



avans
hogeschool

Leren van de leergemeenschappen Lessen na een jaar experimenteren

December 2018
Angelie Broeren-van der Spank en Ina Tilma
Academie voor Social Studies 's-Hertogenbosch
Lectoraat Integrale Veiligheid Avans

Inhoud

1. Inleiding	3
2. Achtergrondinformatie	4
3. Resultaten vanuit de interviews	6
4. De kracht van grenzen.....	12
5. Conclusies.....	17
6. Aanbevelingen	20
7. Discussie.....	22
8. Literatuurlijst.....	24

1. Inleiding

Het eerste jaar Leergemeenschappen bij ASB (Academie voor Sociale Studies Breda) en ASH (Academie voor Sociale Studies 's-Hertogenbosch) zit erop. Het was een spannend jaar voor alle betrokken partijen: docenten, directie, professionals, managers en studenten. Want zou dat wat we bedacht hebben gaan werken? Ontstaan er nieuwe manieren van leren? Kunnen we maatschappelijke meerwaarde creëren? En wat is dat eigenlijk? Zal iedereen enthousiast zijn en blijven? Allemaal vragen die door ieders hoofd spookten. Ondanks al deze en nog vele andere vragen en twijfels zijn we het experiment met z'n allen aan gegaan en nu na een jaar experimenteren kunnen we zeggen dat het positief is uitgevallen. Er is vertrouwen in het concept. Er zijn geen leergemeenschappen halverwege gestopt, voorzichtig zien we de eerste positieve resultaten zowel in concrete resultaten als in houding van studenten. Het was een jaar van trial en error. Van vallen en opstaan. Van enthousiast zijn tot het niet meer zien zitten. Kortom een heel leerzaam jaar.

Daar waar voorheen studenten in de eerste 2 studie jaren enkele uren stage liepen en er vooral casussen uit de praktijk behandeld werden, zijn studenten nu vanaf het begin van hun studie veel meer in en samen met de praktijk aan het werk. Onderwijs en praktijk realiseren zich dat je elkaar moet ontmoeten om nieuwe handelingspraktijken met elkaar te verkennen, te ontdekken en te bestendigen. De leergemeenschappen zijn een nieuwe manier van samenwerkend leren waarbij gezocht wordt naar hoe de opbrengst het grootst kan zijn voor alle partijen.

Zowel ASB als ASH hebben de leergemeenschappen het hele jaar gevolgd om te leren van de leergemeenschappen. In deze onderzoeksverkenning stond het handelen van alle betrokkenen centraal. Met als doel leren handelen en handelend leren. De verkenning richtte zich dus niet op de opbrengst, de maatschappelijke meerwaarde. De reden voor deze focus op handelen is dat het zo'n nieuwe vorm van onderwijs is, die zoveel vraagt van betrokken (andere rol, andere doelstellingen, etc.) dat het belangrijk is om te volgen hoe alle betrokkenen het doen en waarom zij dit zo doen. Met als doel om er lering uit te trekken zodat niet iedere keer het wiel opnieuw uitgevonden hoeft te worden en we ook leren hoe deze onderwijsvorm zo goed mogelijk benut kan worden en het zo'n groot mogelijk leerrendement voor alle partijen oplevert.

Een jaar experimenteren leverde verwarring, nieuwe inzichten en nieuwe vragen op. Het was zoeken voor alle partijen. Hoe werk en leer je zodanig samen dat die leeropbrengsten en de impact voor alle partijen zo groot mogelijk is? Door deze andere manier van werken en leren passen bijvoorbeeld bestaande rollen van studenten, professionals en docenten niet meer of sluiten bestaande lesmethodieken niet meer aan. In dit jaar hebben we met z'n allen veel geleerd, uitgeprobeerd en zijn we met vallen en opstaan te werk gegaan.

In deze rapportage zijn de resultaten van één jaar onderzoek bij de Academie voor Sociale Studies in 's-Hertogenbosch weergegeven. ASB heeft haar onderzoeksresultaten in een eigen rapportage verwerkt. Het is een beknopte weergave van alle interviews, focusgroepen en terloopse gesprekken met studenten, docenten, professionals, directie en management. De topics, de interviews en de focusgroepen zijn tot stand gekomen aan de hand van relevante literatuur en eerder opgedane ervaringen met soortgelijke onderwijsvormen en co-creatie. De verwerking van deze literatuur is in de bijlage te vinden.

Na de eerste interviews en focusgroepen werd duidelijk dat de docenten een centrale rol spelen in de leergemeenschappen. Ook werd duidelijk dat veel docenten, en ook professionals, worstelen met die rol. Want mochten ze de leiding nemen of juist niet? Wat betekent dat 'zitten op mijn handen'? Wij, de onderzoekers, hadden het idee dat we de docenten door middel van literatuurstudie verder op weg konden helpen om deze rol te duiden, te snappen en verdere invulling te geven. Met als doel om het in het tweede jaar van de leergemeenschappen te kunnen toepassen. Deze literatuurstudie is uitgewerkt in hoofdstuk 4. De rapportage sluit af met een conclusies, aanbevelingen en discussie die bruikbaar zijn in de praktijk van de leergemeenschappen en in het vervolgonderzoek.

2. Achtergrondinformatie

Leergemeenschappen: organisatie

In 's-Hertogenbosch zijn in studiejaar 2016-2017 24 leergemeenschappen actief geweest. Deze leergemeenschappen bestonden aanvankelijk uit 14 à 15 studenten, een halve klas. Bij iedere leergemeenschap waren twee docenten betrokken die om en om aanwezig waren bij de bijeenkomsten. De ene week de ene, de andere week de andere. Bij de leergemeenschappen zijn ongeveer 20 instellingen betrokken geweest. Sommigen organisaties deden mee aan 2 of 3 leergemeenschappen. Alle leergemeenschappen zijn tot het einde actief geweest. Er zijn geen leergemeenschappen gestopt. De meeste groepen zijn wel kleiner geworden doordat studenten in de loop van het jaar gestopt zijn met hun studie.

De opzet van de leergemeenschappen van ASH en ASB is grotendeels hetzelfde. Anders dan bij ASB is er bij ASH nadrukkelijk voor gekozen om zonder een van te voren gekozen thema, onderwerp of een opgestelde opdracht aan de slag te gaan. Het doel was maatschappelijke meerwaarde creëren waarin een ieder inbreng heeft en aan een onderwerp of thema kan werken dat hem/haar interesseert.

De organisaties waar leergemeenschappen gedraaid hebben zijn zeer divers van aard. Zoals organisaties die werken met mensen met een beperking, maatschappelijk werk, welzijnsinstellingen en sociale ondernemers. Sommige instellingen zijn groot, anderen heel klein. Sommige werken met een doelgroep, anderen bedienen een doelgroep op afstand of werken met een ideologische doelstelling.

Het onderzoek: Handelend leren, lerend handelen

Het onderzoek heeft al werkendeweg meer richting en focus gekregen. Daarbij hebben de doelstelling en vraagstelling zoals die hieronder geformuleerd zijn steeds centraal gestaan.

Doelstelling van het onderzoek

De academies ASB en ASH doen gezamenlijk een onderzoek naar het leren binnen de leergemeenschap: *leren van het leren in de leergemeenschap*. Het doel hiervan is het ontwikkelen van het concept van de leergemeenschap en daarnaast om er achter komen of deze co-creatieve manier van werken bijdraagt aan het ontwikkelen van beroepscompetenties en het nieuwe beroep. Het zoeken naar de do's en dont's zodat er werkzame principes ontwikkeld kunnen worden die bijdragen aan het beroep en het onderwijs. Dus zowel voor de professionals, de studenten en de docenten.

Hoofdvraag in dit onderzoek

Hoe draagt de leergemeenschap bij aan het versterken van het handelingsrepertoire van de huidige en de toekomstige professional en de docent?

Om richting te geven aan deze hoofdvraag staan hieronder een aantal vragen die het kompas voor het onderzoek zijn geweest:

- Wat zijn de werkzame factoren in de leergemeenschap voor de nieuwe professional en de docent? Wat werkt wel en wat werkt niet?
- Wat kom je in het dynamische krachtenveld tegen?
- Welke competenties zijn nodig om je rol in de leergemeenschap te kunnen vervullen?
- Hoe sluiten die competenties aan op de 'nieuwe professional'? Vergroot die leerervaring het handelingsrepertoire?
- Is het een bruikbaar instrument om onderwijs en werkveld bij elkaar te brengen?

Dataverzameling

In het onderzoek is een combinatie van interviews, focusgroepen, grote groepsbijeenkomsten (oogstsessies) en overleg met de projectgroep ingezet om het verloop van de leergemeenschappen te volgen en al werkendeweg veranderingen in te voeren.

De onderwerpen en topics van de interviews zijn opgesteld na bestudering van literatuur van Kaats en Opheij (2012), uit eigen ervaringen met onderzoek naar co-creatie (Tilma en Hooghiemstra, 2016) en het Learning Lab in Tilburg (Leerconcept waarin studenten van ROC Tilburg, CMV Avans en professionals van Contour de Twern in een vergelijkbaar concept samen werkten en samen leerden).

In totaal zijn er 5 docenten geïnterviewd, 5 professionals en 15 à 20 studenten. Daarnaast is er een focusgroep met 3 professionals en een focusgroep met 7 docenten geweest waarin verdiepend is gesproken over thema's die uit de verkennende interviews met docenten en professionals voortgekomen zijn. Vanuit deze focusbijeenkomsten zijn weer thema's gehaald die tijdens de oogstsessies nader besproken zijn. In januari, halverwege het schooljaar en in juni, einde schooljaar, zijn er bijeenkomsten met deelnemers van alle leergemeenschappen geweest (de oogstsessies). Hier namen beide keren ongeveer 70 mensen aan deel. Zowel studenten, docenten als professionals. Tussendoor zijn er vaak terloops gesprekken gevoerd met uitvoerend docenten (al dan niet in uitvoeringsoverleggen) die waardevolle informatie hebben opgeleverd die meegenomen is in de resultaten. De bevindingen uit al deze bijeenkomsten zijn vanaf februari in maandelijkse reflectiebijeenkomsten besproken met de directie, coördinator van de leergemeenschappen en de onderwijs commissie zodat zij quick wins door konden voeren.

Het vinden van voldoende mede-onderzoekers was lastig. Betrokkenen wilden wel meewerken, maar hadden te weinig tijd en te volle agenda's om die medewerking ook daadwerkelijk te realiseren. Het lukte in eerste instantie niet studenten te spreken. Tijdens de allerlaatste oogstbijeenkomst in mei is dat alsnog gelukt. Studenten zijn in groepjes geïnterviewd over hun ervaringen met de leergemeenschappen. Uiteindelijk hebben alle betrokken deelnemersgroepen input geleverd aan dit onderzoek.

Uit de interviews en gesprekken werd de rol van de docent steeds benoemd. Dit bleek voor de respondenten de motor te zijn voor de leergemeenschappen. Over die rol bestonden verschillende beelden en ideeën. Om daar richting aan te kunnen geven, is er literatuurstudie gedaan. Daaruit zijn handvatten gekomen die direct bruikbaar zijn in de praktijk. De literatuur is daarom na de interviews geplaatst.

Verantwoording van deze rapportage

We hadden graag meer mensen gesproken en betrokken bij onze verkenning, maar het was roeien met de riemen die we hadden. We hebben ervoor gekozen de gegevens uit de interviews te gebruiken en op basis daarvan in deze rapportage uitspraken te doen. Het biedt informatie en bruikbare handvatten in de zoektocht die we met z'n allen zijn aangegaan. Mede doordat we literatuuronderzoek hebben gedaan hebben we meer houvast gekregen. We spreken daarom ook van een verkenning en niet van een onderzoek. Deze rapportage biedt veel aanknopingspunten voor vervolgonderzoek waarin we systematischer te werk zullen gaan. Informatie uit de interviews zullen we daar verder uitdiepen om zo meer zicht te krijgen op het handelen en samen leren van deelnemers in de leergemeenschappen.

3. Resultaten vanuit de interviews

Inleiding

Door het hele jaar heen zijn allerlei deelnemers aan de leergemeenschappen geïnterviewd. Daarvoor is een topiclijst gebruikt die in bijlage 2 opgenomen is. Er zijn eerst verkennende gesprekken met docenten en professionals gevoerd om zicht te krijgen op onderwerpen die zij belangrijk vonden. Na analyse hiervan zijn topics opgesteld voor focusgroepen met homogene partijen om die thema's verder te verdiepen. Hieronder een weergave van de belangrijkste bevindingen vanuit al die gesprekken. De uitspraken van de geïnterviewden zijn soms integraal overgenomen. Deze uitspraken worden gebruikt voor het vervolgonderzoek. Daarin wordt nader onderzocht wat de betekenis van al die woorden en uitspraken is en hoe dat ingevuld kan worden.

WHY: wat was ook alweer de bedoeling

In de studiehandleiding van ASH is over de bedoeling het volgende geschreven: Het doel van een leergemeenschap is het (leren) actief bijdragen aan het voorkomen, oplossen of verbeteren van sociale kwesties. Het gemeenschappelijke leerproces staat centraal, waarbij de leden samenwerken aan concrete resultaten waar mensen (individuen en groepen), wijken of organisaties beter van worden. De manier waarop dat gebeurt bepaalt de leergemeenschap zelf, in goed overleg met elkaar. Net daarvoor staat in de Studiehandleiding beschreven 'dat alle leden bijdragen aan het creëren aan 'maatschappelijke meerwaarde'. Als belangrijkste uitgangspunt wordt genoemd: Samen leren van, door en met elkaar. (Academie voor Sociale Studies 's-Hertogenbosch, 2017 p.5 en p.6).

Uit de gesprekken blijkt dat er verschil van invulling en mening is over de WHY. Zowel bij docenten onderling als bij professionals. Bij de een staat samen leren voorop, bij de ander het creëren van maatschappelijke meerwaarde en bij weer een ander het leren van studenten. De vraag is of het erg is dat verschillende partijen verschillende bedoelingen hebben met de leergemeenschappen. Betrokkenen zeggen daarover dat de WHY verwachtingen creëert en duidelijk maakt waar je naar toe werkt. Als niet iedereen hetzelfde voor ogen heeft dan roept dat misverstanden en onduidelijkheid op.

Een andere vraag die naar boven kwam is of je binnen je leergemeenschap een eigen WHY kunt creëren en of iedereen dezelfde WHY moet hebben? Ook daarover verschillen de meningen. Een respondent merkt daarover op: *'Er mag verschil zijn, dat versterkt juist elkaars leerproces'*.

Uit de gesprekken met docenten en professionals bleek ook dat er geen overeenstemming is of de leergemeenschap leidt tot maatschappelijke meerwaarde en of dat moet. En voor wie dan? De organisatie, de student, de docent, de samenleving? Ook is er geen overeenstemming in wat die maatschappelijke meerwaarde inhoudt. Hoe groot en/of hoe klein kan dit zijn. Daarbij is opgemerkt dat krampachtig vasthouden aan het creëren van meerwaarde frustrerend werkt. Het is goed om dat los te laten. "Werken met wat er is, alles is leren" krijgt dan ruimte.

Bij de een is het proces belangrijker dan het resultaat. Waarbij een ander het allebei even belangrijk vindt.

Professionals en organisaties hebben verschillende redenen waarom ze meedoen met de leergemeenschappen. Sommigen doen mee omdat ze bij willen blijven en bij willen dragen aan het onderwijs. Anderen omdat dit hen een goede gelegenheid biedt om al in een vroeg stadium goede stagiaires, toekomstige beroepskrachten te spotten of omdat ze het belangrijk vinden om bij Avans (een grote organisatie in de regio) betrokken te zijn. Dit is ook goed voor de eigen PR. Anderen in de hoop dat jonge mensen vernieuwende ideeën brengen die de organisatie kan gebruiken. Opvallend is dat het samen leren in het kader van het nieuwe beroep en het benoemen van de maatschappelijke meerwaarde voor hun eigen organisatie niet benoemd worden.

Uit gesprekken met studenten blijkt dat het er hun vooral om gaat dat zij ervan leren. Ze hebben niet zo door gehad dat docenten en professionals ook aan het leren waren. Zij zien het vooral als een onderdeel van school. Wel een die anders is dan andere leervormen op school en waar ze veel van leren.

Zij zien het als leren en ervaringen opdoen in de praktijk, leren over de organisatie, doelgroep en over groepsprocessen.

Open opdracht bij de start van de leergemeenschap

Er is geen opdrachtverstrekking vanuit de organisatie of school bij de start van de Leergemeenschappen geweest. Het doel was dat de deelnemers een gezamenlijke zoektocht gingen doen naar onderwerpen en thema's waarmee ze aan de slag wilden gaan. Onderwerpen, vraagstukken, kansen die spelen bij de organisatie, in de samenleving en passen bij context en interesse van de deelnemers. Het idee was dat iedere deelnemer aan de slag kan met iets waarvoor hij/zij intrinsiek gemotiveerd is. Al vanaf het begin bleek dit lastig.

Gaandeweg zijn er verschillen ontstaan in manier van opdrachtverstrekking. Sommige organisaties/leergemeenschappen hebben een concrete opdracht gekregen/geformuleerd en zijn daarmee aan de slag gegaan. Andere leergemeenschappen waren open en meer zoekend. Opmerking van een van de respondenten hierbij was: *'dat was volgens ons de bedoeling. Maar het werkt wel lastig'*. Verschillende respondenten hebben opgemerkt dat ze het vaag en te open vonden waardoor ze heel erg moesten zoeken naar gezamenlijke punten. Ze vonden dit niet passen bij het start niveau van studenten. Studenten gingen daardoor nogal zwemmen, ze wisten niet wat ze moesten doen en dit is de motivatie niet ten goede gekomen.

Rol van de docent

De context van de leergemeenschap is voor bijna alle deelnemers nieuw. Dat betekende dat betrokkenen veel bezig waren met hun rol. Begrippen die vooraf veel genoemd waren zijn gelijkwaardigheid, op je handen zitten, niet teveel sturen. Aan deze begrippen heeft iedere docent én professional zo zijn eigen invulling gegeven en dit heeft veel geworstel opgeleverd.

Hieronder een weergave van de verschillende opmerkingen die over die rol gemaakt zijn:

- Docenten zwengelen de leergemeenschappen aan door kaders te scheppen, voorbeeldgedrag te tonen, activiteiten te initiëren. Zij voelen zich verantwoordelijk naar studenten, werkveld en school.
- De invulling van de rol is zeer uiteenlopend. Sommigen vervullen de rol van reflector, anderen zijn meer de aansturende partij, weer een ander is vooral de aanjager. En soms wisselen de rollen ook al naar gelang de situatie erom vraagt. In de opzet van de leergemeenschap is de docent gelijkwaardig. Maar wat betekent dat in de praktijk? Is de docent deelnemer of blijft hij altijd de docent? De vraag die diverse mede-onderzoekers gesteld hebben zijn: hoe verandert de rol als er volgend jaar tweedejaars en nieuwe eerstejaars bij komen?
- De rol van de docent is niet voortdurend op je handen zitten, maar ook aanzwengelen, prikkelen, reflecties teruggeven en prikkelen tot het maken van de transfer naar leren. De nieuwe rol is ingewikkeld, de docent 'struggelt', is zoekende en in ontwikkeling. In deze ontwikkeling grijpen sommige docenten terug op oude vaardigheden, oude routines.
- De docent moet wel kunnen werken met groepsdynamiek en kunnen loslaten.

Ook studenten zijn bevraagd op de rol van de docent. Hoe zien zij die rol in deze nieuwe vorm van leren waarin de docent gelijkwaardig is? Volgens hen is de docent degene die kan motiveren, coachen, vragen stellen en werkvormen in kan zetten. De docent heeft een belangrijke procesrol. Zij merken daarbij op het belangrijk te vinden dat een docent studenten vrij moet kunnen laten. Hierbij valt op dat sommige studenten de vrije werkvorm in leergemeenschappen prettig vinden. Anderen hebben liever een docent die zegt wat ze moeten doen.

Over de deelnemersrol van de docent verschillen de meningen. De één vindt dat de docent net als anderen met alles mee moet doen, een ander vindt dat niet nodig. Verschillende studenten merkten op dat de docenten de ene keer wel meededen aan alle activiteiten en de andere keer niet. Dit werd als niet prettig ervaren. Daarbij merkten meerdere studenten op: *'het leek wel alsof ze alleen mee wilden doen als ze het zelf leuk vonden'*.

Rol van de professional

Ook de rol die de professional innam, verschilde erg per leergemeenschap. In de werving en startinformatie over de leergemeenschappen is besproken dat professionals gelijkwaardige

deelnemers zijn en dat er van hen ook wordt verwacht dat ze deelnemen, aanwezig zijn. Al snel bleek dit niet haalbaar voor een aantal organisaties. Gaandeweg kwamen er steeds meer signalen dat de rol van professionals toegroeide naar een expertrol. Tijdens de start hebben ze studenten van informatie voorzien. Later maakten ze een terugtrekkende beweging en zijn minder uren gaan besteden en waren op afroep beschikbaar. Hierdoor zijn ze minder betrokken geraakt. Sommige professionals vinden dit een prima ontwikkeling en merken daarbij op dat het tenslotte gaat om het leren van studenten. Anderen hebben de rol niet zo ingevuld en zien zichzelf als volledige deelnemer.

Het aantal professionals die de 'expertrol' zijn gaan vervullen is niet gemeten, maar de signalen waren zo overduidelijk en veel gehoord dat het in deze rapportage opgenomen is als aandachtspunt om over door te praten en er meer zicht op te krijgen in het vervolgonderzoek.

Over de rol van professionals zeggen studenten dat dat iemand is die informatie geeft over de organisatie, projecten en doelgroep. Iemand die de grenzen van de organisatie bewaakt, meedenkt met en open staat voor studenten. Ze merken ook verschil in betrokkenheid op. Sommige studenten hebben te maken gehad met een professional die er altijd was en heel betrokken was. Volgens hen heeft dat bijgedragen aan het succes. Ander studenten hebben te maken gehad met professionals die er niet altijd bij waren. Voor hen hoefde dat ook niet.

Studenten merkten nog op dat ze het vervelend vonden dat professionals ook niet wisten wat de bedoeling was en niet duidelijk voor ogen hadden wat ze wilden.

Competenties van docenten

Omdat dit onderzoek zich richt op het handelen van de betrokkenen, zijn er ook vragen gesteld over de competenties van docenten. Wat wordt er verwacht van een docent en wat moet iemand kunnen?

Daarover is het volgende gezegd:

- Op procesniveau kunnen sturen. Ondersteunend en motiverend zijn.
- Je vooropgestelde plan durven loslaten.
- Hoeft niet degene te zijn die ideeën en plannen aanreikt.
- Niet te snel in paniek raken, kijken naar de langere termijn. Doel voor ogen houden.
- Inzet van activerende werkvormen.
- Verbinding kunnen maken. Zorgen voor sociale verbondenheid in de groep. Bijvoorbeeld door juiste wijze van feedback geven.
- Kennis van groepsdynamica. Groep stimuleren in interactie.
- Transfer kunnen maken tussen wat doe je en wat leer je ervan.
- Door middel van vraagstelling duidelijkheid en focus scheppen.

Competenties van professionals

De respondenten geven hier diverse antwoorden over. Hieronder een schets.

- Inleven in studenten en aan kunnen voelen waar interesse ligt.
- Ambassadeur zijn in eigen organisatie. Collega's kunnen motiveren.
- Groepsprocessen kennen.
- Voortdurend afwegen neem ik initiatief of niet.
- Een coachende rol moet het niet zijn. Die ligt bij de docent.
- Gastheer/vrouw van de organisatie zijn.
- Laagdrempelig zijn.
- Lijn in de gaten houden. Waar gaan we naar toe? En past dat nog steeds in de organisatie?
- Grote betrokkenheid hebben.
- Verbindingen leggen.
- Weten wat er van een HBO'er verwacht kan worden.

Toetsing

Dit onderwerp kwam vaak in gesprekken naar voren en daarom volgt een uitwerking van wat de respondenten daarover gezegd hebben.

Het toetsen is alleen voor de studenten. Dit geeft ongelijkwaardigheid. Docenten en professionals hoeven niets te laten zien en maken geen onderdeel van de toetsing uit. Sommige professionals willen een rol in de toetsing, omdat zij de studenten het hele jaar meemaken.

Professionals merken op dat studenten op een bepaald moment getoetst wordt en niet tijdens het gehele proces. Het niet-halen van de toets heeft invloed gehad op de groepsdynamiek en motivatie van de studenten.

Het onderwerp hield ook de studenten nogal bezig. Zij merkten daar het volgende over op:

- Het evenement dat we georganiseerd hebben wordt niet beoordeeld. Dat is raar want daar hebben we zoveel tijd in gestoken.
- Toetsing hoort erbij, maar de vorm is raar. Een eindverslag zou passender zijn.
- Inzet en aanwezigheid is belangrijker dan resultaat. Aanwezigheidsplicht is een goed idee.
- Inzet van iedereen toetsen. Sommigen die veel hebben gedaan hebben het niet gehaald en anderen die minder deden wel. Daar moet anders naar gekeken worden.
- Eerste toets past maar de tweede niet. We moesten mensen uit het werkveld uitnodigen en dat is lastig.

Houding van studenten

Professionals verbazen zich over studentengedrag zoals te laat komen, voortdurend op laptops en telefoons kijken, het niet lezen van e-mails. Studenten zien de context blijikbaar als een schoolsituatie en dat roept bepaald gedrag op.

Zo ergeren professionals zich aan de inzet en aanwezigheid van studenten. Studenten maken de uren niet die er voor de leergemeenschap staan. En verbazen zich erover dat hier geen sancties voor gelden. In het werkveld moet ieder uur verantwoord worden. Ze zouden graag zien dat studenten dat ook doen.

De professionals verbazen zich ook over de reactie van docenten. Ze geven aan dat docenten erg veel geduld hebben met studenten. Studenten vertonen een houding die in het werkveld niet geaccepteerd zou worden. Professionals willen graag dat hierin steviger wordt opgetreden. Sommigen leggen dit bij de docent neer, anderen zien hierin voor zichzelf ook een rol.

Opmerkingen die meerdere respondenten over studenten maakten. De MBO'ers hebben meer kennis van werkveld en beroepshouding en nemen daardoor makkelijker initiatief. Een groep (respondent) met vrijwel uitsluitend Havisten merkt ook op dat ze de MBO'ers misten.

Groep met Havisten hebben in begin kader van het beroep nodig en basisafspraken over samenwerken, vergaderen, etc.

Manier van werken in de leergemeenschap

Er wordt te weinig gereflecteerd op hetgeen er gedaan en geleerd is. De reflectieloop wordt mist. Verbinding met andere onderdelen op school mist. Bijvoorbeeld link met LSW en met conceptuele vakken.

Docenten en professionals stellen intervisie en/of intercollegiale toetsing op prijs.

Succesfactoren waardoor je ziet dat het goed gaat

Aan alle betrokken is gevraagd wat mogelijke succesfactoren zijn.

- Voorwaarden aan praktijkplek: thema, doelgroep, locatie hebben waar je iets kunt doen, het werk van de instelling moet voor studenten tastbaar zijn.
- Ruimte om te leren, fouten te maken. Het hoeft nog niets op te leveren.
- Er is drive, 'begeistering' vanuit alle partijen nodig.
- Steeds terugkomen op de lijn: waar gaan we naar toe, waar zijn we mee bezig? De transfer maken.

- Organisatie moet een lerende organisatie zijn.

Faalfactoren

En wat faalfactoren zijn:

- Teveel op controle zitten. Teveel op leerdoelen zitten en teveel opleggen.
- Studenten teveel laten zwemmen. Ze hebben nog geen kennis van zowel proces, inhoud als simpele tools als vergaderen.
- Te lang stuurloos zijn.
- De houding en het gedrag van studenten: laptops en telefoons.
- Te grote groep. 6 à 8 zou beter zijn. Bij te grote groepen duurt creëren van veiligheid langer.
- Sociaal leren moet bij alle drie de partijen passen.

Tips voor volgend jaar

Van diverse respondenten

In de eerste weken meer sturing geven aan inhoud en proces en laat daarna de student los.

- Probeer de criteria van de toets meer aan te laten sluiten bij de acties van de leergemeenschap.
- Laat de mensen uit het werkveld de beoordeling van de toets geven.
- Start met meer sturing te geven aan het proces via werkvormen, inhoudelijke besprekkonderwerpen etc. Laat die sturing gaandeweg los en laat de studenten meer sturen.
- Starten met gezamenlijk geformuleerde afspraken.
- Kaders scheppen: prikkelen.
- Bij aanvang duidelijk verwachtingen en eerste kaders communiceren.
- Hoe creëer je dat studenten de leergemeenschap niet zien als een vak om een diploma te halen, maar een kans om professional te worden?

Vanuit het werkveld

Aantal studenten volgend jaar door laten gaan in dezelfde leergemeenschap, verhoging rendement.

- Grote kick off met professionals en studenten en laat studenten bij start nieuwe schooljaar kiezen. Versterkt intrinsieke motivatie.
- Optricht geven en organisch laten ontvouwen.
- Eerst basis creëren bij de student, denk aan Havisten, zijn nog erg groen, ontwikkelen beroepshouding, kennis nemen van het werkveld, doelgroepen.
- Kruisbestuiving door combineren met tweedejaars studenten.
- Eén docent is beter. Kleinere groepen, indien mogelijk.

Van de studenten

- Vaker samenspannen met anders leergemeenschappen. Dat levert andere inzichten op.
- Meer sturing in het begin en helpen met het op gang brengen.
- Link naar de praktijk is belangrijk.
- Het is belangrijk om motivatie in de klas te krijgen.
- Graag verder gaan met wat we opgestart hebben.
- Minder lange opstart periode.
- Inlezen in doelgroep en organisatie.
- Meer met professionals in gesprek.
- Aanvulling op school: de praktijk is fijn.
- Meer experimenteren met de doelgroep.
- Snap dat docenten het niet weten. Lastig dat je zelf moet kijken waar je meerwaarde in moet creëren. Volgend jaar als 2^e jaars is dat anders.

- We hebben nu een plannetje gemaakt en in een overdracht gezet. We hebben zelf bedacht dat dat handig zou zijn.
- Kleinere groepen.

4. De kracht van grenzen

Inleiding

Het eerste jaar was een zoektocht. Uit interviews en gesprekken kwam naar voren dat het voor de betrokken partijen onduidelijk is wie doet wat, welke manieren van werken passen daar bij etc. Om dit te duiden, te begrijpen en betrokkenen een stap verder te helpen zijn we gaan zoeken naar literatuur en ervaringen van anderen over dit onderwerp. We hebben een aantal theoretische concepten samengebracht die relateren aan leren in de praktijk en leren met en van elkaar. We kwamen terecht bij concepten zoals *boundary crossing*, *communities of practice* en *praktijkleren*. Waarbij de leermechanismen uit *boundary crossing* helpen om op meta niveau naar 'leren' te kijken. Daarnaast een stuk over succesfactoren die onderverdeeld zijn in dimensies. Die dimensies geven weer wat er in de praktijk te zien is.

We zijn gericht op zoek gegaan naar theorie die bruikbaar is in de praktijk en handreikingen geeft aan de docent om de eigen rol te kunnen professionaliseren. Docenten hebben namelijk een complexe taak binnen het leren in de leergemeenschap. Zij moeten zelf het nieuwe werkveld leren kennen, het beroep moet immers doorontwikkeld worden. Vervolgens vertalen ze die nieuwe ontwikkelingen naar de onderwijscurricula en zetten deze om naar een nieuw didactisch concept waarbinnen iedereen kan leren. Daarnaast hebben ze een soort regisseurstaak om het leren in de leergemeenschap aan te zwengelen. Niet alleen van de studenten, maar ook die van andere partijen. En daarbij moeten ze zelf ook nog leren in de nieuwe docentrol. Dit is een pittige taak.

Theoretisch kader

In de literatuur worden diverse begrippen gebruikt voor wat wij leergemeenschappen noemen. Hieronder een beschrijving van die begrippen als een poging om te snappen wat er gebeurt in een leergemeenschap, ervan te kunnen leren en mogelijk nieuwe handreikingen te kunnen vinden. Het is niet bedoeld als normerend kader.

Succesfactoren¹

Welke factoren maken een leergroep, leergemeenschap succesvol?. Wat zegt de theorie daarover en in hoevere komt dit overeen met de huidige werking van leergemeenschappen binnen de ASH en ASB?

Dimensies

Wenger (1998) ontdekte dat bij succesvolle groepen altijd *drie dimensies* aanwezig zijn. Het betreft de aanwezigheid van een specifieke domein of vraagstuk dat mensen bezighoudt (1), waarbij urgentie wordt gevoeld, de waarde die het heeft voor de praktijk waarin het toegepast wordt(2) en de community die de onderlinge verbondenheid in de groep typeert. Ofwel is het fijn om deel uit te maken van deze groep, is het veilig, is er sprake van onderlinge verbondenheid (3).

Vrieling, Van den Beemt en De Laat (2015) hebben dit weer verder uitgewerkt op basis van een review studie. Zij spreken over vier dimensies: (1) *Praktijk*; ontwikkelde kennis wordt gerelateerd aan alledaagse activiteiten. (2) *Domein en waardecreatie*; uitwisseling van ervaringen en expertise leidt tot arbeidsgerelateerde opbrengsten. (3) *Collectieve identiteit*; de verbondenheid van de groep door gedeelde visie, eigenaarschap en identiteit. (4) *Organisatie*; de structuur en werkwijze van de groep. In dit hoofdstuk wordt uitgegaan van de vier dimensies zoals omschreven door Vrieling et al. (2015) omdat het een completer beeld geeft van sociale leerprocessen in groepen. De laatst toegevoegde dimensie geeft namelijk inzicht in de aanwezige groepsstructuur en kan helpend zijn om een groep te definiëren als een leergemeenschap, leerteam of bijvoorbeeld een leernetwerk.

Definiëren van type groep

Weten wat voor soort groep het betreft, kan helpend zijn om de juiste facilitering met elkaar vast te stellen. Leernetwerken (leergemeenschappen) kenmerken zich bijvoorbeeld door een wat lossere vrijblijvendere vorm met een diversiteit aan relaties. Ze zijn maar korte tijd samen. Dit vraagt om een

¹ Bovenstaande tekst is overgenomen uit de Masterthesis "waarde creatie in een leernetwerk van leercoaches" 2016 van Angelie Broeren van der Spank

andere ondersteuning dan teams die zich kenmerken door een duidelijke taakgerichtheid en afspraken. Echter in de werkelijkheid kan een groep de ene keer meer overeenkomsten hebben met een leernetwerk en de andere keer meer met een team of leergemeenschap of is er zelfs sprake van een mix vorm (Doornbos & De Laat, 2012). Het blijft in de facilitering belangrijk om uit te gaan van datgene wat de groep nodig heeft.

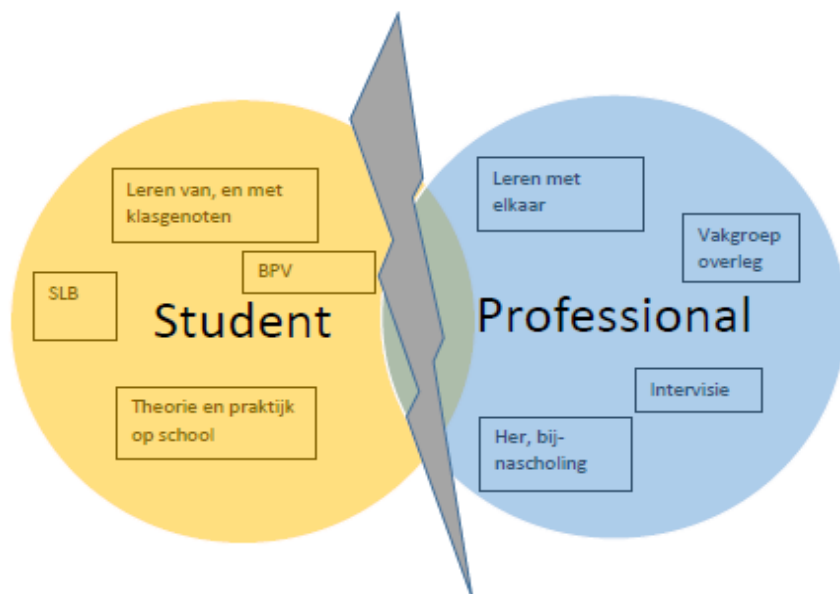
Werkleren en praktijkleren

Het begrip werkleren wordt door Billet (2008) omschreven als het leren dat plaatsvindt in de dagelijkse praktijk waarbij elke persoon op een verschillende manier betekenis geeft aan een opgedane ervaring. Veldhuizen (2010, p. 3) baseert zich onder andere op het model van werkleren van Billet, Ehrich & Hernon-Tinning (2003) en gebruikt het begrip praktijkleren. Praktijkleren wordt door hem/haar omschreven als *al* het leren van *professionals* gedurende en door uitvoering van taken in de sociale context van het beroep. De BPV, *in het nieuwe curriculum van ASB en ASH wordt dit praktijkleren genoemd*, is een onderdeel van dit 'overkoepelende' begrip praktijkleren. Bij BPV gaat het specifiek over het leren van *de student* ten aanzien van het (door) ontwikkelen van vakbekwaamheid en beroepsidentiteit.

Het leren van de professionals en die van studenten lijkt elkaar te raken. In de praktijk zijn dit echter gescheiden werelden (zie figuur 1). Het leren van studenten vindt plaats op school in een lesgroep. In de praktijk neemt de student deel aan praktijkleren. De professional heeft een werknemerspositie met alle bijbehorende verantwoordelijkheden zoals verdere professionalisering door intervisie, bij en nascholing. Zij leren op de werkplek.

Het leren van student en professionals kent overeenkomsten en verschillen. Zo leren ze beide over ontwikkelingen in het vakgebied en het voortdurend bijstellen van de eigen beroepsidentiteit op grond van veranderingen in het dagelijkse werk. In dit voorbeeld (figuur 1) wordt zichtbaar dat het leren van student en professional overeenkomsten kent maar ook verschillen.

In de praktijk komen zij elkaar tegen en kunnen zij van elkaar leren. Dat is de overlap in het schema. De bliksemschicht geeft weer dat dat vuur, wrijving, uitdagingen kan opleveren. Dat is het moment om te benutten. In het stuk over boundary crossing (zie hieronder) zijn dit de grenzen, de boundaries die aan kunnen zetten tot leren.



Figuur 1 Gescheiden leersystemen van de student en de professional

Systeem van sociaal werkers

Studenten en professionals maken door gezamenlijke werkzaamheden allebei deel uit van het systeem van sociaal werkers. Tegelijkertijd maken zij op hetzelfde moment ook deel uit van twee verschillende systemen. Met de term 'systeem' worden personen aangeduid die met elkaar een groep vormen. Elk systeem kent zijn eigen cultuur, activiteiten en interacties en heeft een gezamenlijk doel (Engeström, 2001).

Wat gebeurt er in de praktijk?

Boundary crossing

In het concept boundary crossing worden verschillen tussen beide systemen 'grenzen' genoemd. De taal die mensen spreken kan een uitingsvorm zijn voor grenzen die door hen ervaren worden. De gebruikte woorden worden ook wel grenssignaalwoorden genoemd. Wanneer een grens leidt tot problemen of uitdagingen noemen Bakker, Zitter, Beusaert en de Bruijn (2016, p. 12) dit discontinuïteit.

Het begrip boundary crossing is te vertalen als 'grenzen overschrijden'. Omdat de Nederlandse vertaling een negatieve connotatie heeft kiezen Akkerman en Bakker (2011) ervoor om de Engelse term boundary crossing te gebruiken. Kenmerkend aan het concept boundary crossing is de heen en weer beweging tussen verschillende praktijken en de boodschap dat grenzen niet alleen hinderlijk en noodzakelijk zijn maar ook leerpotentieel hebben. Het concept boundary crossing is een expliciet deel van twee alom bekende leertheorieën (Akkerman & Bakker, 2011, p. 133). Het betreft enerzijds de cultuur historische theorie van expansief leren, waarbij grenzen worden gezien als vitale krachten voor verandering en ontwikkeling (Roth&Lee, 2007 in Akkerman & Bakker, 2011). Anderzijds betreft het de gesitueerde leertheorie van communities of practice (Wenger, 1998), waarbij het belang en de noodzaak benadrukt wordt van leren op de grens ter voorkoming van starheid en ter bevordering van dynamiek in de communities.

Er zijn drie manieren om met grenzen om te kunnen gaan: door middel van *grensinteractie*, *grensgangers* en *grensobjecten* (Wenger,1998, 2000 in Bakker, Zitter, Beusaert & de Bruijn, 2016, p.14).

Met *grensinteractie* wordt de activiteit bedoeld die plaatsvindt bij mensen uit verschillende praktijken, het gaat hier om zowel communicatie als samenwerken.

Een tweede manier is door als *grensganger*, ook wel boundary crosser of bruggenbouwer genoemd, daadwerkelijk deel te nemen aan verschillende praktijken. Grensgangers schakelen en verbinden en zorgen voor samenwerking tussen de verschillende praktijken. Akkerman en Bakker (2012, p.17) vermoeden op basis van literatuur studie dat zij specifieke kwaliteiten hebben; bijvoorbeeld het om kunnen gaan met onzekerheden, makkelijk kunnen wisselen in rollen en het voeren van interne persoonlijke dialogen om consistent te blijven. Een boundarycrosser kan iets betekenen in een succesvolle samenwerking door te investeren in de kwaliteit van onderlinge relaties. Flynn, Pillay & Watters, (2014) noemen dan de gunstige invloed van wederzijds vertrouwen, respect, commitment en compassie naast het houden aan formele afspraken.

Een derde manier is door het inzetten van *objecten* die fungeren als brug en gebruikt worden door beide praktijken. Denk in de context van zorgopleidingen aan beroepsprofielen, beroepscode, BPV opdrachten en BPV plan. Daar waar mensen zelf met elkaar aan de slag gaan wordt er een inspanning van de betrokkenen verwacht om met grenzen om te gaan. Die inspanning resulteert in zogenaamde leermechanismen (Akkerman & Bakker, 2012, p.18). Die worden als volgt samengevat:

'Identificatie'

Bij dit leermechanisme ontstaat inzicht hoe verschillende praktijken zich van elkaar onderscheiden of juist complementair zijn. *In de context van de leergemeenschappen komt dit leermechanisme bijvoorbeeld tot uiting wanneer student en professional elkaars verantwoordelijkheden en stijl van werken expliciteren in een startgesprek. Wat verwachten we nou van elkaar?* Grenzen worden benoemd en erkend maar niet persé opgeheven.

'Coördinatie'

Bij dit leermechanisme wil men tot een goede afstemming komen met een minimaal vereiste gezamenlijke inzet. Denk aan het ontwikkelen van grensobjecten die door beide praktijken worden gebruikt. *In de context van de leergemeenschappen komt dit tot uiting tussen student en professional*

wanneer ze samen afspraken maken over de inzetbaarheid, urenverantwoording, en vaststellen van de opdracht waaraan gewerkt wordt met elkaar.

'Reflectie'

Reflectie is een leermechanisme waarbij mensen perspectieven omschrijven en uitwisselen, het gaat om perspectief (making) waarbij iemand zijn invalshoek, standpunt duidelijk maakt aan de ander en om perspectief (taking), waarbij door de ogen van de andere gekeken wordt naar de praktijk van de ander (Bakker, Zitter, Beausaert & de Bruijn, 2016, p. 20). In de relatie tussen student en professional komt dit tot uiting wanneer ze met elkaar in gesprek te gaan over een kritische beroepssituatie en hierbij hun perspectief naar elkaar verwoorden (perspective making) en vervolgens door de ogen van de ander naar de beroepssituatie kijken (perspective taking) om zo elkaars standpunten en invalshoeken leren te waarderen. *Bijvoorbeeld: student vraagt aan professional "hoe lukt het jouw om zo geduldig richting die cliënt te blijven, ik zou het al lang opgegeven hebben". Professional is verrast door deze vraag, denkt na en zegt "tja, nu ik er over nadenk, het hoort bij mijn professionele beroepshouding en ik weet uit ervaring dat geduld op de langere termijn tot de beste resultaten leidt".*

Daar waar het lastig wordt hebben mensen de neiging om terug te vallen op oude routines. Reflectie helpt om de bestaande routines te doorbreken. Dat kan alleen als er nieuwe routines aangereikt worden. Door middel van leerloops (reflection in action en reflection on action (Geenen, 2017 p. 38, 39)) worden mensen zich bewust van hun routines en kunnen zij die doorbreken. Reflectie wordt als middel in het onderzoek naar de leergemeenschappen ingezet om die routine te doorbreken en betrokkenen houvast te bieden in een nieuwe manier van handelen.

'Transformatie'

Boundarycrossing kan leiden tot de vorming van nieuwe praktijken of vernieuwing van identiteit. Dit leermechanisme wordt transformatie genoemd. *In de relatie tussen student, docent en professional ontstaat dit proces bijvoorbeeld wanneer de professional een nieuwe kijk op sociaal werk (nieuwe identiteit) naar voren brengt welke zowel bij zichzelf, de docent als bij de student om de ontwikkeling van een andere beroepsidentiteit vraagt. In relatie tussen een student zorgprofessional en docent kan een nieuwe praktijk plaatsvinden wanneer zij samen deelnemen aan een leertraject. Allen zijn lerend, niet wetend en vormen samen een nieuwe praktijk.*²

Uitvoeren van grensanalyses

Hierboven is beschreven hoe je grenzen kunt definiëren en welke leermechanismen ontstaan op die grenzen. Om dit te stimuleren, te duiden kan een grensanalyse uitgevoerd worden. *Een grensanalyse is een proces waarin stapsgewijs de grenzen tussen praktijken worden bestudeerd om te bedenken waar leerpotentieel kan worden verwacht.* (Bakker et al 2016. p 35). Door vanuit het metaniveau te kijken naar wat er aan de hand is, kan er gericht gezocht worden naar hoe hinderlijke, maar overkomelijke grenzen verhelderd kunnen worden en er een verbeterlag gemaakt kan worden.

In een grensanalyse komen een aantal vragen aan bod die niet lineair afgewerkt hoeven te worden:

1. Wat is het probleem of de uitdaging?
2. Welke grenzen zijn relevant?
Inventariseer de doelen, het belang, de werkwijzen, de tools, de regels, de communities (betrokken groepen) en de werkverdeling. En duidt de verschillen.
3. Welke grenzen hebben leerpotentieel? (waar zit de mogelijke winst?)
Grenzen zijn nodig, maar soms hinderlijk. Van schuren kun je leren door het bespreekbaar te maken, het inzicht te vergroten en gericht stappen te zetten in samenwerking.
4. Inschatten welke leermechanismen van toepassing zijn? Zijn de verschillen overbrugbaar en wat is daarvoor nodig? Aan welke knoppen kun je gaan draaien?
Bijvoorbeeld: gaat het erom dat we een andere taal spreken. Of dat we te weinig reflecteren met

² Voetnoot: bovenstaande tekst is overgenomen uit "Thema Ecologie Masteropleiding thema-opdracht. Master "Leren en innoveren".

Uitgezonderd de voorbeelden van de leergemeenschappen. Deze tekst is geschreven door Erna de Wolff en Angelie Broeren- Van der Spank. Angelie Broeren is mede-onderzoeker van dit onderzoek naar de leergemeenschappen van Avans en heeft toestemming om deze tekst integraal te mogen gebruiken van Erna de Wolff

elkaar. Of we hebben uiteenlopende belangen, maar kunnen we ook een gezamenlijk belang vaststellen? (Bakker et al 2016. p 35).

Rol van de docent

Figuur 1 geeft een mooie schets van de grenzen waar studenten en professionals elkaar kunnen tegenkomen en waar ze van elkaar kunnen leren. In dit figuur ontbreekt de bol van de docent. Over deze rol wordt in de literatuur wel het een en ander beschreven. Deze literatuur beschrijft vooral de rolverdeling tussen docent en student. De rol van de professional komt daarin minder duidelijk naar voren. Ondanks dat biedt deze literatuur aanknopingspunten om de rol van docenten in de leergemeenschappen verder vorm te geven.

In vrijwel alle literatuur komt naar voren dat de docent een hele belangrijke rol speelt als facilitator. Huiskamp et.al (2017) beschrijven dat in ieder leernetwerk minimaal één deelnemer de faciliterende rol naar studenten op zich moet nemen. De facilitator begeleidt de studenten zodanig dat zij als een volwaardig partner deel kunnen nemen.

Volman (2006) beschrijft de rol van de docenten in een leergemeenschap in het VMBO. Zij spreekt over een docent als een ontwikkelingsgerichte leerkracht die verschillende rollen heeft om het leerproces op gang te houden. Zij noemt de docent de '*meerwetende partij*'. Iemand die vanuit een gelijkwaardige rol optreedt maar meer kennis en ervaring heeft. De docent probeert voortdurend de participatie van de studenten aan de activiteiten en de kwaliteit van de interactie te vergoten. Dit vraagt een centrale en actieve rol. Docenten brengen ideeën in, stellen kritische vragen, sturen bij, leggen uit, structureren en stimuleren tot reflectie. Zij doen mee en denken mee in betekenisvolle activiteiten en situaties.

Volman (2006, p.32) beschrijft de verschillende rollen die een docent in een leergemeenschap heeft. Hiermee sluit zij aan bij de complexiteit van de taak van de docent zoals die in de inleiding van dit hoofdstuk benoemd is.

De eerste rol is die van *regisseur/ontwerper*. Waarbij de docenten samen met de andere deelnemers een thema kiest, de leeromgeving inricht, plannen voor activiteiten daarbinnen, en daar werkvormen en andere hulpmiddelen bij zoekt. Daarnaast is de docent ook de *stage-manager*. Degene die helpt met de voorbereiding en uitvoering van de beoogde activiteiten. Dan is hij ook *mede-speler*. Een minder vanzelfsprekende rol voor een docent. De veel genoemde rollen van *model en coach*, waarbij het niet uitsluitend gaat om een model dat te imiteren gedrag voordoet, en ook niet om coachen vanaf de zijlijn. Docenten doen mee en onderzoeken mee.

Dan een specifiekere rol om het meespelen en mee-onderzoeken verder in te vullen. NI de rol van *directeur/instructeur*. Docenten hebben een bepaald leerproces voor ogen en zullen daarop sturen. Soms bewaakt de docenten in de rol van '*directeur*' het leerklimaat. De docent let er mede op dat er een leeromgeving is waarin studenten zich veilig genoeg voelen om vragen te stellen, en nieuwe dingen te proberen. Soms is er ook individuele aandacht voor studenten nodig om te voldoen aan de basisvoorwaarden om te kunnen en willen leren zoals zelfvertrouwen en nieuwsgierigheid.

Dan is er nog de *moderator*. Een rol op metaniveau, waarin de docent vooraf en achteraf met studenten reflecteert. Reflectie vindt tijdens een onderzoeksproces voortdurend plaats. Ter afsluiting wordt nog samen gekeken naar de aard en de kwaliteit van het product en de ervaringen tijdens het proces van samen onderzoek doen.

Dit kader is handzaam en biedt houvast in het verdere onderzoek om de rol van de docent verder te verhelderen.

5. Conclusies

In dit hoofdstuk worden de uitkomsten van het onderzoek gekoppeld aan de literatuur om onze bevindingen te versterken en te duiden. Met deze conclusies wordt bijgedragen aan het doel van dit onderzoek: namelijk leren van de leergemeenschap zodat het concept doorontwikkeld kan worden. De conclusies in dit stuk dienen als basis voor het vervolgonderzoek.

Succesvolle groepen

In hoofdstuk vier zijn onder het kopje 'succesfactoren' de dimensies voor succesvolle groepen van Wenger (1998) en Vrieling et al. (2015) beschreven. De koppeling tussen deze dimensies en de uitkomsten van het onderzoek geven zicht op enkele succesfactoren en verbeterpunten voor de doorontwikkeling van de leergemeenschappen.

Dimensie 1 van Wenger (1998) en Vrieling (et. al): *Praktijk*; ontwikkelde kennis wordt gerelateerd aan alledaagse activiteiten.

In het concept van de leergemeenschap wordt er vanuit gegaan dat studenten nieuwsgierig zijn, een onderzoekende houding hebben en vragen stellen. Dit blijkt in de praktijk niet zo te zijn. Studenten zijn net aan de opleiding begonnen. Ze hebben nog geen kennis van de beroepspraktijk en weten (nog) niet waar ze vragen over kunnen stellen. Zij hebben nog geen houvast of kader om hun ontwikkelde kennis aan te spiegelen of te koppelen. Professionals en docenten hadden meer verwacht van de nieuwsgierigheid en inbreng van studenten.

Hiermee komt deze succesfactor onder druk te staan. De verwachtingen van elkaar kwamen niet overeen waardoor de motivatie van betrokken partijen negatief beïnvloed is. Het is voor alle betrokken partijen belangrijk zich te realiseren dat de basiskennis van studenten nog te klein is om vertaling te kunnen maken tussen wat ze meemaken in de leergemeenschap naar de dagelijkse beroepspraktijk. Het is van belang dat de verwachtingen van de betrokken partijen hierin bijgesteld worden aan het startniveau van de studenten en zich te realiseren dat studenten hulp nodig hebben om de koppeling te kunnen maken.

Professionals hebben de directe link naar de praktijk nodig om gemotiveerd deel te kunnen nemen. Zij moeten iets met de opbrengsten kunnen doen en het kunnen toepassen in hun dagelijkse praktijk of in de organisatie. Het moet voor hen meerwaarde hebben. Brengen en halen moet in evenwicht zijn. De leergemeenschap leverde niet altijd kennis en resultaten op die bruikbaar waren. Hierdoor trok een deel van de professionals zich gaandeweg het studiejaar terug of waren op afroep beschikbaar en gingen meer een expertrol vervullen.

Het effect van toetsing

Het is voor studenten belangrijk om hun toets te halen. Hiermee hebben zij een belang dat docenten en professionals niet hebben. Die toets doorbreekt daarmee de dynamiek die in een leergemeenschap op gang is gebracht. Studenten gaan focussen op hun toets in plaats van op het proces van de leergemeenschap. Dit terwijl toetsing een manier kan zijn waarop studenten die kennis aan activiteiten zouden kunnen relateren. Echter, de inhoud van de toetsen staat het gezamenlijke proces in de weg omdat deze onvoldoende aansluit bij het proces van de leergemeenschap.

Het bijzondere aan toetsing is dat dit alleen voor de studenten geldt. Docenten en professionals worden niet getoetst. De docent krijgt een beoordelende rol. Dit staat de gelijkwaardigheid, het 'samen leren' en de groepssamenhang in de weg.

Dimensie 2: *Domein en waardecreatie*; uitwisseling van ervaringen en expertise leidt tot arbeidsgerelateerde opbrengsten.

Over deze dimensie komen een aantal opvallende zaken naar voren.

Uitwisseling van ervaringen en reflectie is belangrijk om te kunnen leren en bestaande routines te doorbreken. Het gaat hier om diverse aspecten van leren, namelijk leren binnen een leergemeenschap en leren tussen leergemeenschappen. In een leergemeenschap wordt geleerd door ervaringen uit te wisselen. Dit is een van de basisuitgangspunten van de leergemeenschap. Daarnaast leren de betrokkenen ook door tussen de leergemeenschappen onderling ervaringen uit te wisselen.

Docenten hebben dat enigszins geleerd in intervisie bijeenkomsten en in de wandelgangen tijdens diverse gesprekken. Echter leerloop en de borging van leren ontbreekt nog doordat reflectie en intervisie op toevallige basis plaatsvond en geen vast onderdeel zijn voor docenten.

Studenten en professionals geven ook aan behoefte te hebben aan uitwisseling van kennis en ervaringen uit de diverse leergemeenschappen. Om zo meer inspiratie op te doen en te leren van anderen. Het nut hiervan is tevens dat kennis uit de leergemeenschappen gedeeld en breder uitgerold wordt.

Een ander aspect van dimensie heeft betrekking op de professionals. De praktijk laat zien dat zij zich in de loop van het jaar terug is gaan terug trekken uit de groep en een expertrol is gaan vervullen. Professionals zijn op afroep beschikbaar, waardoor er minder leermomenten ontstaan. Er wordt minder uitgewisseld. De arbeidsgelateerde opbrengst, het 'samen leren', komt hierdoor onder druk te staan.

Daarnaast is opvallend dat professionals nauwelijks spreken over de betekenis van de transities over hun nieuwe rol. Het ontdekken van het nieuwe beroep lijkt niet echt een vraag te zijn. Dit terwijl dit volgens verschillende betrokkenen wel een van de oorspronkelijke bedoelingen, een van de 'why's' van het concept is. Dit roept de vraag op of die transities, kantelingen en de nieuwe praktijk een rol spelen in het dagelijkse werk van de professional. Wat gebeurt er op de werkvloer qua verandering van werk en inzichten?

Dimensie 3: *Collectieve identiteit*; de verbondenheid van de groep door gedeelde visie, eigenaarschap en identiteit.

Een belangrijk punt uit de dimensies van Vrieling, et al. (2015) is dat een leergemeenschap succesvol kan zijn als er een gedeelde urgentie of interesse gevoeld wordt. Bij de leergemeenschappen kunnen studenten niet kiezen voor een bepaalde beroepspraktijk. Ze worden ingedeeld bij een leergemeenschap met de studiegroep. Hierdoor bestaat de kans dat studenten aan de slag gaan met onderwerpen waarvoor ze geen of mindere interesse hebben. Dit is van invloed op de intrinsieke motivatie en staat de kans van slagen in de weg. Aan de andere kant kan het juist uitdagen doordat studenten kennis maken met iets dat ze zelf niet uitgekozen hadden, maar bij nader inzien juist motiveert.

Om de kans op intrinsieke motivatie te vergroten hebben de 2^e jaars studenten de mogelijkheid gekregen om in de leergemeenschap waarin zij in jaar 1 actief waren te blijven. De verwachting is dat hun drive groter wordt en ze meer eigenaarschap gaan vertonen. Of dat werkelijk zo is, dat gaat het komende studiejaar blijken.

Ook voor professionals is het van belang om de leergemeenschap voor zichzelf als toegevoegde waarde te zien. De opbrengst moet toe te passen zijn in zijn of haar directe praktijk. Daar waar studenten aan de slag gingen met onderwerpen buiten de praktijk van de organisatie, haakten professionals sneller af. Zij voelden zich minder verbonden met de leergemeenschap. De vraag is: is dit een gegeven of kun je er nog iets mee? Het kan meerwaarde opleveren als studenten opbrengsten van elders binnen de organisatie brengen. Het vraagt van een professional om breed naar zijn eigen werk te kijken.

Gedeeld eigenaarschap wordt ook genoemd als belangrijke succesfactor voor de onderlinge verbondenheid in de groep. De groepen van de leergemeenschap worden willekeurig samengesteld. Het doel hiervan is dat studenten leren samenwerken met wie dan ook. Je kunt je echter afvragen wat dit doet met het doel van de leergemeenschap: namelijk maatschappelijk meerwaarde creëren. Studenten melden tijdens de interviews dat niet iedereen zich even verantwoordelijk voelde voor deelname en het resultaat. Het eigenaarschap werd niet gedeeld. Dit blijft een aandachtspunt. Studenten worden ingedeeld en kunnen niet kiezen. Het blijft voor hen een onderwijseenheid.

Dimensie 4. *Organisatie*; de structuur en werkwijze van de groep.

Iedere groep heeft een eigen manier van werken. De docent moet daarbij aan kunnen sluiten. Er bestaat geen blauwdruk voor groepen en daarmee ook niet voor de ondersteuners voor zo'n leergroep. Dat betekent dat er nogal wat van de docent gevraagd wordt zoals ook beschreven is in de complexiteit van de rol. Een leergemeenschap vraagt van een docent dat deze een breed handelingsrepertoire heeft dat hij in kan zetten al naar gelang de groep en de situatie vraagt. Niet iedereen vindt dit een fijne manier van werken en kan en wil dit. De vraag daarbij is ook of dat moet en of alles te leren is. Er is nog nader onderzoek nodig om hier echt iets over te kunnen zeggen.

Boundary crossing

De theorie van Boundary crossing geeft verklaringen van wat er gebeurt in een leergemeenschap en maakt helder hoe de leermechanismen bij de deelnemers in gang gezet (kunnen) worden. Deze theorie kan benut worden in de doorontwikkeling van de leergemeenschappen. Het biedt handvatten om knelpunten en bevindingen aan te pakken. Zo maken grensanalyses helder waar de wrijving en schuring bij verschillende partijen zit. Die analyses zetten aan tot leren zoals in dimensie 2 beschreven wordt. De gedeelde visie, opdracht uit dimensie 3 van Wenger (1998) en Vrieling (et. al) laat zien dat inspirerend en motiverend werkt om gezamenlijk aan een opdracht te werken waar iedereen een affiniteit, taak, rol in heeft. Dit is een boundary object die als hefboom kan dienen en door alle partijen gebruikt kan worden.

Diversiteit aan rollen van de docent

De theorie over de diverse rollen van de docent biedt veel aanknopingspunten. De respondenten hebben over de rol van de docent veel tips gegeven voor de doorontwikkeling van het concept. De genoemde punten zijn herkenbaar met de theorie van Volmer (2006). Het geeft zicht op de complexiteit van de rol en helpt om de rol nader te omschrijven en ontrafelen.

De rollen van Volmer maken duidelijk dat de docent verschillende gedragingen inneemt in de leergemeenschap. Dit helpt docenten om hun rol te verhelderen. Docenten worstelden met het 'op je handen zitten' en 'gelijkwaardigheid'. Sommigen durfden met dit in hun achterhoofd niet te sturen. De tips laten zien dat er behoefte is aan sturing, kaders en gezamenlijke afspraken. Vooral bij de start van de leergemeenschap. Volmer beschrijft dat er in iedere leergemeenschap iemand moet zijn die de faciliterende rol naar studenten op zich neemt. Het lijkt logisch dat dit de docent is. Hij geeft hiermee de houvast die docenten misten in hun rol.

De 'meer wetende partij' maakt helder dat een docent vanuit gelijkwaardigheid kennis en ervaring kan delen. Dit maakt duidelijk dat docenten een andere rol hebben, maar wel gelijkwaardig blijven. Als "meer wetende partij" kunnen docenten meer sturing geven en helderheid verstrekken in de opdracht. Bovenstaande punten kunnen vanzelfsprekend ook voor professionals gelden. Hier zijn ze benoemd bij de docent om dat dit onderdeel van het onderzoek zich hierop richtte.

6. Aanbevelingen

Na een jaar experimenteren kan geconcludeerd worden dat we enthousiast maar nog lerend zijn. Iedereen loopt nog te zoeken. Het concept staat en er kan nog veel verbeterd worden. Hieronder de belangrijkste aanbevelingen die in de doorontwikkeling van de leergemeenschap meegenomen kunnen worden en die richting geven aan het vervolgonderzoek.

Leer van de dimensies voor succesvolle groepen

In de dimensies voor succesvolle groepen zijn aanknopingspunten te vinden die meegenomen kunnen worden in de vormgeving van groepen in de leergemeenschappen en in de doorontwikkeling van het concept. Zie hieronder.

Een goede start

De start is cruciaal om een situatie te creëren waarin de motivatie, verbondenheid en eigenaarschap kan ontstaan. Durf daarbij te experimenteren met de rol van docent. De theorie van Volman (2016) kan daarbij ondersteunend zijn. Geef in het begin meer kadering en sturing aan het groepsproces en aan de inhoud van de bijeenkomsten. Laat dat later los.

Zoek naar gezamenlijke interesse

Dimensie 3 laat zien dat een gezamenlijke interesse en verbondenheid een belangrijke succesfactor voor een groep is. Studenten worden ingedeeld. Ze kunnen niet kiezen voor een onderwerp. Zoek naar een manier waarop studenten kunnen werken aan een onderwerp dat hen interesseert. Dat verhoogt de kans op verbondenheid en op intrinsieke motivatie.

Verbondenheid aan de opdracht kan het eigenaarschap en de kans op succes en leren vergroten. Maak voortdurend transfers naar de praktijk zodat studenten de koppeling gaan maken tussen dat wat ze meemaken in de leergemeenschap en de alledaagse beroepspraktijk. Benut daarbij het curriculum door aan te sluiten bij de leereenheden waar de studenten op dat moment aan werken. Dan gaat de leerstof op school voor hen leven.

Verhelder wederzijdse verwachtingen en speel in op het basiskennisniveau

Door in het begin meer aandacht aan de wederzijdse verwachtingen bij de deelnemers te stellen is de kans groter dat er verbondenheid ontstaat en de motivatie groter wordt. Stel daarbij de beginsituatie van een ieder (student, professional, docent) vast om zo te weten wat het basiskennisniveau is. Een grensanalyse is een mooie manier om de verwachtingen te verhelderen. Hiermee wordt het leermechanisme identificatie in gang gezet.

Onderzoek daarbij wat een goed moment is om in te stappen in de leergemeenschap. Kunnen studenten blanco beginnen of is enige basiskennis vereist? Let erop dat de verwachtingen die een professional van de leergemeenschap heeft, passen bij het kennisniveau van de studenten. De kans is groter dat professionals afhaken als studenten nog geen enkele kennis bezitten en daar veel energie in gestoken moet worden. Het levert de professional dan te weinig op.

Benut de theorie van Boundary crossing in de praktijk

Eerste en tweede jaars studenten zijn nog zoekende in de praktijk. Overal waar vragen, discussiepunten en schuringen zijn kunnen grensanalyses verhelderen wat er speelt. Hiermee kan gezamenlijkheid gecreëerd worden. Een student kan bijvoorbeeld de professional bevragen op zijn beroep, de kantelingen die gaande zijn en welk effect deze hebben op het beroep. De docent helpt hierbij door vragen te formuleren en de transfer te maken. De vragen die op pagina 14 staan kunnen als hulpmiddel gebruikt worden.

Benut evaluatiemomenten

Evaluatie is een mooi instrument waarmee zowel het proces als de persoonlijke ontwikkeling en groepssamenwerking geëvalueerd kan worden. Het is nuttig om te weten of de verwachtingen nog op elkaar zijn afgestemd, of de opdracht nog gedeeld wordt, of de betrokkenen nog eigenaarschap voelen, etc. Zorg dat die evaluatiemomenten er zijn en vindt daar een passende toetsvorm bij. De toets is dan onderdeel van het proces van de leergemeenschap. Door te focussen op dimensie 3 kan de samenwerking en de sociale verbondenheid in de groep daardoor vergroot worden. Daarbij ligt nog wel een vraag. Namelijk geldt die toets alleen voor de studenten, of is het ook belangrijk om docenten en professionals mee te nemen in de evaluatie van die sociale verbondenheid?

Organiseer leerloops

Samen leren is een belangrijk doel van de leergemeenschappen. Om dat leren te duiden en te kaderen is het van belang om leerloops te organiseren zodat er met er opbrengsten iets gedaan wordt. Een loop van reflectie, onderzoek en onderwijsverbetering, transformaties maken, delen van kennis.

Onderzoek invloed van 2^e jaars

Naast eerste jaars doen er in het studiejaar 2019-2020 ook 2e jaars mee. Onderzoek in het vervolgonderzoek wat dit doet in de groepsdynamiek, het eigenaarschap, intrinsieke motivatie en kennisniveau.

Neem daarbij dimensie 1 mee. Heeft de inbreng en deelname van de student meer body als het startniveau al wat hoger is? En wat doet dat met intrinsieke motivatie?

Krijg meer zicht op persoonlijke eigenschappen die nodig zijn om goed te kunnen functioneren binnen een leergemeenschap

Benut het onderzoek om daar meer zicht op te krijgen o.a. bij de docenten en stel je daarbij dan de vraag of alles ontwikkelbaar is.

Benut de leermechanismen identificatie, coördinatie, reflectie en transformatie

De leermechanismen van Akkerman en Bakker (2011) duiden hoe er geleerd kan worden. Zo krijgen partijen door het verhelderen van wederzijdse verwachtingen inzicht in waar ze zich van elkaar onderscheiden of complementair zijn (=identificatie). Door meer afspraken te maken komen deelnemers tot een goede afstemming (=coördinatie). Intervisie en reflectiebijeenkomsten zijn belangrijk om het samen leren duidelijk te maken. Partijen leren van het stellen van vragen aan elkaar. Stimuleer studenten daarom vragen aan professionals te stellen en andersom (=reflectie). Transformatie, inzichten naar boven halen en benoemen van het geleerde helpt partijen in het leren.

7. Discussie

Een jaar experimenteren en onderzoeken heeft naast allerlei resultaten vanuit interviews, literatuur en gesprekken geleid tot nieuwe inzichten en verbeteringen in het concept, maar het heeft ook geleid tot een aantal punten van discussie. In dit hoofdstuk worden de punten besproken die volgens de onderzoekers belangrijk zijn bij een vervolgonderzoek.

Dit onderzoek is gestart om te onderzoeken welke factoren bepalen wanneer een leergemeenschap een succes kan zijn of wanneer deze kan falen. Hier is voor gekozen omdat het een logisch vervolg was op eerder onderzoek naar co-creatief implementeren dat in het kader van de Werkplaats Sociaal Domein in voorgaande jaren is uitgevoerd. Dit onderzoek leverde een aanzet op tot succes- en faalfactoren. Dat maakte nieuwsgierig om die eerste ontdekkingen te testen in dit nieuwe concept en om er nog meer over te weten te komen. De topics die in de eerste interviews zijn besproken, bouwen hier dan ook op voort.

Gaandeweg het onderzoek is de docentrol steeds meer centraal komen te staan en zijn andere succes- en faalfactoren naar de achtergrond verdwenen. In de interviews met zowel docenten, professionals en studenten zijn alle rollen besproken. Over die van de docent werd het meest gezegd. Die kwam overal als een spil naar voren. Uit al die gesprekken kwam ook naar voren dat docenten worstelden met hun nieuwe rol. Ze hadden behoefte aan houvast. De onderzoekers zijn daarom op zoek gegaan naar literatuur om uit te zoeken wat anderen hierover al ontdekt en geschreven hadden. Dat leidde tot nieuwe inzichten. Uit die literatuur bleek ook dat de rol van de docent in dergelijke leerconcepten nog niet echt onderzocht is. En dat maakt dat het aantrekkelijk is om daarover meer te weten om docenten ook meer houvast te kunnen geven en zicht op hun rol.

Er moet echter niet vergeten worden dat er nog veel meer aandachtspunten zijn voor de ontwikkeling van het concept van de leergemeenschappen. De leergemeenschappen zijn een complexe werkelijkheid waarin veel factoren een rol spelen en samen komen: rollen, verwachtingen, verplichtingen in de zin van toetsing, ontwikkelingen in het werkveld, etc.. Het is raadzaam om een gezamenlijk een stip aan de horizon te benoemen. Waar willen we over een aantal jaren zijn met de leergemeenschappen? Wat voegt de leergemeenschap toe aan het onderwijs en de praktijk? Als deze stip helder is, kunnen er keuzes gemaakt worden hoe daar te komen en omgezet worden naar vragen en stappen in het onderzoek.

Het is belangrijk om deze stip aan de horizon gezamenlijk te formuleren. Praktijk en onderwijs zijn gezamenlijk het avontuur aangegaan en gaan experimenteren. Daarbij is er een stilzwijgend commitment voor twee jaar gevraagd. Na die twee jaar zal de balans opgemaakt worden. En dan is het maar de vraag of praktijkinstellingen door willen gaan. Het helpt dan om duidelijk te hebben waar we naar toe willen.

Tijdens de interviews bleek al snel dat er een verschil is in de 'Why', de bedoeling van de leergemeenschap. Daar waar de een de nadruk op het leren van studenten legt, legt de ander de nadruk op het samen leren, weer een ander op het ontwikkelen van de nieuwe professie van de sociaal werker, het vinden van geschikte stagiaires of vooral meerwaarde willen creëren. De vraag of het erg is dat hier verschillen in bestaan is ook niet zomaar te beantwoorden. Ook als er gekeken wordt naar de oorspronkelijke bedoeling in de studiehandleiding of de Blauwdruk van ASB/ASH worden ook daarin verschillende 'why's' benoemd. In de uitvoering van de diverse leergemeenschappen maakt het echter wel verschil. De focus in de leergemeenschap is afhankelijk van de 'why'. Uiteindelijk is het de bedoeling dat er een leerconcept is dat iets toevoegt. Het is van belang dat duidelijk is aan wie en waaraan.

Zeker daar waar het vervolgonderzoek zich meer zal focussen op het 'samen leren' en een ieders rol daarbinnen. De rol van de docent wordt verder onderzocht. Dan is het wel van belang om te weten waar die rol zich op moet richten. Het maakt nogal uit of de docent zich bijvoorbeeld primair richt op het leren van de student óf op het ontwikkelen van de nieuwe beroepspraktijk.

Het verloop van de onderzoeksverkenning is niet volgens het boekje verlopen. De onderzoekers zijn net als alle anderen meegegaan in het experiment. Het concept moest nog vorm krijgen in de praktijk. Er werd van alles uitgeprobeerd en het concept werd al gaande weg verder uitgedacht. De onderzoekers kregen door interviews en gesprekken informatie over wat er in de praktijk anders kon. De coördinatoren van de leergemeenschap waren druk bezig de zaak draaiende te houden. Deze informatie is onderling uitgewisseld. Hierdoor heeft het onderzoek een meer operationele rol gekregen.

De rol van de onderzoekers wisselde van interviews houden, naar het meta-niveau kijken, naar het mede inhoud geven aan oogstsessies. Aan het einde van dit onderzoekjaar kwam een toevallige kruisbestuiving tot stand. Een van de verbeteraars van de studiehandleiding van het 1^e jaar zette de bevindingen over de rol van de docent direct om in concrete handvatten aan docenten. Hiermee leverde het onderzoek wel gelijk iets op. Vraag hierbij is of het onderzoek deze functie moet houden. Het lijkt van toevalligheden af te hangen. Het is raadzaam de samenhang tussen de dagelijkse praktijk en het onderzoek nader vast te stellen om de focus van het onderzoek scherp te houden.

Het hele jaar is er afstemming met ASB geweest over de inhoud en focus van het onderzoek. Eens per 6 weken kwamen de onderzoekers met de lector samen om het verloop van het onderzoek te bespreken. Het doel was om te komen tot een gezamenlijke rapportage aan het einde van het eerste jaar van de leergemeenschap waarin de resultaten gebundeld werden en er gezamenlijke conclusies getrokken werden. De vraagstelling en aanpak van het onderzoek verschilde nogal net als de aanpak van de leergemeenschap van de beide academies. Ondanks dat waren de ervaringen en eerste uitkomsten na een half jaar vrijwel gelijk. Dit roept de vraag op wat zijn succesfactoren en wat doet er niet toe in het onderwijsproces? Tegelijkertijd motiveerde dit om gezamenlijk verder op te trekken waarbij een ieder een eigen accent aan het onderzoek geeft. Uiteindelijk is het niet gelukt om een gezamenlijke rapportage te maken. De aanpak verschilde teveel. Punt van discussie is wat we voor het vervolg willen. Samen aan de slag met een zelfde onderzoeksvraag of gaat ieder zijn eigen weg waarbij wel regelmatig afgestemd wordt?

8. Literatuurlijst

- Academie voor Sociale Studies Breda en 's-Hertogenbosch (2018). Blauwdruk ASB-ASH. ASB, Breda en ASH, s'-Hertogenbosch Avans Hogeschool.
- Academie voor Sociale Studies Breda (2017). *Studiehandleiding Leergemeenschappen*. ASB, Breda. Avans Hogeschool.
- Academie voor Sociale Studies 's-Hertogenbosch (2017). *Studiehandleiding Leergemeenschappen*. Avans Hogeschool.
- Akkerman, S.F. en A. Bakker (2011). *Boundary crossing and boundary objects*. Review of Educational Research, 81. 132-169.
- Akkerman, S. en A. Bakker (2012). *Het leerpotentieel van grenzen*. O&O, no.1. (p.15-19).
- Bakker A., I. Zitter, S. Beusaert en E. de Bruijn (2016). *Tussen opleiding en beroepspraktijk. Het potentieel van boundary crossing*. Koninklijke Van Gorcum Bv. Assen.
- Billett, S. Ehrich, L, & Herson-Tinning, B (2003). Small business pedagogic practices. *Journal of Vocational Education and Training*, 55 (2) 149-167.
- Billet, S.(2008). Learning throughout working life: A relational interdependence between social and individual agency. *British Journal of Education Studies*, 55 (1), p. 39-58
- Broeren-Van der Spank, A,. *Student begeleiden? Continu leren? Helaas geen tijd! De praktijkopleider als moderator van samenwerkend leren met waardecreatie tot gevolg*. www.onderwijsgezondheidszorg.nl, Nummer 1 2018.
- Coghjan, D. en T. Brannick (2014). *Doing action research in your own organization*. SAGE Publications Ltd, London. 4th Edition.
- Doornbos, A., & De Laat, M. (2012). *De waarde van CoP's in het groene onderwijs. Onderzoeksrapport ter ondersteuning van de doorstart van CoPs met de nadruk op verbindend leren en zichtbaar ontwikkelen*. Ede: Groene Kennis Coöperatie.
- Engeström, Y. (2001). *Expansive learning at work: toward and activity theoretical reconceptualization*. *Journal of Education and Work*, 14, 133-156.
- Flynn, M.C., Pillay, H.K. & Watters, J.J. (2014). Industry school partnerships: boundary crossing to enable school to work transitions. *Journal of education and work*. DOI: 0.180/13639080.2014.934789
- Geenen, M.J. (2017) *Reflecteren. Leren van je ervaringen als professional*. Coutinho, Amsterdam.
- Groot, N., de, E. Hooghiemstra, I. Tilma (2016). *Implementeren in de praktijk van WMO-werkplaatsen*. Hoofdstuk 2 uit: Implementeren in het sociale domein. Movisie.
- Hooghiemstra, E. (2014) *Subsidie aanvraag Wmo-werkplaats*, Avans Hogeschool.
- Huiskamp, M. E. Vrieling, I. Wopereis Huiskamp. 'Het leren van studenten in leernetwerken stimuleren.' *Uit Onderwijsinnovatie september 2017*.
- Kaats, E en W. Opheij (2012). *Leren samenwerken tussen organisaties. Allianties, netwerken, ketens en partnerships*. Deventer, Kluwer.
- Mighebrink, F. (2007), *Actieonderzoek voor professionals in zorg en welzijn*. Uitgeverij SWP, Amsterdam.

Tilma, I. en E. Hooghiemstra (2016). *Co-creatief implementeren. Een kijkje in de keuken*. Avans Hogeschool.

Veldhuizen, B. van (2010). Effectieve beroepspraktijkvorming. Pleidooi voor co-creatie van school en leerbedrijf. Geraadpleegd op <http://docplayer.nl/7350786-Effectieve-beroepspraktijkvorming.html>

Volman, M.L.L., (2006) *Jongleren tussen traditie en toekomst. De rol van docenten in leergemeenschappen*, VU Amsterdam.

Vrieling, E., Van den Beemt, A., & De Laat, M. (2015). What's in a name: dimensions of social learning in teacher groups, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22, 273-292.
doi:10.1080/13540602.2015.1058588

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wenger, E., Trayner, B & Laat, M. de (2011). *Promoting and assessing value creation in communicaties and networks: A conceptual framework*. Heerlen: LOOK, Open University of het Netherlands.

Bijlage 1.

Theoretische context over 'samen werken, samen leren'

Het uitgangspunt in de leergemeenschappen is leren in een bepaalde context; leren met en van elkaar; leren als (toekomstig) professional en leren binnen verhoudingen/relaties. De topics die in de interviews en focusgroepen zijn gebruikt, zijn gebaseerd op de resultaten vanuit kennis en onderzoek dat eerder gedaan is in het kader van de WMO-werkplaats. Het gaat hierom het onderzoek naar co-creatief implementeren en van kennis die is opgedaan bij het Learning Lab in Tilburg en het project Thuis in de wijk in Breda.

Kort overzicht resultaten vanuit literatuur

Hieronder de resultaten die opgenomen zijn in de WMO-publicatie 'Implementeren in het sociaal domein' (de Groot, 2016) en in de brochure: Co-creatief implementeren. Een kijkje in de keuken (Tilma, 2017).

Succesfactoren van co-creatief implementeren

Een goede voorbereiding

- Bepaal het gezamenlijke doel en maak een plan
- Inventariseer de randvoorwaarden die nodig zijn om goed te kunnen werken (vergaderruimtes, geld, tijd, etc.)
- Besteed aandacht aan de relatie
- Heb oog voor belangenverschillen
- Zoek naar gemeenschappelijk drijfveren

Onderzoek

- Creëer dezelfde taal en een gedeelde theoretische basis
- Zet actie-onderzoek in zodat leren en handelen in één gaan. Gebruik daarbij inzichten en praktijkervaringen van deelnemers zodat innovaties/werkwijzen aangepast en verbeterd kunnen worden.
- Monitor het implementatieproces

Uitvoering/inhoud

- Sluit aan bij kennis en werkwijze van de deelnemers. Neem praktijk als basis.
- Maak het niet te complex

Professionals en andere betrekken

- Betrek professionals en andere stakeholders (cliënten) vanaf het begin zodat het draagvlak voor veranderingen vergroot.
- Werk bottom-up
- Zet collega's in als kennismakelaars.

Organisatie en context

- Neem voldoende tijd voor de verandering
- Zorg voor commitment op alle niveaus
- Zorg voor de juiste randvoorwaarden en faciliteiten om een verandering in te kunnen voeren.

(Gebaseerd op Hoofdstuk 2 uit Implementeren in het sociaal domein, de Groot, 2016)

WANNEER HET WERKT

Co-creatief implementeren is een effectieve oplossing onder de volgende voorwaarden.

- Het veranderingsproces is geen keuze, maar een dagelijkse werkelijkheid waarmee je moet omgaan.

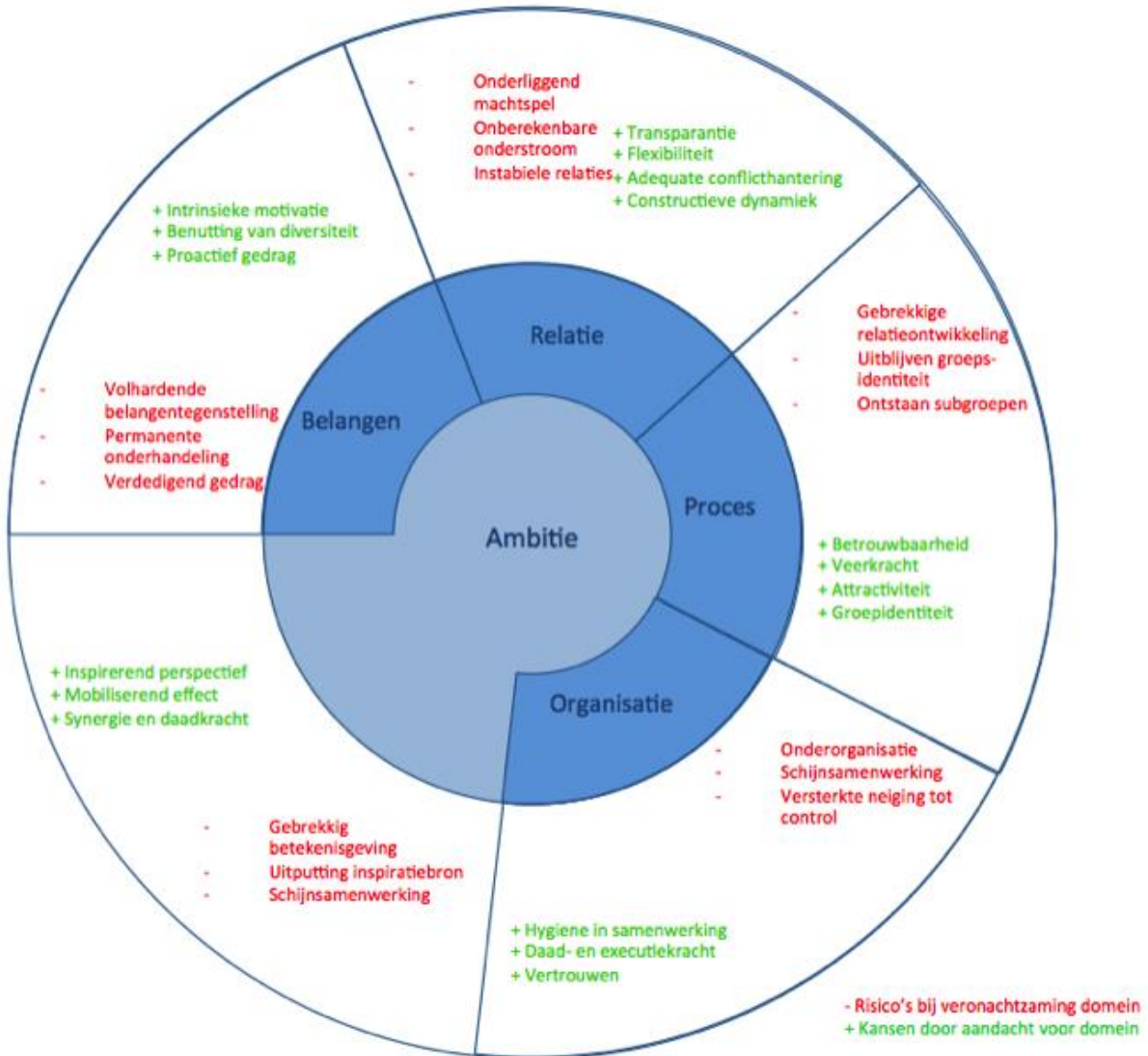
- Iedere deelnemer wil van het proces leren. Er is dus geen sprake van implementeerders en gebruikers, maar van een proces waar iedereen aan bijdraagt en van leert.
- De deelnemers zijn gelijkwaardig, zonder gelijk te zijn.
- Er is kennis aanwezig over handelingsonderzoek, actieleren of ervaringsleren.
- Er bestaat vrijheid bij de deelnemers om zelf doelen te stellen en die eventueel aan te passen.
- Er is tijd en ruimte om cyclisch te werk te gaan, dus ruimte om telkens weer te verbeteren en fouten te mogen maken.

CO-CREATIEF IMPLEMENTEREN HEeft OOK VALKUILEN.

- Co-creatief implementeren als totaaloplossing vraagt veel voorwerk op relatieniveau. Om tot een gelijkwaardige verdeling van rollen te komen is het nodig vertrouwen in elkaar te hebben. Dat kost tijd. Onze ervaring is wel dat het vertrouwen bij nieuwe partners eerder wordt gekweekt als co-creatief implementeren bij een eerdere partner is geslaagd en dit ook door deze partner actief wordt uitgedragen.
- Een kleine groep professionals maakt zich een co-creatieve vorm van implementeren eigen, weet daarmee succesvol de eigen werkwijze te veranderen, maar stuit dan op belemmeringen in de organisatie om het structureel mogelijk te maken.
- Het 'open-end'-karakter betekent dat van tevoren geen prestatie-indicatoren worden opgelegd. Het is wel belangrijk om tot een gezamenlijk doel te komen. Hoe dat doel wordt bereikt hangt af van het proces van co-creatie. Alle betrokkenen moeten zich kunnen verenigen met onbekende uitkomsten en er vertrouwen in hebben dat de uitkomsten beklifven omdat ze zo goed passen in de werkpraktijk.

Uit: Een kijkje in de keuken (Tilma, 2017).

Deze eerste ervaringen laten een aantal aandachtspunten zien die ook terug te vinden zijn in het onderstaande schema. Dit is ontwikkeld door Kaats en Opheij (2012) en is uitgebreider dan de punten vanuit het onderzoek naar co-creatief implementeren. Dit schema geeft een completer beeld van wat er bij samenwerken aan bod komt en is als onderlegger gebruikt in dit onderzoek. Het heeft een kader geboden voor de interviews met de betrokkenen.



Bijlage 2:

Topiclijst onderzoek 'leren in de leergemeenschap'

De topiclijst zag er als volgt uit:

Kern van de gesprekken:

- **Waar loop je tegenaan?**
- **Wat valt op?**
- Wat wordt er verstaan onder het handelingsrepertoire?
- Welke beroepscompetenties staan centraal?
- En wat betekent het voor jou?
- **Hoe ervaar je het?**

Thema's die besproken zijn:

- Rollen
- Relatie
- Gelijk-Gelijkwaardigheid
- Gezamenlijkheid
- Manier van werken
- Hoe?
- Wat levert t op? Wat zou t op moeten leveren?
- Belang voor t werkveld?
- Verwachtingen-realiteit
- Faciliteiten: uren, locatie
- Organisatie: rol management
- Belangen
- Wat zijn tot nu toe succesfactoren?
- Wat zijn tot nu toe faalfactoren?

Thema's die verdiept zijn in de focusgesprekken

Inhoud:

- Wat was de 'Why' en geldt die nog steeds of zit er een ontwikkeling in?
Rolinvulling van de verschillende partijen
Samen leren
- Competenties: eigenschappen die het succesvol maken en eigenschappen die het minder succesvol maken. Opgesplitst in docenten, professionals en studenten.
- De start: kennis over beroepshouding, houding studenten, (concreetheid) opdracht. Geldt met name voor de Havisten.
- Open opdracht versus thema, richting aanbieden.