegeleidster I Bijzondere zorg)

Met name de werkbegeleidster van Ambulant ziet de openheid van én naar de stagiair of leerling, als cruciale factor. Vanwege het individuele werk is het belangrijk veel te praten over je werkzaamheden en vragen en onduidelijkheden aan te kaarten.

Dat openheid ook met steun ervaren heeft te maken, wordt duidelijk in het volgende citaat:

*'Als er dan dingen zijn die niet zo hadden moeten gaan bij een cliënt. Dan kan je dat altijd terugkoppelen aan de persoonlijk begeleider van dit is geweest en gebeurt en dan kan de persoonlijk begeleider daar verder actie op ondernemen.'*  
(werkbegeleidster Ambulant)

Ook de werkbegeleidster van Werk en Activiteiten vindt de openheid belangrijk. Zij vraagt de stagiair regelmatig hoe het gaat. Ze heeft hier graag een open gesprek over, maar niet iedere student stelt zich daarin open op, merkt zij. Zij is van mening dat dit de verantwoordelijkheid is van de student, maar zij probeert deze openheid te stimuleren door veel vragen te stellen over zijn leren en werken.

### **Leidinggevend**

De leidinggevenden staan niet allemaal even dicht op het leerproces van de student. De directe begeleiding is aan de werkbegeleiders. De leidinggevenden hebben wel ideeën over hoe de begeleiding eruit zou moeten zien en welke voorwaarden er op de locatie aanwezig moeten zijn. Met name de openheid in relaties vinden de leidinggevenden belangrijk en dit is ook een factor waar zij een rol in spelen.

*'Ik wil wel eerlijk met mensen omgaan. Dat ze ook weten hoe ik vind dat zij functioneren.'*  
(leidinggevende zorg Ambulant)

De volgende leidinggevende zorg vindt het belangrijk dat de stagiair open is naar alle teamleden zodat hij zoveel mogelijk kan halen uit zijn praktijkstage.

*'Wil je zo effectief mogelijk leren, is het wel belangrijk dat je collega's ook weten waar je aan werkt. De hele persoonlijke dingen die mogen stagiaires ook bij zich houden. Maar als het in de praktijk of op zorginhoud is, denk ik 'deel dat dan maar'. Ja het is aan de student. Maar ik denk ook, hoe opener je bent, hoe meer hulp je kan verwachten. Maar het is niet zo, je moet.'*  
(leidinggevende zorg Intramuraal)

De leidinggevenden noemen niets expliciet over de openheid in de relatie tussen werkbegeleider en student. Zij spreken, ook bij de andere factoren, meer over het gehele team en hun

verantwoordelijkheden in de praktijkstage. Daarin maken zij geen onderscheid in verschillende relaties. Uit bovenstaande citaten blijkt dat zij openheid erg belangrijk vinden en er ook zelf een verantwoordelijkheid in dragen. Wanneer ze geen openheid ervaren, beginnen zij wel het gesprek hierover en proberen zij dit te realiseren. Bij de locaties zijn de leidinggevendenden hier tevreden over, je ziet echter wel dat de locaties er in verschillende fasen mee bezig zijn.

#### 4.1.2 Het geven van steun en vertrouwen aan de student

##### Studenten

Voor alle studenten is het belangrijk dat zij steun en vertrouwen ervaren van hun werkbegeleider en het team. Het gaat hierbij om steun in hun leerproces. De onderstaande citaten geven dit weer.

*'Mijn begeleider is een hele goede. Ik had geen andere gewild. Ze neemt echt de tijd voor je, ook al ben je niet meer aan het werk. Ze laat je het werk zien, vraagt of ik het alleen wil doen of niet. En ook heel erg met mijn schoolopdrachten, dat hield ze in de gaten en ze toonde daarin heel erg haar interesse.'*  
(BOL-stagiair Intramuraal)

*'Maar als ik haar vraag om te helpen als het niet lukt, dan komt ze ook helpen. Het is niet dat ze geen tijd hebben en je er alleen voor staat. Of wat dan ook. Dat geeft je ook wel zelfvertrouwen. Als het zou escaleren weet ik dat mijn begeleider achter mij staat. Dat is wel heel belangrijk voor een student.'*  
(BOL-stagiair Semimuraal)

*'Je moet wel een goed team achter je hebben staan. En niet, dat de stagiair de was moet doen, kopiëren en schoonmaken. Nou dat wil je niet. Ik wil mijn diploma halen en dingen doen die bij SPW 4 horen.'*  
(BOL-stagiair Semimuraal)

Er is nog een voorbeeld waaruit blijkt dat studenten steun en vertrouwen nodig hebben van hun werkbegeleider. Het gaat hier om steun in je leerproces door niet het gevoel te krijgen continu beoordeeld te worden. Ook andere studenten herkennen dit.

*'Je wordt niet op je vingers gekeken. Tuurlijk zeggen ze het wel als het fout gaat. Maar niet dat ze met een kladblok achter je aanlopen. Om op te schrijven wat je goed en fout doet. Dan ben je soms trillend bezig omdat je niet weet of je het goed doet.'*  
(BOL-stagiair Semimuraal)

De studenten vinden het prettig wanneer ze hun gang kunnen gaan, de kans krijgen om te leren en dus ook fouten mogen maken.

Binnen Ambulant heeft steun en vertrouwen hiernaast nog een andere betekenis. Door de zelfstandige manier van werken is het namelijk ook belangrijk dat, in dit geval de BBL-leerling, vertrouwen heeft in zichzelf. Dat hij weet dat hij zijn werk aan kan en niet bang is voor nieuwe situaties waarin hij zelfstandig moet handelen.

*'Je moet ook wel op jezelf vertrouwen en stevig in je schoenen staan. Situaties kunnen zich ineens voordoen waarin je snel moet reageren. Ik ben daartoe wel in staat.'*  
(BBL-leerling Ambulant)

## Werkbegeleiders

De rol van de werkbegeleiders bestaat onder andere uit het bieden van steun en vertrouwen aan de student. Deze factor benoemen zij zelf niet zo concreet. Echter is wel te zien, dat zij, al dan niet bewust, steun proberen te bieden aan studenten. Het volgende voorbeeld geeft dit aan.

*'Ik loop ook niet met alle collega's mee. Maar door wat je ziet, wat in de overdracht staat, dan kan je wel zien of een stagiair daarin goed aan functie heeft om te kunnen doen. Je hoeft niet altijd bij iemand op zijn vingers te kijken om te kunnen oordelen daarover. Het is ook wel vertrouwen geven en als het niet goed gaat kunnen ze ook bij je terugkomen. En als je ziet dat het niet goed gaat en ze komen niet bij je, dan is dat ook wel weer een leermoment.'*  
(werkbegeleidster Ambulant)

Dergelijke uitspraken doen ook de andere werkbegeleiders die proberen de student zo goed mogelijk te laten functioneren tijdens zijn praktijkstage en anderen niet continu op hun vingers te laten kijken.

Het bieden van steun en vertrouwen geldt niet alleen voor de student, maar uit zich ook voor de cliënt.

*'Als een stagiair een conflict heeft met een cliënt en die bepaalt iets. Dan ga ik daarin mee met de stagiair. We zijn samen en jij hebt dat afgesproken en daar sta ik dan ook achter. Dat doe je ook met je collega's, dus ook met de stagiair. Ben je het er niet mee eens, dan kan je het altijd nog even navragen. Of vragen 'waarom heb jij dat zo besloten', maar op het moment ga je, zeker waar de cliënt bij is, nooit een student afvallen.'*  
(werkbegeleidster Werk en Activiteiten)

## Leidinggevenden

Steun en vertrouwen bieden aan de student willen alle leidinggevenden realiseren. Zij zien hierin een rol voor zichzelf, maar ook van de werkbegeleiders.

*'Ik vind dat het hele team faciliterend moet zijn aan het leerproces van de stagiair. Als een stagiair een vraag stelt, moet je daar ook altijd antwoord op geven. Als jij niet weet wat het antwoord is, moet je wel zorgen dat zij weet waar ze moet zijn voor het antwoord. De stagiair moet met iedereen mee kunnen lopen en dat iedereen de stagiair een dag kan begeleiden.'*  
(leidinggevende zorg Intramuraal)

Het bieden van steun en vertrouwen uit zich op de locaties op verschillende manieren. Uit bovenstaand citaat blijkt dat het hele team zich open moet stellen naar de student toe. Ook het onderstaande citaat beargumenteert dit.

*'Ja, iedereen wil begeleiden hier. Er is veel belangstelling. Ze zijn zo ontzettend aan het leren, dit team is een elkaar ondersteunend team. Anders red je het niet. Er gebeurt echt veel. Daaruit komt ook voort dat ze anderen willen ondersteunen in hun leren. Een stagiair wordt met open armen ontvangen. Zo werkt dat. Een stagiair is ook nooit specifiek van iemand, nee die is van ons allemaal.'*  
(leidinggevende zorg Bijzondere zorg)

De leidinggevende zorg binnen Ambulant geeft de leerling vertrouwen door hem zelfstandigheid

te geven. Daarbij geeft zij aan dat ze daarvoor ook eerst vertrouwen moet ontvangen.

*'Maar daarbij is het ook een gedeelte je eigen verantwoordelijkheid. Als je binnen Ambulant werkt moet je ook wel zelfstandig kunnen werken. Een BBL-leerling zei zo mooi dat hij in het diepe moest springen de eerste keer. Ik durf hem dat ook alleen te laten doen wanneer ik zie dat iemand zelfstandig is en ik vertrouwen heb in iemand.'*  
(leidinggevende zorg Ambulant)

Dit idee van vertrouwen hebben in je functioneren zagen we ook terug bij de BBL-leerling. Met name binnen Ambulant is dit van belang vanwege het zelfstandige karakter van het werk.

#### **4.1.3 Gelijkaardigheid**

Gelijkaardigheid is door de studenten vaak genoemd als zijnde belangrijk in hun leerproces. Zij ervaren gelijkaardigheid ten opzichte van de andere collega's binnen het team. Deze factor is alleen vanuit de studenten genoemd. Vanuit de werkbegeleiders en leidinggevendenden zien we ook dat zij gelijkaardigheid belangrijk vinden, maar dit is ondergebracht in de factor 'betrekken van de student binnen het team'.

Studenten willen zich volwaardig teamlid voelen. Ze ervaren dat hun ideeën en kennis als toegevoegde waarde worden gezien door de andere teamleden. Dit zorgt voor het gevoel van gelijkaardigheid.

*'Ik merk dat ik een volwaardig teamlid ben omdat ik niet de enige ben die vragen stelt. Iedereen heeft feedback nodig en ik vraag dat niet alleen. Er komen ook vragen naar mij toe over hun handelen. (...) Vragen worden ook aan mij gesteld, het zijn misschien wel de simpelere dingen. Maar dan zie je medewerkers ook wel denken 'oh ja, zo kan het ook'. Daarin zie ik dat ze het wel waarderen dat ik meedenk en hechten ze daar waarde aan.'*  
(BBL-leerling Ambulant)

*'Je komt hier binnen en bent direct een gelijke. Je wordt overal in meegenomen. Dat is wel erg fijn van de collega's hier. Dat is ook echt bij iedere collega. Iedereen is heel open en aardig.'*  
(BOL-stagiair Intramuraal)

Ook de persoonlijke benadering van collega's is bepalend voor het gevoel van gelijkaardigheid. De studenten vinden het belangrijk als individu betrokken te worden bij het team.

*'Je moet het wel met je collega's over het weekend kunnen hebben. Dat het niet alleen is, wat zijn je leerdoelen enzo. Dan is het net of je met een computer aan het leven bent. (...) Als een begeleider jou de indruk geeft 'je bent een stagiair, dit moet je leren, en verder wil ik niets met je te maken hebben'. Dat is echt niet prettig, dan werk je niet prettig. De collega's hier zijn heel leuk. (...) Ze zijn ook wel geïnteresseerd. Dat is wel lekker.'*  
(BOL-stagiair Semimuraal)

De studenten voelen zich allen op hun gemak binnen de locatie en hebben goed contact met hun collega's.

#### 4.1.4 Betrekken van de student binnen het team

Deze factor is genoemd door de werkbegeleiders en leidinggevenden.

##### Werkbegeleiders

De studenten worden direct betrokken in de lopende processen die spelen op de locatie. Zij zijn aanwezig bij de vergaderingen en hun ideeën en ervaringen worden ook in de overdracht meegenomen. De werkbegeleiders willen dat de student betrokkenheid van teamleden voelt en geen schroom om zijn mening in te brengen.

*'En nu hebben we een stagiair en dan wordt zij daar ook gewoon in betrokken. Van waar knal jij dan tegenaan in je werk en herken jij dat ook? Tijdens de overdrachten ook, die moet zij nu ook doen. Dan mag ze haar eigen mening ook vertellen.'*  
(werkbegeleidster II Bijzondere zorg)

De werkbegeleiders vinden het een verantwoordelijkheid van de stagiair en leerling zelf om betrokken te zijn. Allen vinden het belangrijk dat zij hier zelf initiatief in nemen.

*'Ja dat ze ook meedraaien in het team en contacten leggen met collega's. Daar kijken we ook wel naar. Verder afmelden als ze er niet zijn, de kleine dingetjes om lid te zijn van het team. (...) Ja en ook als dingen gedaan moeten worden dat ze zich daar ook eens voor aanmelden.'*  
(werkbegeleidster Ambulant)

##### Leidinggevenden

De locaties werken aan het betrekken van de student binnen het team, door ze bijvoorbeeld direct in vergaderingen uit te nodigen. De leidinggevende zorg van Semimuraal biedt in de eerste vergaderingen altijd ruimte voor de stagiair om te vertellen hoe hij zijn praktijkstage ervaart. Dat geldt ook voor de leidinggevende zorg van Ambulant.

*'Alles wat in het team gebeurt daar betrek ik de stagiair ook in. Doordat ze bij vergadering zijn, en taken die verdeeld worden, worden ook onder hen verdeeld. Ze zijn volledig teamlid, onderdeel van het geheel. Je hoeft ze ook niet altijd te beschermen, maar zien als collega. (...) Hier zijn de stagiaires en leerlingen echt onderdeel van het geheel. Ze moeten zich gelijkwaardig en serieus genomen voelen. Dat klimaat is hier wel aanwezig.'*  
(leidinggevende zorg Ambulant)

De verantwoordelijkheid van de andere teamleden bestaat vooral uit het openstaan en steunen van de stagiair, door hun manier van werken te laten zien en vragen te beantwoorden die stagiaires hebben tijdens hun werk. Alle leidinggevenden besteden veel zorg aan het betrekken van de student in de lopende processen.

*'Wat ik daarnaast ook merk is een continue belangstelling voor de stagiair, wat ik toch wel heel belangrijk vindt. Ze loopt er niet zomaar bij, maar is duidelijk aanwezig. Er wordt ook iedere keer gekeken, bij de overdracht, naar alle contactmomenten die mooi op een rijtje staan. Dan wordt er een verdeling gemaakt en ook dan wordt de stagiair er gelijk bij betrokken. Er wordt continu gedacht aan de stagiair en dat vind ik wel een pluspunt hier.'*  
(leidinggevende zorg Bijzondere zorg)



#### 4.1.5 Motivatie van het team op de locatie voor het opleiden

##### Werkbegeleiders

De werkbegeleiders zijn enthousiast over het begeleiden van studenten. Er zijn een aantal redenen die deze motivatie voeden.

Ten eerste zien de werkbegeleiders dit als hun maatschappelijke verplichting.

*'Als je her en der om je heen hoort, hoe beperkt soms stageplekken kunnen zijn. Als je een beroepsbeoefenaar wilt worden, moet er ook wel mogelijkheden zijn. Als dat binnen een locatie kan, is dat fantastisch. Het is mooi dat wij deze mogelijkheid kunnen bieden.'*  
(werkbegeleidster Semimuraal)

Maar deze verplichting vormt niet de belangrijkste motivatie. Die zit vooral in de interesse in het proces dat de stagiair doormaakt.

*'Dat je het proces volgt van een stagiair. En dat je aan het eind van het jaar iemand, hopelijk, veel hebt geleerd. Dat vind ik toch wel heel belangrijk.'*  
(werkbegeleidster I Bijzondere zorg)

Een praktijkstage gaat om het leerproces van de student, maar er wordt ook geleerd van de student. Dit vormt de grootste motivatie: dat het iets oplevert voor de werkbegeleiders en de locatie.

*'We staan er erg open voor. Wij leren namelijk ook. Iedereen leert, zowel individueel als het team.'*  
(werkbegeleidster II Bijzondere zorg)

De werkbegeleiders leren van de student doordat deze nieuwe kennis inbrengen vanuit hun opleiding. Dit levert vragen en ideeën van de kant van de student op, waar de locatie iets mee kan. De werkbegeleiders merken dat zij door deze vragen en ideeën niet 'inkakken' en zich weer bewust worden van de keuzes die zij maken in de zorgverlening. De student kan alles weer op scherp zetten. Daarom wordt er ook goed geluisterd naar de stagiair en wordt hun mening serieus genomen. Dit wordt door iedereen genoemd.

Als laatste zorgt de komst van een student vaak voor wat meer structurering in de documenten en dossiers.

*'Als iemand hier nieuw is kan je ook weer kijken of alles klopt. Alles wat beschreven staat, of zijn er zoveel dingen weer veranderd dat je stukken moet aanvullen. Soms gaat dat zo snel, dan is het wel handig dat er een nieuw iemand is. Die zegt 'hé, dit staat er, klopt dat nog wel?..''*  
(werkbegeleidster Ambulant)

##### Leidinggevenden

De redenen die we zien bij de werkbegeleiders komen overeen met de redenen die de leidinggevenden hebben voor het opleiden van studenten. De leidinggevenden zien graag mensen groeien en willen iemand ondersteunen bij hun leervragen. Dit zowel naar studenten, als naar hun werkbegeleiders toe.

*'De stagiair levert vaak extra input op het scherp blijven van je eigen functioneren. Vind ik. Want ze stellen soms de meest simpele vragen, waarvan wij denken dat we het antwoord al weten, dus die vraag stellen wij niet meer. En deze mensen stellen de vragen omdat ze nieuw zijn. Dat houdt, naar mijn idee, de boel scherp want daardoor ben je elke keer bezig met 'is dat wel zo'.*  
(leidinggevende Werk en Activiteiten)

Tevens verfrist de student het team met nieuwe kennis vanuit zijn opleiding.

*'Ja ik vind het leuk, studenten! Het verfrist en het is ook leuk voor het team. Je krijgt door hun opleiding weer nieuwe methodieken en frisse energie.'*  
(leidinggevende zorg Ambulant)

Door deze inbreng is de student ook van belang voor de cliënt. Het helpt het lopende proces en de zorg beter in te richten. De stagiairs biedt bovendien extra aandacht aan de cliënt. Doordat zij boventallig zijn, kunnen zij extra taken doen of de aandacht geven aan cliënten, waar collega's niet aan toekomen.

Daarnaast speelt de krapte op de arbeidsmarkt mee en de sociale plicht die leidinggevenden voelen voor het opleiden van jonge beroepsbeoefenaren.

*'Ik noem het een kweekvijver, je kan mensen opleiden om hier te werken. Dat is het voordeel, instroom en doorstroom. Het is ook de intentie dat mensen hier blijven werken.'*  
(leidinggevende Werk en Activiteiten)

*'Ik vind dat we als locatie verplicht zijn om een stageplek aan te bieden. Het is vreselijk moeilijk om goede stageplekken te vinden. Als het hier kan, dan moet je het ook aanbieden.'*  
(leidinggevende zorg Bijzondere zorg)

## 4.2 Individuele factoren van de student

In deze paragraaf komen de factoren 'motivatie van de student voor de gehandicaptenzorg', 'regie van de student over zijn eigen leerproces' en de 'match tussen de student en cliënt' aan de orde. Deze factoren worden beïnvloed door de student zelf en de manier waarop hij in zijn praktijkstage staat.

### 4.2.1 Motivatie van de student voor de gehandicaptenzorg

#### Studenten

De studenten geven duidelijk aan waarom zij gekozen hebben voor de gehandicaptenzorg. De meeste studenten zijn afkomstig van de SPW-opleiding die slechts een aantal vakken bevat gericht op de gehandicaptenzorg. Met name in de praktijk moet deze specialisatie geleerd worden. In de gesprekken met de studenten komt naar voren dat ze allen interesse hebben in deze groep cliënten.

*'Ik zit op school en wil alle richtingen geprobeerd hebben. Nu kan dat nog. Aangezien ik een half jaar stage moet lopen en wel een stage wilde waar ik veel kon leren, heb ik voor gehandicaptenzorg gekozen. (...) Ik heb het zelf gevonden dus dan ga ik er ook alles van maken. Gehandicaptenzorg had ik ook zelf gekozen. En dat vind ik ook heel leuk.'*  
(BOL-stagiair Werk en Activiteiten)

*'Ik wist dat ik met deze doelgroep wilde werken. Ik heb heel bewust gekozen voor deze doelgroep omdat ik dat heel leuk vind. (...) Als ik ze buiten zie, ook hoger niveau gehandicaptent, vond ik altijd heel interessant en leuk om mee om te gaan en te praten.'*  
(BOL-stagiair Intramuraal)

De interesse in de gehandicaptenzorg is aanwezig. Maar niet iedere student wil met deze specifieke groep cliënten of doelgroep blijven werken. Sommige studenten ambiëren meer de psychiatrie of willen met jongere verstandelijk gehandicaptent werken in plaats van de oudere doelgroep. De praktijkstage kan een goede kennismaking zijn die ook kan leiden tot de conclusie, dat deze groep cliënten je minder aanspreekt.

De stagiaires geven aan, dat hun uiteindelijke keuze voor een andere doelgroep, weinig invloed heeft op hun leerproces. Ze ervaren dat ze tijdens hun praktijkstage genoeg leren waar ze hun voordeel mee kunnen doen.

*'Nee, het is niet dat ik de stage niet leuk vind, of dat ik graag iets anders zou willen doen. Ik leer hier gewoon op een andere manier, ik leer hier het vak woonbegeleider. En daar studeer ik ook op af. Daarom is het leuk dat ik hier stage loop. Het is misschien wel niet mijn werk later, maar je leert wel het vak en dat is het belangrijkste.'*  
(BOL-stagiair Semimuraal)

De studenten die duidelijk wel voor de doelgroep of de dienst hebben gekozen, en hier ook willen blijven werken, zijn zich wel bewust van hun leerproces.

*'Ik ging er voor de volle 100% tegenaan. (...) Ik heb zoveel mogelijk gevraagd en gedaan om zo goed mogelijk te leren. En te zien hoe alles moest. Omdat ik toch wel wist dat ik er in verder wilde, dan vraag je toch zoveel mogelijk. Wat je allemaal kan gebruiken.'*  
(BOL-stagiair Intramuraal)

## Werkbegeleiders

De werkbegeleiders zijn van mening dat er motivatie aanwezig is bij de studenten. De motivatie voor het werken met en het leren over gehandicapte cliënten vinden zij echt nodig.

*'Iemand kiest heel bewust voor deze doelgroep. Daar ga ik vanuit. Ik vind het ook nodig dat ze dat doen. Ik heb zelf ook stage gelopen en dat kies je zelf. Als je het niet prettig vindt om te doen, kan je niet goed werken.*

*Je moet gemotiveerd zijn om een stage te lopen.*

*(...) Als mensen enthousiast zijn en met ideeën komen of vragen die gericht zijn op het werk.*

*Enthousiast naar de mensen zijn en vaardig in het werken met de doelgroep.*

*Dat vind ik belangrijk.'*

(werkbegeleidster Werk en Activiteiten)

Het hoeft er volgens de werkbegeleiders niet altijd om te gaan dat de student precies weet waar zij voor kiest. De praktijkstage mag juist ook een kennismaking zijn met de doelgroep.

Wel is het nodig dat de student gemotiveerd is om te willen leren over de doelgroep. Dat wordt door alle werkbegeleiders onderschreven.

*'Er moet wel iets zijn van willen en enthousiast zijn, enthousiast vertellen over dingen die ze gedaan hebben. Wat ze het leuk vonden gaan en wat niet. Als dat er niet is, is het voor hier ook gauw 'wat doe je hier'. Dan is het ook zonde. Ook voor ons als investering.'*

(werkbegeleidster Ambulant)

De werkbegeleidster van Bijzondere zorg wil liever voorkomen dat studenten op de verkeerde plek zitten voor hun praktijkstage. Ze heeft een duidelijk beeld van de locatie waar de studenten van op de hoogte moeten zijn, zodat zij weten waar zij voor kiezen. In dit geval is het ook bepalend voor de veiligheid en taken van de student.

*'Het zijn de niet de reguliere verstandelijk gehandicapten die hier zitten. Je moet wel echt hiervoor kiezen. Je hebt te maken met behoorlijke gedragsstoornissen en agressie. En daar moet een stagiair echt voor willen kiezen.*

*Ook vanuit Humanitas moet dat goed verteld worden.'*

(werkbegeleidster I Bijzondere zorg)

## Leidinggeevenden

Voor leidinggeevenden is het ook noodzakelijk dat studenten willen leren. Zij willen dat de studenten interesse hebben om te werken in de gehandicaptenzorg.

*'Ik blijf vinden dat ze op één of andere manier interesse moeten hebben in deze doelgroep. Hoewel ik dat niet eis. Ze weten niet waar ze aan beginnen, dat kan ook niet. Maar er moet wel een zekere interesse zijn in mensen, dat moet groeien. Dan zou het ook zo kunnen groeien dat ze er geen interesse hebben,. Dat kan natuurlijk prima. Het is een leermoment. Van mij mag het allemaal lerend en ontdekkend blijven.'*

(leidinggevende zorg Intramuraal)

*'Iemand moet bereid zijn om de doelgroep te leren kennen. Daarin merk je dan ook of iemand enthousiast is om te leren. Het gaat om enthousiast zijn in het hier en nu. Je hoeft van mij nog niet te weten of je hier in de toekomst mee verder wil. Want wat is je uiteindelijke baan? Dat weet ik voor mezelf ook nog niet!*

(leidinggevende zorg Ambulant)

## 4.2.2 Regie van de student over zijn eigen leerproces

### Studenten

De eigen verantwoordelijkheid van studenten neemt toe naarmate de praktijkstage vordert. Studenten kunnen echter ook hun verantwoordelijkheid eerder nemen en invloed uitoefenen op hun leerproces.

De leerling binnen Ambulant voelt dat hij gestimuleerd wordt om zich te ontwikkelen en regie te nemen over zijn eigen leerproces.

*'Hier kan ik echt groeien. Je komt hier om te groeien en dat wordt erg gestimuleerd. Echt om te leren ook. Dat ben ik niet gewend. (...) Nu is het ook mijn verantwoording: wat wil ik leren en wie ga ik daarvoor vragen. Dat weet ik van mezelf, dat vind ik lastig om mensen daarvoor aan te spreken. Het is meer van mezelf dan vanuit de organisatie dat er niets aan gedaan wordt. Zij bieden genoeg mogelijkheden, maar het is mijn verantwoordelijkheid.'*  
(BBL-leerling Ambulant)

Hij geeft aan dat hij zelf deze leermogelijkheden kan creëren en hier meer initiatief in moet nemen. Uit andere citaten van dit gesprek blijkt dat hij niet bang is in nieuwe situaties terecht te komen en zelf hierin te handelen.

*'Ik kan dan zelf wel bepalen wat ik wel en niet moet doen. En anders kies ik en vraag ik later of het de juiste manier was zo. Wat je doet is per persoon verschillend. Het mag, dus ik handel hoe ik denk dat het beste is.'*  
(BBL-leerling Ambulant)

De stagiair van Bijzondere zorg is expliciet over deze factor. Zij wil eigen verantwoordelijkheden krijgen, met name gericht op het werk en de bijbehorende activiteiten. Dit is vanwege de cliënten, die niet altijd voorspelbaar gedrag hebben, niet altijd mogelijk. Binnen de locatie is de regel dat stagiaires niet alleen bij de cliënt mogen zijn. Voor haar belemmert dit haar leren.

*'Ik ben zelfstandig ingesteld. En ik werd laatst compleet losgelaten tijdens een contactmoment. Leuk, nieuwe uitdaging. Maar 2 of 3 weken later ben ik daarin teruggefloten. De één kende de regels en de andere niet. Ik mocht blijkbaar niet alleen werken. Nu ben ik weer handje handje. (...)*

*Ik heb daarin het idee dat ik meer leer, dan dat ik steeds achter iemand aan hobbelt. Ik leer meer als ik het zelf doe. Het is, kijk maar eens hoe ik het doe, en kopieer het maar even. Terwijl ik mijn eigen stijl wil ontwikkelen. Kijken hoe ik dat aanpak. Vaak komt het wel overeen, maar dat wil ik zelf ontdekken.'*  
(BOL-stagiair Bijzondere zorg)

*'Mijn begeleider geeft veel dingen aan die ik wel of niet goed doe. Daar heb ik niet zoveel behoefte aan. Ik weet wel wat ik wel of niet kan. Als ik ergens niet uitkom, dan vraag ik er wel naar. Dat kan ik prima zelf.'*  
(BOL-stagiair Bijzondere zorg)

Niet iedere stagiair neemt de regie over zijn eigen leerproces. De stagiair van Semimuraal ervaart dat hij niet altijd de stimulans krijgt die hij zou willen, maar hierin zelf wel een belangrijke rol speelt.

*'Verder niet echt gestimuleerd van kom op, maak die opdracht af. Nee echt een stimulans of*

*betrokken zijn ze niet bij mijn schoolopdrachten. Maar ik denk dat de stagiair daar zelf ook wel een rol in speelt. Dat je zelf vraagt of ze je kunnen helpen.'*  
(BOL-stagiair Semimuraal)

Als het gaat over verantwoordelijkheid voor taken en werkzaamheden, zijn er verschillende aanpakken binnen de verschillende diensten. Zoals we zagen bij de stagiair van Bijzondere zorg, is dit voor haar niet prettig. De andere stagiaires hebben hier goed overleg over met hun werkbegeleiders.

Voor het leerproces hebben de studenten allemaal hun eigen verantwoordelijkheid. Die nemen ze vaak onbewust en creëren op deze manier hun eigen leersituaties. Zij zien echter wel hun eigen rol hierin en het effect dat dit heeft op hun beleving van de praktijkstage.

### **Werkbegeleiders**

De werkbegeleiders zijn van mening dat de student zelf een groot aandeel heeft in zijn leerproces en zij verwachten dat de student zelf de regie daarover neemt.

*'Er zijn zoveel facetten van woonbegeleiding, dat iemand daarin zijn verantwoording kan nemen. Facetten gericht op de hulpvraag en dagelijkse activiteiten, en als je verder kijkt, naar afspraken met bijvoorbeeld een dokter. Die momenten zijn er hier genoeg..'*  
(werkbegeleidster Semimuraal)

Ook binnen Werk en Activiteiten wordt eigen initiatief erg op prijs gesteld. Deze werkbegeleidster is zelfs van mening dat initiatief nemen nodig is om de praktijkstage te halen.

De werkbegeleiders van Bijzondere zorg erkennen dat de studenten zelf met ideeën moeten komen over hun eigen leerproces. Het initiatief zal in de loop van de praktijkstage moeten toenemen.

*'Aan het begin heb je zelf vooral veel vragen. Maar na verloop van tijd zie je ook meer vragen vanuit de stagiair komen. En dat is natuurlijk hartstikke goed. Ja dat is ook leuk. Je ziet dan een hele duidelijke groei en niet meer zo dat afwachtende. Zo van vertel het mij maar ik doe het wel. Nee, zelf initiatief nemen, zelf inzicht krijgen.'*  
(werkbegeleidster II Bijzondere zorg)

Alle werkbegeleiders vertellen dat zij vrijheid geven aan de student om zijn regie te nemen. Niet altijd zien de werkbegeleiders de student dat doen. Daarin wordt dan gestuurd omdat dit een belangrijke waarde is van Humanitas DMH.

### **Leidinggevenden**

Alle leidinggevenden zien, net als de werkbegeleiders, de student graag zelf initiatief tonen in zijn leerproces en dat wat zij daarbinnen nodig hebben.

*'Dat is mijn filosofie, een leerling komt binnen en heeft zijn leerproces, afspraken met school waar hij aan moet voldoen. En die heeft een tijdslijn voor hier. En die stagiair maakt een tijdslijn met inhoudsmomenten en dat willen wij ondersteunen. Maar hij gaat zelf aan de slag en kiest deze momenten..'*  
(leidinggevende Werk en Activiteiten)

De leidinggevenden zorg van Semimuraal, Intramuraal en Bijzondere zorg vragen uitdrukkelijk

naar de leermotivatie van studenten omdat zij er zeker van willen zijn dat de studenten willen leren.

*Het hangt van de stagiair af in hoeverre zij of hij zich aanbiedt. Ik vind het wel van belang dat ze komen leren. Als ze hier alleen maar zijn omdat ze een stageplek moeten hebben, zijn ze bij de verkeerde.'*  
(leidinggevende zorg Bijzondere zorg)

Het willen leren houdt verband met de initiatieven die de student zelf neemt in zijn leerproces. Om te zorgen dat de student de regie kan voeren over zijn leerproces, biedt de leidinggevende zorg van Intramuraal vrijheid in het leerproces. Ze zet wel einddoelen en leerdoelen neer, maar de weg ernaartoe moeten de studenten zelf invullen. Ze ziet dat mensen meer gemotiveerd en leergierig zijn, wanneer het hun eigen gekozen weg is.

Binnen Ambulant is het met name vanwege de zorgverlening, essentieel om eigen verantwoordelijkheid en initiatief te kunnen nemen. Hierop wordt geselecteerd bij de studenten. Binnen deze dienst zijn de werkbegeleider en leidinggevende zorg tevreden over het initiatief dat de student neemt.

### **4.2.3 De match tussen de student en cliënt**

#### **Werkbegeleiders**

Binnen Bijzondere zorg speelt leeftijd en opleiding een belangrijke rol, met name voor de stagiair zelf.

*'Het is wel een moeilijke locatie voor studenten. Het is namelijk een lastige doelgroep: jongere cliënten van ongeveer dezelfde leeftijd. Daarom is het belangrijk dat het studenten zijn van SPW die in hun laatste jaar zitten. Niet iedereen zou hier zijn plek kunnen vinden. Met SPW 4 zit je minder met het leeftijdsverschil, maar ook omdat het iets beter past.'*  
(werkbegeleidster Bijzondere zorg)

Ook binnen de andere diensten is er een voorkeur voor SPW 3 en SPW 4. Dit omdat deze opleiding past bij het werk in de gehandicaptenzorg. De werkbegeleider van Werk en Activiteiten geeft aan dat de studenten niet altijd uit dezelfde 'hoek' hoeven te komen. Zij vindt de afwisseling van studenten van verschillende opleidingen erg leuk. Binnen deze zorgverlening is een specifieke opleiding minder van belang.

Bij Ambulant zijn er duidelijke wensen ten aanzien van vaardigheden die de student moet beheersen. De werkbegeleider geeft aan dat het vrij zelfstandig werken is en dat de student daarom aan een aantal eisen moet voldoen om zich staande te houden en de cliënt de juiste zorg te kunnen bieden. De student wordt hier tijdens de screening al op beoordeeld.

*'Ze moeten wel vrij zelfstandig zijn, ook kunnen aangeven dat ze dingen moeilijk vinden, ze moeten zich wel kwetsbaar opstellen maar ook stevig in de schoenen staan. Een beetje een mengeling.'*  
(werkbegeleidster Ambulant)

#### **Leidinggevend**

De wensen van de leidinggevend hebben vooral te maken met de dienstverlening en de eisen

die nodig zijn om de cliënten goed te kunnen ondersteunen.

Bijvoorbeeld de opleiding, de leidinggevende van Werk en Activiteiten heeft het liefst SPW4 of SPH stagiaires, liefst HBO. Ook de andere leidinggevendenden geven aan dat ze een student willen begeleiden van minimaal een HBO-niveau. Het soort opleiding mag wel anders zijn, zolang de kennis van de opleiding past bij de cliënten en de zorgverlening. Bij deze opleidingen horen praktijkstages van minimaal een half jaar, waar de leidinggevendenden een voorkeur voor hebben. Deze tijd is volgens hen nodig om de cliënten en het werk goed te leren kennen.

Om een goede match met de cliënt te maken, is het naast kennis ook van belang over bepaalde vaardigheden te beschikken.

*'Dan is voor dit werk, Ambulante zorg met best pittige cliënten, ook een goede screening belangrijk. Dan let ik op zelfstandigheid, daadkracht, overleggen: iemand moet niet alles op eigen houtje doen, maar ook durven vragen. Daar let ik wel op. En ook flexibiliteit. En de basis sociale vaardigheden, een zeker type moet het zijn.'*  
(leidinggevende zorg Ambulant)

Binnen de locatie van Semimuraal zijn de cliënten wat ouder en vindt de leidinggevende zorg het nodig dat de stagiair een geduldige en rustige basishouding heeft. Het tempo ligt namelijk vrij laag en daar moet je je aan kunnen aanpassen. Deze eisen zijn niet dwingend, maar er wordt wel aandacht aan besteed.

Binnen Bijzondere zorg wordt er kritisch gekeken naar de student en de match met de cliënt.

*'Stagiaires zijn jong en eerder hebben we wel eens gezegd, we willen geen stagiaires onder de 23 jaar, we hebben ook wel eens 25 gezegd, maar dat is niet haalbaar. Dat heeft wel degelijk te maken met de leeftijdsgroep die hier zit. Want de confrontatie dat is een ander punt, die is soms redelijk heftig. (...) Met name voor de stagiair. Die ontmoeten bijna voor het eerst zo'n soort medemens. En ook van gelijke leeftijd, bedoel ik daarmee te zeggen. Ik merk dat die confrontatie, dat wij die al heftig vinden en het er veel over hebben.'*  
(leidinggevende zorg Bijzondere zorg)

De verschillende doelgroepen brengen een verschillende dienstverlening en andere taken met zich mee. De leidinggevendenden zoeken naar werkzaamheden die de studenten leuk vinden om te doen.

De leidinggevende van Werk en Activiteiten heeft ervaring met een stagiair die werkzaamheden moest uitvoeren die niet bij hem pasten. Daarom is hij voor een goede introductieperiode waarin de stagiair zijn mogelijkheden en interesses kan verkennen op de locatie om de juiste praktijkplaats te kunnen kiezen.

*'Voor mij zou een stagiair in het begin de ruimte moeten krijgen om te ontdekken waar hij goed in is of waar hij het naar zijn zin kan hebben. Kijken welke afdeling passend is. Dan moet je hem niet neerzetten waar hij niet past.'*  
(leidinggevende Werk en Activiteiten)

*'Dat is ook kijken, wie ben jij als stagiair, want dat lage tempo is inderdaad niet passend, maar wat zoek je dan wel. Psychiatrische stoornissen vindt hij een uitdaging, nou dan focussen we hem daarop.'*  
(leidinggevende Semimuraal)

De leidinggevende zorg van Intramuraal vindt het belangrijk dat de stagiairs kunnen zeggen wat



ze niet leuk vinden. Je moet plezier houden in het werk. Ook het behouden van ieders 'eigen ik' speelt bij het plezier hebben een rol.

*'Ik vind individualiteit bij cliënten belangrijk en ook bij medewerkers. Als ik er zes van dezelfde soort heb, wordt het een zootje. De eigen ik van iedere medewerker, dat maakt dat het team zo goed gaat werken.'*  
(leidinggevende zorg Intramuraal)

### 4.3 Relationale factoren

De drie factoren in deze paragraaf betreffen de relatie tussen de student en de werkbegeleider. Het gaat om de 'match tussen de student en de werkbegeleider en 'het afstemmen van de begeleiding met de student'. Ook 'feedback' komt in deze paragraaf aan de orde.

#### 4.3.1 Match tussen de student en de werkbegeleider

##### Studenten

De studenten vinden het belangrijk dat ze het goed kunnen vinden met hun collega's op de locatie. Wanneer dit niet zo is, kan er voor hen geen openheid of vertrouwen ontstaan.

*'Het is positiever voor je leerproces wanneer de relaties goed zijn. Nu kan je samen meer overleggen en vragen. Als het niet zo goed gaat, dan heb je toch zoiets van 'laat maar'. Vooral het vertrouwen en het gevoel dat je met elkaar kan delen.'*  
(BOL-stagiair Bijzondere zorg)

Deze uitspraak is van toepassing op het hele team. Maar de relatie met de werkbegeleider blijkt in de praktijkstage het meest van belang te zijn. De BBL-leerling van Ambulant geeft expliciet aan dat de relatie met de werkbegeleider essentiël is, dan met de rest van je collega's. Met hem of haar worden namelijk de opdrachten besproken en praat je over je functioneren.

*'Het is best close met elkaar omdat je veel dingen van elkaar moet weten. Hier moet je echt weten wie wat doet, hoe iemand reageert.'*  
(BBL-leerling Ambulant)

In de andere gesprekken met de stagiaires wordt ook duidelijk dat de werkbegeleider een duidelijker rol heeft in de praktijkstage. Juist met je werkbegeleider moet er een 'match' zijn. Dit houdt in dat je het goed met elkaar kunt vinden, dat je elkaar waardeert en respecteert.

*'We waarderen elkaar. Ik kan altijd naar haar toekomen. De band is goed. Anders gaat mijn stage ook niet werken. Ik heb het anders op mijn vorige stage meegemaakt. Ik ben wel anders in stijl, kleding en gedrag. Ik moest op mijn vorige stage veranderen. Maar ik kan mezelf niet veranderen. Ik kan me wel aanpassen, maar wil niet veranderen. Het is nodig dat je elkaar respecteert. Ik kan dragen wat ik wil en dat is fijn. Ik kan in mijn eigen truien en broeken hier werken, als het er maar een beetje uitziet. Ze accepteren me in wat ik aantrek en wat ik doe. We hoeven het niet met elkaar eens te zijn, als je maar begrip hebt naar elkaar.'*  
(BOL-stagiair Werk en Activiteiten)

Hoe de relatie verder wordt ingericht en er precies uitziet, is per locatie verschillend. Dit hangt niet alleen af van de student, maar ook van de manier waarop de werkbegeleider de relatie vormgeeft. De relaties worden door een ieder als prettig ervaren. Er is interesse aanwezig, er wordt tijd voor elkaar vrij gemaakt en men probeert elkaar op zijn gemak te stellen.

##### Werkbegeleiders

De werkbegeleiders kijken op een professionele manier naar het opleiden van studenten. Zij nemen dit zeer serieus en doen er alles aan om de stagiair een goede tijd te bezorgen, die wordt bekroond met het 'halen' van de praktijkstage.

*'Ik ben trots als iemand met een voldoende de deur uitgaat. Het zegt iets over de student, en ook hoe de werkbegeleiding er omheen is vormgegeven.'*  
(werkbegeleidster Semimuraal)

De relatie met de student moet voor de werkbegeleiders vooral bestaan op professionele basis. Dit betekent dat er openheid en vertrouwen aanwezig is, dat de student met vragen en onduidelijkheden bij haar terecht kan en betrokken wordt in het lopende proces. Een heel persoonlijk contact of een 'persoonlijke match' hoeft niet aanwezig te zijn. De werkbegeleidster van Bijzondere zorg onderbouwt dit in het volgende citaat:

*'Ik ga er vanuit dat, nou de werkbegeleider hoort professioneel te zijn. Die hoort niet op persoonlijke dingen te kijken of het wel of niet klikt. Ik vind dat ik een ontzettend leuk team heb, maar dat wil niet zeggen dat ik iedereen even lief, leuk of aardig vind. Op het persoonlijke vlak. Het is mijn werk, niets meer en niets minder. Het is mooi meegenomen als het klikt, maar het mag niet in de weg staan. Nooit en te nimmer.'*  
(werkbegeleidster II Bijzondere zorg)

Ook de relatie met de andere teamleden moet bestaan op een professionele basis. Hierin zien de werkbegeleiders een verantwoordelijkheid van de student, die zijn professionele betrokkenheid in de samenwerking moet tonen. Over het algemeen ervaren de werkbegeleiders dat dit goed verloopt. Wanneer de samenwerking minder goed verloopt hebben zij voldoende vaardigheden in huis om dit aan te pakken met de student.

### **Leidinggevend**

In de match van de student en werkbegeleider vinden de leidinggevenden dat ze professioneel met elkaar moeten omgaan, en dat ze er plezier in moeten houden.

*'Ze moeten er beiden lol in houden. Op een plezierige manier met elkaar om blijven gaan. Tuurlijk vind ik wel dat mijn medewerkers, die ik beter ken dan mijn stagiaires, er eerder steviger van moeten worden dan onzeker.'*  
(leidinggevende zorg Bijzondere zorg)

Ook voor de leidinggevende van Werk en Activiteiten staat het plezier in de begeleiding voorop. Waarbij ook de werkbegeleider leert van de student.

De professionele houding die leidinggevenden verwachten is met name gericht op het persoonlijk contact met de student. De leidinggevenden vinden dat, wanneer het minder klikt, de werkbegeleider zich professioneel moet opstellen. De leidinggevende zorg van Semimuraal vindt dat haar werkbegeleiders daar heel goed in zijn. Zij kunnen de stagiaires verder helpen met hun leervragen doordat ze weten welke vragen ze aan de stagiair hierover moeten stellen. Door deze vragen en hun deskundigheid creëren zij een goed leerklimaat. Zij zien het omgaan en begeleiden van verschillende persoonlijkheden als een uitdaging. De leidinggevende zorg van Intramuraal probeert bewust de student en werkbegeleider te matchen.

*'Persoonlijke klik is wel bevorderlijk. Ik kan die klik makkelijker maken, voor mij is het makkelijker. (...) Als ik weet dat iemand komt en bij iemand goed aansluit, dan vraag ik ook die persoon.'*  
(leidinggevende zorg Intramuraal)

### 4.3.2 Het afstemmen van de begeleiding met de student

#### Studenten

De student komt binnen bij een locatie waar zij een werkbegeleider krijgt toegewezen. Deze werkbegeleider heeft vaak al ervaring met het opleiden van studenten van wisselende opleidingen en niveaus. Iedere student heeft andere leerdoelen, en ook verschillende persoonlijkheden en voorkeuren. Met name de stagiaires spreken over het afstemmen van de begeleiding, passend bij hun voorkeur voor leren en werken. Het volgende citaat geeft dit goed weer.

*'Met cliënten in de liften, dan wilde ik wel dat mijn begeleider meekeek. Sommige plekken zijn namelijk heel pijnlijk bij cliënten en daar mag je niet drukken. Ik mocht cliënten wel zelfstandig in de lift helpen, maar ik wilde dat mijn begeleider meekeek en dat vond ze wel oké. Ik mag dan zelf aangeven wat ik het prettigst vind.'*  
(BOL-stagiair Intramuraal)

Met name in de beginperiode van de praktijkstage wordt er veel aandacht besteed aan het afstemmen van de wensen van de student en de mogelijkheden op de locatie. Wanneer er goed wordt afgestemd en de studenten de manier van begeleiding prettig vinden, wordt er veel geleerd en is het succes van de praktijkstage groter.

Alleen binnen Bijzondere zorg is de stagiair van mening dat er met haar niet voldoende is afgestemd. Zij zou graag meer verantwoordelijkheden krijgen en niet alleen willen meelopen met haar collega's. Zij geeft aan meer te leren door het zelf te doen, dan eerst te kijken naar hoe collega's hun werkzaamheden uitvoeren. De reden waarom haar leerproces op deze manier is ingezet, is vanwege de onvoorspelbaarheid van cliënten en het kleine leeftijdsverschil tussen de stagiair en de cliënten, waardoor de stagiair niet alleen bij de cliënten aanwezig mag zijn.

#### Werkbegeleiders

Om het leren van de studenten zo goed mogelijk te ondersteunen, geven een aantal werkbegeleiders het belang aan van het afstemmen van de begeleiding met de student. Met name de werkbegeleidster van Semimuraal ziet dit als haar voornaamste rol, zij geeft in het volgende citaat aan waarom dit zo belangrijk is.

*'In de praktijkstage is mijn rol het afstemmen hoe iemand leert. Er wordt vaak wel gezegd, met name de eerste paar weken van loop maar mee. Maar als iemand een doener is, past die leerhouding niet. Iemand wil dan graag zelf dingen doen, op die manier er ook achter komen of het goed gaat ja of nee. Ik denk dat dat ook wel belangrijk is. Begeleiding daarop afstemmen. En ook de afspraken maken, wanneer de werkbegeleider er is, de opdrachten, wat mag een stagiair van mij verwachten en ook andersom. (...)  
Dat gaat echt in overleg. De stagiair moet zich er ook wel zeker bij voelen natuurlijk.'*  
(werkbegeleidster Semimuraal)

De volgende citaten geven weer hoe de werkbegeleiders de taken van de student afstemmen op persoonlijke voorkeuren van de student. Uit het eerste citaat blijkt dat het afstemmen met name in de beginperiode van de praktijkstage aandacht moet krijgen.

*'Ook hoe zij er zelf in staan, dat heeft te maken met het verloop van het voortraject. Hoe kijk je tegen iemand aan en zie je iemand zelfstandig dingen doen.'*

*Als dat goed gaat, ja, dan kunnen ze ook wel meedraaien.'*  
(werkbegeleidster Ambulant)

Ook de opleiding en het bieden van passende leersituaties is van belang.

*'Een goed leerklimaat, het moet aansluiten bij het niveau. En ja, dat vind ik wel belangrijk. Dat hij kan leren wat hij nodig heeft in zijn opleiding.'*  
(werkbegeleidster Semimuraal)

### **Leidinggevenden**

De leidinggevenden vinden dat de manier van begeleiden moet worden afgestemd met de student. Zij willen dat dit aansluit bij zijn leervragen en interesses. Met name de leidinggevenden zorg van Bijzondere zorg en Intramuraal houden dit in de gaten.

*'En dan jezelf afvragen wil ik dat wel leren, hoort dat wel bij mijn leerdoelen van nu. (...) Daar wil ik graag mee in overleg met de stagiair. Zo gaan we er ook mee om. Past dat in jouw bestek, ben je al zo ver dat je daar ook zaken in zou kunnen doen.'*  
(leidinggevende zorg Bijzondere zorg)

*'We hebben niet standaard eerst een week kijken enzo. Nee, we sluiten bij de stagiair aan en samen kijken we wat hij of zij wil. En hoe je dat vorm geeft. Ook aansluiten bij de leervragen van de student natuurlijk.'*  
(leidinggevende zorg Intramuraal)

Leidinggevenden vinden dit een onderdeel van de bekwaamheid van hun werkbegeleiders: dat zij in staat zijn de werkzaamheden en leersituaties aan te passen aan de student. De leidinggevende van Werk en Activiteiten geeft aan dat hij hierin weleens heeft ingegrepen wanneer hij minder te spreken is over de werkbegeleider.

*'Het gedrag van de begeleider zie ik wat star, rigide, moeite met het breed kijken hoe je een stagiair lekker zijn gang kan laten gaan. Niet in een keurslijf willen proppen. Allemaal vanuit de beste intenties, maar het komt het leerproces niet ten goede.'*  
*(...) En soms moet je ook tegen die begeleider kunnen zeggen 'vanwaar die keuze voor begeleiden op deze manier, wat biedt dat jou en de stagiair.'*  
(leidinggevende Werk en Activiteiten)

Toch vinden de leidinggevenden dat de werkbegeleiders over voldoende bagage beschikken om de studenten te begeleiden.

### **4.3.3 Feedback**

#### **Studenten**

Feedback is een zeer duidelijke bevorderende leerfactor die de studenten ervaren binnen hun praktijkstage. Feedback blijkt nodig om te kunnen leren, het geeft inzicht in het handelen en stimuleert de ontwikkeling. Alle studenten geven hier hun visie op en hun ervaring met de manier waarop feedback plaatsvindt. Openheid in de relaties is een factor die nodig is voor het geven en ontvangen van feedback.

Met name het ontvangen van feedback is waar de stagiaires op zijn gericht.

*'In gesprekken dat mijn begeleider zegt je moet dit of dat veranderen. Of zus of zo heb ik van je gezien. Ze geeft het aan wanneer ik iets beter kan doen of veranderen. (...)  
Ik krijg feedback als het nodig is. Wanneer iets niet goed gaat, zeggen ze dat wel gelijk. (...)  
En mijn begeleider heeft me ook wel zien groeien in veel dingen.  
Dat zegt zij ook en dat is leuk om te weten. Het is fijn om dat te weten.'*  
(BOL-stagiair Werk en Activiteiten)

De meeste studenten vinden dat zij voldoende feedback ontvangen. De BOL-stagiair van Semimuraal is hier echter niet zo tevreden over.

*'Hier heb ik nog geen feedback gehad. Dat zou ik wel willen krijgen. (...) Ik zou willen dat ik gewoon om de twee weken ofzo, dat ze dingen tegen mij zeggen.  
Van dat gaat goed en dit zou anders kunnen.'*  
(BOL-stagiair Semimuraal)

Opvallend is dat hij aangeeft dat hij te horen krijgt wanneer iets niet goed is gegaan. Hij wordt wel gewezen op fouten, wat hij blijkbaar niet herkent als feedback. Het gaat hem vooral om positieve feedback.

*'Ik krijg niet te horen wanneer het goed gaat. Voor mijn gevoel gaat het goed. Ik ben nog niet ergens op aangesproken. Maar het is ook niet zo dat ik positieve feedback krijg. Dat zou ik wel leuk vinden. Maar ja, daar kan ik zelf ook wel een rol in spelen.  
Je tikt jezelf zo wel weer op je vingers.'*  
(BOL-stagiair Semimuraal)

Duidelijk blijkt ook uit de andere gesprekken, dat zowel de stagiaires als de leerling graag horen wanneer ze het goed doen en de werkbegeleiders tevreden zijn. Dit benoemen is essentieel voor het gevoel van steun en waardering. Het onderstaande citaat geeft een mooi voorbeeld hiervan.

*'Ik ben gewend met twee washandjes te wassen. Het bovenlichaam niet met hetzelfde als het onderlichaam natuurlijk. Dat vertelde ik mijn collega, die met één washandje waste.  
Dat was wel, dat ze zei 'het is alleen maar goed dat jij komt en dat even opkrikt'.  
Die puntjes uit het boek liet ik nog even vallen. En toen dachten zij ook 'ja daar moeten we weer mee bezig zijn'. Dat was wel leuk om te horen, dat ze wilden dat ik dat zei omdat het bij hen weer een beetje was vervaagd.'*  
(BOL-stagiair Intramuraal)

Opvallend is dat alleen de BBL-leerling van Ambulant spreekt over het expliciet vragen van feedback.

*'Het zijn vaak kleine dingen die met een cliënt zijn gebeurd. Of ik denk 'klopt het hoe het gebeurd is'. Dan is het een beetje feedback die ik vraag. Of ik goed heb gehandeld of dat ik het beter op een andere manier had kunnen doen.'*  
(BBL-leerling Ambulant)

Het vragen van feedback is essentieel binnen de Ambulante dienstverlening. Deze leerling vertelt dat hij op zichzelf is aangewezen en zelfstandig moet handelen. Je moet dan op dat moment een oplossing vinden en daarna overleggen of je het juist hebt gedaan.

Het onderstaande citaat zegt iets over de manier waarop hij deze feedback vraagt.

*'Vragen stellen via de e-mail kan ook altijd. Ik krijg altijd snel antwoord. (...) Soms zit ik hier met*

*mijn werkbegeleider te werken. Dan hebben we het ook over situaties die geweest zijn. Ook andere collega's willen je altijd wel helpen.'*  
(BBL-leerling Ambulant)

Feedback is vaak gericht op situaties die zich in het werk hebben voorgedaan. Dit wordt later met de werkbegeleider besproken. Het leermoment zit dus vaak pas in het overleg. Binnen deze momenten vragen de studenten hoe zij gefunctioneerd hebben. Opmerkelijk is dat dit door hen niet direct als feedback wordt beschouwd. Uit onderstaande citaten blijkt dat er wel degelijk feedback wordt gevraagd door de studenten en dat hen dit veel oplevert.

*'Ik ben niet echt ergens tegenaan gelopen. En als dat zo was, kon ik dat gelijk vragen en werd dat direct opgelost of werd het in het team gegooid.'*  
(BOL-stagiair Semimuraal)

*'Het is routine geworden om aan het eind van iedere dag even te bespreken wat ik heb geleerd. Het is wel fijn dat ik dan ook even dingen kan vragen die ik niet begrijp.'*  
(BOL-stagiair Werk en Activiteiten)

## **Werkbegeleiders**

De werkbegeleiders vinden feedback een onmisbaar element in de praktijkstage.

*'Wat belangrijk is, is van beide kanten, feedback geven en ontvangen. Het gaat om een leerproces, dus daarbinnen moet je bespreken wat beter kan en goed gaat. Dat moet je onder de aandacht brengen. Dat doe je op vaste momenten, met name in het begin. Dan moet je consequent zijn in het wekelijks afspreken. Dat is iets wat een stagiair nodig heeft.'*  
(werkbegeleidster Semimuraal)

Deze werkbegeleidster vindt het geven van positieve feedback belangrijk. Zij denkt dat dit voor de stagiair prettig is om te horen. Maar ook dat dit de student stimuleert in zijn werkwijzen en zijn eigen aanpak.

*'Studenten geven ook hun eigen manier vorm, maar moeten wel meekijken met collega's, en dan zien van 'hè die doet het zo, dat bevalt mij wel. Zo wil ik het ook wel proberen'. Die verschillende manieren om te zien is goed om zelf hun eigen wijze te ontwikkelen. Iedereen kan wel vragen hoe jij het doet, maar als ze er hun eigen draai aan geven en dat gaat prima, dan is het juist ook wel de creativiteit van de student. Ik stimuleer het wel; als ik zou zien hoe hij daarmee omgaat, en ik zie dat het goed is gegaan, benoem ik het.'*  
(werkbegeleidster Semimuraal)

Binnen Ambulant wordt gestimuleerd dat studenten ook de begeleiders feedback geven en niet alleen passief feedback ontvangen.

*'Ja, feedback komt ook wel in de gesprekken naar voren. Hoe ging het, hoe doet de ander het, hoe zou jij het aanpakken?'*  
(werkbegeleidster Ambulant)

De werkbegeleiders geven aan dat ze tijd maken om te reflecteren. Dit gaat niet alleen over het functioneren van de stagiair of leerling, maar ook over ervaringen die zij meemaken. Heftige dingen kunnen er gebeuren die indruk maken op de student. Binnen Bijzondere zorg maken ze

tijd vrij om het daar met elkaar over te hebben.

### **Leidinggevenden**

Wanneer leidinggevenden over feedback spreken hebben ze het niet direct over feedback naar de student. Zij spreken over feedback binnen het gehele team, zowel naar studenten als naar andere teamleden. Feedback en reflectie moeten aanwezig zijn binnen de locatie. Het gaat met name over het benoemen van positieve aspecten.

Binnen Semimuraal en Intramuraal zijn de teams op dit gebied nog erg in ontwikkeling.

*'Ook dat mensen elkaar aan gaan spreken. En qua communicatie moet er nog veel gebeuren. De opening is er dat mensen met elkaar in discussie gaan, dat mensen elkaar aanspreken. Dat mensen ook zoiets hebben van 'hè, daar ben jij hartstikke goed in, dat kan ik wel van jou gebruiken.'*

(leidinggevende zorg Intramuraal)

Binnen Ambulant komt het geven van feedback echt voort uit openheid en waardering voor elkaar.

*'Collega's kunnen elkaar positieve feedback geven en dat doen ze ook echt om iemand verder te helpen. Er is vertrouwen in elkaar.'*

(leidinggevende zorg Ambulant)

Feedback kunnen vragen is binnen Ambulant essentieel vanwege het zelfstandige karakter van het werk. De leidinggevende zorg geeft aan dat collega's elkaar vaak feedback vragen over hun functioneren en manieren van werken. Dit is waar de andere locaties ook naartoe willen. De leidinggevende zorg van Semimuraal geeft duidelijk aan dat reflectie en feedback geven en ontvangen kwaliteiten zijn die je als werker in de zorg nodig hebt.

De leidinggevende zorg van intramuraal denkt dat reflectie het hoogste leerrendement heeft van alle factoren. Zij geeft aan dat wanneer studenten goed naar zichzelf kunnen kijken, zij situaties beter kunnen analyseren en ook hun eigen functioneren beter kunnen beoordelen.



## 4.4 Factoren van de werkplek als leeromgeving

In deze laatste categorie komen drie factoren aan bod. De werkplek is de omgeving waarin de studenten hun praktijkstage doorlopen. Deze plek moet een echte leerplek zijn. Hier komen 'leervoorwaarden', 'leersituaties' en 'tijdsduur van de praktijkstage' aan bod.

### 4.4.1 Leervoorwaarden

Werkbegeleiders en leidinggevenden zijn op de locatie verantwoordelijk voor het scheppen van de voorwaarden die de student nodig heeft in zijn praktijkstage. Volgens de werkbegeleiders en leidinggevenden zijn de leervoorwaarden van invloed op het ervaren van steun en vertrouwen door studenten.

#### Werkbegeleiders

In de sociale werkomgeving zagen we al dat het daarbij kan gaan om steun en openheid, en het mogen leren en het maken van fouten.

Binnen de Bijzondere zorg hebben leervoorwaarden in de omgeving een andere betekenis. Namelijk de kaders die de locatie moet bieden voor de veiligheid van de cliënt én de student. De werkbegeleidster geeft dit in het volgende citaat aan.

*'Een stagiair mag niet alleen zijn bij de cliënt. Daar moet je voorzichtig in zijn. Ook ter bescherming van de stagiair zelf. (...) Ja, je mag een stagiair niet overvragen. En daarom vind ik die taken, die kaders, erg belangrijk. Anders zou ik er net zo hard aan meedoen. Als er geen kaders zijn... De kaders zijn belangrijk zowel voor ons als team, als voor de stagiair en de cliënt. Het moet duidelijk zijn. Anders wordt het een puinhoop. Het is ook de veiligheid voor ons allemaal. Het inkaderen.'*  
(werkbegeleidster II Bijzondere zorg)

Achtergrondinformatie: de stagiair is vaak even oud als de cliënt. De cliënt is onvoorspelbaar in zijn gedrag en kan de stagiair vooral zien als leeftijdsgenoot. De student komt in aanraking met een leeftijdsgenoot met beperkingen en moet zorgen voor een goede balans tussen professionele afstand en nabijheid. Voor de werkbegeleiders zijn dit belangrijke redenen om duidelijke afspraken te maken rond de praktijkstage van de stagiair.

Bij de student van Bijzondere zorg zagen we dat zij deze voorwaarden als belemmeringen ziet in haar praktijkstage. Binnen Ambulant wordt hier anders naar gekeken. De cliënten zijn zelfstandiger en hebben andere zorg nodig, hier worden de kaders dan ook op aangepast.

*'Het zijn hier geen mensen die heel agressief zijn. Anders zou je altijd met z'n tweeën moeten gaan. Per cliënt moet je kijken hoe ver dat gaat, ook dat je de risico's binnen de perken houdt. Maar ja, als wij erheen kunnen, kan de stagiair er ook heen. Dat moet geen verschil maken.'*  
(werkbegeleidster Ambulant)

De voorwaarden die de werkbegeleider schept om de stagiair geen risico's te laten lopen, betreffen hier het goed bespreken van je werkzaamheden. Zowel van tevoren met je collega's, als met de cliënt ter plekke. Volgens de werkbegeleidster is de stagiair dan voldoende voorbereid om zelfstandig met een cliënt te kunnen werken.

*'Nou, als goed beschreven staat wat ze moeten doen, ze draaien een paar keer met een vaste*

*begeleider mee en ze weten wat ze moeten. Soms kan je ook met cliënten overleggen van 'goh, hoe deden we dat ook alweer'. Daar is niets mis mee. Als ze maar de goede informatie hebben van tevoren dat ze weten wat ze moeten doen. Dan kan er weinig misgaan denk ik. Echt de uitvoerende taken doen ze dan ook.'*  
(werkbegeleidster Ambulant)

## **Leidinggevenden**

Bij de leidinggevenden speelt deze factor binnen de Bijzondere zorg het meest. Daar zijn zij zich bewust van hun verantwoordelijkheid voor de stagiair en de risico's die zich voor kunnen doen.

*'Als wij al zoveel met elkaar te bespreken en te behapstukken hebben, moet er wel een zekere mate aan bescherming zijn voor deze jonge mensen. Dat is een punt waar we met elkaar goed naar kijken.'*  
(leidinggevende zorg Bijzondere zorg)

De afspraak binnen Bijzondere zorg is dan ook dat de student niet alleen bij de cliënt mag zijn vanwege het onvoorspelbare gedrag dat de cliënten kan tonen. Dit kan de veiligheid van de student in gevaar brengen.

### **4.4.2 Leersituaties**

#### **Studenten**

De praktijkstage is gericht op de student en zijn leerdoelen. Om hiermee te werken komt hij tijdens een praktijkstage in een lopend proces van de locatie terecht waarin de dienstverlening aan de cliënten centraal staat. Dit biedt voldoende leermogelijkheden en leersituaties voor de student. Dit wordt door alle betrokkenen erkend.

*'Mijn leidinggevende geeft het belang van het leren steeds aan. Dat is heel prettig. Ik mag overal mee naar toe, word veel uitgenodigd om mee te kijken en krijg zo veel mogelijkheden.'*  
(BBL-leerling Ambulant)

Het is echter noodzakelijk dat de leersituaties die in het werk voorkomen, ook matchen met de leerdoelen van de student. Alle studenten geven aan dat het mogelijk is veel te leren en dat er voldoende interessante leersituaties zijn.

*'Ik heb hier veel geleerd. Omgang met cliënten, op welke manier je contact kan zoeken. Ik vind het moeilijk om met sommige mensen contact te zoeken en dat heb ik hier wel geleerd. (...) Op een gegeven moment zei mijn begeleider 'ga er eens tussen zitten, kijk wat hun interesses zijn'. Dat heb ik gedaan. Dat was wennen, maar wel leuk. Ik had die aanzet wel nodig om het te gaan doen. Mijn begeleider gaf net dat zetje en zei 'probeer het eens'. Dat had ik nodig anders had ik nog wel langer gewacht. Mijzelf kennende.'*  
(BOL-stagiair Werk en Activiteiten)

De leersituaties van de studenten doen zich vooral voor tijdens het werken met collega's en zien en horen hoe zij in bepaalde situaties te werk gaan.

*'Ik leer van collega's. Kijken hoe zij iets aanpakken, hoe zij een situatie benaderen. En ook hoe zij met een cliënt omgaan die een borderline persoonlijkheidsstoornis heeft.'*

De student moet hierbij steun ervaren van het team. Zonder de steun in het mogen leren en het zien van de werksituaties als leersituaties, zijn er ook geen leermogelijkheden voor de student. Onderstaand citaat illustreert dit.

*'Wel dat iedereen weet dat je nog aan het leren bent. Dat ik daarom weleens een foutje mag maken. Dat moet het hele team wel hebben. Dat hebben ze hier ook allemaal. Ik merk aan iedereen dat ze het opleiden belangrijk vinden.'*  
(BOL-stagiair Bijzondere zorg)

## **Werkbegeleiders**

De werkbegeleiders geven aan dat er voldoende mogelijkheden zijn in het werk voor de student om zich te kunnen ontwikkelen.

*'En het is een diverse groep, dus je kunt er veel uithalen wat dat betreft. (...) Ja volgens mij is er genoeg ruimte om je leertraject vorm te geven.. Ik denk dat er veel kleine taken liggen die door een stagiair opgepakt kunnen worden. Dat kunnen simpele dingen zijn. Maar ook één cliënt helemaal uitzoeken qua gedrag enzo. Daar hebben we er 12 van. Wat dat betreft is er stof genoeg.'*  
(werkbegeleidster I Bijzondere zorg)

De leersituaties zijn er voldoende op alle locaties. De werkbegeleiders zijn wel van mening dat de student deze situaties zelf moet opzoeken. Door bijvoorbeeld een paar dagen op een andere afdeling te kijken en te zien hoe zij daar aan het werk zijn. Binnen Werk en Activiteiten is daar voldoende ruimte voor. De werkbegeleider van Werk en Activiteiten ziet dat studenten soms vooral contact hebben met de cliënten die makkelijk toegankelijk zijn. De 'moeilijker' cliënten worden dan ontweken. Om dit om te buigen tot een leersituatie is zij hier sturend in.

*'Het is juist belangrijk te focussen op niet alleen die ene persoon. Het is wel een groep van 11 man en probeer met iedereen contact te maken. Dat stuur ik ook wel. (...) Voor stagiaires is het belangrijk dat ze met veel verschillende handicaps leren omgaan.'*  
(werkbegeleidster Werk en Activiteiten)

*'De student moet ervoor openstaan dat het een leerproces is. Dat is dat hij erkent dat hij aan het leren is. Je moet wel denken, ja, niet alles gaat 1, 2, 3 direct goed. Het mag ook wel een keer mis gaan. Of erkennen dat je het niet weet.'*  
(werkbegeleidster Semimuraal)

## **Leidinggevenden**

Mogelijkheden om leersituaties te creëren of te gebruiken zijn er volgens de leidinggevenden voldoende, zowel binnen als buiten de locatie.

*'Wij kunnen een werkervaringsplek bieden, een leerplek op verschillende terreinen rondom Werk en Activiteiten.'*  
(leidinggevende Werk en Activiteiten)

De werkbegeleider moet ervoor zorgen dat de leersituaties passen bij de leerdoelen van de student en op zoek gaan naar mogelijkheden die aansluiten bij de student.

Wanneer de student teveel in dezelfde leersituaties blijft hangen, geeft de leidinggevende zorg van Bijzondere zorg aan, wordt de student hierin gestuurd. Deze stagiair werkt bijvoorbeeld nooit in het weekend omdat zij dat niet graag wilde. Toch heeft ze dat wel moeten doen omdat het weekend een andere manier van werken is en de stagiair hier ook kennis mee moet maken. Ook het werken met verschillende teamleden levert leersituaties op.

*'De weekends worden anders ingedeeld, vooral door de cliënten zelf. Dat is dan wat sturend, niet helemaal vrijblijvend. Wat we belangrijk vinden is dat er niet steeds met dezelfde teamleden wordt samengewerkt, maar met allen als dat kan. In professionele zin doet natuurlijk iedereen het weer anders. Voor de stagiair is het goed om daar ook naar te kijken.'*  
(leidinggevende zorg Bijzondere zorg)

#### **4.4.3 Tijdsduur van de praktijkstage**

##### **Werkbegeleiders**

De werkbegeleiders hebben een duidelijke voorkeur voor een jaarstage.

*'En volgens mij is SPW 4 nu ook een jaarstage, en SPW 3 is een halfjaar en dat is te kort om hier goed je dingen te kunnen doen. (...)  
Bij langere stages kan je je wat meer eigen maken. Dan kan je meer leren en dan weet je ook of deze doelgroep wat voor je is, of überhaupt dit vak wat voor je is.'*  
(werkbegeleidster I Bijzondere zorg)

Binnen Semimuraal en Ambulant is de duur van de stage ook van invloed op de cliënt. Cliënten blijken soms moeite te hebben met het wennen aan nieuwe medewerkers. Daarom is een korte stage en veel wisselingen van stagiaires voor hen niet prettig.

*'Ja, onze voorkeur gaat naar een jaarstage uit. Cliënten moeten aan de stagiair wennen en als ze dan gewend zijn vertrekken ze alweer. Met name bij Ambulant is het individueel werken en wordt er veel gevraagd van stagiaires.'*  
(werkbegeleidster Ambulant)

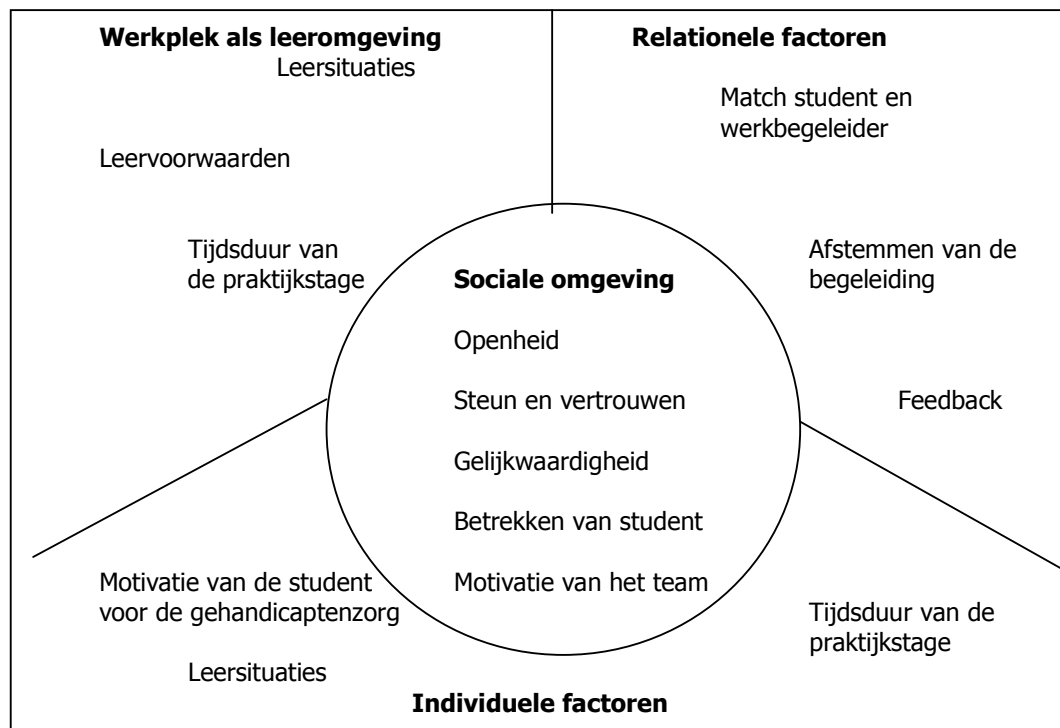
## 5. Het empirisch onderzoek en het literatuuronderzoek

In dit hoofdstuk worden de empirische gegevens nader beschouwd. Hierbij worden de resultaten in verband gebracht met het literatuuronderzoek.

Tussen de studenten, werkbegeleiders en leidinggevenden is veel overeenstemming over de manier waarop zij de factoren werkzaam vinden.

De precieze invulling en afstemming van de begeleiding blijkt nog niet overal succesvol. De afstemming met de cliënt is een ander aspect dat invloed heeft op het succes van de praktijkstage, terwijl studenten dit zich nog niet zo realiseren.

In het onderstaande figuur zijn de factoren schematisch weergegeven. De factoren gericht op de sociale werkomgeving staan in het midden. Uit de resultaten is gebleken dat deze factoren bepalend zijn en van invloed op de factoren die eromheen staan. Wanneer je de factoren in de sociale werkomgeving mist, zullen de andere factoren niet of minder werkzaam zijn. Zonder steun en vertrouwen kan er bijvoorbeeld geen feedback ontstaan. Het gaat hierbij alleen om de werkomgeving van Humanitas DMH waar het onderzoek is uitgevoerd.



**Figuur 5. Schematische weergave categorieën en factoren**

## 5.1 Factoren in de sociale omgeving

De factoren in de sociale omgeving zijn onmisbare factoren voor een succesvolle praktijkstage bij Humanitas DMH.

In het onderstaande schema zijn de gevonden factoren binnen deze categorie weergegeven. De auteurs uit het literatuuronderzoek die in hun model of theorie naar dezelfde factor of elementen daarvan verwijzen, zijn erbij vermeld.

Factoren in de sociale werkomgeving	Thema's en auteurs uit het literatuuronderzoek
Openheid in de relaties	Interactie met personen in de sociale omgeving waarbij ervaringen gedeeld worden en de ervaringen vertaald worden in kennis. (Bolhuis, 2003; Baars, 2003; Meijers, 2003)  In de sociale omgeving is de openheid in relaties van belang om 'wederzijdse aantrekkelijkheid' mogelijk te maken. (Kessels, 2001; Keursten, 2004)
Steun en vertrouwen	In de sociale omgeving is vertrouwen in elkaars handelingen nodig om 'wederzijdse aantrekkelijkheid' mogelijk te maken. (Kessels, 2001; Keursten, 2004)
Gelijkwaardigheid	Studenten willen gezien worden als waardevol en gerespecteerd teamlid. (Ruelens&Baerts, 2002; Inspectie van het Onderwijs, 2006)  In gelijkwaardige relaties is er een evenwicht tussen het halen en brengen in de samenwerking. (Kessels, 2001)
Betrekken van de student binnen het team	Een relationele benadering zorgt voor een gezamenlijke inzet. (Kessels, 1998)  Mate van identificatie met de organisatie. (Sprenger, 2002)
Motivatie van het team op de locatie voor het opleiden	Motivatie leidt tot kwaliteit van de handelingen en een hogere inzet. (Deci, 1996; Kessels, 2001)

**Figuur 6. Koppeling van de factoren in de sociale werkomgeving met de literatuur**

### 5.1.1 Openheid in de relaties

Voor studenten is openheid essentieel. Zowel in hun functioneren als voor hun plezier op de locatie. Openheid is een voorwaarde om goed te kunnen leren en te presteren. Ook werkbegeleiders zien dit zo. Zij vinden openheid vanuit de student noodzakelijk, maar ook vanuit andere collega's binnen het team. Het gaat daarbij om openheid over je manier van werken en in het beantwoorden van vragen van de student. Studenten moeten volgens de leidinggevenden open zijn over hoe hun leerproces ervoor staat en leidinggevenden zien deze openheid als voorwaarde om te kunnen leren.

Openheid blijkt van invloed te zijn op het plezier dat je hebt met collega's tijdens het werk en is ook van invloed op feedback en de match met de werkbegeleider. De student en werkbegeleider moeten 'alles' met elkaar kunnen bespreken.

Er is overeenstemming over het belang van de openheid in de relaties. Openheid heeft een brede inhoud, met een grote betekenis in de sociale omgeving. Verschillende auteurs hebben het belang van de sociale omgeving aangegeven. Om van nieuwe opgedane ervaringen te leren is het noodzakelijk om ervaringen te delen (zie Bolhuis, 2003; Baars, 2003; Meijers, 2003). Door deze interactie krijgt het leren betekenis en kunnen de studenten hun kennis in volgende ervaringen inzetten.

Om deze ervaringen te kunnen en durven delen is openheid in de relaties nodig. De student moet zich op zijn gemak voelen bij de werkbegeleider en andere collega's binnen het team. Hier verwijzen Kessels (2001) en Keursten (2004) naar als zij spreken over het principe van wederzijdse aantrekkelijkheid. Een goede samenwerking kan alleen bestaan indien de sociale omgeving veilig is en betrokkenen vertrouwen en openheid biedt.

Binnen de vier elementen die Sprenger noemt in zijn model over leercultuur, gaat het indirect ook over openheid. Openheid in je identificatie met de organisatie, in het omgaan met verschillen, in de kansen om je invloed te vergroten en de ruimte om nieuwe ideeën en experimenten te realiseren. Zonder uitwisseling hierover bestaan er geen gedeelde opvattingen. Openheid is een basis om voor een aantrekkelijke leercultuur.

### **5.1.2 Het geven van steun en vertrouwen aan de student**

Steun en vertrouwen krijgen is voor studenten essentieel in hun leerproces. Net als de leidinggevendenden noemen studenten deze factor expliciet. De werkbegeleiders doen dit niet, maar zij noemen wel vergelijkbare aspecten.

Waardoor ervaren studenten steun en vertrouwen? Interesse van de locatie, het vrijmaken van tijd en de student het gevoel geven er niet alleen voor te staan. Ook het kunnen uitvoeren van werkzaamheden die passen bij de opleiding en het mogen maken van fouten waarbij de student niet het gevoel heeft continu beoordeeld te worden. Deze elementen zijn tevens genoemd door de werkbegeleiders.

Leidinggevendenden vinden het geven van steun en vertrouwen belangrijk. Zij zijn hier niet alleen verantwoordelijk voor, ook de werkbegeleiders hebben hier een aandeel in. Alle collega's samen leveren een bijdrage aan het klimaat op de locatie en een sfeer van steun en vertrouwen.

Niet alleen voor de student is steun en vertrouwen essentieel. Ook voor de andere collega's in de locatie. Iedereen heeft dit nodig om goed te kunnen functioneren. Steun en vertrouwen vormen een basis voor andere factoren. Met name bij studenten is de steun die zij ervaren van invloed op andere factoren die anders niet werkzaam kunnen zijn.

Als we kijken naar het principe van wederzijdse aantrekkelijkheid, blijkt ook dat steun en vertrouwen aanwezig moet zijn. Er werd eerder gesproken over gelijkwaardigheid en het 'halen en brengen'. Gelijkwaardigheid en elkaar iets kunnen bieden zou niet kunnen bestaan zonder steun en vertrouwen in elkaar.

### **5.1.3 Gelijkwaardigheid en het betrekken van de student binnen het team**

'Gelijkwaardigheid' werd als aparte factor weergegeven in het vorige hoofdstuk, naast de factor van het 'betrekken van de student binnen het team'. Hier worden ze samengevoegd. Het gaat namelijk om een soortgelijke factor bekeken vanuit verschillende perspectieven.

In het literatuuronderzoek hebben we gezien dat studenten een waardevolle en noodzakelijke bijdrage willen leveren aan het bestaande personeel. Zij moeten het gevoel krijgen dat ze deel uitmaken van de groep. Tevens is er een gelijkwaardige en relationele benadering nodig voor een gezamenlijke inzet en succesvolle praktijkstage.

Medewerkers vinden dat stagiaires een waardevolle bijdrage leveren aan het team. Werkbegeleiders en leidinggevenden doen hun best om de stagiaires deel uit te laten maken van het team. Alle studenten voelen deze waardering vanuit hun collega's. Wat hieraan bijdraagt is het feit dat vragen aan hen worden gesteld en hun aanwezigheid bij vergaderingen. Deze elementen worden ook aangedragen door de werkbegeleiders en leidinggevenden.

De werkbegeleiders en leidinggevenden vinden de student zelf verantwoordelijk om zijn aanwezigheid en betrokkenheid in het team te realiseren. Kessels (1998) gaf aan dat een gezamenlijke inzet, in bijvoorbeeld een praktijkstage, een relationele benadering tot gevolg heeft. Om een praktijkstage goed te kunnen afronden is een gezamenlijke inzet nodig. Niet alleen de sociale omgeving is verantwoordelijk, ook de studenten zelf zijn verantwoordelijk voor het slagen van de praktijkstage.

Werkbegeleiders en leidinggevenden vinden dat studenten hun betrokkenheid kunnen realiseren door zich beschikbaar te stellen voor bepaalde werkzaamheden en door mee te doen met uitjes van het team. Studenten spreken echter niet over hun aandeel hierin. Zij zien deze gelijkwaardigheid meer komen vanuit het team. Op dit moment voelen zij zich voldoende betrokken en gelijkwaardig met andere teamleden.

In het literatuurhoofdstuk zien we bij Sprenger (Grotendorst, 2002) dat identificatie met de organisatie heel belangrijk is. Hieronder vallen ook bovenstaande aspecten over de verbondenheid met collega's.

#### **5.1.4 Motivatie van het team op de locatie voor het opleiden**

Werkbegeleiders en leidinggevenden zijn om verschillende redenen gemotiveerd voor het opleiden van studenten. Zonder dit enthousiasme zou de student zich niet gewent voelen, zou er geen tijd voor hem worden vrijgemaakt en zou zijn mening er niet toe doen. Onstenk (2001) geeft aan dat de leerbereidheid van de student belangrijk is. Ook de opleidingsbereidheid vanuit de organisatie is van belang.

De medewerkers zien niet alleen de meerwaarde voor de locatie zelf, maar ook wat de locatie de student kan bieden. Er is geen sprake van eenrichtingsverkeer. De kennis die binnen de locatie aanwezig is kunnen de studenten gebruiken om zichzelf te ontwikkelen. Andersom kunnen hun kritische vragen en actuele kennis ook het lopende proces verder helpen.

Kessels (2001) spreekt van wederzijdse aantrekkelijkheid. In dit principe gaat het erom dat betrokkenen graag met elkaar samenwerken. Uit bovenstaande resultaten blijkt dat zowel de locatie als de student iets kan 'halen' en 'brengen' in de praktijkstage. Het enthousiasme over het opleiden overheerst wat zorgt voor een hoge inzet van alle betrokkenen om een succesvolle praktijkstage te realiseren.



## 5.2 Individuele factoren van de student

De individuele factoren die in dit onderzoek zijn gevonden, passen binnen de visie van het sociaal constructivisme. Vanuit deze visie is de student verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces. In bijna ieder gesprek met betrokkenen van Humanitas DMH kwam deze verantwoordelijkheid naar voren.

In het onderstaande schema staan de drie factoren binnen deze categorie, met in kolom 2 de auteurs die deze factor ook noemen.

Individuele factoren van de student	Thema's en auteurs uit het literatuuronderzoek
Motivatie van de student voor de gehandicaptenzorg	Wanneer de lerende gemotiveerd is, ontstaan er eerder leerprocessen. (Onstenk, 2001)  Motivatie leidt daarbij tot een hogere kwaliteit van het geleerde. (Deci, 1996; Kessels, 2001)
Regie van de student over zijn eigen leerproces	Actief, zelfgestuurd leren leidt tot intrinsieke motivatie. (Black en Deci, 2001)  Personen willen graag hun eigen invloed vergroten en verantwoordelijkheden dragen. (Baars, 2003; Sprenger, 2002)  De leerplek moet aansluiten bij de kenmerken van de lerende. (Blokhuys, 2006; Inspectie van het Onderwijs, 2006)
Match tussen de student en de cliënt	De kans op leerprocessen wordt onder andere bepaald door de bestaande competenties en leervaardigheden van de lerende. (Onstenk, 2001)

**Figuur 7. Koppeling van de individuele factoren van de student met de literatuur**

### 5.2.1 Motivatie van de student voor de gehandicaptenzorg

Volgens Onstenk (2001) bepaalt onder andere de leerbereidheid van de student of er leerprocessen ontstaan. Black en Deci (2000) en Kessels (2001) beschrijven dat motivatie het leren en de prestaties bevordert. Ook binnen de humanistische waarden en Humanitas DMH speelt motivatie een belangrijke rol en is dit van invloed op het leerproces en de eigen verantwoordelijkheid die studenten hierin nemen (zelfregie).

Studenten zijn voldoende gemotiveerd voor hun praktijkstage. Allen hebben ze een duidelijke motivatie voor de keuze van de gehandicaptenzorg: ofwel een kennismaking met de doelgroep ofwel de start van hun loopbaan binnen de gehandicaptenzorg.

Kessels spreekt over het zoeken van een passie, die verder gaat dan gemotiveerd zijn. Wanneer je je passie vindt in je werk ben je echt nieuwsgierig en gemotiveerd om te werken. Dit zorgt dan voor uitzonderlijke prestaties.

Wanneer de student duidelijk kiest voor de locatie en de specifieke cliëntengroep, zie je ook dat deze sterke motivatie van invloed is op het leerproces. Studenten staan bewuster in hun leerproces. Dit uit zich in het stellen van vragen, zoeken naar nieuwe situaties om te leren en initiatief op andere gebieden. Met name bij de leerling van Ambulant en de stagiair van

Intramuraal is dit te herkennen.

Zoals Kessels aangeeft, moet je wel op zoek gaan naar deze passie. Een motivatie kan aanwezig zijn, maar het kost tijd en ervaring om je precieze passie te ontdekken. De werkbegeleiders en leidinggevendenden verwachten niet dat de studenten deze passie direct hebben binnen de gehandicaptenzorg of vinden tijdens hun praktijkstage. Het gaat er volgens hen vooral om dat studenten willen leren en de gehandicaptenzorg willen leren kennen. Oftewel de leerbereidheid van de student zoals Onstenk deze aangeeft.

Werkbegeleiders en leidinggevendenden verwachten verantwoordelijkheid en initiatief van de student. De motivatie is hierop van invloed. Hoe sterker en specifiek de motivatie, hoe meer initiatief en verantwoordelijkheid de studenten nemen. Voor werkbegeleiders en leidinggevendenden is het van belang deze motivatie te kennen en met deze kennis de mate van initiatief van studenten te kunnen beoordelen.

### **5.2.2 Regie van de student over zijn eigen leerproces**

In een productieve werkomgeving is het van belang dat medewerkers zelfsturend zijn en zelf willen leren en kennis vergaren. Het gaat daarbij om eigen regie over verschillende onderdelen van het leerproces. Wanneer er ruimte is voor deze zelfsturing en medewerkers zelf verantwoordelijk zijn, leidt dit tot intrinsieke motivatie. Het leren en de prestaties zijn dan van hoge kwaliteit. In de visie van Humanitas DMH in het beleid van 'leren en ontwikkelen' is deze verantwoordelijkheid beschreven als eigen regie die medewerkers hebben over hun eigen ontwikkeling en in hun leerproces.

Baars (2003) en Sprenger (2002) zijn van mening dat personen hun eigen invloed willen vergroten en verantwoordelijkheden willen dragen. Door de studenten wordt dit niet genoemd. Alleen de leerling binnen Ambulant spreekt over eigen verantwoordelijkheid. Het gaat dan over situaties die hij niet kent, waarin hij zijn verantwoordelijkheid oppakt, maar niet zozeer in het creëren van nieuwe situaties of mogelijkheden voor zijn leerproces. Binnen Bijzondere zorg gaat het ook echt over haar verantwoordelijkheid in situaties. Zij wil verantwoordelijkheden in haar werkzaamheden en niet alleen maar meelopen met collega's. Studenten spreken over hun eigen verantwoordelijkheid in taken en werkzaamheden, maar niet over hun eigen regie in hun leerproces, zoals Baars en Sprenger dit benoemen. Eigen invloed vergroten houdt meer in dan verantwoordelijk zijn voor het zelf uitvoeren van werkzaamheden met een cliënt.

Leidinggevendenden en werkbegeleiders zien de eigen verantwoordelijkheid van studenten het liefst in het gehele leerproces. De leidinggevendenden willen zien dat studenten komen om te leren en hierin hun regie pakken. Zij verwachten deze eigen regie, wat volgens hen bij studenten niet altijd voldoende zichtbaar is.

Het zou juist, gezien de verwachtingen van de locatie en vanuit de literatuur, een succesfactor moeten zijn. Studenten formuleren op dit moment hun leerdoelen wel zelf, maar zien eigen regie niet verder dan verantwoordelijkheden in taken en werkzaamheden. Door de werkbegeleiders en leidinggevendenden worden er voldoende mogelijkheden gegeven die studenten ook verantwoordelijkheden bieden in hun leerproces. Humanitas DMH zou deze eigen regie graag meer zien bij studenten.

Blokhuis (2006) en de Inspectie van het Onderwijs (2006) vinden het bevorderend voor het leerproces wanneer de leerplek aansluiten bij de kenmerken van de lerende. Een verklaring voor het gebrek aan regie van de studenten kan liggen bij de ontwikkeling van de student. Toewerken

naar expertise betekent ook het toewerken naar meer zelfstandigheid (Alexander, 2005 en Bolhuis, 2003). Wanneer studenten nog in de fase zitten, waarin zij vooral kennis maken met hun omgeving, mag je zelfstandigheid ook niet van hen verwachten. Zij kijken vooral nog naar uitdagingen in het werk en niet naar het gehele leerproces.

### **5.2.3 De match tussen de student en de cliënt**

Werkbegeleiders en leidinggevendenden zijn van mening dat de kennis en vaardigheden van de student moeten passen bij wat de cliënt nodig heeft. Die match is er niet altijd, dat is mede afhankelijk van het soort opleiding. Met name SPW en SPH blijken de opleidingen die bij de zorgverlening passen.

Onstenk (2001) geeft aan dat er leerprocessen ontstaan wanneer de reeds bestaande competenties en leervaardigheden van de student aansluiten bij de arbeidssituatie. De arbeidssituatie moet passen bij wat de student wil leren en waarin hij zich kan ontwikkelen. Als het gaat om een BBL-leerling wordt hier veel aandacht aan besteed en wordt er ook gekeken naar de vaardigheden van de leerling. De screening is in dit geval belangrijk omdat de leerling een contract krijgt van vier jaar en het streven is daarna binnen Humanitas DMH te blijven werken. Bij de sollicitatie van een leerling wordt hier uitgebreider op in gegaan dan bij het aannemen van een stagiair.

Bij de factor 'motivatie van de locatie voor het opleiden' zagen we in het vorige hoofdstuk dat de leidinggevendenden de stagiaires zo willen opleiden dat zij hen graag als collega willen hebben na hun praktijkstage. Dit kan een reden zijn waarom er goed gekeken wordt naar de opleiding van de student en in hoeverre zijn leerdoelen passen bij de locatie en de zorgverlening.

Voor de stagiair van bijzondere zorg is de match met de cliënt van wezenlijk belang. De cliënten zijn niet goed individueel benaderbaar waardoor de stagiair niet alleen met de cliënt kan zijn. Zij ervaart dit als een belemmering in haar leerproces. Haar verwachtingen van de praktijkstage en de zorgverlening aan de cliënten zijn anders dan de daadwerkelijke arbeidssituatie. Uit voorbeeld blijkt dat de match niet alleen op basis van de opleiding van de student moet worden gemaakt, maar ook zoals Onstenk aangeeft, op competenties, leervaardigheden én leerbereidheid van de student.

### 5.3 Relationale factoren

De factoren gericht op de relationele aspecten, gaan over de relatie tussen de student en de werkbegeleider. Deze relatie is bepalend voor het leren en het succes van de praktijkstage bij Humanitas DMH.

Relationele factoren	Thema's en auteurs uit het literatuuronderzoek
Match tussen de student en de werkbegeleider	Tussen de personen in de sociale omgeving is het belangrijk dat er een goede relationele basis is, gekenmerkt door vertrouwen, gelijkwaardigheid, waardering en integriteit. (Kessels, 2002; Keursten, 2004)
Afstemmen van de begeleiding met de student	De leerplek moet aansluiten bij de kenmerken van de lerende. (Blokhuys, 2006; Inspectie van het Onderwijs, 2006)
Feedback en reflectie	Feedback en reflectie zijn essentieel voor het expliciteren en vastleggen van kennis. (Bolhuis en Simons, 1999; Kessels, 2001)

**Figuur 8. Koppeling van de relationele factoren met de literatuur**

#### 5.3.1 Match tussen de student en werkbegeleider

Kessels (2001) laat zien dat een relationele benadering betrokkenheid en een gezamenlijke inzet stimuleert. Door deze betrokkenheid worden opvattingen over de praktijkstage met elkaar besproken en is er ruimte voor vertrouwen, gelijkwaardigheid, waardering en integriteit.

Voor studenten is het essentieel een match te voelen met hun werkbegeleider. Zij willen gerespecteerd worden, steun en vertrouwen krijgen en fouten mogen maken. De match voelen betekent dat zij waardering krijgen voor wat zij doen en interesse ervaren.

Voor werkbegeleiders en leidinggevendenden gaat het bij de match om professioneel contact. Dit professionele contact betekent dat er openheid en vertrouwen aanwezig is, dat de student met vragen en onduidelijkheden bij hun terecht kan en betrokken wordt in het lopende proces. Dit zijn aspecten die de studenten ook noemen.

#### 5.3.2 Afstemmen van de begeleiding met de student

Niet alleen de leersituatie, ook de begeleiding moet met de student worden afgestemd. Bolhuis en Simons (1999) zijn van mening dat er recht moet worden gedaan aan persoonlijke leervoorkeuren. Dat blijkt ook voor de praktijkstages binnen Humanitas DMH te gelden. Blokhuys (2006) en de Inspectie van het Onderwijs (2006) laten tevens het belang van deze afstemming zien.

Een tweetal werkbegeleiders zijn heel bewust bezig met de match van het afstemmen van de begeleiding met de student. Zij bespreken hun beide voorkeuren aan het begin van de praktijkstage met elkaar en maken hier afspraken over. De studenten waarderen dit en ervaren de begeleiding als heel prettig.

Wanneer de begeleiding niet met de student is afgestemd, voelt dit niet prettig voor de student en valt het op. Dan noemen de studenten de afstemming als een belangrijke factor. Bij de stagiair van Bijzondere zorg beïnvloedt de 'mismatch' de praktijkstage op een negatieve manier. Zij ervaart de praktijkstage niet meer als plezierig.

Ook de match met de cliënt hangt hiermee samen. Dit brengt een manier van werken met zich

mee die in dit geval niet goed bij de student lijkt te passen.

Voor het succes van deze factor blijkt de regie van de student van invloed te zijn. Werkbegeleiders vinden het mede de verantwoordelijkheid van de student om hun voorkeuren rond het begeleiden kenbaar te maken. De student kan zelf vragen om hulp of iemand die meekijkt wanneer hij daar behoefte aan heeft. De studenten zijn zich niet zo bewust van de invloed die deze afstemming heeft op hun leerproces en voelen dit dan ook minder als hun verantwoordelijkheid.

### 5.3.3 Feedback en reflectie

Feedback is voor alle partijen binnen Humanitas DMH een duidelijke factor. Zowel de studenten als werkbegeleiders en leidinggevenden zien het geven en ontvangen van feedback als noodzakelijk element binnen de praktijkstage. Het leerrendement ervan is groot.

Het onderscheid tussen reflectie en feedback wordt niet gemaakt. Reflectie gaat in op het terugkijken naar situaties en het expliciet bespreken van elkaars handelingen en gedrag. Feedback wordt direct gegeven in een situatie, wanneer een handeling goed of niet goed wordt uitgevoerd. De student of werkbegeleider wordt daarbij direct aangesproken.

Zowel bij feedback als reflectie gaat het om het expliciteren en vastleggen van kennis waar Bolhuis en Simons (1999) en Kessels (2001) over spreken.

Studenten zijn met name gericht op het *ontvangen* van feedback. Opvallend is dat ze ook feedback *geven* aan hun collega's, door hen bijvoorbeeld te wijzen op hun handelingen, maar het dan niet als feedback zien. Er wordt studenten vaak gevraagd wat ze ergens van vinden of hoe zij een cliënt zouden benaderen. Daar spreken ze dan over, maar studenten noemen dit niet als feedback. Wel geven ze aan dat ze hier van leren dus dat deze interactie waardevol is.

De reflectiemomenten met hun werkbegeleiders vinden studenten erg zinvol, een aantal van hen zouden deze momenten graag vaker willen.

Wanneer het gaat over reflectie of feedback, wordt er nooit verwezen naar complimenten of het uitspreken van waardering van goed uitgevoerde handelingen. Dit wordt door geen van de betrokkenen bewust toegepast of opgemerkt. Bij de factor 'gelijkwaardigheid' zien we dat studenten wél reacties krijgen op hun werk, ook positieve reacties. De studenten zijn zich hier niet zo bewust van en benoemen dit niet als zijnde feedback.

Het is goed om bewust aandacht te besteden aan feedback en te benoemen dat het een onderdeel is van reflectie. Door deze onderdelen te scheiden en voor beide bewust aandacht te creëren, zal er meer en beter betekenis gegeven worden aan kennis en ontwikkeling. Sprenger (2005) geeft aan dat mensen die samenwerken samen kennis kunnen verwerven en construeren. Daarvoor moeten ze elkaar kritisch vragen stellen over het werk en de werkprocessen. Deze interactie is nodig om betekenis te geven aan kennis en werkprocessen. En daarmee een groot leerrendement te behalen. Dat kan zowel tijdens het werk, als tijdens een stil moment daarna.

## 5.4 Factoren van de werkplek als leeromgeving

De werkplek moet voor de studenten een goede plek zijn om te leren.

Factoren van de werkplek als leeromgeving	Thema's en auteurs uit het literatuuronderzoek
Leervoorwaarden	Er is een evenwicht in de omgeving tussen enerzijds rust en stabiliteit en anderzijds creatieve onrust. (Kessels, 2001)
Leersituaties	De werkplek moet een omgeving zijn die functioneel is en in overeenstemming met de daadwerkelijke leeromgeving. Meijers, 2003; Onstenk, 2001)  De leersituaties moeten voldoende informatie bieden en het vormen van een totaalbeeld ondersteunen. (Bolhuis en Simons, 1999)  De materiedeskundigheid en vakkennis die de lerende opdoet komen overeen met de kerncompetenties van de organisatie. (Kessels, 2001)  Er is een evenwicht in de omgeving tussen enerzijds rust en stabiliteit en anderzijds creatieve onrust. (Kessels, 2001)
Tijdsduur van de praktijkstage	-

**Figuur 9. Koppeling van factoren van de werkplek als leeromgeving met de literatuur**

### 5.4.1 Leervoorwaarden

Voorwaarden die de werkbegeleiders willen bieden liggen vooral op het vlak van veiligheid, voor de student én voor de cliënt. Het gaat om het voorzien van veiligheid zodat studenten ook echt leren van de situaties waarin zij terecht komen.

Binnen Ambulant krijgt de student veel vertrouwen en staat hij er niet alleen voor, ondanks dat binnen deze dienstverlening veiligheid niet altijd helemaal gegarandeerd kan worden. Betrokkenen binnen deze dienst vinden het daarom juist belangrijk steun en vertrouwen te bieden. Hierin verschilt Ambulant met Bijzondere zorg in hun visie op leren. Kan je pas leren wanneer de situatie bekend is en je bekwaamheden al hebt verworven? Of leer je juist van onbekende situaties?

Kessels (2001) spreekt van rust en stabiliteit om het geleerde te kunnen begrijpen en vastleggen, maar ook creatieve onrust is goed om nieuwe kennis op te sporen en te ontwikkelen. Hierbij lijkt het niet alleen te gaan om het vinden van deze juiste balans, maar ook om het afstemmen van de mogelijkheden van de locatie met de wensen van de student.

### 5.4.2 Leersituaties

Meijers (2003) koppelt leren aan concrete leersituaties. Hij vindt dat situaties alleen krachtig zijn, wanneer ze functioneel zijn en overeenkomen met de situaties waarin het geleerde moet worden gebruikt. Ook Bolhuis en Simons (1999) hebben de opvatting dat leersituaties voldoende

informatie moeten bieden en het vormen van een totaalbeeld van de omgeving moeten ondersteunen. In de praktijkstage zijn alle situaties functioneel en komen ze allemaal voor in de professionele werkomgeving. Het is daarom ook niet verrassend dat deze factor door zowel de studenten, de werkbegeleiders als de leidinggevenden genoemd is.

Studenten zien voldoende leersituaties. Ze krijgen mogelijkheden om op verschillende plekken te kijken en komen in voldoende situaties terecht waarin ze kunnen leren. Ze ervaren dat ze vooral leren door het werk en de handelingen van collega's te zien. Met deze kennis, die ze afkijken van collega's, ontwikkelen ze hun eigen manier.

Werkbegeleiders en leidinggevenden spreken, als het gaat over leersituaties, al snel over het initiatief dat ze hierin van studenten verwachten. Zij zijn ook van mening dat er voldoende leersituaties zijn, maar vinden dat de studenten hier zelf meer naar op zoek moeten gaan.

Dat er voldoende leersituaties zijn voor studenten is onbetwist. Blokhuis (2006) stelt, dat deze situaties wel moeten aansluiten bij de student. In één geval is de aansluiting van wensen van de stagiair en leersituaties niet goed. Daarbij ervaart de stagiair te weinig leermogelijkheid omdat zij niet alleen bij de cliënt aanwezig mag zijn. Zij wordt hierin beschermd en moet altijd met een collega meelopen. Via interactie leert zij wel, maar haar behoefte is om meer vrijheid te krijgen. Meer vrijheid en verantwoordelijkheid om zelf te ervaren hoe je houding is naar de cliënt toe.

### **5.4.3 Tijdsduur van de praktijkstage**

De tijdsduur van de praktijkstage is voor de werkbegeleiders een voorwaarde. Werkbegeleiders vinden het noodzakelijk dat een stagiair minstens een half jaar aanwezig is. Voor leidinggevenden en stagiaires zelf, blijkt deze factor niet zo belangrijk te zijn. Wanneer er expliciet naar gevraagd is, wordt er wel aangegeven dat het tijd kost voor de stagiair en de cliënt om elkaar te leren kennen. In de literatuur is er niets gevonden over deze factor.

## 6. Conclusie, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de deelvragen en de centrale onderzoeksvraag beantwoord, gevolgd door de discussie en beleidsaanbevelingen aan Humanitas DMH.

### 6.1 Conclusie

Binnen dit onderzoek heeft de volgende vraag centraal gestaan:

*'Welke factoren beïnvloeden volgens betrokkenen het leren van studenten in een praktijkstage bij Humanitas DMH?'*

Er zijn veel factoren gevonden die het leren van studenten in de praktijkstage bij Humanitas DMH bevorderen en al aanwezig zijn. De studenten die aan het onderzoek hebben meegewerkt, hebben veel positieve geluiden laten horen.

Om de centrale vraag te beantwoorden zijn er vijf deelvragen geformuleerd. De deelvragen zijn:

1. Welke rol speelt het reflecteren op het handelen van de student in de praktijkstage volgens betrokkenen?
2. Welke rol speelt de eigen verantwoordelijkheid van de student in de praktijkstage volgens betrokkenen?
3. Welke rol speelt de motivatie van de student in de praktijkstage volgens betrokkenen?
4. Welke rol speelt het principe van wederzijdse aantrekkelijkheid in de praktijkstage volgens betrokkenen?
5. Welke overige factoren in de leeromgeving bevorderen het succes van de praktijkstage volgens betrokkenen?

De eerste drie deelvragen zijn geformuleerd door de keuze voor de visie van het sociaal constructivisme waaruit bleek dat deze factoren van belang zijn voor het leren in een praktijkstage. We hebben gezien dat deze factoren ook bij Humanitas DMH van belang zijn. Met name de eigen verantwoordelijkheid van studenten is een veel voorkomend thema.

#### 6.1.1 Welke rol speelt het reflecteren op het handelen van de student in de praktijkstage volgens betrokkenen?

De rol die reflectie nu speelt is niet overal even groot. De meeste studenten en werkbegeleiders maken afspraken om met elkaar te reflecteren. Dit gebeurt niet altijd overal even regelmatig, maar de momenten worden wel in overleg met de student gepland.

Feedback is een belangrijk onderdeel van reflectie. Echter gebeurt feedback tijdens het werk veel minder expliciet. Studenten ervaren het krijgen van feedback als heel zinvol, maar vragen er niet vaak om. Feedback wordt daarbij vooral geassocieerd met het benoemen van niet goed uitgevoerde handelingen.

Feedback wordt door geen van de betrokkenen doelbewust gegeven of gevraagd. Hier zal meer aandacht naar uit kunnen gaan en een duidelijkere rol krijgen in de praktijkstage om het volop te benutten. Ook om er het maximale leerrendement uit te halen, want dat feedback een positieve bijdrage kan leveren aan het leerproces dat is voor de betrokkenen duidelijk. Daarbij is het onderscheid tussen feedback en reflectie heel belangrijk.

Studenten, werkbegeleiders en leidinggevenden zullen gezamenlijk hun manier moeten vinden voor het geven, vragen en ontvangen van feedback en de momenten van reflectie.



### **6.1.2 Welke rol speelt de eigen verantwoordelijkheid van de student in de praktijkstage volgens betrokkenen?**

De eigen verantwoordelijkheid van de student is binnen het sociaal constructivisme en binnen Humanitas DMH erg belangrijk. In de gesprekken is dit thema vaak teruggekomen, echter wel op verschillende manieren.

De werkbegeleiders en leidinggevenden verwachten veel initiatief van studenten in verschillende situaties gericht op het gehele leerproces. Zowel in hun werk, als binnen het team en binnen de begeleiding. Op al deze vlakken missen de meeste werkbegeleiders en leidinggevenden het initiatief van de studenten.

De studenten daarentegen zijn zich niet bewust van het feit dat de locatie initiatief van hen verwacht. Zij ervaren de waarde van 'zelfregie' die binnen Humanitas DMH geldt niet op dezelfde manier als werkbegeleiders en leidinggevenden. Studenten relateren eigen verantwoordelijkheid aan hun taken en uitdaging in hun werkzaamheden.

Het is belangrijk de verantwoordelijkheid zoals werkbegeleiders en leidinggevenden deze zien, uit te spreken en te kijken naar wat de student wil én aankan. Niet iedereen kan en wil evenveel verantwoordelijkheid. Studenten zijn nog geen experts op hun gebied en kunnen het gehele proces nog niet altijd overzien. Hoe meer expertise zij hebben ontwikkeld, hoe meer verantwoordelijkheid en zelfgestuurd zij kunnen leren.

Het uitspreken van de eigen verantwoordelijkheid en verwachtingen hieromtrent is van belang omdat studenten zelfregie alleen zien als onderdeel van de visie van Humanitas DMH en dit niet verbinden met hun eigen leerproces.

### **6.1.3 Welke rol speelt de motivatie van de student in de praktijkstage volgens betrokkenen?**

Eigen initiatief in het leerproces is ook gerelateerd aan de motivatie van de studenten. Dit bleek uit de literatuur, maar is ook zichtbaar bij Humanitas DMH. De studenten die een duidelijke motivatie hebben en weten waarvoor zij leren, nemen meer initiatief en leren bewuster.

Tevens is gebleken dat motivatie voor een ieder noodzakelijk is. Wanneer je leert, leer je het best wanneer je gemotiveerd bent. De werkbegeleiders en leidinggevenden vinden het belangrijk te investeren in alleen die studenten die willen leren. Studenten hoeven daarbij niet te kiezen voor een toekomst in de gehandicaptenzorg, maar moeten voor de praktijkstage wel 'leerbereid' zijn. Locaties bieden op deze manier voor veel studenten écht een leer- en ontdekkingsplek in de gehandicaptenzorg.

### **6.1.4 Welke rol speelt het principe van wederzijdse aantrekkelijkheid in de praktijkstage volgens betrokkenen?**

Het principe van wederzijdse aantrekkelijkheid is gedefinieerd door middel van een aantal kernwoorden. Deze zijn motivatie, betrokkenheid, gelijkwaardigheid en vertrouwen. Motivatie hebben we al teruggezien, welke een belangrijke rol speelt. Met name de motivatie van de locatie speelt binnen wederzijdse aantrekkelijkheid een belangrijke rol. Werkbegeleiders en leidinggevenden zijn enthousiast over het begeleiden van studenten. Zij zien een duidelijke meerwaarde van hun aanwezigheid op de locatie. Dit is met de motivatie van de studenten een start voor een samenwerking waarin beide partijen voor elkaar iets willen en kunnen betekenen. Het lerend vermogen naar elkaar kan op deze manier erg hoog zijn. Eén van de doelen van het Beroepspraktijkvormings-beleid van Humanitas DMH is dat iedereen van elkaar kan leren en studenten een meerwaarde vervullen. Uit dit onderzoek is gebleken dat studenten zeker een meerwaarde zijn.

Binnen deze sociale omgeving zijn factoren aanwezig die zeer bepalend zijn voor het succes van de praktijkstage en worden bepaald door de personen in de locaties. Alle genoemde factoren van wederzijdse aantrekkelijkheid zien we in de sociale omgeving van Humanitas DMH terug. De relationele factoren komen ook dichtbij het principe van wederzijdse aantrekkelijkheid, in één op één relaties. Hierin zagen we de match van de student en de werkbegeleider. Om te zorgen dat deze match ontstaat, is het noodzakelijk over elkaars wensen rond de begeleiding te praten.

### **6.1.5 Welke overige factoren in de leeromgeving bevorderen het succes van de praktijkstage volgens betrokkenen?**

De laatste deelvraag biedt uitkomsten die niet direct volgen uit het sociaal constructivisme. Uit de vorige antwoorden op de deelvragen is te zien dat de visie van het sociaal constructivisme factoren heeft opgeleverd die goed passen binnen de huidige situatie van de praktijkstages binnen Humanitas DMH.

De overige factoren die uit het onderzoek zijn gekomen, passen binnen de categorie 'de werkplek als leeromgeving'. Het zijn de factoren *leervoorwaarden*, *leersituaties* en *tijdsduur van de praktijkstage*. Om te zorgen dat er echt geleerd wordt op de werkplek zullen deze factoren aanwezig moeten zijn. Naast de aanwezigheid van de factoren is ook de afstemming erover van belang, zie de factoren *match van de student en de werkbegeleider* en *het afstemmen van de begeleiding met de student*. Duidelijk werd dat iedere student op zijn eigen manier leert, in verschillende situaties en onder verschillende manieren van begeleiding.

De locaties zijn nogal terughoudend in het bieden van nieuwe situaties aan de student. Hieruit wordt de indruk gewekt dat studenten het beste leren door eerst mee te kijken en niet door alleen in nieuwe, onbekende en spannende situaties terecht te komen. Het blijkt echter dat studenten ook goed kunnen leren, wanneer zij meer los worden gelaten en in nieuwe situaties komen waarin ze direct moeten handelen. Hieruit blijkt weer de afstemming met de individuele student.

Ook de cliënt is hierin essentieel. De cliënt bepaalt de context en de mogelijkheden om te leren, welke moeten aansluiten bij de kenmerken en wensen van de lerende. Een *match tussen de student en de cliënt* is daarbij van belang.

## **6.2 Discussie**

Het verschil tussen BBL-leerling en BOL-stagiair is niet duidelijk naar voren gekomen. Er is één BBL-leerling in het onderzoek meegenomen en de gekozen locaties hadden geen of weinig ervaring met BBL-leerlingen. Dit biedt te weinig informatie om het verschil duidelijk te kunnen maken tussen mogelijk andere factoren die van invloed zijn op hun leerproces. Wanneer de verschillen tussen de succesfactoren zichtbaarder wensen te worden, zal er verder onderzoek noodzakelijk zijn.

Er zijn vele factoren naar voren gekomen welke mooie informatie biedt voor Humanitas DMH. Het is soms moeilijk in te schatten hoe belangrijk de factoren voor de respondenten zijn. Alle factoren zijn even belangrijk geacht in de gesprekken. Duidelijk is te zien dat de factoren in de sociale omgeving als een soort basis dienen voor de overige factoren. Toch zou er duidelijker onderscheid kunnen worden gemaakt in het belang van de verschillende factoren.

Ook in het licht van de verschillende diensten. De verschillende diensten bieden namelijk verschillende contexten en daarbij wellicht andere factoren die al dan niet belangrijker zijn. In dit onderzoek zijn alle diensten onderzocht en is er geen duidelijk onderscheid gemaakt tussen het belang van de factoren in de verschillende diensten. Het kan zijn dat daarin verschillen zijn.

Tevens is er per dienst één student gesproken, welke een eenzijdig en individueel beeld kan geven van de praktijkstage, welke de uitkomsten kunnen beïnvloeden.

In een vervolgonderzoek kan het nuttig zijn om te onderzoeken of dit álle factoren zijn die van belang zijn voor een praktijkstage en of deze binnen de verschillende diensten op dezelfde manier werkzaam zijn.

### **6.3 Aanbevelingen**

Naar aanleiding van de conclusies zijn er een aantal beleidsaanbevelingen aan Humanitas DMH geformuleerd. Deze zijn gekoppeld aan één van de vier categorieën van factoren.

De sociale omgeving ziet er positief uit voor studenten. Om de aanwezige factoren te behouden, is het van belang hier blijvende aandacht voor te hebben. De sociale omgeving is namelijk niet eenduidig en voor iedereen hetzelfde.

De eerste aanbeveling *'het in kaart brengen en uitwisselen van de voordelen van het opleiden van studenten'* volgt uit de categorie van factoren in de sociale omgeving.

De tweede aanbeveling luidt: *'Humanitas DMH profileren onder jongeren'*. De individuele factoren bieden mooie uitgangspunten om meer studenten aan te trekken.

Deze twee aanbevelingen zijn niet direct gericht op het versterken van de huidige succesfactoren. De aanbevelingen staan los van de factoren en zijn gericht op de praktijkstages in het algemeen. Ze zijn echter wel belangrijk gezien de krapte op de arbeidsmarkt en het belang van het aantrekken én behouden van jonge medewerkers.

De aanbeveling *'gespreksleidraad gebruiken bij de vormgeving van de praktijkstage'* is geformuleerd naar aanleiding van enkele factoren, waaruit blijkt dat afstemming met de student op verschillende terreinen van belang is.

*'Het onderzoeken van de leervoorkeuren van studenten'* komt voort uit de factor afstemming van de begeleiding uit de categorie relationele factoren.

De laatste aanbeveling *'versterken van de leerfuncties'* komt uit de categorie werkplek als leeromgeving.

#### **6.3.1 Voordelen van het opleiden van studenten in kaart brengen en uitwisselen**

De medewerkers van de locaties waarmee gesproken is zijn ongekend enthousiast over het begeleiden van studenten. Een heel aantal voordelen hebben zij genoemd, zoals het feit dat de student een eye-opener kan zijn voor collega's en dat een student als vaste medewerker kan worden aangetrokken. Niet alle locaties binnen Humanitas DMH leiden op dit moment leerlingen of stagiaires op. Wanneer er in kaart is gebracht wat de voordelen voor de medewerkers en de locatie van het opleiden van studenten zijn, kan dit uitgewisseld worden met de andere locaties. Tevens kunnen de 'nieuwe' locaties gebruik maken van de kennis die de locaties, die in dit onderzoek zijn betrokken, hebben over het opleiden van studenten. Dit onderzoek kan hier een rol in spelen gezien de voordelen van het opleiden die in deze scriptie beschreven zijn.

### **6.3.2 Humanitas DMH profileren onder jongeren**

Humanitas DMH biedt succesvolle praktijkstages aan. Studenten die een praktijkstage starten binnen Humanitas DMH zijn echter niet altijd op de hoogte van de precieze invulling. Zij kennen de cliëntengroep en specifieke zorgverlening niet en zijn niet op de hoogte van de aantrekkelijke leeromgeving die Humanitas DMH biedt. Terwijl al deze aspecten bepalend zijn voor de invulling van de praktijkstage.

Wanneer Humanitas DMH in een document aangeeft wat de verschillende diensten inhouden en de zorgverlening op de locaties, kunnen studenten bewuster kiezen voor een praktijkstage binnen Humanitas DMH. Wanneer zij dan ook vrijblijvend kunnen kijken op de locatie en wellicht een dagdeel mee kunnen lopen, kunnen zij hun keuze duidelijk onderbouwen.

De voordelen van het opleiden (zie 6.3.1) kunnen hier tevens in toegevoegd worden, zodat het document studenten ook inzicht biedt in de leeromgeving.

### **6.3.3 Gespreksleidraad gebruiken bij de vormgeving van de praktijkstage**

De verwachtingen van betrokkenen in de praktijkstage bieden aanknopingspunten om belangrijke factoren invulling te geven. En daarbij aan te sluiten bij wensen en mogelijkheden van zowel de student als de werkbegeleider, als ook binnen de locatie en de zorgverlening.

In bijlage 4 is een gespreksleidraad toegevoegd waarin vragen zijn geformuleerd die de belangrijkste factoren die het leren beïnvloeden aanhalen. Door deze vragen worden verwachtingen en mogelijkheden helder en zal hierover geen onduidelijkheid bestaan. Hierdoor zullen alle partijen zich ook verbonden en betrokken voelen bij de praktijkstage, wat positief van invloed zal zijn op het succes van de praktijkstage.

Door deze leidraad zullen werkbegeleider en student samen een 'taal' geven aan alle aspecten van de praktijkstage die van belang zijn.

De vragen zijn gericht op de factoren: 'motivatie van de student', 'match van de student en de cliënt', 'regie van de student over zijn eigen leerproces', 'afstemmen van de begeleiding' en 'feedback en reflectie'. Er is een vraag toegevoegd over een vertrouwenspersoon voor de stagiair of leerling. Het is prettig om je verhaal te doen en moeilijkheden te bespreken, zonder beoordeeld te worden. Het is goed deze mogelijkheid aan de student aan te bieden.

De gespreksleidraad kan 'nieuwe' locaties helpen bij de vormgeving van de praktijkstage. De factoren die belangrijk zijn voor het leren in een praktijkstage uit dit onderzoek komen in deze leidraad aan bod. Dit geeft werkbegeleiders zekerheid over hun eigen functioneren ten opzichte van het begeleiden van studenten.

### **6.3.4 Leervoorkeuren van de student onderzoeken**

De gespreksleidraad zal een onderdeel bevatten over leervoorkeuren. Iedereen heeft een voorkeur voor hoe hij het liefst leert. Leren door bijvoorbeeld de kunst af te kijken, te participeren, kennis te verwerven, te oefenen of zelf te ontdekken. Deze leervoorkeuren kunnen aan de hand van een test bekend worden bij de student en de werkbegeleider. Hier kan de begeleiding dan ook op afgestemd worden.

Als mensen inzicht krijgen in hun leervoorkeuren, krijgen ze ook meer greep op hun eigen leerproces. Studenten worden zich hierdoor bewust van hun voorkeur voor leren en kunnen daarmee ook initiatief nemen in hun wensen in de afstemming van de begeleiding. Kennis over het leren vergroot het zelfvertrouwen, geeft de regie over de eigen ontwikkeling en voorkomt dat problemen in leren en ontwikkelen worden toegekend aan externe factoren (Ruijters, 2006, p.192). Zie bijlage 5.

### **6.3.5 Versterken van de leerfuncties**

Om de leervoorwaarden te versterken en de werkplek altijd een leeromgeving te laten zijn, is het goed continu aandacht te hebben voor het leren in en tijdens het werk. Zowel voor studenten als voor de andere medewerkers in de locatie. Kessels (2001) spreekt over leerfuncties. Het is aan te bevelen om te reflecteren op de leerfuncties van Kessels (2001) om te kijken welke leerfuncties aanwezig zijn en welke versterking nodig hebben. Zowel met studenten, als met andere teamleden. In bijlage 6 zijn de leerfuncties uitgewerkt. Na het invullen van deze vragenlijst vormt de vragenlijst een leidraad voor gesprek en handvaten om ermee aan het werk te gaan. Zo is Humanitas DMH ervan verzekerd een werkplek als leeromgeving te hebben voor iedereen in deze omgeving.

De leerfuncties zijn:

1. Verwerven van vakkennis
2. Leren oplossen van problemen
3. Ontwikkelen van reflectieve vaardigheden
4. Verwerven van communicatieve en sociale vaardigheden
5. Verwerven van vaardigheden die de motivatie reguleren
6. Bevorderen van rust en stabiliteit
7. Veroorzaken van creatieve onrust (leerspanning)

## **Bijlagen**

Bijlage 1: Succescases

Bijlage 2: Interview leidraad Humanitas DMH

Bijlage 3: Paper publieke dimensie van het onderzoek

Bijlage 4: Gespreksleidraad

Bijlage 5: Leervoorkeuren

Bijlage 6: Leerfuncties

## **Bijlage 1: Succescases**

### **Universitair Medische Centrum Groningen**

Het UMC in Groningen is een groot ziekenhuis in het Noorden van het land. Dagelijks zijn er zo'n 1.000 patiënten opgenomen in het ziekenhuis en werken er zo'n 9.000 mensen samen aan zorg, onderzoek, opleiding en onderwijs. Er studeren zo'n 3.400 studenten per jaar binnen het UMCG.

Het Wenckebach Instituut maakt deel uit van het UMCG en verzorgt en ondersteunt beroepsopleidingen, vervolgopleidingen en bij- en nascholing voor zorgprofessionals in het UMCGroningen. Alle opleidingen die worden aangeboden zijn landelijk erkend. Zij worden gekenmerkt door praktijkgerichtheid, innovatie en aandacht voor persoonlijke leerstijlen. ([www.wenckebachinstituut.nl](http://www.wenckebachinstituut.nl))

In 2006 is het UMCG gekozen als beste leerbedrijf. Samen met het Wenckebach Instituut ontwikkelt het UMCG nieuwe methoden en manieren om het leren in de praktijk steeds beter vorm te geven.

Er is gesproken met de team coördinator van de initieel opleidingen. Hij is verantwoordelijke voor de zorgopleidingen en de stage- en opleidingsaanvragen binnen het UMCG. Daarnaast is er gesproken met twee docenten van het Wenckebach Instituut en HBO-studenten die een duaal onderwijstraject volgen binnen het UMCG. Deze groep van 22 studenten zijn tweedejaars studenten HBO-V.

### **Politieacademie Haaglanden**

De politieorganisatie is verdeeld in een aantal regio's. Deze regio's kennen hun eigen korpsen en verzorgen hun eigen opleidingen. De politieacademie verzorgt in samenwerking met de korpsen, ROC's en Hogescholen breed en praktijkgericht onderwijs. De basis van het onderwijs is gericht op het verwerven van competenties in de beroepspraktijk. De laatste jaren is dit onderwijs sterk ontwikkeld en heeft het een verandering teweeg gebracht binnen de Politieacademie die nu met name gericht is op het praktijkleren.

Binnen de politieacademie werken zo'n 1900 medewerkers op 12 locaties in het hele land. In een jaar ronden zo'n 1595 studenten een initiële opleiding met succes af ([www.politieacademie.nl](http://www.politieacademie.nl)).

Politiemensen oefenen hun beroep uit in een veelzijdige maatschappij die continu in beweging is. Goed onderwijs en continu leren zijn van groot belang. Het politieonderwijs speelt in op de ontwikkelingen in de maatschappij. Het opleidingsstelsel is ingericht om bij te dragen aan de scholing van breed inzetbare specialisten en competente leidinggevenden.

Het initiële onderwijs is bedoeld voor mensen die starten met een baan bij de politie. Deze basisopleidingen zijn van verschillend niveau, variërend van mbo (niveau 2, 3 en 4) tot hbo en wetenschappelijk onderwijs.

Het onderwijs is competentiegericht, dat wil zeggen dat er een samenspel is van kennis en inzicht, vaardigheden, houding, persoonlijke eigenschappen en ervaring. Daarnaast is het onderwijs contextgebonden. Het onderwijs vindt plaats op één van de opleidingslocaties en in de werkomgeving bij het korps.

Al het onderwijs is duaal onderwijs. Afwisselend wordt er 12 weken bij de politieacademie geleerd, gevolgd door werken in de korpsen.

De casus richt zich op de politie Haaglanden. Deze regio leidt dit jaar zo'n 560 studenten op, in de niveaus 3 en 4. Het onderwijs zoals bij de politie wordt ingericht sluit nauw aan bij de visie van het sociaal constructivisme. In het kader van het onderzoek is het daarom interessant te zien hoe de praktijk met deze visie op onderwijs omgaat en welke factoren daarin succesvol zijn. Tevens zet de politie Haaglanden nieuwe, innovatieve projecten in om het leren in de praktijk van studenten continu te verbeteren.

Er is gesproken met vier trajectbegeleiders, drie studenten en een leerprocesbegeleider vanuit de academie. De trajectbegeleider behartigt de belangen van de student in de praktijk. Zij onderhouden nauw contact met de student tijdens zijn leertraject in de praktijk en hebben hierin ook een duidelijke begeleidende rol.

De leerprocesbegeleider is vanuit de academie betrokken bij de praktijkstage van de student. Zij is docent op de academie en heeft contact met de studenten tijdens hun onderwijsperiode. Ook heeft zij contact met de trajectbegeleiders om vanuit de Academie het leerproces te bewaken. Tevens zijn er drie studenten geïnterviewd, van de niveaus 3 en 4.



## **Een kijkje in de keuken van het UMCG als beste leerbedrijf 2006**

**Het UMCG won in 2007 de prijs voor 'beste leerbedrijf van Nederland 2006'. Een jury van werkgevers, werknemers, vertegenwoordigers uit het onderwijs, bedrijfsleven en leerlingen hebben dit beoordeeld (Berg, v.d., 2007). Er werden vele redenen genoemd die het Universitair Medische Centrum Groningen (UMCG) bijzonder maakt. Deze prijs wekte onze nieuwsgierigheid op, waardoor we het UMCG bezocht hebben en zelf gekeken hebben naar deze speciale leeromgeving voor studenten.**

De jury heeft verschillende redenen genoemd die het UMCG als leerbedrijf sterk maken. Zij onderscheiden zich met name door hun vele initiatieven op het gebied van opleidingen en praktijkleren.

Tijdens het bezoek aan het UMCG hebben we gesproken met 25 HBO verpleegkunde studenten. In deze gesprekken werd duidelijk welke initiatieven bedoeld werden. Deze groep derdejaars studenten volgen een duaal traject van leren en werken. Een voordeel van dit duale traject is volgens deze groep dat je heel veel leert. Er is veel contact met de patiënt waardoor 'al doende leert'. Doordat studenten een jaar lang op dezelfde afdeling werken krijgen ze direct veel diepgang. Hierdoor kunnen zij de transfer maken van de theorie naar de praktijk.

Tevens hebben we gesproken met Jan Boonstra. Hij kon ons vanuit zijn functie als 'team coördinator initiële opleidingen' vanuit het Wenckebach Instituut, meer achtergrond informatie geven. Het Wenckebach Instituut richt zich op de ontwikkeling en opleidingen van alle professionals in de zorg en is onderdeel van het UMCG. Zij stroomlijnen tevens alle opleidingen in de praktijk ([www.wenckebachinstituut.nl](http://www.wenckebachinstituut.nl)).

In dit artikel zullen we de complimenten van de jury en onze eigen bevindingen over het praktijkleren binnen het UMCG weergeven.

### **Visie op opleiden**

Direct al valt op dat het UMCG een opleidingsziekenhuis is. Opleiding en ziekenhuis zijn fysiek verweven in één gebouw, maar het opleiden is ook echt aanwezig in alle geledingen van de organisatie.

De studenten kunnen dit beamen doordat zij ervaren dat het opleiden centraal staat binnen het gehele ziekenhuis. Iedere verpleegkundige, assistent of arts, op welk niveau dan ook, iedereen leert nog. De studenten merken dat iedereen het begrijpt wanneer je iets niet weet, vragen hebt of onzeker bent. Hier kan je vervolgens met iedereen over praten. Tevens is er ook veel deskundigheid aanwezig van collega's waarmee zij samenwerken. Een arts die ergens in gespecialiseerd is kan de student bijvoorbeeld goed helpen met zijn vragen.

Zo krijgen de studenten ook veel begeleiding, zowel vanuit de school als vanuit de praktijk. In de praktijk is er altijd iemand aanwezig bij wie zij terecht kunnen voor vragen. De begeleiding wordt als heel deskundig gezien.

Hoe realiseer je dat het opleiden verankerd is in de organisatie?

- Aansluiten bij de visie van het sociaal constructivisme
- Themabijeenkomsten met mensen die een belangrijke rol hebben in het begeleiden van studenten. Praktijkdocenten bewaken het leerklimaat, gebaseerd op de visie van het sociaal constructivisme, op de afdelingen.
- Managers wijzen op de noodzaak tot het opleiden.

(Boonstra, 21-11-2007)

## **Reflectie en ondersteuning**

Er wordt veel waarde gehecht aan reflectie op het eigen handelen en ondersteuning bij de vertaalslag naar de praktijk (Berg, v.d., 2007).

Studenten ervaren dat iedereen kan begeleiden en dat iedereen open staat om vragen of onzekerheden te bespreken. Zo wordt er na iedere dienst altijd tijd gemaakt voor reflectie. Maar ook tijdens het werk wordt er vaak feedback gegeven op zijn of haar handelen.

Tevens is er een feedbackbeoordelings-instrument ontwikkeld waardoor je goed de groei van studenten kunt vaststellen en concrete afspraken over kunt maken voor de komende periode (Boonstra, 21-11-2007).

Om de vertaalslag naar de praktijk sterk te ontwikkelen zijn er een aantal voorwaarden gecreëerd op de werkvloer. Iedere verpleegkundige is ook werkbegeleider. Zij kunnen allen een vijfdaagse training volgens om het begeleiden in de vingers te krijgen (Berg, v.d., 2007).

*'Wij zeggen altijd wel als je verpleegkundige bent, moet je ook kunnen begeleiden.'*  
(J. Boonstra)

Daarnaast heeft iedere afdeling een regieverpleegkundige Onderwijs en Begeleiding. Deze regieverpleegkundige werkt voor 25% aan taken rond het opleiden op de afdeling, naast haar werk als verpleegkundige (Boonstra, 21 november 2007).

*'Als regieverpleegkundige zorg je ervoor dat er begeleiding is. Dat soort zaken.'*  
(J. Boonstra)

Vanuit het Wenckebach Instituut is er ook een praktijkdocent die les geeft, maar ook de studenten ondersteunt door middel van mentorgesprekken. Zij fungeren als tussenpersoon, tussen de leerling en de afdeling. Het voordeel van de praktijkdocent is dat hij of zij de student niet beoordeelt (Boonstra, 21-11-2007).

## **Eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces**

Eén van de gedachten vanuit de visie van het sociaal constructivisme is dat de studenten zelf verantwoordelijk zijn voor hun leerproces. Dit betekent bijvoorbeeld dat zij zelf hun leerdoelen moeten formuleren (Berg, v.d., 2007).

Studenten ervaren dat er veel van hen wordt verwacht. Zowel in hun werk als in hun eigen

leerproces. Dit wordt niet als een belemmering gezien, maar juist als een stimulans. Zij geven aan juist voor deze mentaliteit te hebben gekozen die zij herkennen binnen het UMCG in vergelijking met regioziekenhuizen. Het geeft zowel de kwaliteit van de zorg weer als van hun opleiding.

### **Verschillende disciplines en afdelingen**

Studenten hebben de mogelijkheid om te leren door bij andere disciplines en afdelingen te kijken. Het initiatief hiervoor ligt wel bij de student. Doordat ze intensief op één afdeling hebben gewerkt, hebben ze daar de diepgang opgedaan. Met deze basis kunnen ze makkelijk de overgang maken naar een andere afdeling.

Doorgroei en ontwikkeling

De studenten en ook Jan Boonstra erkennen dat er veel groeimogelijkheden zijn binnen het UMCG. Dat is ook de opzet geweest van de functiedifferentiatie.

*'Studenten willen hier stagelopen vanwege de doorstroom en de mogelijkheden van verschillende functies. En natuurlijk de specialisaties. In de lijn, maar ook in de breedte, kan je je ontwikkelen.'*

(J. Boonstra)

### **Overige aspecten**

De gesprekken met de studenten zijn leidraad voor dit artikel. Echter willen we de andere punten die ertoe hebben bijgedragen dat het UMCG beste leerbedrijf is geworden, niet onthouden.

Het UMCG is ook geprezen om haar nauwe samenwerking met zowel regioziekenhuizen als regionale ROC's. Er is veel overleg over het curriculum, leeropdrachten en andere verweven zaken (Berg, v.d., 2007).

Tevens zijn er veel eigen initiatieven voor opleidingen en praktijkleren en de voorlichting van mbo-ers aan het vmbo (Berg, v.d., 2007). Volgens Jan Boonstra is het uniek voor UMC's dat ze ook het praktijkleren mogelijk maken voor MBO-ers (Boonstra, 21-11-2007).

### **Tot slot**

Het feit dat er binnen het UMCG zoveel aandacht is voor het opleiden, is volgens Jan Boonstra ook de kracht van hun zorgverlening.

*'Begeleiden levert ook voor jezelf wat op. Je moet zelf openstaan voor dingen, je moet zelf je zwaktes kunnen toegeven. Ondanks dat je gediplomeerd bent kan je ook bepaalde dingen niet weten of heb je daar op een gegeven moment ook moeite mee.'*

(J. Boonstra)

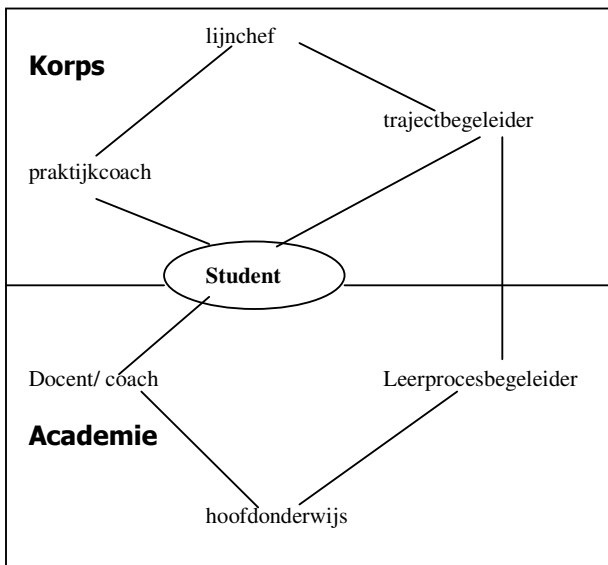
Wanneer alle medewerkers deze openheid kunnen tonen zal dit het leervermogen en de kwaliteit alleen maar ten goede komen.

Het gaat om het (h) erkennen van leren!!!

## De straat als leeromgeving voor agenten in spé

**Jonge agenten die het politievak willen leren, leren dit vooral op straat. Zij krijgen onderwijs in de schoolbanken, waar ze hun kennis opdoen. Het echte politiewerk leren ze in de praktijk, op straat dus. Leren in de praktijk is de laatste jaren steeds belangrijker geworden, ook binnen andere opleidingen. De politieacademie ziet de praktijk al jaren als belangrijke leeromgeving en zij loopt vooruit op het gebied van duaal onderwijs. In dit artikel wordt ingegaan op de succesfactoren van dit duale onderwijs voor het leren in de praktijk. Wat is er zo sterk aan het praktijkleren binnen de politie en wat kunnen andere organisaties hiervan leren? In dit artikel staat alleen de regio Haaglanden centraal.**

Het duale onderwijs heeft binnen de politie zijn intrede gedaan. Studenten volgen een opleiding van vier jaar om politieagent te worden, waarbinnen zij 12 weken afwisselend op school zitten of in de praktijk werkzaam zijn. De praktijk is het korps waar de student gedurende vier jaar werkzaam is. Om iedere student heen staan zes betrokkenen die zich bezighouden met zijn leerproces. Van deze zes betrokkenen zijn er drie personen vanuit het korps en drie vanuit de academie. Wie deze betrokkenen zijn en hoe de lijnen tussen deze betrokkenen lopen, is te zien in het zogeheten 'wiebertje' in figuur 1. Deze vorm van onderwijs vraagt van alle betrokkenen een inzet waarbij ondersteuning van het 'leren leren' als noodzakelijke competentie wordt ervaren (LSOP politie, 2002).



**Figuur 1.** Wiebertje politie – initieel onderwijs

De trajectbegeleider is verantwoordelijk voor het opleiden binnen het korps, gericht op alle opleidingen die agenten of rechercheurs kunnen volgen. Hij stuurt aan, coördineert en behartigt de belangen van studenten. De praktijkcoach kan iedere basisagent zijn die met de student diensten draait. De lijnchef is hiërarchisch verantwoordelijk voor de student, maar speelt in de directe begeleiding geen rol.

Vanuit de academie begeleidt de leerprocesbegeleider de studenten. Hij heeft contact met de trajectbegeleiders over de voortgang van het leren in de praktijk. De docent geeft onderwijs en vervult tevens de rol van coach. Het hoofdonderwijs is vanuit de academie in de lijn verantwoordelijk voor de student (LSOP politie, 2002).

Om achter de successen van het praktijkleren binnen de politie te komen, zijn gesprekken gevoerd met studenten, trajectbegeleiders en een leerprocesbegeleider. De studenten waren zowel eerste (student I) als tweedejaars (student II) van de basisopleiding voor politieagent. In de gesprekken met de verschillende personen kwamen een aantal thema's terug. Deze thema's blijken belangrijk voor het leren van studenten van de Politieacademie Haaglanden in de praktijk.

### **Gemotiveerde agenten**

Wat direct opvalt is dat studenten ontzettend gemotiveerd zijn om het politievak te leren en zij gaan dan ook het liefst de straat op. Binnen hun opleiding vinden zij het werken in de ploegen veruit het leukst.

*'Ik ben ook heel enthousiast. Gooi mij maar de straat op, laat mij het maar doen.'*  
(studente I)

Studenten geven aan dat het gewaardeerd wordt wanneer je binnen de korpsen je enthousiasme toont en laat zien dat je wilt leren. Collega's nemen je dan graag mee op sleeptouw en laten je vol trots zien wat er allemaal bij het politieagent zijn hoort. Deze momenten, zoals het stiekem meerijden in de auto, leveren veel plezier op bij de student maar hij ziet ook direct wat er allemaal komt kijken bij het werk.

### **Vol vertrouwen op straat**

Om veilig de straat op te kunnen is het belangrijk dat de studenten goed voorbereid zijn. De studenten blijken niet bang te zijn dat hen iets overkomt tijdens de eerste periode in de praktijk. Zij hebben vertrouwen in de collega's waarmee zij werken. Binnen de ploeg vertrouwen de collega's elkaar volledig. De beginperiode en de coach blijken voor dit vertrouwen van de student belangrijk te zijn.

De beginperiode is effectief wanneer de student de tijd krijgt om zijn plek te vinden en collega's te leren kennen. De student moet in alle rust het korps verkennen, aldus een van de trajectbegeleiders. Ook de eerstejaars studente heeft de eerste periode goed gebruikt om haar collega's te leren kennen én met iedereen de straat op te gaan.

*'Als je ergens in terecht komt, moet je toch je collega leren kennen. Dat vind ik zelf heel belangrijk. Dat is nu al wel gelukt. Ik ben met iedere collega een keer mee geweest. Dan weet je een beetje hoe iemand is en weet hoe iemand handelt en wat je daaraan hebt. Dat je daarmee de straat op kan.'*  
(studente I)

De studenten hebben veel vertrouwen in hun coach. De coach is zo vaak mogelijk met de student mee in zijn diensten. Door zijn aanwezigheid geeft hij de studenten het gevoel dat hen niets kan overkomen. Dit geven alle studenten aan. Naast zijn aanwezigheid gaat het ook om het bespreken van situaties. Er wordt goed afgestemd wie wat gaat doen in bepaalde omstandigheden. Dit maakt dat studenten weten wat van hen verwacht wordt en dat ze er niet alleen voor staan.

*'We bespreken wel altijd even voor en stemmen af, wanneer daar ook genoeg tijd voor is. Mijn coach blijft altijd op de achtergrond. Ik voel van hem vertrouwen. Ik hoef maar om te kijken en hij is er bij om me te hulp te schieten.'*  
(studente II)

Omdat sommige situaties in het politievak niet voorspelbaar zijn, geeft zij hierbij wel aan dat het

snel handelen is waarin je niet altijd goed kunt afstemmen. Daarom is het des te belangrijker elkaar in de gaten te houden, oogcontact te houden en elkaar te vertrouwen.

Vertrouwen in elkaar is belangrijk tijdens het werken als politieagent, maar behoort extra aandacht te krijgen bij studenten. Ondanks dat de trajectbegeleiders niet met de studenten op straat werken, werken ze wel aan het vertrouwen van de student. Alle trajectbegeleiders zijn het luisterend oor voor de student op het bureau, wanneer studenten daar niet hun ander collega's voor hebben.

*'Er moet een openheid zijn, dat de student het gevoel heeft dat hij in een veilige omgeving zijn dingen kan vertellen. Dat hij niet wordt afgerekend op dingen waar hij moeite mee heeft. (...)  
Hij moet vertrouwen krijgen van de mensen die om hem heen staan,  
die hem begeleiden en coachen.'*  
(trajectbegeleider II)

Daarbij is de trajectbegeleider ook een belangrijke factor in het leerproces omdat hij de studenten niet beoordeelt. Dit is te zien in het 'wiebertje'. Studenten kunnen vrijuit hun hart luchten, wat na heftige situaties nodig kan zijn, bij iemand die hen niet beoordeelt. Wanneer de studenten de drempel niet ervaren om bij de trajectbegeleider hun hart te luchten, wordt deze drempel ook platgelopen!

### **Een leerproces vol steun en vertrouwen**

Dichtbij het vertrouwen zit ook het succes van steun ervaren. De trajectbegeleiders vinden dit een heel belangrijke factor binnen hun rol, zoals ook uit voorgaand citaat blijkt. Eén van de trajectbegeleiders probeert de studenten steun te bieden bij de voorbereiding van hun examens. Hij oefent met iedere student binnen zijn bureau voordat zij een examen ingaan. Daarbij haalt hij de belangrijkste punten uit de leerstof en 'zet de puntjes op de i'. Aldus ook de studenten, die hier veel vertrouwen van krijgen.

*'Hij heeft veel ervaring en stelt kritische vragen. Hij neemt de tijd voor ons en hij heeft altijd een 'daar-heb-ik-nooit-aan-gedacht-moment'. Als je bij hem slaagt, slaag je ook voor je examens.  
Ik ga dan ook altijd ter voorbereiding naar hem toe.'*  
(studente II)

### **Feedback geven en ontvangen**

In het bespreken van situaties en handelingen speelt feedback een belangrijke rol. Ook de studenten vinden het belangrijk veel te reflecteren.

*'Het eerste kwartiel leer je veel over feedback ontvangen en feedback geven. Dat was voor mij heel goed. Nu ga ik daar heel anders mee om. Dat is echt een pluspunt. Geef mij maar kritiek.  
(...) Ik wil ook te horen krijgen dat ik iets goed doe of fout. Van al mijn collega's.'*  
(studente I)

Ook de andere studenten geven het belang ervan aan. Iedere situatie in het werk zien zij als een belangrijke leersituatie. Daarin geven zij ook hun collega's feedback om steeds beter op elkaar ingespeeld te zijn. De tijd om te reflecteren moet wel genomen worden is de ervaring van de tweedejaars student. Zij geeft aan dat het werk soms hectisch kan zijn en je van de ene situatie in de andere staat. Dan is het soms moeilijk, of heb je er weinig energie meer voor, om de situatie en elkaars handelen terug te halen.

## Opleiden of werken centraal

Zoals in figuur 1 te zien is, staat de student centraal binnen het opleiden. Dit is ook de eis van het duale onderwijs. Hierin zit echter wel een dilemma. Zoals gezegd is de student ontzettend gemotiveerd om te leren in de praktijk. Zij deinzen dan ook niet terug voor nieuwe situaties, waarin zij eigenlijk niet mogen optreden. Ook de ploeg herkent dit dilemma. Zij hebben soms te maken met onderbezetting en moeten hun diensten wel draaien. Dan worden soms studenten ingezet die eigenlijk nog niet in die diensten ingezet mogen worden.

De hele ploeg moet er aandacht voor hebben om te zorgen dat de student niet in gevaarlijke situaties terecht komt en ook voldoende tijd heeft om zijn opdrachten en reflecties te schrijven. De trajectbegeleiders zien hier streng op toe. Het aanbod van werk moet namelijk wel bevorderend werken en niet de opleiding in de weg staan. Ploegen vinden vaak het bedrijfsbelang zwaarder wegen dan het opleidingsbelang. De hele ploeg moet het opleiden erkennen om de student hierin te kunnen ondersteunen.

Eén van de studenten ziet hierin ook haar eigen verantwoordelijkheid.

*'Als je het af hebt, kan je naar buiten. Dat ligt echt aan jezelf. Anders kom je een uurtje eerder en ga je al beginnen als je de rest van de dag naar buiten wilt. Dan zit ik lekker in mijn eigen kleren met een koffie erbij. Dat is gewoon plannen. Als je je opdrachten niet regelmatig doet, heb je een enorme stapel.'*

(studente I)

## Leren van elkaar

Sommige oudere agenten vinden het moeilijk te accepteren dat de nieuwe studenten al snel veel ervaringen op straat hebben, een brede kijk op zaken en meer grip op hun leren. Zij hebben er moeite mee dat studenten hen op hun gedrag wijzen en aangeven hoe het ook anders kan. Dit geven de trajectbegeleiders aan over de oudere 'dienders'. De trajectbegeleiders zijn heel enthousiast over studenten. Zij houden de ploeg fris en op scherp beargumenteren zij. Door vragen te stellen dagen ze de agenten uit ook alles te weten.

*'Het verfrist je wel denk ik. Het houdt je wel scherp. Ik kan me niet voorstellen dat een collega het leuk vindt wanneer een student meer weet dan hij. Nee, dat is heel vervelend. Studenten kunnen zo ook lastig zijn! Je kan ook geconfronteerd worden met je eigen onvermogen.'*

(leerprocesbegeleider)

Ook de studenten zijn heel positief over hun aanwezigheid binnen het bureau. Zij worden goed opgevangen, liggen goed in de groep en voelen zich op hun gemak. Dit blijkt ook wel een voorwaarde te zijn om goed te kunnen leren, aldus alle geïnterviewden. Wanneer je je niet op je gemak voelt en niet prettig tussen je collega's, wordt er gekeken naar een andere praktijkplek.

## De wisseling van theorie en praktijk

Er is een duidelijke koppeling tussen de theorie en praktijk. Om de 12 weken wisselt de student van de academie naar het korps en andersom. Kennis van het één maakt hongerig naar het andere. De student maakt sneller de link en onthoudt het beter. Dit is erg sterk in het duale onderwijs erkennen alle partijen. Docenten en begeleiders zien de studenten snel, stapsgewijs groeien. Studenten die een jaar opleiding hebben gehad, zie je vaak duidelijk groeien:

*'Dingen die ze op hun pad tegenkomen, daar hebben ze al over nagedacht. Sterker nog, ze*

*hebben het vaak al geregeld. Dan denk ik 'zo die zijn gegroeid'. Dat vind ik leuk!*  
(trajectbegeleider I)

*'Ik heb zelf een opleiding gedaan waarbij ik 12 maanden alleen maar theorie en gestamp had. Toen werd ik losgelaten en ik wist echt niets. Ik zie nu dat mensen al zo snel in het vak groeien dat ze al zo snel veranderingen meemaken, dat ze eigenlijk zich al thuis voelen in de organisatie. En dat het stapsgewijs gaat, plus dat jij op bepaalde deelgebieden aan het werk kan. Dat niet alles in één keer op je af komt. Ik vind dat een hele goede manier. Ik denk ook dat dat een hele leerzame manier is.'*  
(leerprocesbegeleider)

Wanneer studenten in de praktijk onbekende dingen tegenkomen, wordt er gestimuleerd dit in de theorie op te zoeken. Hier zijn de studenten zelf verantwoordelijk voor. Dit vraagt wel een lerende houding, om ook 's avonds de boeken nog in te duiken. Niet iedere student is hier even actief in. Toch zien de meeste wel dat de theorie en praktijk hongerig naar elkaar maken.

### **Tot slot**

Er zijn veel betrokkenen rond het leerproces van de studenten binnen de politie. Om te zorgen dat het duale opleiden slaagt, is het belangrijk dat zij allen het opleiden centraal stellen. De student moet beschermd worden voor situaties waarin hij niet weet hoe hij moet handelen. Het geeft de student veel vertrouwen en steun dat er veel betrokkenen zijn waar hij bij terecht kan. Een politieagent in spé zal zich niet snel alleen voelen. Dit vertrouwen is heel mooi om te zien, zeker omdat de student al zo snel op straat staat. Motivatie en acceptatie lijken de krachten te zijn van het duale onderwijs.



## **Bijlage 2: Interviewleidraad Humanitas DMH**

### **Interviewleidraad studenten**

#### **Succesvolle leermomenten**

- Wat was voor jou in de afgelopen week een belangrijk moment op je stage waar je met succes op terugkijkt?
- Wat gebeurde er?
- Wie waren erbij aanwezig?
- Wat was jouw rol?
- Wat heb je op dat moment gedaan?

Welke factoren maakten toen dat je leerde?

Wat leer je hier?

#### **Motivatie**

Wat was je motivatie om hier je stage te volgen?

Ben je gemotiveerd voor dit vak en deze doelgroep?

Is deze motivatie belangrijk voor je leerproces?

#### **Eigen verantwoordelijkheid – vormgeven leeromgeving en leerproces**

Heb je mogelijkheden en ruimte om je leertraject zelf in te vullen?

Wil je dat? Lukt dat?

Is deze verantwoordelijkheid belangrijk voor je leerproces?

#### **Wederzijdse aantrekkelijkheid**

Hoe is de relatie met je collega's in het team?

Wat zoek je in het contact met je collega's?

Is een persoonlijke klik nodig?

Wanneer is een begeleider voor jou een goede begeleider?

Wat biedt de locatie jou?

Zou je hier vaker willen stage lopen? Waarom wel/ niet?

Zou je hier willen werken? Waarom wel/ niet?

#### **Topics:**

Reflectie

Initiatief

Wederzijdse aantrekkelijkheid: halen en brengen, betrokkenheid, gelijkwaardigheid, vertrouwen, persoonlijke klik

## **Interviewleidraad leidinggevende (zorg) Humanitas DMH**

### **Bevorderende en belemmerende factoren in het leerproces**

Waar ben jij trots op binnen je locatie als het gaat om het opleiden van studenten?

Wat gaat er zo goed?

Kan je iets vertellen over positieve ervaringen met studenten?

Wat maakte deze ervaring positief?

Kan je iets vertellen over minder goede ervaringen?

Wat maakte dit zo?

Welke factoren in de locatie bevorderen het leerproces van de student?

Wat biedt de student de locatie? En het team?

Wat biedt de locatie de student?

Welke rol speelt de motivatie van de student in het leerproces?

Welke rol speelt de motivatie bij het begeleiden van de student?

### **Eigen verantwoordelijkheid**

Wat is jouw rol in het leerproces?

Wat zijn je ervaringen hiermee?

Wat is de rol van de student?

Heeft de student mogelijkheden om zijn leertraject zelf in te vullen?

Hoe zijn jouw ideeën hierover?

Wat is de rol van de begeleider?

Hoe zijn jouw ideeën hierover?

Is deze verantwoordelijkheid belangrijk voor het leerproces van de student?

### **Wederzijdse aantrekkelijkheid**

Wat maakt het werken met studenten voor jou aantrekkelijk?

Hoe belangrijk zijn de relaties tussen student en locatie (verschillende collega's) voor het leerproces van de student?

Hoe zou je jouw relatie met de student kenmerken?

Wat vind jij belangrijk in het contact met de student?

Hoe kies jij de begeleiders? Is hun motivatie belangrijk voor het begeleiden?

Hoe match je de student en de begeleider?

### **Topics:**

Reflectie

Initiatief

Wederzijdse aantrekkelijkheid: halen en brengen, betrokkenheid, gelijkwaardigheid, vertrouwen, persoonlijke klik

## **Interviewleidraad werkbegeleiders Humanitas DMH**

### **Bevorderende en belemmerende factoren in het leerproces**

Waar ben jij trots op binnen je locatie als het gaat om het opleiden van studenten?

Wat gaat er zo goed?

Kan je iets vertellen over positieve ervaringen met studenten?

Wat maakte deze ervaring positief?

Kan je iets vertellen over minder goede ervaringen?

Wat maakte dit zo?

Welke factoren in de locatie bevorderen het leerproces van de student?

Wat biedt de locatie de student?

Wat biedt de student de locatie?

Welke rol speelt de motivatie van de student in het leerproces?

### **Eigen verantwoordelijkheid**

Wat is jouw rol in het leerproces?

Wat zijn je ervaringen hiermee?

Hoe zou je het in de toekomst het liefst zien?

Wat is de rol van de student?

Heeft de student mogelijkheden om zijn leertraject zelf in te vullen?

Hoe zijn jouw ideeën hierover?

Is deze verantwoordelijkheid belangrijk voor het leerproces van de student?

### **Wederzijdse aantrekkelijkheid**

Wat maakt het werken met studenten voor jou aantrekkelijk?

Hoe belangrijk zijn de relaties tussen student en locatie (verschillende collega's) voor het leerproces van de student?

Hoe zou je jouw relatie met de student kenmerken?

Wat vind jij belangrijk in het contact met de student?

Wat maakt het voor jou aantrekkelijk om een student te begeleiden?

Wat is jouw motivatie voor het begeleiden?

Wat vind jij belangrijk in het begeleiden van de student?

### **Topics:**

Reflectie

Initiatief

Wederzijdse aantrekkelijkheid: halen en brengen, betrokkenheid, gelijkwaardigheid, vertrouwen, persoonlijke klik

## **Bijlage 3: Paper publieke dimensie van het onderzoek**

### **Hoe verhoudt je onderzoek zich tot de publieke dimensie?**

Leren in een stage bij Kessels & Smit *'The Learning Company'*

**Geschreven: 23 mei 2007**

---

#### **Inleiding**

Sinds februari 2007 ben ik als stagiair verbonden bij Kessels & Smit *'The Learning Company'*. Kessels & Smit *'The Learning Company'* is een adviesbureau op het gebied van leren en ontwikkelen. Ik werk hier zowel aan mijn afstudeerscriptie als aan een project binnen Humanitas DMH. Als stagiair werk ik binnen de suborganisatie Students on Stage, hierbinnen voeren we het project bij Humanitas DMH uit.

Dit paper zal gaan over mijn afstudeerscriptie: hoe het beleidsvraagstuk in deze scriptie en Kessels & Smit *'The Learning Company'* zich verhoudt tot het publieke domein. Ik zal antwoord geven op de volgende vragen:

- Wat is er publiek aan jouw organisatie?
- In hoeverre is social legitimacy een doelstelling van het HR-beleid van jouw organisatie, en specifiek ten aanzien van het vraagstuk van jouw onderzoek?
- Wat is jouw oordeel over de publieke dimensie van het vraagstuk dat je onderzoekt (en van het beleid dat de organisatie voert danwel zou kunnen voeren?)

Deze vragen zijn verwerkt in de verschillende onderdelen van het paper.

In het eerste hoofdstuk zal ik iets vertellen over de organisatie Kessels & Smit *'The Learning Company'* en mijn onderzoek. Daarna zal ik ingaan op 'het publieke' aan Kessels & Smit *'The Learning Company'* en de publieke dimensie van het beleidsvraagstuk van mijn scriptie.

Het derde hoofdstuk gaat over de publieke identiteit. In hoeverre neemt Kessels & Smit *'The Learning Company'* deze identiteit aan en is social legitimacy een doelstelling van hun beleid. In het laatste deel zal ik een oordeel geven over de publieke dimensie van het vraagstuk en hoe de organisatie op deze publieke identiteit kan sturen.

#### **1. Kessels & Smit *'The Learning Company'***

##### **Kessels & Smit *'The Learning Company'***

Kessels & Smit *'The Learning Company'* (K&S) is een adviesbureau waaraan bijna 40 adviseurs zijn verbonden. Zij ondersteunen mensen en organisaties bij leren, ontwikkelen en veranderen. Het werk is gebaseerd op een visie op kennis en leren, die in hun werk wordt vertaald in benaderingen, werkwijzen en instrumenten en naar een manier van samenwerken in het gezelschap van adviseurs.

Het adviesbureau is een private organisatie met een winstoogmerk. Ze hebben niet te maken met publieke overheidsgelden en geen directe overheidsbemoeienis over hun bedrijfsvoering. Echter werken de adviseurs wel veel met klanten uit de publieke sector, zoals zorginstellingen, hogescholen en universiteiten en verschillende ministeries.

## **Students on Stage**

Students on Stage is een subonderneming binnen Kessels & Smit *'The Learning Company'*. Binnen Students on Stage (SoS) werken studenten op een ondernemende manier samen met organisaties om vraagstukken op vernieuwende manieren aan te pakken. Hierbij staat de kracht van de studenten centraal, als experts op hun vakgebied. Studenten van verschillende opleidingen kunnen zich hiervoor aanmelden en worden gekozen aan de hand van hun interesses en motivatie.

Het doel van SoS is om studenten kennis te laten maken met het werk als adviseur binnen K&S, hier ervaringen mee op te doen en een persoonlijke ontwikkeling door te maken. Dit blijkt uit de website ([www.studentsonstage.nl](http://www.studentsonstage.nl)) waar het volgende vermeld staat:

*'Met Students on Stage biedt Kessels & Smit een podium voor ondernemende studenten die zich als autonome professional willen ontwikkelen in de werkpraktijk.'*

Op dit moment werk ik binnen Students on Stage mee aan het eerste project van SoS. Dit project wordt gedaan binnen Humanitas DMH. Ik werk mee aan dit project om me persoonlijk te ontwikkelen. Het project staat los van mijn afstudeerscriptie.

## **Afstudeerscriptie**

Students on Stage heeft echter wel gezorgd voor de input voor mijn scriptie. De vraagstelling in mijn scriptie gaat over de factoren in een stage die van invloed zijn op het leren van een student. Welke factoren werken goed op het leren van een student? En maken dit de stage ook succesvol?

Het onderzoek wordt zowel uitgevoerd binnen K&S als, binnen andere (publieke) organisaties.

## **2. De publieke dimensie van het beleidsvraagstuk**

Zoals in het vorige hoofdstuk is aangegeven is Kessels & Smit *'The Learning Company'* een private organisatie. Een private organisatie die wel actief is in advieswerk, binnen publieke organisaties. Als je kijkt naar het beleidsvraagstuk, is het echter interessant de scheiding los te laten van de publieke en private sector. Bij de beoordeling van de publieke dimensie, is het interessanter om te kijken naar de manier waarop organisaties met maatschappelijke issues omgaan, zoals Leisink ook aangeeft (college 1, 25 april 2007). Het beleidsvraagstuk kan namelijk wel voortkomen uit publieke ontwikkelingen of issues. Naar mijn mening gaat het ook om de ontwikkelingen in de maatschappij en de manier waarop organisaties hiermee omgaan. Het gaat niet alleen om financiële doelen van organisaties.

In dit hoofdstuk zal ik ingaan op ontwikkelingen in de maatschappij die verband houden met het beleidsvraagstuk in mijn scriptie.

Mijn scriptie gaat over stages en datgene wat studenten hierin willen en kunnen leren. Stages zijn steeds belangrijker geworden binnen opleidingen. Dit komt door de veranderende gedachten over leren. Leren vindt niet alleen meer plaats binnen een opleiding of vanuit studieboeken. Leren vindt overall plaats en is met name succesvol in de context waarin het geleerde gebruikt moet worden.

De kenniseconomie is groeiende en hierbij staan ook vaardigheden en competenties centraal. Het gaat niet meer alleen om theoretische kennis, maar ook om het gebruik hiervan in de praktijk en de vaardigheden die hierbij horen. Ook dit vraagt om een ander curriculum van opleidingen waarin meer stages worden aangeboden.

Tevens wordt de kenniseconomie gekenmerkt door snelle ontwikkelingen. Bedrijven groeien snel, producten worden snel vernieuwd en de internationalisering zorgt voor het vervagen van landsgrenzen. Deze ontwikkelingen hebben ervoor gezorgd dat het belangrijk is te investeren in kennis en ontwikkeling. Deze kennis veroudert namelijk snel en moet continu worden bijgesteld.

Een andere ontwikkeling binnen de Nederlandse samenleving is de vergrijzing. De Nederlandse burger wordt steeds ouder. In de aankomende jaren zullen steeds meer mensen de arbeidsmarkt verlaten en zullen er minder jongeren zijn die op de arbeidsmarkt zullen treden. Dit heeft vele gevolgen voor arbeidsorganisaties. Niet alleen zullen de kosten voor pensioenen erg hoog worden, ook de arbeidsmarkt wordt krappere. Het zal moeilijker worden jonge mensen aan te trekken, omdat deze groep minder groot is dan de verwachte uitstroom van pensioengerechtigden.

Door deze uitstroom van oudere werknemers zal ook kennis verloren kunnen gaan. Kennis, know how, die in de hoofden van mensen is opgeslagen over de organisatie en de functie. Het is belangrijk dat deze kennis behouden blijft en overgedragen wordt op andere werknemers. Juist omdat kennis steeds belangrijker wordt en ook steeds meer aandacht krijgt in arbeidsorganisaties.

Deze ontwikkelingen, de publieke dimensie, schetsen een verband met het thema van mijn scriptie. De vraag is echter, hoe ver gaat deze publieke dimensie? Herkent de organisatie het maatschappelijke belang? Staat de organisatie echt in contact met zijn omgeving? In het volgende hoofdstuk ga ik hier op in.

### **3. De publieke identiteit van de organisatie**

Centrale vraag in dit hoofdstuk is: neemt Kessels & Smit *'The Learning Company'*, een private organisatie, een publieke identiteit aan en welke criteria gebruik je om dit te beoordelen?

Publieke identiteit gaat verder dan de scheiding tussen private en publieke organisatie in formele zin. Bij publieke identiteit gaat het om de aanwezigheid van een hoger doel dat richtinggevend is voor de organisatie. Tevens beïnvloeden handelingen en beslissingen elkaar door effecten op derden. De publieke opvatting van tijd is dat verleden en toekomst van invloed op elkaar zijn en consequenties mee genomen worden in beslissingen. Als laatste kenmerk van een publieke identiteit is dat relaties worden gekenmerkt door wederzijdse afhankelijkheid. Afhankelijk in informatie en toegang tot hulpbronnen (M. Noordegraaf & M.M. Teeuw, 2003, Publieke identiteit: Eigentijds organiseren in de publieke sector).

Ik zal bovenstaande centrale vraag beantwoorden door te kijken naar hun doelstellingen van beleid, zijn deze bewust ingezet voor publieke doeleinden of liggen hier andere doelstellingen aan ten grondslag? En gaat het om een hoger doel dat richtinggevend is voor de organisatie of gaat het om korte termijn doelstellingen?

Het belangrijkste doel van Kessels & Smit *'The Learning Company'* is om als adviseurs te kunnen blijven ondernemen. Ondernemen en groeien in hun advieswerk én in hun persoonlijke ontwikkeling. Het is een private organisatie, maar persoonlijke ontwikkeling is hierin erg belangrijk.

Financiële doeleinden kunnen niet het enige uitgangspunt zijn om een publieke identiteit te bepalen. Ik wil dit beargumenteren aan de hand van het volgende schema.

Bestuurlijke positie bestuurlijke afweging bestuurlijk management	Bedrijfsmatige positie prestaties prestatie management
Maatschappelijke positie duurzaamheid verantwoord management	Bedrijfspositie productie, omzet bedrijfsmanagement

**Figuur 1: Organisatorische posities**

Bron: College 2, 25 april USBO

Deze vier organisatorische posities geven de positie aan van de publieke identiteit van een organisatie. Deze positie wordt bepaald door de doelen die een organisatie zichzelf stelt. Naar mijn mening heeft een private organisatie altijd te maken met productie en omzet (bedrijfspositie). Aan de andere kant staat de maatschappelijke positie, die wordt verwezenlijkt door duurzaamheid en verantwoord management. Veel organisaties (zoals de Rabobank) hebben beide doelen in hun strategie staan. Zowel het winstoogmerk, als duurzaam ondernemen. Naar mijn mening kan dit hand in hand gaan. Het gaat er echter om, wanneer het met elkaar in het geding komt. Waar kiest een organisatie dan voor? Welke belangen wegen dan het zwaarst?

Om dit te beoordelen is het goed om te kijken naar daadwerkelijke acties. Welke doelen staan hierin centraal en welke overwegingen hebben organisaties hierbij? Gaat het hierbij om problemen binnen organisaties op te lossen, of om problemen in de maatschappij op te lossen?

Indien je kijkt naar Kessels & Smit *'The Learning Company'* en het onderzoek dat ik daar uitvoer, zijn er een aantal opmerkingen over te plaatsen.

Zoals eerder gezegd staat persoonlijke ontwikkeling centraal binnen K&S. Adviseurs werken vanuit hun eigen interesses en volgen deze in hun advieswerk. Het gaat hierbij om 'wederzijdse aantrekkelijkheid'. Indien opdrachtgevers een onderzoeksvraag hebben, wordt hier alleen op gereageerd indien adviseurs deze vraag interessant vinden. Willen zij hieraan werken? Is het voor hen aantrekkelijk?

Indien dit zo is, gaan ze in gesprek met de opdrachtgever. Op basis van beide interesses gaan ze aan de slag met de onderzoeksvraag en passen deze voor zover mogelijk aan de interesses aan. Het is dan ook wel voorgekomen dat opdrachten niet worden aangenomen omdat ze niet interessant zijn. Belangrijk hierin is wel, dat ze financieel gezien de mogelijkheid hebben om projecten niet aan te nemen. Op dit moment zitten ze in een 'luxe' positie waarin ze niet alle projecten hoeven aan te nemen die op hun pad komen.

Als je kijkt naar de subonderneming Students on Stage, wordt er op dezelfde manier gewerkt. Studenten stappen hier alleen in, indien zij het project aantrekkelijk vinden. Hier staat men uitvoerig bij stil. Alleen dan ben je echt gemotiveerd om je in te zetten en kan je ook betere resultaten neerzetten, is de overweging. Je werkt dan aan je persoonlijke ontwikkeling en dat staat voorop.

Studenten worden niet specifiek opgeleid voor een functie binnen Kessels & Smit *'The Learning Company'*. Ze leren het werk als adviseur kennen, maar hoeven dit hierna niet binnen K&S uit te voeren. De ervaring die ze hierin opdoen, kunnen ze in hun hele loopbaan nog gebruiken. Dit is erg belangrijk als je kijkt naar employability. Het doel van K&S is niet direct om studenten na hun stage te behouden. Ze hebben voldoende ruimte om bij een andere werkgever te solliciteren. Deze stage zorgt voor employability van de studenten. Ze leren hier veel over een vak, en kunnen dit ook gemakkelijk bij andere bedrijven inzetten. Dit kan de krapte op de arbeidsmarkt verkleinen.

Mijn afstudeerscriptie gaat ook over de factoren in een stage die van invloed zijn op het leren

van een student. Ook hier staat de persoonlijke ontwikkeling van studenten centraal. Een uitgangspunt in dit onderzoek is dat studenten door deze stage nog meer 'employable' zijn. Het gaat echt om die studenten en hun weg naar professional.

Als je op deze manier voor verschillende werkgevers aantrekkelijk bent, doe je echt iets aan de oplossing van de krappe arbeidsmarkt. Mensen kunnen gemakkelijker overstappen en ergens anders aan de slag gaan.

Maar gaat het hier ook bewust om die publieke identiteit? Of liggen er andere doelstellingen aan ten grondslag?

Als je kijkt naar de doelen van K&S en de inhoud van mijn afstudeeronderzoek, zou je deze vraag bevestigend kunnen beantwoorden. Het gaat meer om persoonlijke ontwikkeling, dan om operationele doelstellingen, met een korte termijn oriëntatie. (College 1, 25 april)

Echter zie je deze belangenafweging niet op deze manier terug. Persoonlijke ontwikkeling wordt niet ingezet om een hoger doel te realiseren. Het komt voort uit maatschappelijke ontwikkelingen en discussie, maar het is naar mijn mening niet bedoeld om als organisatie echt iets te doen aan de employability van haar medewerkers. Het is met name bedoeld om hun eigen adviseurs vast te houden en 'aantrekkelijk' te blijven zijn voor elkaar. Dit wijst dus alleen maar meer naar eigen financiële doeleinden, want alleen met adviseurs kan je organisatie in leven blijven.

#### **4. Sturen op publieke identiteit?**

Als laatste onderdeel wil ik nog ingaan de publieke identiteit en wat Kessels & Smit 'The Learning Company' anders zou kunnen doen om deze identiteit te versterken of hierop te sturen.

Naar mijn mening is dit niet nodig. Indien je als private organisatie, winstdoelstellingen hebt is dat prima. Het is echter wel van belang dat je iets doet met de maatschappelijke ontwikkelingen die in je context gebeuren. Je kan dit op verschillende manieren oppakken en met verschillende doelen.

Echter zullen er altijd spanningen zijn tussen deze verschillende doelen. Ik denk dat, voor private organisaties, het publieke doel altijd onderhevig is aan het financiële doel. Dat mag ook. Anders zou je als organisatie ook niet kunnen overleven.

Onbewust draagt K&S echter wel bij aan hun publieke identiteit. Door de persoonlijke ontwikkeling en opleidingsmogelijkheden aan te bieden, maken ze studenten employable. Door mijn onderzoek proberen ze dit alleen maar meer aan te passen aan de wensen van de student. Ze sturen hier echter niet bewust op aan. Als private organisatie hoeft dat ook niet.

Belangrijkste in dit paper is op te merken dat je als private organisatie nooit helemaal los kunt staan van de publieke dimensie. Je zal altijd te maken hebben met publieke vraagstukken en ontwikkelingen. Hoe hierop aan te sturen is een eigen keuze. Om je financiële doelstellingen te halen, zal je hier vaak wel aandacht aan moeten besteden. De mensen in de organisatie zullen zelf bepalen of dit voldoende is en of zij zich hieraan willen verbinden. Zo zullen ook altijd de belangen mee worden genomen van de mensen uit de maatschappij.



## **Bijlage 4: Gespreksleidraad**

### **Gespreksleidraad voor overeenstemming in de factoren die van belang zijn bij een succesvolle stage**

In maart 2008 is het onderzoek afgerond naar factoren die het leren in een stage of leertraject binnen Humanitas DMH beïnvloeden. Dit onderzoek heeft zich zowel op BOL-stagiaires als op BBL-leerlingen gericht. De succesvolle factoren die uit dit onderzoek naar voren zijn gekomen, vormen de basis van deze gespreksleidraad. Deze gespreksleidraad is bedoeld voor de werkbegeleider en de student om als uitgangspunt van de begeleiding te gebruiken. Wanneer overeenstemming wordt gevonden over onderstaande punten, zal dit ten goede komen aan het leren in de praktijk, zowel voor de locatie als de leerling of stagiair.

Het is raadzaam alle vragen langs te gaan en verwachtingen en verantwoordelijkheden naar elkaar toe uit te spreken.

Er wordt gesproken van stagiair en stage, hiervoor kan ook leerling en leertraject worden gelezen. Ook is voor de leesbaarheid gekozen voor het gebruiken van 'zijn' stage, welke natuurlijk ook op een vrouwelijke stagiair gericht kan zijn en 'haar' stage gelezen kan worden.

#### **1. Motivatie voor een stage binnen Humanitas DMH**

Wanneer de motivatie van de stagiair bekend is bij de werkbegeleider, kunnen de taken hierop worden aangepast. Wanneer de motivatie nog niet helder in beeld is, kan dit samen onderzocht worden. Motivatie is positief van invloed op de kwaliteit van het leren en de regie die de stagiair neemt over zijn leerproces. Tevens is het belangrijk te weten met welke groep cliënten je gaat werken, omdat hier de inrichting van de praktijkstage van afhangt.

- Wat is je motivatie voor een stage op deze locatie?
- Wat is je motivatie om te werken met verstandelijk gehandicapten?
- Wat is je motivatie voor deze specifieke doelgroep?

*Motivatie van de locatie voor het begeleiden van een stagiair.*

De locatie heeft duidelijke redenen voor het begeleiden van een stagiair. Wanneer deze bekend zijn bij de stagiair kan dit zijn gevoel van waardering positief beïnvloeden. De werkbegeleider kan aangeven wat de redenen van de locatie zijn om een stagiair aan te trekken.

#### **2. Feedback en reflectie**

Feedback en reflectie helpen de stagiair zijn leerrendement te vergroten. Feedback en reflectie op zijn handelen biedt nieuwe inzichten en kan leiden tot ontwikkeling van de stagiair. Feedback is gericht op directe waarnemingen van handelingen en bij reflectie wordt op een later moment samen met de student gesproken en teruggekeken op een bepaalde situatie.

- Wat versta je onder feedback ontvangen?
- Wat versta je onder feedback geven?
- Hoe ervaar je het ontvangen van feedback?
- Op welke manier ontvang je het liefst feedback?

- Op welke manier en hoe vaak zou je het liefst de momenten van reflectie vormgeven?

### **3. Zelfregie van de stagiair over zijn leerproces**

Binnen Humanitas DMH is zelfregie een belangrijke waarde. Niet alleen voor cliënten, maar ook voor haar medewerkers. Binnen het leerproces krijgt de stagiair steeds meer verantwoordelijkheden, ook gericht op het gehele leerproces. Om dit te benutten en op een juiste manier in te zetten, is het belangrijk deze verantwoordelijkheid aan te laten sluiten bij de wensen van de stagiair en de mogelijkheden binnen de locatie.

- Wat verwacht je van je werkbegeleider in je stage?
- Wat verwacht je van je andere teamleden in je stage?
- Wat zie je als jouw rol in je stage?
- In hoeverre wil je eigen verantwoordelijkheden ten opzichte van het werk met cliënten?
- In hoeverre wil je eigen verantwoordelijkheden ten opzichte van je eigen leerproces?  
Deze vraag dient enige toelichting door de werkbegeleider. Hierbij kan de werkbegeleider aansluiten bij de wensen en mogelijkheden van de locatie rond de eigen verantwoordelijkheid van de stagiair.

### **4. Leervoorkeuren en begeleidingsstijlen**

Net als de eigen regie, is het belangrijk de manier van leren en begeleiden af te stemmen met de stagiair. Iedereen heeft een eigen voorkeur voor de manier waarop hij leert en de manier waarop hij in de begeleiding benaderd wil worden. Wanneer deze begeleiding tussen de stagiair en werkbegeleider is afgestemd, zal dit het leren in de stage bevorderen.

Om de leervoorkeur in kaart te brengen is het van belang de test over leervoorkeuren van M. Ruijters in te vullen.

- Wat is je leervoorkeur?
- Hoe wens je het liefst benaderd te worden in de begeleiding door je werkbegeleider?
- Hoe wens je het liefst benaderd te worden in de begeleiding door je collega's?
- Wat verwacht je in de begeleiding van anderen?
- Wat zie je als je eigen rol in de begeleiding?
- Zou je graag iemand willen leren kennen die niet op de locatie werkzaam is waar je je verhaal kan doen en moeilijkheden in je praktijkstage kan bespreken, zonder op welke manier dan ook beoordeeld te worden?

## Bijlage 5: Leervoorkeuren

### Sitogram: uw voorkeuren in het leren

#### Toelichting

Het Sitogram typeert uw voorkeuren voor contexten om in te leren. Leert u graag door een lezing bij te wonen of door oefening, of door in het diepe te springen? Leert u bij voorkeur onder begeleiding, leert u met of van anderen? Vindt u het plezierig om te leren onder tijdsdruk in een complexe situatie of juist in een veilige omgeving waar tijd en ruimte is om te experimenteren? In de leergang onderscheiden we vijf contexten die uitnodigen om de kunst af te kijken, te participeren, kennis te verwerven, te oefenen en te ontdekken. Welke zullen het beste matchen met uw voorkeuren?

#### Werkwijze

##### Stap 1

U krijgt vijftien vragen voorgelegd. Op elke vraag volgen vier of vijf uitspraken / antwoorden. Ga bij het beantwoorden uit van een gemiddelde voorkeur (3). Spreekt een bepaalde context u (zeer) aan, kies dan 4 of 5. Vindt u een context minder plezierig of vervelend, kies dan een 2 of een 1. De aanwijzingen om uw leren te sturen worden duidelijker naarmate u vaker kiest voor uitersten. Vul de scores in in de eerste kolom.

1 = niet

2 = minder dan gemiddeld

3 = gemiddeld

4 = meer dan gemiddeld

5 = helemaal

##### Stap 2

Herhaal de scores in de witte vakjes in de volgende vijf kolommen. Dit betekent dat u soms de score twee keer moet herhalen.

#### 1. Welke omstandigheden helpen u bij uw ontwikkeling?

Wanneer er tijd en ruimte is om te oefenen	2	X	X	X	2	X
Omgevingen waarin veel kennisbronnen aanwezig zijn	2	X	X	2	X	X
Werksituaties waarin ik nieuwe, interessante vraagstukken tegenkom	4	X	X	X	X	4
Een inspirerende ontmoeting met anderen	5	X	5	X	X	X
Complexe vraagstukken waarbij op korte termijn een oplossing nodig is	5	5	X	X	X	X

##### Stap 3

Tel de scores uit stap 2 per kolom op. U heeft dan vijf subtotaal.

##### Stap 4

Trek van elk subtotaal 45 punten af. De totalen bevinden zich tussen de -30 en +30.

<b>Subtotalen</b>	62	64	47	55	67
<b>minus 45</b>	<b>-45</b>	<b>-45</b>	<b>-45</b>	<b>-45</b>	<b>-45</b>
<b>Totalen</b>	17	19	2	10	22
<b>Code</b>	Ka	Pa	Kv	Oe	Oe

##### Stap 5

Visualiseer de gegevens in het Sitogram.

**1. Welke omstandigheden helpen u bij uw ontwikkeling?**

Wanneer er tijd en ruimte is om te oefenen		X	X	X		X
Omgevingen waarin veel kennisbronnen aanwezig zijn		X	X		X	X
Werksituaties waarin ik nieuwe, interessante vraagstukken tegenkom		X	X	X	X	
Een inspirerende ontmoeting met anderen		X		X	X	X
Complexe vraagstukken waarbij op korte termijn een oplossing nodig is			X	X	X	X

**2. Hoe verwerft u kennis?**

Door goed te kijken wat werkt			X	X	X	X
Door in gesprek te gaan met anderen		X		X	X	X
Door leeractiviteiten te ondernemen		X	X			X
Door alles wat ik doe		X	X	X	X	

**3. Welke emoties helpen u bij uw ontwikkeling?**

Inspiratie, nieuwsgierigheid		X	X	X	X	
Veiligheid, vertrouwen		X		X		X
Helderheid, zekerheid		X	X		X	X
Spanning, werkdruk			X	X	X	X

**4. Waaraan ergert u zich in leeractiviteiten?**

Wanneer iets te langdradig is			X	X	X	X
Wanneer mensen zich onttrekken aan het team		X		X	X	X
Wanneer sprake is van onwetendheid, te weinig kennis van zaken		X	X		X	X
Wanneer ik iets moet doen zonder dat ik me bekwaam voel		X	X	X		X
Wanneer alles is dichtgetimmerd		X	X	X	X	

**5. Wat betekent samenwerken voor uw ontwikkeling?**

In gesprek met anderen los ik gemakkelijker problemen op		X		X	X	X
Met anderen leren is efficiënter		X	X		X	X
Anderen helpen mij		X	X	X		X
Ik zie anderen als klankbord voor mijn ideeën			X	X	X	

**6. Hoe gaat u om met fouten?**

Van fouten die ik maak leer ik veel		X	X	X		X
Fouten houden me alert		X	X	X	X	
Ik probeer fouten te voorkomen door een grondige voorbereiding		X			X	X
Van fouten leer ik niet veel			X	X	X	X

**7. Waar gaat uw voorkeur in opleidingen naar uit?**

Leren rond een praktijkopdracht		X	X	X	X	
Intervisie		X		X	X	X
Trainingen en workshops		X	X	X		X
Bedrijfsbezoeken			X	X	X	X
Lezingen en colleges		X	X		X	X

**8. Wat of wie bepaalt de richting van uw ontwikkeling?**

Dat wordt bepaald door wat ik tegenkom in mijn werk of daarbuiten		X	X	X	X	
Dat wordt bepaald door de ontwikkelingsrichting van mijn team		X		X	X	X
Mijn ontwikkeling plan ik met hulp van een coach of manager		X	X	X		X
Mijn ontwikkeling moet bijdragen aan de organisatieontwikkeling			X		X	X

**9. Hoe organiseert u het leren in uw werk?**

Ik zoek de discussie met anderen op		X		X	X	X
Ik lees op z'n tijd een goed boek		X	X		X	X
Ik kom genoeg tegen in mijn dagelijks werk			X	X	X	
Ik oefen bewust nieuw gedrag		X	X	X		X

**10. Wat is de belangrijkste valkuil in uw ontwikkeling?**

Te weinig tijd nemen om na te denken		X		X	X	X
Te lang blijven hangen in bespiegelingen		X	X	X		X
Te veel interessant vinden		X	X	X	X	
Blijven zoeken naar de waarheid		X	X		X	X
Snel verveeld zijn			X	X	X	X

**11. Wie zet u in het werk aan tot denken?**

Deskundigen		X	X		X	X
Collega's en vakgenoten		X		X		X
Kritische buitenstaanders			X	X	X	X
Dat kan iedereen zijn		X	X	X	X	

**12. Hoe reageert u op onbekende situaties?**

Ik duik in het diepe		X	X	X	X	
Ik vraag advies aan anderen				X	X	X
Ik zorg dat ik eerst kan 'droogzwemmen'		X	X	X		X
Ik probeer zo veel mogelijk te weten te komen		X	X		X	X

**13. Waarover beschikt de ideale begeleider?**

Didactische vaardigheden		X	X	X		X
Vaardigheden in het begeleiden van groepsprocessen		X		X	X	X
Praktijkervaring			X	X	X	X
Scherpzinnigheid		X	X	X	X	
Vakkennis		X	X	X		X

**14. Welke kennis vindt u belangrijk?**

Expertise			X	X	X	X
Gedeeld inzicht		X		X	X	
Bewezen kennis		X	X		X	X
Kennis die houvast biedt		X	X	X		X

**15. Wat zet u aan het denken?**

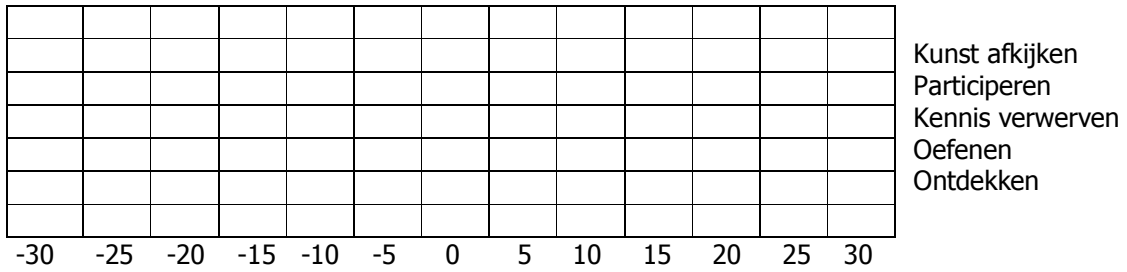
Succesvolle oplossingen			X	X	X	X
Verschillen in standpunten		X		X	X	X
Mijn eigen handelen		X	X	X		
De benodigde kennis		X	X		X	X

<b>Subtotalen</b>					
<b>minus 45</b>	<b>-45</b>	<b>-45</b>	<b>-45</b>	<b>-45</b>	<b>-45</b>
<b>Totalen</b>					
<b>Code</b>	Ka	Pa	Kv	Oe	Oe

**Uw scores**

	<b>Code</b>	<b>Totalen</b>
Kunst afkijken	Ka	
Participeren	Pa	
Kennis verwerven	Kv	
Oefenen	Oe	
Ontdekken	Od	

**Uw sitogram**



**Kunst afkijken:**

- leert in het werk
- zoekt good practices
- werkt graag met rolmodellen
- vraagt collega's 'wat werkt?'
- expliciteert succesfactoren

**Participeren:**

- leert samen met anderen
- zorgt voor vertrouwen
- zoekt mensen met dezelfde vragen
- betreft zo nodig procesbegeleider
- actieleren en intervisie

**Kennis verwerven:**

- verwerft kennis om inzicht te vergroten (weet dat praktisch daardoor niet verandert)
- gaat planmatig te werk, stelt doelen
- doet een beroep op deskundigen
- vermijdt creatieve en ongestructureerde bijeenkomsten

**Oefenen:**

- leert in een veilige omgeving
- informeert omgeving over leerproces. Vraagt acceptatie van 'fouten'
- vraagt gerichte feedback
- doet beroep op begeleider die de lijnen uitzet en structuur biedt
- creëert oefen- en experimenteerterruimte

**Ontdekken:**

- vindt vrijheid belangrijk
- leert altijd en overal, vooral informeel
- inspiratie belangrijker dan doelen
- zoekt bij een vraagstuk uitgebreid op internet
- zoekt variatie in werkomgeving
- viert elk succes(je)

## Bijlage 6: Leerfuncties

### 1. Verwerven van vakkennis

Ik beschik over de vakkennis die nodig is om ons werk goed te doen ++ + +/- - --

Mijn kennis is goed verankerd in het team (ook beschikbaar wanneer ik het team verlaat) ++ + +/- - --

Mijn kennis is goed verankerd in de organisatie ++ + +/- - --

Mijn kennis wordt door anderen goed benut ++ + +/- - --

### 2. Leren oplossen van problemen

Ik los problemen in het werk samen met collega's op ++ + +/- - --

Ik maak gebruik van de vakkennis van collega's in mijn team bij het oplossen van problemen ++ + +/- - --

Ik maak gebruik van de vakkennis van collega's in de gehele organisatie bij het oplossen van problemen ++ + +/- - --

Ik ontwikkel nieuwe werkwijzen voor problemen en uitdagingen die ik in mijn werk tegenkomen ++ + +/- - --

### 3. Ontwikkelen van reflectieve vaardigheden

Ik bespreek met mijn collega's hoe ik werk (bijv. onze manier van samenwerken) ++ + +/- - --

Ik neem regelmatig een moment om aandachtig stil te staan bij hoe ik werk ++ + +/- - --

Reflecties op mijn manier van werken leveren mij veel op ++ + +/- - --

Ik geef collega's opbouwende feedback ++ + +/- - --

### 4. Verwerven van communicatieve en sociale vaardigheden

Ik bespreek ervaringen en ideeën met collega's ++ + +/- - --

Ik weet wie in ons team over welke kennis beschikt ++ + +/- - --

Ik weet wie in de organisatie over de kennis beschikt die voor ons team van belang is ++ + +/- - --

Ik beschik over goede communicatieve vaardigheden voor het uitwisselen en opsporen van kennis ++ + +/- - --



Ik ben op de hoogte van successen van anderen en profiteer daarvan in mijn eigen werk	++	+	+/-	-	--
---	----	---	-----	---	----

### 5. Verwerven van vaardigheden die de motivatie reguleren

Ik ben gemotiveerd om mijn werk zo goed mogelijk te doen	++	+	+/-	-	--
--	----	---	-----	---	----

Ik kan mijn werk zo inrichten dat veel daarvan aansluiten bij mijn interesses	++	+	+/-	-	--
---	----	---	-----	---	----

Ik ben gericht op het verbeteren van mijn prestaties	++	+	+/-	-	--
--	----	---	-----	---	----

Ik ga steeds na welke factoren mijn motivatie belemmeren en bevorderen	++	+	+/-	-	--
--	----	---	-----	---	----

Ik deel emoties over successen en teleurstellingen met collega's	++	+	+/-	-	--
--	----	---	-----	---	----

### 6. Bevorderen van rust en stabiliteit

Ik heb voldoende tijd om me te verdiepen in de inhoud van mijn werk	++	+	+/-	-	--
---	----	---	-----	---	----

Er is voldoende rust om nieuwe ideeën en oplossingen te laten bezinken	++	+	+/-	-	--
--	----	---	-----	---	----

Ik ondersteunen collega's in het onderhouden van kennis en vaardigheden	++	+	+/-	-	--
---	----	---	-----	---	----

Collega's ondersteunen mij in het onderhouden van mijn deskundigheid	++	+	+/-	-	--
--	----	---	-----	---	----

### 7. Veroorzaken van creatieve onrust (spanning)

Ik kan nieuwe ideeën binnen het team kwijt	++	+	+/-	-	--
--	----	---	-----	---	----

Ik kan nieuwe ideeën binnen de organisatie kwijt	++	+	+/-	-	--
--	----	---	-----	---	----

In mijn werk probeer ik regelmatig een nieuwe aanpak of een nieuwe werkwijze uit	++	+	+/-	-	--
--	----	---	-----	---	----

Praten over problemen, fouten en onzekerheden die ik in mijn werk tegenkomen, leidt geregeld tot nieuwe aanpakken	++	+	+/-	-	--
---	----	---	-----	---	----

Ik ben in mijn werk regelmatig op zoek naar prikkels om te komen tot nieuwe werkwijzen	++	+	+/-	-	--
--	----	---	-----	---	----

## Literatuurlijst

- Alexander, P.A. (2005). Teaching towards expertise. *Pedagogy - Learning for Teaching*, 29-45.
- Baars - van Moorsel, M.A.A.H. (2003). *Leerklimaat; de culturele dimensie van leren in organisaties*. Academisch Proefschrift Universiteit van Tilburg. Delft: Eburon.
- Baars, M. (2004). Leercultuur: de onzichtbare kracht in organisaties. In: *HRD thema Leercultuur en competentieontwikkeling*. Jaargang 4, nr. 2, Kluwer.
- Beardwell, I., Holden, L., Claydon, T. (2004). *Human Resource Management: A contemporary approach*, Fourth edition, Pearson Education Limited.
- Berg, v.d., F. (2007). Van de werkvloer: UMCG beste leerbedrijf van Nederland. *Onderwijs en gezondheid*, Oktober, Jaargang 31: 13-14.
- Black, A.E. & E.L. Deci (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self determination theory perspective, *?*, John Wiley & Sons, Inc.
- Blokhuis, F., E. Leenders & C. Blockhuis (2006). *Beroepspraktijkvorming: het organiseren van interactie*, MBO Raad, december.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*, Boom onderwijs.
- Bolhuis, S.M. & R.B.J. Simons (1999). *Leren en werken: opleiden en leren*, Deventer: Kluwer.
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and instruction*, 13, p. 327-347.
- Bronneman-Helmers, R. (2006). Duaal als ideaal? *Leren en werken in het beroeps- en hoger onderwijs*, Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau, juni.
- Brown, J.S., A. Collins & P. Duguid (1989). Situation of cognition and the culture of learning. *Educational Research*, 18, 1, pp.32-42.
- Buhrs, P. & R. Vonk (2002). Leerprincipes toegepast in de praktijk. In M. Rondeel & S. Wagenaar (red.), *Kennis maken. Leren in gezelschap*. (pp. 261-285) Schiedam: Scriptum.
- Caspi, J. & W.J. Reid (1998). The task-centered model for field instruction: An innovative approach. *Journal of Social Work Education*, Vol. 34, No. 1.
- Deci, E.L., R.M. Ryan & G.C. Williams (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning, *Learning and Individual differences*, Vol. 8, No. 3, p. 165-183.
- Dellen, van T., (2003). Humanistische opleidingskunde, In: J. Kessels en F. Poell, (red). *Human Resource Development: Organiseren van leren*. Kluwer.
- Driscoll, M.P., (2005). *Psychology of learning for instruction*. Florida State University, Pearson Education Inc.
- Erkamp, A. (2007). 'Hoe managers leren bij Heliomare'. In A. Grotendorst, I. van Aken, C. Sino,

B. van Veldhuizen (red.), *Verleiden tot leren in het werk*. (pp. 59-77) Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Greeno J.G., A.M. Collins & L.B. Resnick (1996). Cognition and learning. In D.C. Berliner (Ed.) *Handbook of Educational psychology* (pp.15-46). New York, NY: Macmillan Library Reference USA Prentice Hall International.

Grotendorst, A. (2002). 'Non scholae, sed vitae discimus'. In: M. Rondeel & S. Wagenaar (red.), *Kennis maken. Leren in gezelschap*. (pp. 193-215) Schiedam: Scriptum.

Grotendorst, A. (2007). 'Verleiden tot leren in het werk'. In: A. Grotendorst, I. van Aken, C. Sino, B. van Veldhuizen (red.), *Verleiden tot leren in het werk*. (pp. 9-13) Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Hiltrop, J.M. (1999). The quest for the best: Human Resource Practices to attract and attain talent. *European Management Journal*, 17(4), pp.422-430.

Hoogerwaard, W. (2005) *Onderzoek naar begeleidingsopvattingen*, Universiteit Twente.

Inspectie van het onderwijs (2006), *Beroepspraktijkvorming in het mbo: Onderzoek naar kwaliteitsbevorderende en –belemmerende factoren*. Juli.

Interstedelijk Studenten Overleg (2005) *Stages: lekker belangrijk!* Een onderzoek naar de kwaliteit van stagebegeleiding in het Nederlands Hoger Onderwijs. Utrecht, December.

Kessels, J.W.M. (1998). Interne en externe consistentie van het opleidingsontwerp. In: J.W.M. Kessels & C.A. Smit (red.), *Opleiders in organisaties: Capita selecta*. (pp. 90-102) Kluwer Bedrijfsinformatie.

Kessels, J.W.M. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Rede uitgesproken bij het aanvaarden van het ambt van Hoogleraar Human Resources Development aan de faculteit der Toegepaste Onderwijskunde Universiteit Twente. 8 februari 2001. Enschede: Universiteit Twente.

Kessels, J.W.M. & S. Tjepkema (2002). Een economische grondslag voor leren ontwikkelen. In M. Rondeel & S. Wagenaar (red.), *Kennis maken. Leren in gezelschap*. (pp. 21-39) Schiedam: Scriptum.

Keursten, P., S. Verdonschot, J. Kessels, & K. Kwakman (2004). Welke factoren zijn bepalend voor kennisproductiviteit? In C. Stam, A. Evers, P. Leenheers, A. de Man, & R. van der Spek. *Kennisproductiviteit. Het effect van investeren in mensen, kennis en leren*. (pp.153-170). Pijnacker: Pearson Education Benelux.

Laat, de, M., R. Poell, R.J. Simons & F. van der Krogt (2001). *Organiseren van leren op de werkplek*, Garant.

<http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2005-0622-190347/5696.pdf>

LSOP Politie (2002). *Leren in veiligheid: Het nieuwe politieonderwijs in maatschappelijk perspectief*.

Loyens, S., R. Rikers & H. Schmidt (2005). Studenten en constructivisme: gaat dat wel samen? In: *Opleiden en Ontwikkeling*, nr. 6, juni 2005, pp.40-44.

- Lowyck, J. (2005). Constructivisme: Ontwikkeling van een concept. In: *Opleiden en Ontwikkeling*, nr. 6, juni 2005, pp.16-20.
- Mager R.F. & P. Pipe (1979). *Analyzing performance problems or 'You really oughta wanna'*. Belmont, CA: Fearon Publishers.
- Meer overheidssteun nodig voor stagiaires, In: *Trouw*, 10 april 2007.
- Meijers, F. (2003). *Leren in de praktijk: onderzoek naar mogelijkheden tot beroepsvorming*. Nijmegen: Meijers onderzoek & advies.
- Nieuwkerk, van, H. (2005). *Herontwerp mbo in school en bedrijf: beleidsplan procesmanagement herontwerp mbo 2005*.
- Onderwijsraad (2003a). *Leren in een kennissamenleving*, Den Haag, Januari.
- Onderwijsraad (2003b). *Werkplekieren in de beroepsonderwijskolom: naar een integratie van binnen- en buitenschools leren*, Den Haag, Juli.
- Onstenk, J. (2001). Ontwikkelen van bekwaamheden tijdens het werk. In: J.W.M. Kessels en R.F. Poell (red.): *Human Resource Development. Organiseren van het leren*. Deventer: Samsom.
- Pintrich, P.R., D.A. Smith, T. Garcia & W.J. McKeachie (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), pp.801-813.
- Robbins, S.P. (2003). *Organizational Behaviour*. 10th edition. Prentice Hall.
- Ruelens, L & T. Baert (2002). *Werken aan leren: over de kwaliteit van leerwerkprojecten*. December.
- Ryan, A.M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*. 35(2), pp.101-111.
- Ruijters, M. (2006) *Liefde voor leren: Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*, Deventer: Kluwer.
- Shuell, T.J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 4, pp. 411-436.
- Simons, P.R.J. (2000). Lerend werken: tautologie of uitdaging? *Opleiding en ontwikkeling*, Vol. 13. No. 6: 7-11.
- Simons, P.R.J. (2007). 'Werkgerelateerd leren'. In A. Grotendorst, I. van Aken, C. Sino, B. van Veldhuizen (red.), *Verleiden tot leren in het werk*. (pp. 40-49) Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Smit, C. (2002). 'Stages of concern: De vijf fasen in het leren van een vak'. In M. Rondeel & S. Wagenaar (red.), *Kennis maken. Leren in gezelschap*. (pp. 166-192) Schiedam: Scriptum.
- Sprenger, C. (2006). Sociaal constructivisme: een verbindend kader. In: *Opleiden en Ontwikkeling*, nr. 6, juni 2005, pp.11-15.

Visser, M. & H. Visser (2007). 'Bestaat er een structuur voor leren in het werk? De leerschijf van zeven'. In A. Grotendorst, I. van Aken, C. Sino, B. van Veldhuizen (red.), *Verleiden tot leren in het werk*. (pp. 59-77) Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Vleugel, L. & M. Töller (2005). *De werkplek als krachtige leeromgeving in een kennisintensieve organisatie*. Guided study Master of Human Resource Development. Universiteit van Twente.

Von Dras, D.D. & K.M. Miller (2002). Learning outside the classroom: The undergraduate gerontology internship. *Educational Gerontology*, Vol. 28: 881-894.

Wesley, S.C. & M.C. Bickle (2005). Examination of a paradigm for preparing undergraduates for a career in the retailing industries: mentors, curriculum, and a internship. *College Student Journal*, Vol. 39, No. 4.

White B.Y. & J.R. Frederiksen (1998). Inquiry, modelling and metacognition: making science accessible to all students. *Cognition and Instruction*, 16(1), pp.3-118.

#### Documenten

- Beroepspraktijkvormingsbeleid Humanitas DMH, 26 november 2007.
- Visie en missie Humanitas DMH, maart 2007.
- Visie en uitgangspunten Leren en Ontwikkelen, 25 november 2007.

#### Websites

- [www.colo.nl](http://www.colo.nl)
- [www.humanitas-dmh.nl](http://www.humanitas-dmh.nl)
- [www.politieacademie.nl](http://www.politieacademie.nl)
- [www.rocasa.nl](http://www.rocasa.nl)
- [www.wenckebachinstituut.nl](http://www.wenckebachinstituut.nl)

De websites zijn voor het laatst bekeken op 11 februari 2008.