Opgesteld door: Gerda Geerdink (Kennismakelaar Kennisrotonde)

Vraagsteller: Adviseur beroeps- en vervolgopleidingen

Referentie: Kennisrotonde. (2018). *De bijdrage van leernetwerken aan de agency van praktijkbegeleiders* (KR. 393). Den Haag: Kennisrotonde.

8 juni 2018

Vraag
Dragen leernetwerken van praktijkbegeleiders (in de verpleegkunde) bij aan de stuurkracht/professional agency van de deelnemende professionals?

Kort antwoord

Participeren in een leernetwerk met als gemeenschappelijk, vooropgezet doel de eigen professionalisering en de verbetering van de opleiding van studenten binnen de eigen werkkring, draagt bij aan het ontwikkelen van de professionele identiteit, de kennis en vaardigheden van de deelnemers. In literatuuroverzichten zijn kenmerken en voorwaarden voor succesvolle leernetwerken beschreven. Onderzoek naar opbrengsten van leernetwerken maakt duidelijk dat een kritische dialoog en een sturende procescoach voorwaarde zijn voor (het ervaren van) leeropbrengsten bij deelnemers. Dat leidt voor hen tot meer kennis en vaardigheden, en andere opvattingen. De professionele identiteit, kennis en vaardigheden opdoen zijn persoonlijke factoren die op hun beurt bijdragen aan stuurkracht of professional agency. Er is geen rechtstreeks verband aangetoond tussen het participeren in leernetwerken en de stuurkracht of agency van de professionals.

Toelichting antwoord

'Dragen leernetwerken van praktijkbegeleiders (in de verpleegkunde) bij aan de stuurkracht/professional agency van de deelnemende professionals'?

De vraag komt uit de opleidingspraktijk van mbo studenten in de gezondheidszorg maar overstijgt deze specifieke situatie. Het gaat meer in het algemeen om de vraag of leernetwerken van praktijkbegeleiders kunnen bijdragen aan meer stuurkracht/professional agency op de werkvloer van die praktijkbegeleiders.

LAAN VAN NIEUW OOST INDIË 300 2593 CE DEN HAAG
POSTADRES POSTBUS 93461 2509 AL DEN HAAG
T 070 349 44 58 W WWW.KENNISROTONDE.NL

Stuurkracht/professional agency bij de praktijkbegeleiders is gewenst opdat zij daardoor een rolmodel en voorbeeld zijn voor de studenten die zij begeleiden op de werkvloer.

In dit antwoord wordt eerst ingegaan op de definiëring van stuurkracht of agency van professionals en op de factoren die daarop van invloed zijn. Vervolgens wordt op basis van de literatuur beschreven wat kenmerken van leernetwerken zijn en wat noodzakelijke voorwaarden zijn om ook werkelijk bij te dragen aan het leren en professionaliseren van de deelnemers. Er wordt geen directe relatie gelegd tussen de stuurkracht/professional agency van de professional en het participeren in leernetwerken omdat deze samenhang in de literatuur niet beschreven is.

Stuurkracht of professional agency

Voor de beantwoorden van de vraag is belangrijk eerst duidelijk te maken wat stuurkracht of professional agency is. Agency wordt in het Nederlands afwisselend vertaald als stuurkracht, handelingsvermogen, persoonlijk leiderschap of ook wel omschreven als 'innemen van professionele ruimte'. Hier wordt gekozen voor het Nederlandse woord stuurkracht. In de wereld van onderwijs en opleiden is de term stuurkracht (agency) voor het eerst gebruikt binnen de theorie over leren op de werkplek. Onderzoek maakte duidelijk dat stage lopen, bedoeld om te leren van de praktijk, niet bij iedereen altijd tot leren leidt. Of dat ook gebeurt hangt zowel af van de mate waarin de werkplek uitnodigt en uitdaagt om te leren als van de mate waarin de stagiaire of de lerende ervoor kiest om te participeren in uitdagende taken en activiteiten op de werkvloer die leiden tot leren (Timmermans, 2012). Die inzet, de eigen gestuurde participatie en de wil bij studenten om te profiteren van de praktijk als plek waar geleerd kan worden, wordt stuurkracht genoemd. Diezelfde term stuurkracht wordt steeds vaker gebruikt voor het leren/professionaliseren of vertonen van innovatief gedrag op het werk door professionals. Vergelijkbaar met stagiaires is ook het leren en deskundiger worden van professionals in hun werksituatie afhankelijk van hun stuurkracht. In de onderwijskundige literatuur wordt stuurkracht omschreven als 'het bewust en doelgericht uitoefenen van invloed, keuzes maken, benutten van kansen of een pro-actieve houding aannemen met als gevolg veranderingen in de werksituatie en/of in de eigen professionele ontwikkeling' (naar Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi, 2013).

Er zijn verschillende factoren van invloed op de stuurkracht van professionals waarbij onderscheid te maken is tussen de werkomgeving waarin de professional zich beweegt en persoonlijke factoren. Stuurkracht of leiderschap tonen is nooit enkel van de persoon zelf afhankelijk, omgekeerd is het niet zo dat de werkomgeving het handelen van de professional volledig kan bepalen. Stuurkracht ontstaat door interactie en een samenspel tussen die persoonlijke en contextuele factoren. Persoonlijke factoren zijn de professionele identiteit (waarden, idealen, motivatie), professionele kennis en competentie en professionele geschiedenis (Eteläpelto, et al., 2013). Persoonlijke factoren als kennis ontwikkelen en vaardiger worden, maar ook de professionele identiteit, kunnen beïnvloed worden door een leernetwerk waarin collega's met en van elkaar 'leren'. Een rechtstreeks verband tussen participeren in een leernetwerk en stuurkracht is (nog) niet bewezen.

Kenmerken van een leernetwerk

Een leernetwerk wordt in de literatuur gedefinieerd als 'een groep mensen die als een collectieve onderneming kritisch hun eigen praktijk bevragen door een continue, reflecterende, samenwerkende en op leren georiënteerde manier' (naar: Stoll[1], Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; vertaald door De Keijzer, Van Rooijen, & Vogel,

2015). Leernetwerken zijn sterk in opkomst als professionaliseringsactiviteit. Uitgangspunt is dat uitwisseling tussen collega's leidt tot het bespreekbaar maken en ter discussie stellen van het eigen handelen in de praktijk wat op zijn beurt leidt tot nieuwe opvattingen, ideeën en inzichten en anders handelen. Er worden voor deze wijze van professionaliseren ook andere namen gebruikt zoals Professionele LeerGemeenschap, Communities of Practice, Communities of Inquiry, Leergroepen of expertteams. Er zijn verschillen tussen deze groepen maar groter zijn de overeenkomsten. Generieke kenmerken van leernetwerken zijn (Lomos, Hofman, & Bosker, 2011):

- Er is sprake van reflectieve dialoog; deelnemers bespreken begeleidingsthema's met elkaar
- Gedeelde autonomie in de praktijk: De deelnemers bezoeken elkaars praktijk of geven feedback op elkaars werk
- Er is sprake van samenwerking: Deelnemers werken op verschillende manieren samen
- Er zijn gedeelde doorleefde doelstellingen: deelnemers delen dezelfde missie
- Er is een collectieve focus op het leren van leerlingen/studenten: deelnemers voelen zich gezamenlijk verantwoordelijk voor het leren van de leerlingen/studenten.

Belangrijk is dat de onderscheiden kenmerken tegelijkertijd en in samenhang aanwezig zijn. Leernetwerken kunnen samengesteld zijn uit professionals die op een zelfde afdeling of zelfde school werken. Het kunnen ook collega's zijn die hetzelfde werk doen op verschillende werkplekken (Prenger, Poortman, & Handelzalts, 2018). Als de deelnemers binnen een leernetwerk verschillende werkplekken hebben is de kans groter dat de inbreng diverser is en er eerder sprake is van individuele en collectieve reflectie op de praktijk. Daardoor worden deelnemers meer uitgedaagd en is de kans op professionele ontwikkeling groter.

In alle gevallen is niet vanzelfsprekend dat deelname aan een leernetwerk leidt tot leren en daardoor anders handelen van de deelnemende professionals. Op basis van literatuur is beschreven aan welke voorwaarden een in dat opzicht succesvol leernetwerk moet voldoen (Admiraal, Lockhorst, & Pol, 2012; Geerdink, Boei & Willemse, geaccepteerd; Van Keulen, Voogt, Van Wessum, Cornelissen & Schelfhout, 2015). Er zijn drie hoofdcategorieën te onderscheiden, weer onder te verdelen in subcategorieën. De eerste twee categorieën zijn voorwaardelijk voor het ervaren van individuele leerwinst. De derde categorie is voorwaardelijk voor de verspreiding en daarmee kwaliteitsverbetering van de werkplek van de professional.

1 Werkwijze algemeen; de werkwijze:

- is doelgericht - georiënteerd op een concreet eindproduct
- sluit aan bij eigen praktijk: zoekend naar een antwoord op een voor de praktijk relevante vraag
- is niet vrijblijvend: er zijn verplicht bij te wonen face to face bijeenkomsten
- sluit aan bij gedeelde voorkennis van deelnemers; het verschil is niet te groot.

2 De werkwijze en interactie binnen het leernetwerk:

- er is sprake van een reflectieve dialoog die niet alleen leidt tot bevestiging maar ook tot elkaar bekritiseren
- er is sprake van een gedeelde visie over de werkwijze
- er wordt tijdens de bijeenkomst ergens samen aan gewerkt

- de werkwijze wordt door ieder als krachtig professionaliseringsmiddel gezien.

3 Ondersteuning van het management en inbedding in het instituut

- er is goedkeuring en instemming van de leidinggevende van het eigen instituut
- er is materiële ondersteuning en onkostenvergoeding
- experts worden ingezet bij beleidsvoering
- de eigen werkplek kent een professionaliseringsbeleid, een leercultuur en onderzoekende cultuur
- de relevantie van het thema van de leergemeenschap wordt gedeeld op de werkplek.

Onderzoek naar leeropbrengsten van leernetwerken

Deelnemers aan leernetwerken zijn doorgaans enthousiast over de leernetwerken waarin zij participeren en geven – in wisselende mate – aan dat ze daardoor leren en anders gaan handelen in hun beroepspraktijk (Prenger, Poortman, & Handelzalts, 2018; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006).

Er is kleinschalig onderzocht wat precies maakt dat deelnemers geen leeropbrengsten ervaren. Daarbij worden twee oorzaken genoemd:

- het ontbreken van een kritische of reflexieve dialoog
- de inbreng van de procescoach of begeleider

Belangrijk in een leernetwerk is een sfeer van veiligheid, erkenning, kunnen zeggen wat je wilt. Anderzijds leidt dat ook vaak tot cocooning en elkaar plezieren en bevestigen terwijl een leergemeenschap juist ook vraagt om elkaar kritische vragen te stellen. En om zaken die ingebracht worden te problematiseren. De diepgaande kritische reflectie op het eigen handelen die nodig is om te leren te komen, is er niet vanzelfsprekend in een leernetwerk en ook niet gemakkelijk te realiseren (De Keijzer, Van Rooijen, & Vogel, 2015; Vanassche & Kelchtermans, 2015; Van Keulen, Voogt, Van Wessum, Cornelissen, & Schelfhout, 2015). Het dilemma tussen enerzijds de zorg om elkaar te steunen en anderzijds de kritische houding ten opzicht van het eigen en andermans handelen die nodig is om tot ontwikkeling te komen, is al langer bekend (Darling, 2001; Tillema, 2004).

De Keijzer, Van Rooijen en Vogel (2015) en Vanassche en Kelchtermans (2015) laten zien dat juist de begeleider als relatieve buitenstaander de inbreng van de deelnemers moet problematiseren en ter discussie stellen. De inbrenger wordt daardoor niet bevestigd in zijn optreden maar uitgedaagd tot de noodzakelijke reflectie. Het niet aanwezig zijn van een procescoach of begeleider maakt dat deelnemers in een leergroep niet uitstijgen boven de kennis die al in een groep aanwezig is (Schelfhout, Bruggeman, & Bruyninckx, 2015). De procescoach heeft daarom ook een inhoudelijke taak. Hij kan groepsleden wijzen op kennis of inzichten die zij zelf (nog) niet hebben. Een begeleider voldoet als hij een gepast evenwicht weet te vinden tussen ondersteuning bieden en ruimte geven aan de inbreng van groepsleden (Voogt, Laferrière, Breuleux, Itow, Hickey, & McKenney, 2015).

Tot slot: de samenhang tussen leernetwerken en stuurkracht

Er is in de literatuur (nog) geen rechtstreekse relatie tussen de stuurkracht van professionals en deelname aan een leernetwerk. Stuurkracht)agency) is nog een relatief nieuw begrip binnen de theorie over het leren en ontwikkelen van professionals. Een link tussen stuurkracht en leernetwerken verloopt via de professionalisering, het leren en daardoor in de praktijk anders handelen van de deelnemers. Persoonlijke factoren als kennis ontwikkelen en vaardiger worden, kunnen beïnvloed worden door een leernetwerk waarin collega's met elkaar 'leren'. Nog onderzocht moet worden of dat leidt tot meer stuurkracht op de werkvloer en meer gewenst voorbeeldgedrag voor stagiaires op de werkvloer.

Geraadpleegde bronnen

Admiraal, W., Lockhorst, D., & Pol, J. van der (2012). An expert study on a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research, 15*, 345-361.

Bruggink, M., & Bruns, M. (2016). *Starten met een Professionele LeerGemeenschap. PLG-Teams in het onderwijs.* Bazalt: Rotterdam (2016).

Darling, L. (2001). When conceptions collide: Constructing a community of inquiry for teacher education in British Collumbia. Journal of Education for Teaching, 27 (1), 7-21.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, *10*, 45–65. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001

Geerdink, G., Boei, F., & Willemse, T.M. (2018, geaccepteerd). Flankerend onderzoek naar de opbrengsten van een Community of Inquiry; Lerarenopleiders onderzoeken hun eigen opleidingspraktijk. *Tijdschrift voor lerarenopleiders, 39*. (3).

De Keijzer, H., Van Rooijen, R., & Vogel, P. (2015). Ontdekkend & waarderend leren in professionele leergemeenschappen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 36* (4). 17 -22. Opgehaald van: http://www.lerarenopleider.nl/velon/ledensite/files/2015/12/36_4_02Keijzer_etal.pdf.

Lomos, C., Hofman, R.H., & Bosker, R.J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice, 22*, (2). 121-148.

Schelfhout, W., Bruggeman, K., & Bruyninckx, M., (2015). Vakdidactische leergemeenschappen, een antwoord op professionaliseringsbehoeften bij leraren voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36 (4). 63-82.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change, 7*, 221-258.

Tillema, H. (2004). Kennis ontwikkelen in teams. De opbrengsten van samenwerkend en onderzoekend leren door leraren. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, *35* (3). 63-72.

Timmermans, M. (2012). Kwaliteit van de opleidingsschool. Over affordance, Agency en Competentieontwikkeling. [Academisch proefschrift]. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Prenger, R., Poortman, C., & Handelzalts, A. (2018). The Effects of Networked Professional

Learning Communities. *Journal of Teacher Education* . 1 – 12 . Opgehaald van: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487117753574

Vanassche, E., & Klechtermans, G. (2015). Leren en helpen leren in professionele leergemeenschappen in een LOEP-casus. *Tijdschrift voor lerarenopleiders, 36* (4). 47-59.

Van Keulen, H., Voogt, J., Van Wessum, L., Cornelissen, F., & Schelfhout, W. (2015). Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding. *Tijdschrift voor lerarenopleiders, 36* (4). 143-160.

Voogt, J., Laferrière, T., Breuleux, A., Itow, R., Hickey, D., & McKenney, S. (2015). Collaborative design as a form of professional development. *Instructional Science.*

Meer weten?

Over een stappenplan voor het voeren van een kritisch-reflexief gesprek

Onderwijssector

Alle onderwijssectoren

Trefwoorden

Professionalisering, stuurkracht, agency, leernetwerken, professionele leergemeenschappen

---

[1] a group of people sharing and critically interrogating their practice in an ongoing, reflective, collaborative, inclusive, learningoriented, growth-promoting way; operating as a collective enterprise" (Stoll et al., 2006, p. 223)