

Producterend leren op de werkplek

In 1999 is bij Fontys Hogescholen de duale opleiding voor onderwijspersoneel voor het beroepsonderwijs en volwasseneneducatie (BVE) van start gegaan. Bij het ontwerp van de opleiding is ervoor gekozen het leren op de werkplek te verbinden aan het leren op het instituut door middel van producerend leren. Bij de start van de opleiding in september 1999 was het concept van producerend leren globaal uitgewerkt. In het drieweekelijkse overleg van opleiders kwam de invulling van producerend leren in de praktijk veelvuldig aan bod. De projectleiding heeft besloten flankerend onderzoek te laten verrichten naar de ervaringen met producerend leren.

In dit artikel wordt de zoektocht uit 1999 en 2000 naar de invulling van producerend leren op de werkplek geschetst. Eerst wordt de duale opleiding toegelicht. Vervolgens wordt ingegaan op de keuze voor producerend leren als schakel tussen het leren op de werkplek en het leren op het instituut en de redenen voor onderzoek ernaar. Daarna volgen de opzet en uitkomsten van het onderzoek bij onderwijsassistenten, waarbij het concept, het proces en de begeleiding van producerend leren worden beschreven. Dit resulteert in een nadere beschouwing op producerend leren op de werkplek. Tot slot wordt kort ingegaan op producerend leren elders in het (H)BO, waarbij op een essentieel verschil met producerend leren op de werkplek bij de duale opleiding verder wordt ingegaan. Bij producerend leren op de werkplek bedenkt en ontwerpt de student zelf het product dat hij gaat maken. Deze essentiële maar ook kritische fase is nader toegelicht.

De duale opleiding (onderwijs)personeel BVE ¹

De duale opleiding voor (onderwijs)personeel BVE is een HBO-opleiding die vier fasen omvat. Achtereenvolgens gaat het om de 'opleiding onderwijsassistent BVE', 'instructeur BVE', 'juniordocent' en 'tweedegraads docent'. De opleidingen bouwen op elkaar voort. Om te bepalen over welke (beroeps)competenties de eerste drie categorieën zouden moeten beschikken zijn beroepscompetentieprofielen opgesteld, waarbij competenties zijn ondergebracht in vijf domeinen: onderwijsontwikkeling, begeleiden/instrueren, beheer, algemene professionele vaardigheden en vakinhoudelijke bekwaamheden.

De keuze voor producerend leren als opleidingsmethode

De opleiding is onder andere opgezet in verband met de dreigende tekorten binnen ROC's aan gekwalificeerd personeel en de behoefte aan opleidingen die inspelen op de functiedifferentiatie in het BVE-veld. Daarom is een duale opleiding opgezet, met een werkdeel (50 %) en een onderwijsdeel (50 %). Het werkdeel is zo ingericht dat de student er de beno-

digde vaardigheden kan leren: werkpleklernen. Het onderwijsdeel kent één contactdag per week op de opleiding. In de overige tijd werken studenten aan opdrachten. Dit kan thuis, op de opleiding (in bijvoorbeeld de media-theek) maar ook op het ROC plaatsvinden. In het onderwijsdeel leert de student op twee manieren, via de systematische leergang (later 'flankerend leren' genoemd) en via producerend leren. In de systematische leergang komen thema's, theorieën en modellen aan de orde.

De opleiding is opgezet vanuit een constructivistische visie op leren: de student moet zelf actief vorm geven aan het eigen leerproces. Ook moest de opleiding aansluiten bij de onderwijsvisie van de betrokken ROC's, waarin er veel aandacht is voor het zelfstandig werken van de leerlingen. Bij de ontwikkeling van het concept van de duale opleiding begin 1999 sprak de uitwerking van producerend leren de Educatieve Faculteit Amsterdam erg aan ². Douwe Wielinga (1999/2000) omschreef het principe van producerend leren waarbij de student wordt geplaatst in de rol van producent (van oplossing van problemen, van resultaten van onderzoek, van ambachtelijk werk) in tegenstelling tot de rol van consument van door anderen vergaarde kennis.

Producterend leren zou bij de duale opleiding het verbindende element moeten gaan zijn tussen het werkpleklernen en de systematische leergang. In de studiegids 1999-2000 van de Fontys duale opleiding tot onderwijsassistent staat: "De opleiding is gericht op het verwerven van de benodigde competenties via zelfstandig producerend leren. Bij producerend leren word je geplaatst in de rol van producent (van oplossingen van problemen, van uitgevoerde taken, van resultaten van onderzoekjes, van ambachtelijk werk). ... Kennis wordt niet in isolement verworven, maar tijdens het proces van producerend leren opgedaan. ... Je werkt daarbij aan

AUTEUR(S)

Gea van Zutven,
Fontys Hogescholen,
afdeling onderwijs

John Lommen,
Fontys Lerarenopleiding
Tilburg

producten, die bruikbaar zijn in je eigen werksituatie. De opdrachten zijn zodanig dat je daardoor bepaalde relevante kennis en vaardigheden verwerft. De opdrachten zijn een coproductie van jezelf, je begeleiders op het ROC en de opleider van de lerarenopleiding. In het begin van je opleiding wordt aandacht besteed aan het formuleren van zulke opdrachten. Op het eind ligt het initiatief vooral bij jou."

Aanleiding voor onderzoek naar producerend leren

In september 1999 is de duale opleiding tot onderwijsassistent BVE gestart met vier groepen studenten. De Fontys-opleiders gingen in de praktijk aan de slag op basis van de werkdefinitie van producerend leren uit de studiegids. Voor studenten is een korte toelichting geschreven voor de uitwerking van producten. Er bestond nog weinig duidelijkheid bijvoorbeeld over wat onder een product zou moeten worden verstaan, hoe omvangrijk een product zou moeten zijn, aan welke eisen producten zouden moeten voldoen en hoe studenten tot de keuze van een product zouden moeten komen, op grond van welke criteria voorstellen voor producten van studenten goedgekeurd zouden kunnen worden. Tijdens de driewekelijkse bijeenkomst van Fontys-opleiders/ontwikkelaars werd dan ook veelvuldig gesproken over dergelijke praktische vragen rondom producerend leren. Daarbij kwamen diverse visies en ervaringen naar voren. Na een half jaar ontstond er bij opleiders behoefte aan meer systematisch inzicht in het proces van producerend leren. Hoe wordt het in de praktijk ingevuld? Hoe kijken studenten ertegen aan? Hoe vullen ROC-coaches de begeleiding in en wat zijn de meningen over producerend leren? Daarom is besloten om onderzoek te doen naar de invulling van producerend leren in de praktijk bij de duale opleiding tot onderwijsassistent BVE.

Onderzoeksaanpak

In mei 2000 zijn schriftelijke vragenlijsten afgenomen bij studenten, ROC-coaches en Fontys-opleiders. Het eerste studiejaar bestond uit vier studieblokken: in de eerste twee blokken stonden de eindtermclusters 'instructie' en 'begeleiding' centraal, het derde blok richtte zich op het maken van handleidingen en het uitwerken van praktijkopdrachten en het vierde blok betrof beheerstaken van de onderwijsassistent. In mei was het vierde blok net gestart en daarom is dit blok niet meegenomen in het onderzoek. In totaal hebben 34 duale studenten de vragenlijst ingevuld. De vragenlijsten zijn afgenomen tijdens contactbijeenkomsten waardoor de respons nagenoeg 100 % is. Ook 21 ROC-coaches die in totaal 27 studenten begeleidde hebben de vragenlijst ingevuld (respons ongeveer 80 %). Alle vijf bij de opleiding betrokken Fontys opleiders (100 %) hebben de vragenlijst ingevuld.

De vragenlijst bestond uit open en gesloten vragen. Bij veel gesloten vragen is een vijfpuntsschaal gebruikt. De antwoorden op de gesloten vragen zijn

met het statistische programma SPSS verwerkt. De antwoorden op de open vragen zijn door de twee onderzoekers gecategoriseerd.³

Het concept van producerend leren

De vragenlijst startte met een open vraag om in eigen woorden aan te geven wat producerend leren is. Ongeveer de helft van de studenten gaf een antwoord in de categorie "Het is leren (door te doen)"; bijna 40 % formuleert het antwoord in de categorie "Het is doen/maken (om te leren)".

Ter illustratie geven we het volgende antwoord van een student: *"Producerend leren is de lesstof leren toepassen en herkennen in een praktijksituatie. Tijdens de praktijksituatie doe je ervaring op. Tevens komen er nieuwe vragen die weer beantwoord moeten worden. Er ontstaat een cyclisch karakter."*

In de werkdefinitie van producerend leren waren twee criteria opgenomen voor producerend leren:

- de student moet erdoor leren om competenties te verwerven
- én de producten moeten bruikbaar zijn voor het werk op het ROC.

(Bijna) alle studenten, coaches en opleiders vinden het maken van producten een goede manier om competenties te verwerven.

In de vragenlijsten is diverse keren en op verschillende manieren gevraagd naar het belang van deze criteria. Beide criteria worden door 80 tot 100 % van de studenten, ROC-coaches en Fontys-opleiders als (zeer) belangrijk beoordeeld.

Studenten noteerden wat ze zelf geleerd hebben van het maken van producten. Bovenaan staat het planmatig/methodisch werken. Daarna komen het zelf doen en de zelfreflectie. (Bijna) alle studenten, coaches en opleiders vinden het maken van producten een goede manier om competenties te verwerven. Hiervoor zijn verschillende redenen aangegeven. Onder andere worden genoemd de zelfstandigheid van de student en de verbinding theorie-praktijk.

Illustratief zijn de volgende antwoorden van studenten.

- *Je leert meteen kennis toe te passen in de praktijk. Competenties zijn vaardigheden. Studenten moeten in de toekomst ook op deze manier gaan leren, dus meteen een kijkje in de toekomst.*
- *Door zelf aan de slag te gaan kun je leren van je eigen fouten. Verbeteringen aanbrengen en opnieuw beoordelen maken dat je objectiever naar je product kijkt.*
- *Vereist een enorme dosis initiatief, zelfstandigheid en maakt je alerter op ontstane situaties. Flexibele houding aanleren.*
- *Je leert kritisch naar je eigen werk kijken.*

• *Door te doen leer je jezelf kennen, hoe je werkt, wat de zwakke punten zijn, de inzichten die nodig zijn.* De antwoorden in het onderzoek zijn in lijn met de uitgangspunten en vooronderstellingen bij de keuze voor producerend leren als opleidingsmethode. Er is geen aanleiding tot een fundamentele herziening van het concept.

Producerend leren binnen het opleidingsconcept

Producerend leren werd gezien als het verbindende element tussen het werkplekleren en het flankerend leren (eerst 'systematische leergang' genoemd). Om te toetsen of dit gerealiseerd wordt zijn er vragen gesteld over de relaties tussen producerend leren en de andere componenten van de opleiding: flankerend leren, het werkdeel en de interactie met medestudenten (onderwijsassistenten) ⁴.

De relatie tussen het werkdeel en producerend leren is het sterkst. Ruim 80 % van de respondenten vindt dat zij bij producerend leren veel hebben aan de ervaringen in het werkdeel en bijna 70 % vindt dat producerend leren veel bijdraagt aan het uitvoeren van de werkzaamheden in het werkdeel. Bijna 60 % vindt dat flankerend leren veel bijdraagt aan producerend leren en ruim 50 % vindt dat producerend leren veel bijdraagt aan flankerend leren.

Ongeveer 50 % van de studenten geeft aan dat ze veel hebben aan de tips van andere onderwijsassistenten en dat ze veel leren van de producten van de andere onderwijsassistenten.

De onderzoeksresultaten bevestigen dat producerend leren een verbindend element is tussen werkplekleren en flankerend leren. Wel wordt geadviseerd om de afstemming van het flankerend leren op het producerend leren aandacht te geven.

Studenten hebben de vragen zowel beantwoord voor blok 1-2 als blok 3. De relaties tussen de verschillende opleidingscomponenten zijn bij blok 1-2 (instructie en begeleiding) sterker dan bij blok 3 (opdrachten en handleidingen). Daarom wordt nader onderzoek aanbevolen naar de verschillen in opleiden bij de competentiegebieden instructie en begeleiding versus opdrachten en handleidingen.

Producten

Studenten hebben gewerkt aan producten: oplossingen van problemen, taken, resultaten van onderzoekjes, ambachtelijk werk. Bij de start was niet helder wat voor producten bij de verschillende competenties mogelijk zijn. In de praktijk werd dit dan ook zeer divers ingevuld. Om meer inzicht in mogelijke producten te krijgen is studenten gevraagd wat voor producten ze gemaakt hebben. Er zijn veel verschillende producten gemaakt, omdat studenten op vijf ROC's in vier verschillende sectoren en verschillende opleidingen werkzaam zijn. Daarom een kleine greep uit de lijst: Sinterklaasles voor allochtone studenten, instructie ergonomie, handleiding elektrische figuurzaag, module wasbehandeling en verzorging, instructie internet explorer, handleiding en instructie 'Taal centraal' en instructie freemACHINE.

De studenten maken één, twee of drie (sporadisch vier) producten per blok. (Bijna) de helft van de studenten maakt één product. Daarbij worden er voor blok 1-2 (instructie en begeleiding) gemiddeld wat meer producten gemaakt dan voor blok 3 (opdrachten en handleidingen). ROC-coaches en Fontys-opleiders vinden dat studenten één of twee producten per blok zouden moeten maken.

Proces

De vragenlijsten over producerend leren zijn opgesteld op basis van gesprekken met Fontys-opleiders. Uitgegaan werd van drie stappen in het proces van producerend leren, het voorbereiden en beschrijven, het maken en het beoordelen van het product. Bij de interpretatie van de antwoorden op open vragen werd duidelijk dat het bedenken van het product door de student als een aparte fase moet worden gezien die vooraf gaat aan het voorbereiden en beschrijven van het product. De reflectie door de student op het proces en product van producerend leren gaat vooraf aan de beoordeling door ROC-coach en Fontys-opleider. Bij het opstellen van de vragenlijst waren de denk- en reflectiefase geïntegreerd in de eerste respectievelijk derde stap, maar dat deed onvoldoende recht doet aan de verschillen in verantwoordelijkheid van student enerzijds en ROC-coach en Fontys-opleider anderzijds.

Het bedenken van een product

In de eerste weken van de opleiding komen de competenties van de onderwijsassistent en de gang van zaken bij producerend leren aan bod. Vervolgens gaan studenten voorstellen voor producerend leren bedenken. Zij zijn hierbij op weg geholpen door de coach en opleider, maar de student bedenkt zelf het product dat hij wil gaan maken. Studenten noemen als probleem van deze fase vooral de openheid van de opdracht: er zijn veel vragen, onzekerheden en onduidelijkheden. Studenten vragen zich bijvoorbeeld af of het product zinvol is, of het product nieuw is voor het ROC. En ...sluit het product goed aan bij de eindtermen en is het product haalbaar?

Voorbereiden en beschrijven van een product

Bijna de helft van de studenten, ROC-coaches en Fontys-opleiders vond dat er onvoldoende informatie was voor het voorbereiden en beschrijven van het product. De student nam zelf het initiatief voor het voorbereiden en beschrijven van het product. Daarbij koos hij zelf literatuur, waarbij de coach en opleider suggesties gaven.

Volgens studenten, coaches en opleiders is bij het beoordelen van een voorstel voor een product gekeken naar de relevantie van het product voor het ROC, de leermogelijkheden voor de student, de inhoud van het product en de leer- en werkactiviteiten. Opleiders noemden daarnaast als criterium het proces van voorbereiden en beschrijven. Gezien de behoefte aan meer informatie over deze fase is in latere studie jaren hier in de studiegids uitgebreider op ingegaan.

Maken van een product

Studenten hebben aangegeven welke drie belangrijkste leer- en werkactiviteiten zijn uitgevoerd. Voor het uitvoeren van een instructie of begeleidingsactiviteit (blok 1-2) zijn het meest genoemd: het oefenen van een instructie of begeleidingsactiviteit, het zoeken van voorbeelden en het vastleggen van de activiteiten. Voor het maken van opdrachten en handleidingen (blok 3) zijn het meest genoemd, het zelf uitproberen van de concept-handleiding of opdracht, het opstellen van een draaiboek om de handleiding/opdracht te maken en het zoeken van voorbeelden. Bijna de helft van de studenten geeft aan dat er bij het maken van het product is afgeweken van de planning. Ook de meeste coaches en alle opleiders constateren dat er regelmatig van de planning wordt afgeweken. Voornaamste redenen zijn het verkrijgen van nieuwe inzichten die noodzakelijk tot bijstellen van de planning, het onderschatten van de tijd die iets vraagt en tijdgebrek. Enkele keren is een te omvangrijke opdracht de oorzaak, is de opdracht (tussentijds) gewijzigd of waren er organisatorische redenen om van de planning af te wijken.

Reflectie door de student

De student moet reflecteren op het proces van producerend leren, het product en hetgeen hij geleerd heeft. In antwoorden op open vragen geven enkele studenten het belang ervan aan. Zo noemen zij bij de vraag "Wat vind je zelf dat je geleerd hebt van het maken van producten?" de zelfreflectie. Een student omschrijft het bijvoorbeeld als volgt: *"Werkzaamheden kritisch bekijken/selecteren/analyseren. Het nut van je taken bekijken. Leermomenten benoemen."* Ook in de toelichting op de vraag "Is het maken van producten een goede manier om competenties te verwerven?" noemen enkele studenten de zelfreflectie, bijvoorbeeld *"Je leert kritisch naar je eigen werk kijken"*.

Het bedenken en kiezen van een product vraagt van de student dat hij inzicht heeft in producerend leren en de competenties die van hem als onderwijsassistent vereist worden en dat hij reeds verworven competenties op waarde kan schatten

Beoordeling door ROC-coach en Fontys-opleider

Alle respondenten vonden de volgende drie beoordelingscriteria (zeer) belangrijk: de activiteiten van de student om het product te maken (het proces), het product zelf en wat de student geleerd heeft. Bij de beoordeling van producten geven studenten en ROC-coaches het vaakst aan dat de werking in de praktijk een (zeer) belangrijk beoordelingscriterium is. Opleiders noemen pedagogische en didactische criteria het vaakst en vinden vakinhoudelijke correctheid ook (zeer) belangrijk. Iedereen is van mening dat de Fontys-opleider een beoordelende rol heeft. Er is minder éénvoudigheid

over deze rol van de ROC-coach. Ongeveer eenderde van de coaches vindt dat ze een beoordelende rol hebben, ongeveer eenderde geeft aan een adviserende rol te hebben en dat de opleider het eindoordeel moet bepalen. De opleiders vinden dat de coach een beoordelende rol moet hebben, samen met hen. Mede op basis van de onderzoeksresultaten is de beoordelende rol van ROC-coaches geëxpliciteerd.

Begeleiding door ROC-coach en Fontys-opleider

Studenten vinden dat ze voldoende of goed begeleid zijn door coach en opleider. Ze zijn zowel tevreden over de begeleidingsactiviteiten als begeleidingsinhoud. Het type begeleidingsactiviteiten verschilt weinig tussen coach en opleider. De begeleiding van zowel coach als opleider vindt plaats tijdens individuele gesprekken op een afgesproken tijdstip en tijdens informele contacten. Daarnaast zeggen coaches en opleiders dat ook voorbeeldgedrag, bijvoorbeeld het bijwonen van een les van de ROC-coach door de student, een rol speelt in de begeleiding. Studenten noemden dit minder vaak.

De coach geeft didactische en vakinhoudelijke tips. Veel minder studenten zeggen dat de coach vooral let op planning en uitvoering van de opdracht. Studenten vinden dat de begeleiding van de coach op deze punten verbeterd kan worden. De opleider geeft onderwijskundige en didactische tips, checkt of de student op schema ligt en de goede activiteiten uitvoert.

Studenten is een oordeel gevraagd over de begeleiding tijdens de verschillende fasen van producerend leren. Opvallend is dat ongeveer een kwart van de studenten geen antwoord geeft op de vragen over de begeleiding tijdens de voorbereidingsfase. Ook noemden studenten minder begeleidingsactiviteiten tijdens de voorbereidingsfase dan bij de andere fasen. Gezien het belang van deze fase is geadviseerd om de begeleiding daarbij door ROC-coach en Fontys-opleider meer aandacht te geven.

De meeste coaches hebben per week één uur ter beschikking voor de begeleiding van de student. De Fontys-opleiders zien de studenten elke week gedurende de contactdag. Daarnaast bezoekt de opleider de student op de werkplek. Coaches en opleiders beoordelen de communicatie met elkaar over de activiteiten van de student als onvoldoende. De 'logistiek' (contact krijgen, afspraken maken) rondom de communicatie vroeg veel tijd. Later is Blackboard als informatie- en communicatiemiddel beschikbaar gesteld. Toch blijft de communicatie tussen ROC-coaches en Fontys-opleiders een punt van aandacht.

Producerend leren op de werkplek nader beschouwd

Gezien de resultaten van het onderzoek, verdient het aanbeveling in het proces van producerend leren vijf fasen te onderscheiden, 1) het bedenken van een product, 2) voorbereiden en beschrijven, 3) maken, 4) reflectie door de student, 5) beoordeling door de ROC-coach en Fontys-opleider. Het is niet verwon-

derlijk dat studenten de openheid van de opdracht als probleem bij het bedenken van een product noemden. Het bedenken en kiezen van een product vraagt van de student dat hij inzicht heeft in producerend leren en de competenties die van hem als onderwijsassistent vereist worden en dat hij zijn reeds verworven competenties op waarde kan schatten. Ook moet de student inzicht hebben in zijn eigen functie en de ROC-organisatie en in behoeften die daar leven. Tot slot moet de student inzicht hebben in de haalbaarheid van productideeën. En al deze inzichten worden enkele weken na de start van de opleiding van de student vereist.

Hoewel het bedenken van producten moeilijk is en veel van de student vraagt, lijkt het een uitdagend en stimulerend kenmerk van producerend leren op de werkplek. Bij producerend leren op de werkplek moet de student de eigen leeromgeving ontwerpen. Wellicht is dit één van de mogelijke verklaringen voor de relatief sterke relatie tussen het werkpleklernen en producerend leren. Uit ander onderzoek bij de duale opleiding (Van Zutven, december 2001) blijkt dat studenten de leerzaamheid van producerend leren hoog vinden, wat mogelijk ook samenhangt met de noodzaak zelf keuzes te maken betreffende inhoud en aanpak.

De begeleiding bij het bedenken van het product vraagt van de Fontys-opleider dat hij inzicht heeft in de functie van de student op het ROC en de daar aanwezige mogelijkheden om via het ontwikkelen van producten bepaalde competenties te verwerven. De communicatie tussen ROC en Fontys is dan ook van groot belang voor de invoering van producerend leren op de werkplek. Er is niet altijd een functieomschrijving beschikbaar voor die specifieke werkplek. Wel kan het voor de duale opleiding ontwikkelde meetinstrument voor de kwaliteit van de werkplek (zie Vergeer 2001) een functie vervullen.

Met betrekking tot de kwaliteit van producerend leren en de opgeleverde producten is er sprake van een zeer grote variëteit. Dit hangt samen met verschillen in kwaliteiten van de student maar ook met verschillen in de kwaliteit van de werkplek. Studenten moeten mogelijkheden (leren) zien om kwalitatief goede producten te kunnen ontwikkelen. Ook elders is er nog weinig onderzoek gedaan naar dergelijke zoek- en keuzeprocessen, bij bijvoorbeeld afstudeerprojecten en scripties. Nader onderzoek naar het bedenken en kiezen van producten wordt dan ook aanbevolen.

Produceerend leren bij de EFA en het Friesland College

Het begrip 'producerend leren' wordt in Nederland ook gebruikt bij de Educatieve Faculteit Amsterdam (EFA), en in navolging hiervan bij de Hogeschool van Amsterdam en Hogeschool Holland. De EFA is ermee gestart bij de voltijdse opleidingen. Volgens Douwe Wielinga e.a. (1999) kiest de EFA voor een onderwijsconcept waarin "producerend leren" centraal staat. De beroepspraktijk stuurt de keuzes van activiteiten en inhouden. Als curriculum eenheid gebruikt de EFA

de term nieuwe leerpraktijk (nlp). Een nieuwe leerpraktijk is een leeromgeving die een afspiegeling vormt van de latere werkpraktijk. Studenten leveren in leerpraktijken producten of diensten, bij voorkeur in opdracht van instanties of mensen die van het resultaat gebruik gaan maken en er zodoende belang bij hebben dat er een bruikbaar product wordt geleverd.

Het ICT-Lyceum van het Friesland College voert samen met brancheorganisaties en bedrijven een project uit om een betere aansluiting te krijgen van het onderwijs voor de ICT-branche bij de actuele behoeften van het bedrijfsleven⁵. Het onderwijsconcept gaat uit van praktijkgestuurd leren waarbij er sprake is van een contractrelatie met de cursist. Farokhi (2001) beschrijft hoe daarbij producerend leren wordt ingevuld. Studenten werken in projectvorm aan vraagstukken die direct ontleend zijn aan hun toekomstig werkveld. Dit kan in de vorm van gesimuleerde praktijk, maar ook door vragen vanuit die praktijk. In alle gevallen bestaat er een contractrelatie tussen de cursisten die aan het project werken met ofwel de tutor ofwel het bedrijf dat als opdrachtgever functioneert. Bij het werken aan de projecten vervult de cursist wisselend verschillende rollen gericht op ontwikkeling, productie, controle, maar ook rollen als planner, marketeer, communicator, etc.. In het proces van begeleiding en reflectie wordt ingegaan op opgedane ervaringen en hetgeen geleerd is in relatie tot de eindtermen.

Als we producerend leren op de werkplek binnen de duale opleiding vergelijken met de invulling van producerend leren bij de EFA en het Friesland College dan lijkt één verschil essentieel. Bij de duale opleiding bedenkt de student zelf de producten waarmee hij de competenties van de opleiding kan verwerven waarbij hij er rekening mee moet houden dat die relevant en bruikbaar zijn voor de eigen werkzaamheden op het ROC. Bij de EFA en het Friesland College bedenkt én ontwikkelt de opleiding, weliswaar in samenwerking met de beroepspraktijk, opdrachten of projecten, die studenten vervolgens uitvoeren.

Tot slot

De Fontys-opleiders zijn in 1999 op ontdekkingsstocht gegaan naar producerend leren op de werkplek. De resultaten van het onderzoek van mei 2000 onder de eerste lichting duale studenten zijn op verschillende momenten met hen besproken. Er zijn sinds het onderzoek diverse verbeteringen in de opleiding aangebracht. Zo heeft het eerste blok een inleidend karakter gekregen en is meer flexibiliteit aangebracht in de volgorde en inhoud van de (onderwerpen binnen) verschillende blokken. Produceerend leren start na het eerste blok waarbij in het eerste blok voorbereidende activiteiten worden uitgevoerd. De informatie voor studenten, coaches en opleiders is verbeterd. Er zijn meer concrete voorbeelden voorhanden en de procedure en beoordeling zijn nader gespecificeerd. Er is een gids voor de coaches, er zijn enkele coachbijeenkomsten per jaar en er is een training voor coaches en opleiders. De ICT-omgeving van Blackboard is ter

beschikking gesteld van studenten, coaches en opleiders om de communicatie- en informatie-mogelijkheden te verbeteren. De invulling van producerend leren op de werkplek is echter niet fundamenteel veranderd en het enthousiasme en de waardering van studenten, ROC-coaches en Fontys-opleiders voor deze opleidingsmethode is onverminderd hoog.

Noten

- ¹ De opleiding is beschreven door P.L. van der Plas (2002). Zie ook Smits & Stakenborg (2000).
- ² Deze is beschreven in 'Van statisch naar dynamisch'. Opleidingsmodel EFA-EXPLO. Stand van zaken januari 1999. Werkgroep Dynamisch Curriculum. Tevens in "De Experimentele lerarenopleiding. Laboratorium met open vensters. Annette Dietze, Marco Snoek, Douwe Wielinga. Beide artikelen zijn te vinden op de website van de EFA. Zie ook Wielinga (1999-2000) Naar een vormende lerarenopleiding.
- ³ Voor een uitgebreide verantwoording: zie Van Zutven en Lommen (september 2001).
- ⁴ Een korte toelichting staat aan het begin van het artikel. Voor een uitgebreide toelichting op het opleidingsconcept: zie het artikel 'Duaal opleiden samen met ROC's: drie jaar maatwerk-ervaring' van P. van der Plas, *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders* jrg. 21 nr. 1 (2002).
- ⁵ Het Dudok College in Hilversum is eveneens gestart met een ICT-opleiding vanuit het concept van competentiegericht producerend leren. (Sormani heeft dit kort toegelicht in *Cinoptiek* jaargang 1 (2001) nr. 3).

Literatuur

- Crasborn, F. & Hennissen, P. (2001). *'Coaches scholen in het kader van de duale opleiding voor onderwijspersoneel in de BVE-sector, opzet, uitvoering en evaluatie van een professionaliseringstraject'*. Onderzoeksverslag, Fontys Hogescholen.
- Farokhi, A. (2001). 'Producerend leren'. In: Ingen G.J. van, Schut, R., Zuylen, J.G.G. (red.) *Krachtige leeromgevingen*. Studiehuis reeks nr. 36. Tilburg: MesoConsult BV
- Lodewijks, J.G.L.C. (1993). *De kick van het kunnen. Over arrangement en engagement bij het leren*. Tilburg: MesoConsult BV.
- Plas, P. L. van der (2002). 'Duaal opleiden samen met ROC's: drie jaar maatwerk-ervaring' In: *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, nr. 23/1, januari 2002.
- Smits, A. & Stakenborg, J. (2000). 'Naar een nieuwe lerarenopleiding voor de ROC's.'. In: *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 21/1, januari 2000.
- Teurlings, Christa & Sanden, Johan van der (2000). 'De werkplek als leeromgeving: het leren in stages'. In: Lodewijks, J.G.L.C., Sanden, J.M.M. van der, (red.): *Op de student gericht*. Een bundel opstellen over leren en studeren, opgedragen aan Prof. Dr. L.F.W. de Klerk.
- Vergeer, F. (2001). *Onderzoek naar de leerzaamheid van de ROC-werkplek*. Onderzoeksverslag, Fontys Hogescholen.
- Wielenga, Douwe (1999/2000). 'Naar een vormende lerarenopleiding'. In: *Vormende lerarenopleidingen*, NVO-reeks, 68-83.
- Zutven, G.M.M., Lommen, J.E.F.J. (2001). *Duale opleiding tot onderwijsassistent BVE*. Fontys Hogescholen, onderzoeksrapport.
- Zutven, G.M.M. (2002). *Duale studenten over leerwinst en leerzaamheid*. Fontys Hogescholen, evaluatierapport.