

**Leren onderwijzen in een werkplek-
leeromgeving. Een meervoudige
casestudy naar kenmerken van
krachtige werkplekleeromgevingen
voor aanstaande leraren basis-
onderwijs**

Academisch proefschrift

Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen,

2007, 239 pagina's

ISBN 978-90-9022107-6

Jeanette Geldens

Definiëring en vraagstellingen

Volgens de auteur is een *werkplekleeromgeving* meer dan alleen het leren op de werkplek. Onder een werkplekleeromgeving wordt verstaan een door basisschool en hogeschool ingerichte leer- en werkomgeving waarbinnen aanstaande leraren in een competentiegericht leerwerktraject de voor het beroep benodigde bekwaamheden kunnen verwerven in een wisselwerking tussen leren en werken. Het leren onderwijzen binnen werkplekleeromgevingen wordt gezien als een veelbelovende manier van opleiden voor het beroep van leraar. Vanuit de literatuur onderkent de auteur drie kernproblemen:

- a) er ontbreekt een samenhangend beeld over de kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen;
- b) er is geen inzicht in die kenmerken van werkplekleeromgevingen die deze tot krachtige leer- en werkomgevingen maken voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren, en
- c) er is een kloof te overbruggen tussen theorie en praktijk. De rol van de mentor in het overbruggen van die kloof wordt in toenemende mate belangrijker.

Mede vanuit het gegeven dat empirische evidenties voor de beoogde effecten van een werkplekleeromgeving ontbreken, formuleert de auteur vanuit drie kernproblemen de volgende drie onderzoeksvragen:

- 1) Wat zijn kenmerken van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs?;
- 2) Welke van deze kenmerken maken in de

perceptie van de actoren een werkplekleeromgeving tot een krachtige werkplekleeromgeving?, en

- 3) Hoe realiseren de mentoren in de mentoringsgesprekken de begeleiding van de aanstaande leraar op de werkplek?

Opzet en verslaglegging van het onderzoek

In hoofdstuk 1 wordt verslag gedaan van een literatuurstudie, waarin belangrijke begrippen zoals leren onderwijzen, krachtige werkplekomgevingen en mentoring binnen die omgevingen aan de orde komen. De empirische verkenning, waaronder de methode van onderzoek, wordt in hoofdstuk 2 beschreven. Vanuit de praktijk tracht de onderzoeker een beeld te krijgen van kenmerken van werkplekleeromgevingen. Een groep praktijkmensen en een groep deskundigen zijn bevroegd door middel van *concept mapping* semi-gestructureerde interviews. De resultaten uit de literatuurstudie en uit de empirische verkenning zijn op elkaar betrokken. Dit resulteerde in een aantal kenmerken van werkplekleeromgevingen. De begrippen daaruit zijn gebruikt als *sensitizing concepts* bij de analyse van interviews die in de eerste casus uit het empirisch hoofdonderzoek zijn afgenomen bij de deelnemers aan een werkplekleeromgeving. Voor de analyse ervan wordt gebruik gemaakt van de gefundeerde theoriebenadering. Hierna wordt gewerkt aan een tweede casus met als doel de validiteit te verifiëren van de begrippen uit het in de eerste casus verkregen conceptueel-analytisch kader en waar nodig de begrippen aan te scherpen en aan te vullen. De resultaten van deze casus worden in de volgende hoofdstukken beschreven.

De meervoudige gevalstudie heeft volgens de onderzoeker geleid tot een samenhangend conceptueel-analytisch kader waarmee een vrij compleet beeld gekregen kan worden van de kenmerkende eigenschappen van werkplekleeromgevingen. Hierbij gaat het om de volgende componenten: onderwijsaanbod, leerklimaat, professionaliteit, condities, begeleiding en kwaliteitszorg. De

kenmerken mentoring en coaching, bekwaamheden, doorgaande lijn en samenwerkingsafspraken worden in de perceptie van de actoren als krachtige kenmerken van werkplekleeromgevingen gezien. De onderzoeker tekent hierbij aan dat de geanalyseerde mentoringsgesprekken onvoldoende tegemoet komen aan de kwaliteitseisen die in de literatuur aan mentoringsgesprekken worden gesteld. De verkregen resultaten hebben de onderzoeker ertoe geleid om het ontwikkelde analytisch kader te gaan gebruiken als kwaliteitsinstrument voor het ontwerp van een werkplekleeromgeving. Op basis van het ontwikkelde kader zou volgens de onderzoeker een lijst kunnen worden verkregen op basis waarvan uitspraken zijn te doen over de kwaliteit van werkplekleeromgevingen.

Algehele waardering

Ondanks enkele tekorten in de literatuurstudie (zie verderop) is er sprake van een goede theoretische verkenning. De noodzakelijke onderdelen van de empirische verkenning, zoals de *concept mapping*, de procedure van de gefundeerde theoriebenadering, de transcriptie van de opgenomen gesprekken, en het gebruik van de kwalitatieve onderzoeksmethode en van de software Kwalitan zijn netjes uitgewerkt. Ook de resultaten zijn, conform de grenzen van de empirische verkenning, nauwgezet weergegeven.

De literatuurstudie

In het eerste hoofdstuk wordt het werken met werkplekleeromgevingen omschreven als het werken met een complexe vernieuwing. Het inrichten van een werkplekleeromgeving omvat onder meer: het inrichten van samenwerkingsverbanden en partnerschappen, competentiegericht leren, het verwerven van benodigde bekwaamheden, het mogelijk maken van een wisselwerking tussen leren en werken en de noodzaak van kwalitatief goede begeleiding (rol van de mentor). In de verdere uitwerking van een werkplekleeromgeving wordt weinig gedaan met de gedachte van een complexe vernieuwing. Ook wordt mijns inziens te weinig ingegaan op de idee van competentiegericht leren. De auteur stelt dat bij een competentiegerichte aanpak het leer-

traject om tot competent handelen te komen minder vast ligt. Er zouden daarbij meer mogelijkheden ontstaan voor flexibiliteit en individuele leerroutes: de auteur heeft het in dit kader over de ontwikkeling van *het lerend vermogen* van de aanstaande leraar en stelt begrippen als zelfsturing en zelfverantwoordelijkheid centraal.

Al met al haalt de auteur/onderzoeker in de eerste hoofdstukken nog al wat overhoop, waarbij uitgegaan wordt van een aantal vanzelfsprekendheden. Een voorbeeld hiervan is de beschrijving van het competentiegericht leren en handelen. Mijns inziens gaat de auteur te weinig in op de beperktheid van de competentiegerichte benadering. Kun je goed leraarschap vatten in lijsten van competenties? Rond competentiegericht leren is er meer sprake van veel weerbaarheid dan de auteur veronderstelt. De invoering van complexe vernieuwingen is risicovol, vooral ook omdat hierbij sprake is van een meerdimensionaliteit in doelen en werkwijzen, waaraan tijdens de implementatiefase dikwijls wordt voorbijgegaan. Dit geldt ook voor het competentiegericht onderwijs, dat niet kan ontkomen aan de valkuil van deze meerdimensionaliteit.

Wijze van omgaan met het begrip:

kwaliteit van de werkplekleeromgeving

Op meerdere pagina's constateert de onderzoeker dat een werkplekleeromgeving bepaalde onderscheiden elementen, kenmerken en componenten omvat. "Dat laatste impliceert echter geenszins dat uit deze opsomming als zodanig uitspraken zijn te doen over de *kwaliteit* van de in gerichte werkplekleeromgeving" (pag. 142). De uitwerking van de gevonden elementen, kenmerken en componenten blijkt vooral formeel van aard te zijn. In dit kader wordt een goede omschrijving van het begrip kwaliteit node gemist. Nergens in de literatuurstudie besteedt de auteur voldoende aandacht aan dit begrip, terwijl er zoveel relaties verondersteld kunnen worden tussen dit begrip en het begrip krachtig. Op pagina 142 komt het begrip kwaliteit als een 'duveltje uit een doosje'. Waarschijnlijk wordt dit begrip ingevoerd om een overstap te maken naar de studie van de kwaliteit van mentoringsgesprekken (volgende hoofdstuk).

Maar wat wordt dan verstaan onder kwaliteit?

Als we gaan zoeken in de tekst vinden we op pagina 143 de volgende passage: “De kwaliteit van de mentoringsgesprekken is cruciaal voor het creëren van een krachtige werkplekleeromgeving”. Op pagina 171 worden aan kwaliteitszorg twee kenmerken gekoppeld: procesmanagement en zelfevaluatie. Op pagina 173 vinden we een interessante tekst. “Hiervoor concludeerden we dat de ‘startbekwaamheid’ vooral te zien is als doel dan wel als opbrengst van de werkplekleeromgeving. Dit impliceert dat de elementen en kenmerken van de andere componenten er op zijn gericht de aanstaande leraar te helpen en te ondersteunen die startbekwaamheid te behalen”. Is dit dan geen kwaliteit en moet dit dan niet verder onderzocht worden? En op pagina 174: “Dat het er vooral om gaat dat de in potentie krachtige kenmerken de kwaliteit hebben om het leren van onderwijzen van aanstaande leraren te stimuleren”. Voor mentoring, in het bijzonder de mentoringsgesprekken, is dit nader onderzocht, maar het resultaat daarvan is niet geweldig. En op pagina 183 tenslotte wordt geconcludeerd dat de beschreven elementen, kenmerken en componenten geenszins impliceren dat normatieve uitspraken kunnen worden gedaan over de kwaliteit van een werkplekleeromgeving. En dan wordt toch een voorstel ontwikkeld om het huidige analytisch kader te gaan gebruiken als kwaliteits(meet)instrument.

Het is jammer dat het begrip kwaliteit niet helder wordt omschreven. Wat is kwaliteit? Het begrip kwaliteit is ambigue van inhoud. In nog al wat onderzoek pogen auteurs het begrip kwaliteit te omschrijven, maar dat blijkt niet gemakkelijk te zijn. Welke zijn de kwaliteitsindicatoren? Wat zijn de behoeften? Voor wie is kwaliteit nodig: voor de aanstaande leraar of de leerling? Is het de mate waarin de doelstellingen worden behaald? Staat kwaliteit gelijk aan effectiviteit? Of is kwaliteit juist bedoeld als toegevoegde waarde? Kwaliteit blijkt een multi-interpretabel begrip te zijn. Kwaliteit is een complex begrip, enerzijds te onderscheiden in de kwaliteit van de input, proceskwaliteit en kwaliteit van de output. De invulling van het begrip verschuift ook in de tijd, wordt bepaald door

de randvoorwaarden waarbinnen aan kwaliteit gewerkt wordt, etc. Het begrip kwaliteit van de werkplekleeromgeving had ik verder uitgewerkt willen zien in relatie tot een *krachtige* werkplekleeromgeving. Deze gedachte zou *krachtig* ter hand kunnen worden genomen in vervolgonderzoek ter wille van een verdere diepgang en relevantie.

Een zekere onderbelichting

Terugblikkend op de inhoud van het proefschrift en gezien het bovengestelde commentaar rijst de vraag of ook bij dit proefschrift niet te veel wordt uitgegaan van oude sturingsprincipes? Nieuwe sturingsprincipes zoals het versterken van de professionele autonomie van de leraar krijgen te weinig aandacht. Er zou meer gestuurd moeten worden op de beroepsidentiteit van elke leraar: waaronder het zelfbeeld, de zelfbetrokkenheid, het zelfwaardegevoel, etc. Hiertoe behoort het expliciet maken van de waarden van een professional; iets anders dan competenties. Ik mis ook de aandacht voor betrokkenheid, enthousiasme, humor en bevoegdheid van leraren; hun persoonlijke kernkwaliteiten. Onderwijs wordt gemaakt door wat leraren denken, geloven en doen. Het gaat erom wie ze zijn. Wat ik mis in deze studie is de aandacht bij leraren voor verdiepende gesprekken met elkaar, de interesse voor de beweegredenen van elkaar, het op de hoogte zijn van de bezigheden van de ander. Kortom, gesprekken waarbij de leraar centraal staat al of niet gerelateerd aan het werk. De “persoonlijke verhalen” van docenten geven zicht op hun persoonlijke betrokkenheid, en op de emoties die een vernieuwingsproces bij hen oproept. Deze behoefte aan erkenning, gekoppeld aan de ingebouwde behoefte van mensen om betekenis te geven aan hun leven, en het gegeven dat met name voor onderwijzers zingeving in hun werk prioriteit heeft. Met andere woorden hun identiteit; daarop wordt te weinig ingegaan.

Ondanks het kritisch commentaar ben ik content met dit onderzoek. Onomstotelijk levert deze studie een bijdrage aan de wens de kwaliteit van ons onderwijs te verbeteren. Onlangs is door de Commissie Dijsselbloem geconcludeerd dat de overheid haar kerntaak,

het zeker stellen van de kwaliteit van het onderwijs, de afgelopen jaren ernstig verwaarloosd heeft. Dat is de belangrijkste conclusie van de parlementaire onderzoekscommissie die onderzoek deed naar de onderwijsvernieuwingen die sinds begin jaren negentig zijn doorgevoerd (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008). Jeanette, dank voor jouw bijdrage!

Literatuur

Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. (2008). *Eindrapport*. 's-Gravenhage, Nederland: Sdu Uitgevers.

Prof. Dr. Dolf van den Berg
Emeritus-hoogleraar Onderwijsinnovatie
Radboud Universiteit Nijmegen

Workplace learning in senior secondary vocational education

Academisch proefschrift.

Enschede: Universiteit Twente, 2007,

254 pagina's

ISBN 9090214941

Cindy L. Poortman

In het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) staat werkplekleren volop in de belangstelling. Daarbij wordt verondersteld dat beroepspraktijkvorming (BPV) bijdraagt aan de integratie van theorie en praktijk. Echter, werkplekken kunnen niet per definitie gezien worden als krachtige leeromgevingen. Het is bijvoorbeeld niet vanzelfsprekend dat er via werkplekleren transfer van kennis plaatsvindt. Hierbij is de aansturing vanuit zowel regionale opleidingscentra (roc's) als de faciliterende organisaties nog ondermaats gebleken. Maar bovenal lijkt systematische kennis over de leerprocessen die plaatsvinden in de BPV te ontbreken. Dit vormde voor Poortman de aanleiding om door middel van een meervoudige gevalstudie onderzoek te doen naar de leerprocessen die plaatsvinden in de BPV in het mbo. Poortman ziet werkplekleren als een uniek en contextgebonden leerproces, waarmee een relatief duurzame verandering in kennis, vaardigheden en attitudes wordt beoogd. Uiteindelijk moet werkplekleren leiden tot een verbetering van de *performance* en van de werkprocessen op zowel individueel- als organisatieniveau. Het doel van het onderzoek was om, naast het leveren van een bijdrage aan de kennis over leerprocessen binnen de BPV, een leertheoretisch model te ontwikkelen. Vanuit dit perspectief werden de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

- 1) kunnen de leerprocessen die plaatsvinden in de BPV en de daaraan gerelateerde leeruitkomsten beschreven worden? en
- 2) kunnen de beroepsopleidende leerweg (BOL) en de beroepsbegeleidende leerweg (BBL) van elkaar worden onderscheiden in termen van leerprocessen die plaatsvinden in de BPV en de daaraan gerelateerde leeruitkomsten?

Het onderzoek is uitgevoerd bij 12 leerlingen in het mbo, die evenredig verdeeld zijn over de beroepsdomeinen Verzorging en Handel,

en over de BOL-variant (voltijdsonderwijs met verschillende stageperiodes) en BBL-variant (waarbij leerlingen werkend leren en één dag in de week naar school gaan). De leerlingen zijn gedurende 10 weken intensief gevolgd tijdens de BPV, waarbij er voornamelijk gekeken is naar het leerproces, de leeromgeving, de leeruitkomsten en de achtergrondkenmerken van de leerlingen.

Het proefschrift bestaat uit acht hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk wordt ingegaan op het belang van werkplekleren in het mbo. In hoofdstuk 2 wordt het theoretische model gepresenteerd, waarin de leertheorieën van Illeris en Sfard verder uitgewerkt en toegepast zijn. Deze leertheorieën gaan ervan uit dat leren een sociale, emotionele en een cognitieve component heeft. Vervolgens wordt in hoofdstuk 3 ingegaan op het design van de gevalsstudie, de gebruikte instrumenten en de validiteit en betrouwbaarheid van de metingen. Vervolgens worden de resultaten in de vier daaropvolgende hoofdstukken weergegeven. In hoofdstuk 4 wordt ingegaan op de specifieke benadering en analyse van de Verzorging-casus. Het bleek hier namelijk niet mogelijk om het voorgestelde analyseplan te kunnen uitvoeren. Om de resultaten uit de Verzorging-casus te illustreren wordt er in hoofdstuk 5 één casus uitgewerkt. De complete uitwerkingen van de andere casus zijn te vinden op een bijgevoegde cd-rom. In hoofdstuk 6 wordt de data uit de Verzorging-casus samengevat en wordt er gezocht naar overeenkomsten en verschillen tussen de casus. In hoofdstuk 7 worden zowel de specifieke methoden als de resultaten uit de Handel-casus gepresenteerd. Tevens wordt in dit hoofdstuk een samenvatting van de resultaten uit de Handel-casus weergegeven. Ten slotte staan de conclusies, reflecties en aanbevelingen voor vervolgonderzoek centraal in hoofdstuk 8.

Ondanks de systematische aanpak van Poortman is het soms lastig om de kern te pakken te krijgen en het overzicht te behouden. Aan de ene kant wordt dat veroorzaakt door de complexiteit en veelomvattendheid van de onderzoeksgegevens. Aan de andere kant is het soms lastig om de vertaling van de data naar concrete conclusies te volgen. Vanwege het type onderzoek kunnen er geen cau-

sale relaties aangetoond worden; Poortman rapporteert daarom de terugkerende elementen en patronen binnen en tussen de twaalf verschillende casus. Ten behoeve van de validiteit en de betrouwbaarheid van het onderzoek is er per variabele het principe van data-triangulatie toegepast.

De resultaten uit het onderzoek van Poortman bevestigen dat er nog steeds een spanningsveld bestaat tussen onderwijsdoelen enerzijds en voor de beroepspraktijk relevante leeruitkomsten anderzijds. Zoals ook al uit eerder onderzoek naar stages in het beroepsonderwijs (vergelijk Nijhof, 2006; Van der Sanden, De Bruijn, & Mulder, 2002) bleek, is er sprake van een duidelijke discrepantie tussen de werkinhoud in de BPV en de theorie op school. Leerlingen geven in het onderzoek van Poortman bijvoorbeeld aan dat ze tijdens het werk geconfronteerd worden met vraagstukken waar ze onvoldoende kennis over meegekregen hebben vanuit de opleiding. Verder blijkt uit de resultaten dat schoolopdrachten op verschillende manieren gebruikt worden, dat roc's weinig grip te hebben op de leerprocessen van leerlingen en dat er op verschillende manieren invulling gegeven wordt aan de begeleiding van leerlingen. Tevens worden de voortgang en de kennis op verschillende manieren bijgehouden en getoetst.

Poortman concludeert verder dat vooral de systematische sturing vanuit de BPV-instellingen ontbreekt. Vanuit de leeromgeving uit de Verzorging-casus blijkt bijvoorbeeld dat de begeleiding vanuit de stage-instellingen verschillend is en dat er weinig consistentie is met betrekking tot de voortgangsbewaking en beoordeling van leerlingen. Leerlingen rapporteren positief over de begeleiding, ongeacht de aard van de begeleiding die ze hebben ontvangen. Dit is opvallend, omdat tegelijkertijd wordt geconcludeerd dat de begeleiding van zowel docenten als praktijkopleiders vaak niet consistent en soms zelfs onvoldoende is. Zowel docenten als praktijkopleiders spelen een betrekkelijk kleine rol in het leerproces van de leerlingen. Verder is opvallend dat er bij vrijwel alle leerlingen ten opzichte van 'leren leren' weerstand is. Poortman beschrijft dat dit zelfs kan leiden tot *non-learning*. Onduide-

lijk blijft echter waarom juist 'leren leren' weerstand oproept en of er ook andere processen in de BPV zijn die leiden tot weerstand bij leerlingen.

Uit de resultaten blijkt dat leerlingen tijdens de BPV voornamelijk kennis opdoen van de organisatie en van de werkprocessen (een indicatie voor *work process knowledge*) en de interactie met collega's en zorgvragers. Een goede sociale sfeer lijkt een positieve invloed te hebben op het leerproces. Er lijken voldoende mogelijkheden te zijn voor het bevorderen van de integratie (bijvoorbeeld reflectieopdrachten en studie-uren). Echter, de potentie van deze middelen wordt nog niet optimaal benut, omdat er op verschillende manieren (en in verschillende mate) invulling aan gegeven wordt. Interessant is dat leerlingen moeten wennen aan de zelfstandige, actieve rol die ze toebedeeld krijgen in de stage. Poortman legt dit uit door te verwijzen naar de meer traditionele en passieve benadering van leerlingen door de school. Verder hebben leerlingen moeite met de verantwoordelijkheid die ze hebben voor hun eigen leerproces. Wel blijkt uit de resultaten dat motivatie ten opzichte van specifieke onderdelen van de BPV (bijvoorbeeld interactie met zorgvragers) een positieve invloed heeft op het leerproces. Onduidelijk blijft echter in welke mate leerlingen gemotiveerd zijn voor de gehele opleiding en de BPV in het algemeen.

Poortman heeft geen duidelijke verschillen gevonden tussen leerprocessen en leeruitkomsten in de BOL en in de BBL. Dit is opvallend, omdat het leerproces van bbl-leerlingen er vaak anders uitziet (onder andere meer contacturen en andere opdrachten) dan BOL-leerlingen en omdat BBL-leerlingen meer de status hebben van een volwaardig werknemer.

Met betrekking tot het ontwikkelde theoretische model concludeert Poortman dat de leertheorieën van Illeris en Sward geschikt zijn om de cognitieve, affectieve en sociale componenten van het werkplekleren in de bpv te beschrijven. In het model staan na analyse van de Handel- en Verzorgingscasus de volgende variabelen centraal:

- het leerproces (bijvoorbeeld sociale interactie en interne acquisitie);
- de leeromgeving (bijvoorbeeld begelei-

ding van docenten en praktijkopleiders, praktijkopdrachten en de context van het leerbedrijf);

- de leeruitkomsten (bijvoorbeeld de beoordeling van het functioneren van leerlingen in de praktijk en de beoordeling van de verworven kennis), en
- de achtergrondkenmerken van de leerlingen (bijvoorbeeld persoonlijkheid).

Poortman geeft hierbij aan dat de interactie tussen de afzonderlijke variabelen in het model belangrijker is dan de afzonderlijke variabelen. Er zou dan echter meer gekeken kunnen worden naar de interactie tussen de verschillende variabelen. Het blijft namelijk onduidelijk hoe de verschillende variabelen zich tot elkaar verhouden en wat de effecten zijn van de interacties tussen cognitieve, affectieve en sociale variabelen op de leeruitkomsten.

Inherent aan kwalitatief diepteonderzoek is dat resultaten moeilijk te generaliseren zijn en dat relaties tussen onafhankelijke en afhankelijke variabelen moeilijk vast te stellen zijn. Poortman heeft hier in haar onderzoek mee te maken gehad. Dit heeft ertoe geleid dat veel uitkomsten of relaties niet met zekerheid zijn vast te stellen. De resultaten moeten daarom gezien worden als indicatoren voor de leerprocessen die door vervolgonderzoek daadwerkelijk vastgesteld kunnen worden. Het zou dan van toegevoegde waarde zijn als er in vervolgonderzoek op een meer experimentele manier onderzocht wordt welke pedagogisch-didactische interventies effect hebben op het leerproces tijdens de BPV. Een dergelijke interventie kan bijvoorbeeld gericht zijn op de rol van begeleidings- en sturingsactiviteiten van docenten en praktijkopleiders bij bijvoorbeeld het summatief en formatief beoordelen van competenties of bij het stimuleren van specifieke leeractiviteiten van leerlingen. Dit kan leiden tot meer inzicht in de invloed van de aard van de begeleiding vanuit zowel de school als de werkplek op de kwaliteit van werkplekleren in de BPV (vergelijk Bronneman-Helmerts, 2006; Onstenk & Simons, 2006). Interessant daarbij is dan om niet alleen leerresultaten op de korte termijn in ogenschouw te nemen, zoals Poortman nu gedaan heeft, maar om ook te kijken naar de leerresultaten op de lange termijn.

Bij het lezen van de conclusie, discussie en aanbevelingen valt op dat de nadruk voornamelijk gelegd wordt op het gebrek aan systematische begeleiding, het gebrek aan eenduidige toetsing en het non-leren van leerlingen. Hierdoor lijkt er minder aandacht te zijn voor de dynamiek en de rijkheid van werkplekleren in de BPV. In de resultaten van het onderzoek van Poortman kunnen we ook afleiden dat de BPV kan leiden tot positieve leeruitkomsten in het eerste jaar van beroepsopleidingen. Zo doen leerlingen bijvoorbeeld kennis op over de organisatie en het werkproces en lijkt sociaal leren positieve invloed te hebben op het leerproces en de leeruitkomsten.

Het onderzoek van Poortman biedt een interessante en relevante verkenning op het gebied van leerprocessen tijdens de BPV in het mbo. Poortman toont met haar studie aan dat werkplekleren niet zomaar als oplossing voor het probleem van transfer en integratie van theorie en praktijk gezien kan worden. Echter, onduidelijk blijft wat nu daadwerkelijk het leerpotentieel van deze specifieke vorm van leren is. Het is daarom voornamelijk een proefschrift waarin een model ontwikkeld is dat handvatten biedt voor vervolgonderzoek.

Literatuur

- Bronneman-Helmers, R. (2006). *Duaal als ideaal. Leren en werken in het beroeps- en hoger onderwijs*. Den Haag, Nederland: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Nijhof, W. J. (2006). *Het leerpotentieel van de werkplek*. Afscheidsrede. Enschede: Universiteit Twente.
- Onstenk, J., & Simons, P. R. J. (2006) Heeft de werkplek nu wel of niet leerpotentieel. *Pedagogische Studiën*, 83, 410-416.
- Sanden, J. M. M. van der, Bruijn, E. de, & Mulder, R. H. (2002). *Het beroepsonderwijs. Programmeringsstudie*. Den Haag, Nederland: Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek.

*Harmen Schaap en Elly de Bruijn
Department Pedagogiek en
Onderwijskundige Wetenschappen
Faculteit Sociale Wetenschappen
Universiteit Utrecht*