

Het ontwikkelen en integreren van diverse vormen van kennis: de rol van de lecturer practitioner

Binnen twee zorginnovatiecentra in de ouderenzorg wordt op bijzondere wijze theoretische en praktische kennis geïntegreerd. Lecturer practitioners ondersteunen deze integratie van meerdere kennisbronnen. In dit artikel wordt ingegaan op de context en inhoud van de rol van de Lecturer Practitioner en wordt aan de hand van enkele praktijkvoorbeelden geïllustreerd hoe kennisbronnen geïntegreerd worden.

Donna Frost en Miranda Snoeren *

In maart 2009 startte behandelcentrum De Hazelaar in Tilburg, in samenwerking met Fontys Hogeschool Verpleegkunde (FHV) en de School voor Gezondheidszorg van ROC Tilburg, twee ZorgInnovatieCentra (ZIC's). Een ZIC is een afdeling waar medewerkers en een relatief grote groep studenten intensief samenwerken, met als doel om zorgverlening, opleiden, leren, innoveren en onderzoeken te combineren. Er wordt gestreefd naar een effectievere cliëntgerichte en evidence based zorg door een continu proces van verbetering.

Binnen De Hazelaar betreft het een ZIC op een afdeling waar 34 cliënten met een palliatieve en/of intensieve somatische zorgvraag verblijven en een afdeling met 20 tijdelijke plaatsen voor observatie, revalidatie of crisisopname van psychogeriatrische cliënten.

Op elk ZIC werken ongeveer 25 medewerkers in uiteenlopende functies en 20 tot 26 studenten (kwalificatieniveau 2 t/m 5). Een deel van het theoretisch onderwijs dat zij normaliter binnenschools volgen, wordt binnen de ZIC's aangeboden door docenten en experts uit de praktijk.

Een ROC docent is wekelijks aanwezig en biedt leertrajectbegeleiding aan studenten. Daarnaast werkt er op elk ZIC een (junior) lecturer practitioner (LP), een masteropgeleide verpleegkundige die zowel binnen de praktijk als binnen FHV werkt. De LP stimuleert de integratie van theorie en praktijk en ondersteunt teamleden¹ in het ontwikkelen van kennis en vaardigheden (Van Lieshout en Cardiff, 2006). Bovendien faciliteert de LP (groeps)processen

die het leerwerkklimaat bevorderen en de context van zorg veranderen. Dit om de effectiviteit van de zorg vanuit het perspectief van de cliënt te verhogen.

■ Meerdere vormen van kennis

De kloof tussen theorie en praktijk is een veel besproken onderwerp binnen de literatuur (Maben e.a., 2006). Zo bereiken nieuwe theoretische of wetenschappelijke inzichten de praktijk niet, zijn deze niet zomaar te vertalen naar een specifieke context of belemmeren huidige structuren, culturen en tradities om nieuwe inzichten in de zorgpraktijk toe te passen. Volgens Hamers (2005) richten zorgverleners en beleidsmakers binnen de ouderenzorg zich veel op kennisbronnen als ervaring, traditie en autoriteit en is het handelen gebaseerd op persoonlijke ervaringen. Deze bronnen van kennis blijven veelal onzichtbaar, omdat de dagelijkse zorgverlening gebaseerd is op vaak impliciete en informele theorieën die door bijvoorbeeld socialisatie worden overgedragen aan nieuwe teamleden (Mooney, 2007). Auteurs zoals Schibeci en Grundy (1987) benadrukken dat informele theorieën (noodzakelijke) kennis bevatten over hoe mensen zich binnen een bepaalde groep of context kunnen redden of functioneren. Toch verschillen zulke impliciete theorieën met de 'theorie van verplegen of zorgverlening', zoals die geleerd wordt binnen onderwijsinstellingen (Maben e.a., 2007; Allen, 2007). Begrijpelijkerwijs wordt daarom gesproken, zoals van Lieshout en Cardiff (2006) doen, over een distantiëring tussen onderwijs- en zorginstellingen en een separatie (in plaats van integratie) van verschillende vormen van kennis. Echter door de verschillende kennisbronnen te erkennen en (gelijkwaardig) te waarderen, wordt het mogelijk om de diverse ideeën en theorieën rondom zorgverlening gezamenlijk te bekijken, te bekritisieren en te begrijpen. Op deze wijze voeden en ontwikkelen de verschillende vormen van kennis zich, wat leidt tot integratie.

■ Grondprincipes en uitgangspunten

Binnen de ZIC's staan enkele grondprincipes centraal. Deze onderliggende waarden beïnvloeden de manier waarop de integratie van kennisbronnen wordt gestimuleerd.



Foto: beschikbaar gesteld door de auteurs

1. Iedereen leert

Alle betrokkenen bij de ZIC's zijn lerende, ongeacht functie, opleiding of ervaring. Mensen leren immers continu, binnen en buiten hun werk, bewust of onbewust. Leren is in essentie betekenisgeving; een proces waarbij betekenis verleend wordt aan verschijnselen en de eigen persoon (Bolhuis en Simons, 2001). Individuen hebben dit vermogen nodig om in te kunnen spelen op continue veranderingen in hun omgeving(en).

2. Collectief en actief leren

Volgens Eraut (2002) krijgt leren vooral vorm door de ontmoeting met en het leren van anderen en door uitdagingen die het werk zelf biedt. Deze benadering van leren als sociaal proces sluit aan bij het sociaalconstructivisme, waarin kennisontwikkeling en leren het resultaat is van interacties tussen personen (Bolhuis en Simons, 1999). Collectief leren, waarbij het gaat om het expliciteren van kennis, gedachten en onbewuste assumpties, waardoor er een gezamenlijke betekenisgeving ontwikkeld wordt (Dixon, 1996; Nonaka en Takeuchi, 1995), wordt daarom als krachtig beschouwd. Daarnaast wordt het actief leren van en in het werk gewaardeerd en gestimuleerd.

3. Gelijkwaardigheid, democratie en participatie

De gelijkwaardigheid van de mens is een belangrijk uitgangspunt. Diversiteit aan meningen, perspectieven en vaardigheden wordt gezien als een rijke bron van kennis en kunde (Greenwood en Levin, 1998). Binnen de ZIC's wordt daarom ieders inbreng gewaardeerd en hebben betrokkenen het recht om processen te beïnvloeden. Er wordt getracht machtsverschillen te herkennen en te verkleinen, door onder andere dialoog, democratische besluitvorming en participatie te stimuleren. Om deze redenen worden studenten ook beschouwd als onderdeel van het team en worden zij bij alle activiteiten betrokken. Deze onderliggende waarden worden expliciet uitgedragen door LP'ers en andere sleutelfiguren, zoals afdelingshoofden en senior verpleeg-

kundigen. Ook steeds meer medewerkers, die allen werkbegeleider zijn van meerdere studenten, onderstrepen deze waarden in toeneemende mate. Daarnaast komen de onderliggende principes tot uiting in (leer)activiteiten die binnen de ZIC's ontplooid worden. We beschrijven enkele terugkerende kenmerken van deze activiteiten en illustreren de concrete toepassing ervan met enkele praktijkvoorbeelden.

■ Leeractiviteiten in de praktijk

Veel zorgverleners binnen de ouderenzorg leren bij voorkeur op concrete en actieve wijze (Snoeren en Dekker-van Doorn, 2007). Opgedane werkervaringen of ervaren knelpunten vormen daarom het vertrekpunt voor het bevorderen van de integratie van meerdere kennisbronnen. Hieraan wordt vorm gegeven door bijvoorbeeld als rolmodel mee te lopen in de zorg.

Meelopen in de zorg

Een student wil de stomazorg voor een cliënt verbeteren. Hoewel de student ideeën heeft over waar verbeterpunten liggen, kan hij deze nog weinig concreet maken. De student vraagt de LP om de cliënt samen te verzorgen. Tijdens de zorgverlening stimuleert de LP de student om te beargumenteren waarom hij de zorg op een bepaalde manier aanpakt. Nadien evalueren zij de situatie en nodigt de LP de student uit om alternatieven voor deze cliënt te verwoorden. De LP brengt in dat er nieuwe ontwikkelingen zijn op het gebied van stomazorg en verwijst de student naar waar hij verdere informatie kan vinden.

Dergelijke praktijksituaties vormen het uitgangspunt voor een reflectieve dialoog, waarin de ervaringen van de student en de waarnemingen van de LP twee aanvullende invalshoeken bieden. Dit is anders dan 'feedback op performance', waar de student hoort wat hij of zij goed en minder goed heeft gedaan. Binnen een dergelijk dialoog ondersteunt de LP de student in het doorlopen van Kolb's (1984) leerproces. De onmiddellijke 'hier-en-nu' ervaring vormt de basis voor observaties en reflectie. De LP helpt de student in het proces van nadenken over de ervaring door bijvoorbeeld vragen te stellen over wat de student is opgevallen, wat de student belangrijk vindt, wat hij voelde of dacht, waarom hij op een bepaalde manier gehandeld heeft. De vragen van de LP prikkelen de student om diverse bronnen van kennis aan te halen (Titchen en Ersser, 2001). Vervolgens ondersteunt de LP de student in het bijeenbrengen van de losse observaties en reflecties. Zo kunnen abstracte begrippen en generalisaties gevormd en gebruikt worden in het ontwikkelen en toetsen van nieuwe ideeën en hypothesen.

Niet alleen op individueel niveau is de zorgpraktijk leidend, ook op afdelingsniveau worden ervaringen gebruikt om verbeteringen in de zorg te realiseren. Zo helpen observaties op de afdeling en interviews met betrokkenen om de huidige situatie in kaart te brengen. Via het doorlopen van een aantal stappen² worden teamleden ondersteund in het delen van deze ervaringen en het op democratische wijze bereiken van consensus over te verbeteren thema's. Een werkgroep, bestaande uit betrokkenen met verschillende functies en opleidingsniveaus, analyseert het verbeterthema vervolgens meer diepgaand, maakt een verbeterplan en monitort de uitvoering en evaluatie ervan. Verschillende vormen van kennis worden hierbij ingezet.

Samen werken in werkgroepen

Knelpunten rondom de informatieverstrekking en communicatie met familieleden worden binnen de werkgroep eenzijdig belicht vanuit het perspectief van het team. De LP maakt deze blinde vlek bespreekbaar, door de vraag te stellen hoe en wanneer familieleden betrokken worden bij de werkgroep. Medewerkers en studenten zeggen vanuit hun werkervaringen belemmeringen te zien hierin. Er wordt daarom afgesproken dat een student literatuur raadpleegt over dit onderwerp, niveaus van participatie en voorkomende problemen. Een dialoog hierover in een daaropvolgende bijeenkomst vergroot het inzicht in familieparticipatie. Rekeninghoudend met ervaringen en belevingen van teamleden wordt afgesproken hoe familieleden actief bij het project betrokken zullen worden.

Volgens Hamers (2005) is het overwegend lage opleidingsniveau binnen de ouderenzorg een barrière bij het gebruiken en implementeren van wetenschappelijk kennis, omdat dit een bepaald competentie- en expertiseniveau vraagt. Samenwerken met mensen met verschillende opleidingsniveaus stimuleert het breder kijken naar een onderwerp. Door dialoog en de materie doelgericht toe te passen op een relevante praktijksituatie, worden (sommige) drempels verlaagd. Betrokkenen ervaren hoe diverse vormen van kennis elkaar kunnen aanvullen om tot meer gepaste beslissingen te komen. Dit principe vindt ook plaats tijdens het onderwijs op wekelijkse studiewerkdagen.

Interactieve les delirium

Tijdens een les wordt gesproken over wat een delirium is, wat oorzaken ervan zijn en hoe dit te herkennen is. Ook wordt specifiek ingegaan op de relatie tussen een delirium en de oudere zorgvrager. Studenten worden uitgenodigd hun kennis en observaties vanuit de praktijk in te brengen. Waar nodig vult de LP aan. Vervolgens bekijken studenten een film, waarin mensen te zien zijn die symptomen kunnen hebben van een delirium. Gebruikmaken van een gevalideerde observatielijst leren studenten symptomen herkennen en oefenen zij met het invullen van het meetinstrument. Na de les observeren studenten een cliënt van de afdeling en bespreken zij hun observaties met een collega.

Evalueren, reflecteren en het verbeteren van eigen handelen staan binnen leeractiviteiten centraal. Dit wordt ook wel actieleren genoemd (McGill en Beaty, 1995), dat binnen de ZIC's op meerdere manieren vorm krijgt. Belangrijke principes hierbij zijn dat leren geëxpliciteerd wordt en dat verbeteracties geformuleerd worden. Ieder teamlid verwoordt tijdens de ochtendoverdracht zijn leerdoel en er wordt (samen) gekeken hoe hieraan gewerkt kan worden. 's Middags wordt dit geëvalueerd. Ook tijdens werkgroepbijeenkomsten en action learning sets is er gelegenheid om aandacht te besteden aan het eigen leren.

Action Learning Sets (ALS)

In de vorige bijeenkomst is besloten dat een student de bijeenkomst zal faciliteren. Zij heeft de bijeenkomst voorbereid en deze besproken met de LP. Tijdens de bijeenkomst brengt een van de acht deelnemers een situatie in. De 'inbrenger' wordt door middel van vragen van collega's geholpen om hierop te reflecteren. Nieuwe inzichten leiden tot acties die de inbrenger uit zal proberen in de praktijk, waarop de volgende keer teruggekomen wordt. De faciliterende student begeleidt het proces en waar nodig ondersteunt de LP. De ALS wordt afgesloten met een evaluatie waarin het groepsproces geëvalueerd wordt en deelnemers elkaar feedback geven op hun rol in de ALS.

Hoewel er in het dagelijkse en professionele handelen sprake is van (onbewuste) integratie van verschillende vormen van kennis (Schön, 1987), ligt de nadruk vaak op cognitieve kennis. Andere vormen van kennis, zoals praktische, morele of emotionele kennis, zijn niet meteen zichtbaar en kunnen hierdoor niet geëvalueerd of bewust ingezet worden (Fish, 1998). Creatieve werkvormen worden daarom gebruikt om niet-cognitieve vormen van kennis naar voren te laten komen (Stuckey, 2009). Teamleden worden bijvoorbeeld gevraagd om metaforen te gebruiken om hun ervaringen te delen. Ook wordt gebruik gemaakt van creatief brainstormen, tekenen, het kiezen van afbeeldingen en rollen- of gebarenspeel. Door uitkomsten met elkaar te bespreken wordt deze kennis beschikbaar voor leren, reflectie en cognitieve kritiek (Harps-Timmerman e.a., 2009).



Foto: beschikbaar gesteld door de auteurs

Het ontwikkelen van een visie op zorg

Studenten die werken aan een afstudeeropdracht om een gedeelde visie op zorg te ontwikkelen met het team, organiseren enkele workshops. Tijdens de eerste workshop vragen zij teamleden een stilleven te maken dat voor hen 'goede zorg' uitbeeldt. Deze stillevens worden besproken in subgroepen en vastgelegd met een fotocamera en via het maken van notities. In een tweede workshop kiezen teamleden een voorwerp en associëren aan de hand hiervan wat de visie voor hun handelen betekent. Tijdens de evaluatie van de workshops zeggen teamleden dat de gekozen werkvormen helpen om op een andere manier over het onderwerp na te denken en dat deze tot aanvullende inzichten leidt.

■ De rol van de Lecturer Practitioner

Ook binnen de ZIC's, waar leren centraal staat, blijft het een uitdaging tijd te vinden om stil te staan bij de eigen beroepspraktijk. Het voortdurende karakter van zorg vraagt immers om het steeds opnieuw afwegen van prioriteiten, waardoor de continuïteit in (bewust) leren onder druk kan komen te staan. Een LP moet daarom in staat zijn om leren op de agenda te houden en het belang ervan te behartigen op uitvoerend, operationeel en strategisch niveau. Het (blijven) creëren en benutten van kansen om te leren is belangrijk. Daarnaast faciliteert een LP mensen in diverse rollen en leertrajecten, met diverse leerstijlen en prioriteiten. Het bewust kiezen van faciliteringsstrategieën en het flexibel inspelen op omstandigheden en processen is hierbij belangrijk. Soms is helpen bij het bepalen van leervragen belangrijk, soms begeleiding bij het uitproberen van nieuwe vaardigheden. Op andere momenten is spiegelen en con-

fronteren zinvol, bijvoorbeeld door eigen waarnemingen terug te koppelen of door de inbreng van collega's, cliënten of familieleden mogelijk te maken. Tijdens het begeleiden van groepsprocessen ligt de focus vaak op het steunen van minder mondige teamleden of groepen, zodat zij een gelijkwaardige inbreng kunnen hebben.

Dit alles stelt bepaalde eisen aan de LP:

- Werkzaam zijn binnen zowel de zorgpraktijk als het onderwijs, waardoor ontwikkelingen in beide sectoren elkaar kunnen voeden. Via verbetertrajecten en curriculumontwikkeling kan de LP zorgen voor meer gestructureerde aandacht voor de waarden, normen, werkwijzen en soorten kennis in beide settings en kunnen (eisen aan) onderwijs(opdrachten) en praktijk beter op elkaar afgestemd worden.
- Wetenschappelijke opgeleid zijn. Dit draagt bij aan het begrijpen, beoordelen en toelichten van theoretische kennis en andere kennisbronnen, is ondersteunend in het onderzoeken en verbeteren van de beroepspraktijk en het functioneren als 'change agent'.

- Aansluiten bij de diverse betrokkenen en hun prioriteiten, ook wanneer deze niet geheel overeenkomen met de prioriteiten van de LP (als individu). Dit houdt ook in dat de LP in staat moet zijn om verbinding en dialoog tussen de belanghebbenden onderling te bevorderen.
- Nauw samenwerken met afdelingshoofden, stafmedewerkers en hoger management in het bepalen van prioriteiten en het afstemmen van verantwoordelijkheden, als ook het kunnen communiceren en meedenken op strategisch niveau.
- Zelfbewustzijn en zelfreflecterend vermogen. Dit is noodzakelijk om faciliteringsstrategieën (flexibel) in te zetten, aansluitend bij de context, leerstijl en behoeften van individuen en (gezamenlijk bepaalde) doelen.
- Bewust zijn van de betekenis van een rolmodel zijn. Zo is het belangrijk zelf lerend gedrag te laten zien en eigen kennis zichtbaar te maken voor anderen (Titchen, 2000). De LP doet dit door haar doel en aanpak uit te leggen, duidelijk te maken wat haar waarom opviel en te laten zien hoe zij haar handelen evalueert.

Conclusie

Vaak lijkt het inderdaad alsof de zorg en het onderwijs elkaar niet begrijpen. De vormen van kennis die gangbaar en zichtbaar zijn, verschillen binnen beide contexten. Een LP kan een verbindende rol hierin vervullen door de verschillende kennisbronnen gelijkwaardig te waarderen, aanwezige (vormen van) kennis te gebruiken en te integreren.

Noten

- 1 Met 'teamleden' wordt in dit artikel zowel studenten als medewerkers bedoeld binnen de verzorgende en verplegende discipline.
- 2 Deze stappen worden in meer detail uitgelegd in Snoeren en Frost (in voorbereiding).

Literatuur

- Allen, D. (2007). What do you do at work? Profession-building and doing nursing, *International Nursing Review* 54(1), 41-48.
- Bolhuis, S. A. M., & Simons, P. R. J. (1999). *Leren en werken* (1e ed.). Deventer: Kluwer.
- Bolhuis, S. A. M., & Simons, P. R. J. (2001). Naar een breder begrip van leren. In Kessels J.W.M. & Poell R.F. (Eds.), *Human Resource Development: organiseren van het leren*. Alphen aan den Rijn: Samson.
- Dixon, N. M. (1996). *The organizational learning cycle: How we can learn collectively*. London: McGraw-Hill.
- Eraut, M. (2002). Conceptual Analysis and Research Questions: Do the Concepts of "Learning Community" and "Community of Practice" Provide Added Value?
- Fish, D. (1998) *Appreciating practice in the caring*

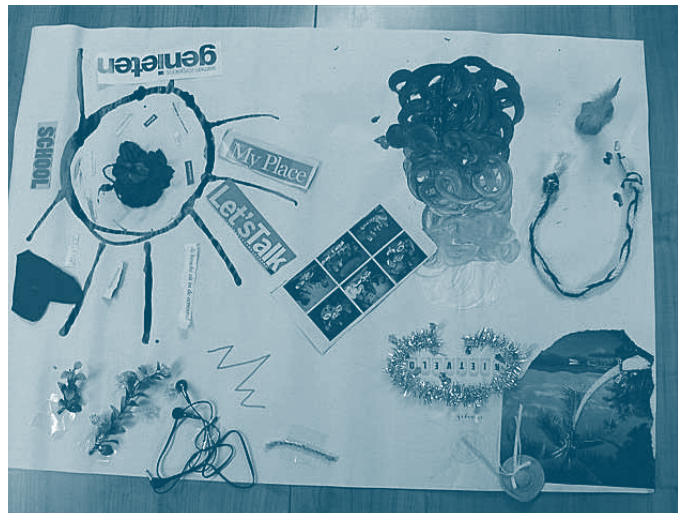


Foto: beschikbaar gesteld door de auteurs

professions: refocusing professional development and practitioner research, Oxford: Butterworth Heinemann Medical.

- Greenwood, D.J. en Levin, M. (1998) *Introduction to action research: social research for social change*, Thousand Oaks: Sage.
- Hamers, J.P.H. (2005) *De ouderenzorg verdient beter* (p<0,001), Inaugurale rede thesis, Universiteit Maastricht, Faculteit der Gezondheidswetenschappen
- Harps-Timmerman, A., Cingel, M. van der, Jukema, J.S. en Groen-van der Ven, L. (2009) *De verpleegkundige als bekwame metgezel van de patiënt: skilled companionship*, *Tijdschrift voor Verpleegkundigen*, nr.3, 28-30.
- Kolb, D.A. (1984) *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Lieshout, F. van en Cardiff, S. (2006) *Lecturer-practitioner: een nieuwe rol voor verpleegkunde*, *Tijdschrift voor Verpleegkundigen*, 116(4), 12-19.
- Maben, J., Latter, S. en Macleod Clark, J. (2006) *The theory-practice gap: impact of professional-bureaucratic work conflict on newly-qualified nurses*, *Journal of Advanced Nursing*, 55(4), 465-477.
- Maben, J., Latter, S. en Macleod Clark, J. (2007) *The sustainability of ideals, values and the nursing mandate: evidence from a longitudinal qualitative study*, *Nursing Inquiry*, 14(2), 99-113.
- McGill, I. en Beaty, L. (1995) (2e druk) *Action learning: a guide for professional management and educational development*, London: Kogan Page.
- Mooney, M. (2007) *Professional socialization: the key to survival as a newly qualified nurse*, *International Journal of Nursing Practice*, 13(2), pp.75-80.
- Nonaka, I. en Takeuchi, H. (1995) *The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*, London: Oxford University Press.
- Schibeci, R.A. en Grundy, S. (1987) *Local Theories*, *The Journal of Educational Research*, 81(2), 91-96.
- Schön, D. (1987) *Educating the reflective practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Stuckey, H.L. (2009) *Creative expression as a way of knowing in diabetes adult health education: an action research study*, *Adult Education Quarterly*, 60(1), 46-64.
- Snoeren, M.W.C., & Dekker-van Doorn, C.M. (2007). *Leren=Veranderen. Een kwalitatief onderzoek naar de relatie tussen veranderingsprocessen en de leerstrategie van lageropgeleide medewerkers*. *Verpleegkunde*, 22(2), 86-97.
- Snoeren M.W.C. en Frost D. (in voorbereiding). *Onderzoek en participatie binnen de zorg voor ouderen: wie zaait zal oogsten*. In Niessen T., Karen C. en Hoogwerf L. (red.) *Titel nog onbekend*. Utrecht: Lemma.
- Titchen, A. (2000) *Professional craft knowledge in patient-centered nursing and the facilitation of its development*, Doctoral dissertation, University of Oxford, UK.
- Titchen, A. en Ersser, S. (2001) *Explicating, creating and validating professional craft knowledge*. In Higgs, J en Titchen, A. (red.) *Practice knowledge and expertise in the health professions*, Oxford: Butterworth Heinemann, 48-56.

* **Donna Frost** (d.frost@fontys.nl) en **Miranda Snoeren** (m.snoeren@fontys.nl) zijn als docent en promovendus werkzaam bij Fontys Hogeschool Verpleegkunde. Beiden zijn als Lecturer Practitioner betrokken (gewest) bij de zorginnovatiecentra van De Hazelaar.

dan heet dat 'theorie'. Het werk is dan 'de praktijk'. Ook al doet 'het onderwijs' nog zoveel moeite om praktische bekwaamheden in het curriculum op te nemen en spant de werkomgeving zich in om op het handelen te reflecteren, de scheiding tussen 'theorie' en 'praktijk' blijft bestaan. Inmiddels kennen we mentoren, stagedocenten, stagebegeleiders, praktijkopleiders en werkbegeleiders. Er zijn weinig werkvelden die zoveel aanduidingen hebben voor functionarissen die zich bezig houden met de zorg voor 'leerlingen'. Maar toch stellen de stagiairs voor 'om iemand aan te stellen die verantwoordelijk is voor het contact tussen de opleiding en de instelling', want 'de praktijk moet meer inzicht hebben in de competenties van de verpleegkundige en de beoordeling van de stagiaire', want soms is het zo 'dat bepaalde begeleiders de leermethode niet snappen' en dan moet de student dat aan zijn begeleider nog uitleggen (Sino & Van der Meer). Hebben we iets gecreëerd waarbij de beroepsbeoefening zijn eigen opleiding niet meer begrijpt? In de leerwerkplaats lijkt er opnieuw een toenadering mogelijk te zijn.

■ Meester-gezel-leerling

Het is daarom goed voor te stellen dat er een verlangen bestaat naar het meester-gezel-leerling model. Weggeman houdt een overtuigend pleidooi voor de gekozen meester in het leerbedrijf. Het is een krachtige manier om gemotiveerd te participeren in een socialisatieproces waarin leerlingen en gezellen niet alleen vaardigheden, maar ook attitudes en ervaringen delen met hun meester (Grotendorst). Het meester-gezel systeem krijgt op het ogenblik weer een nieuwe invulling in de rol van de lecturer practitioner in een ZorgInnovatieCentrum (ZIC) (Frost & Soeren). Het is een mogelijk antwoord op de vraag hoe de verpleegkunde haar verschillende kennisbronnen bij elkaar kan brengen in een hoogwaardige beroepspraktijk. De lecturer practitioner zou het bruggenhoofd en rolmodel kunnen zijn tussen de zorgpraktijk en het onderwijs, tussen wetenschappelijke inzichten en praktijkkennis, en optreden als verbinder van tegengestelde belanghebbenden. De facilitator, change-agent en match-maker in één?

■ Dialoog vanuit een gedeelde passie voor het werk

De vraag is natuurlijk of de lecturer practitioner de taak van huwelijksmakelaar tussen onderwijs en zorg geheel alleen moet vervullen. Hiervoor zijn ook ondersteunende structuren nodig. Aangezien de verschillende bijdragen de gebrekkige kenniscomponent regelmatig noemen als reden voor het uitvallen van zowel hbo-v- (Groot-Bolluijt & Brunschot) als mbo-studenten (Ten Hagen) is het begrijpelijk dat door middel van onder andere het initiatief tot een digitale kennistoetsbank studenten de gelegenheid krijgen om zich inhoudelijk beter op de

werkpraktijk voor te bereiden (Groot-Bolluijt & Brunschot). Vooral als dit leidt tot levendige discussies tussen studenten en hun begeleiders over de inhoud van het vak heeft dit een bijzondere betekenis. Die dialoog is waarschijnlijk nog waardevoller als vertegenwoordigers van het beroepenveld die samen voeren met de onderwijsmakers. Het gezamenlijk werken aan een Body of Knowledge en Skills (BoKS) en die regelmatig onderhouden, heeft waarschijnlijk een groter leereffect voor de zorg dan de afname van de afzonderlijke toetsen, die op de BoKS gebaseerd zijn. Hetzelfde zou kunnen gelden voor het werken aan de meetinstrumenten ten behoeve van de beroepsuitoefening (Beurskens, e.a.) Het als student meewerken aan de ontwikkeling van dergelijk instrumentarium ter ondersteuning van je vak, is een mooie vorm van onderzoekend leren: het geeft je het gevoel om op een relevante manier met je beroep bezig te zijn, een actieve bijdrage te leveren aan de ontwikkeling daarvan en er terloops nog een hoop van te leren. De betekenis van de dialoog over de inhoud van het vak en de inhoud van het curriculum krijgt niet alleen voeding door formele en verstandelijke overwegingen van de betrokken leerplanautoriteiten zoals de student, het werkveld en de docent, maar vooral door het vertrouwen in elkaar, dat voortkomt uit een gedeelde passie voor het werk (Cras).

Het co-makingship is daar een bijzondere uitwerking van (Ritzen). Het nodigt uit om opnieuw vorm te geven aan de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor een werkzame taakverdeling en onderlinge afstemming, waarvan de student en het werkveld plezier ondervinden, althans geen hinder. Maar ook hier blijkt dat die dialoog niet te regelen is met formele overeenkomsten en convenanten: het werkt pas echt als er sprake is van persoonlijke en betrokken contacten, die de basis vormen voor duurzame relaties, net als in een echt huwelijk.

■ Een kennisintensieve instelling kan het leren niet uitbesteden

En zo lijkt het alsof de kloof tussen 'theorie' en 'praktijk' te overbruggen valt met een liefdevolle omgang tussen school en werk, tussen opleiding en instelling. Toch zal het echte probleem dat aan dit themanummer ten grondslag ligt pas tot een oplossing komen als we het leren opnieuw als een integraal onderdeel van het werk kunnen zien. En de noodzaak daartoe dient zich snel aan met de groei van de complexiteit van de zorgtaken, de toenemende rol van technologie en ICT in het werk, en de uitgebreide verantwoordelijkheid die de medewerkers in de zorg zullen gaan dragen. Medewerkers in de zorg zijn kenniswerkers geworden. Het karakter van dat werk krijgt steeds meer het karakter van leren. Het gaat er dan niet meer zozeer om hoe de opleiding eruit zou moeten zien, maar hoe we van de dagelijkse werkomgeving een aantrekkelijke leeromgeving kunnen maken. Dat is niet alleen noodzakelijk voor een hoogwaardige beoefening van het vak, maar ook om het vak aantrekkelijk te maken voor de nieuwe generatie professionals die daarvoor nodig is. De 'zorgbegeleiders' van de toekomst hebben behoefte aan voldoende, bewaarde collega's, zodat zij ook regelmatig op vakantie kunnen gaan, en niet gefrustreerd raken door permanente overbelasting. Dat brengt de veiligheid in gevaar. Staken zet het sein op rood.

Een kennisintensieve zorginstelling kan het leren niet langer uitbesteden aan een onderwijsinstelling, ook al zijn de intenties nog zo integer en bouwen we nog zulke mooie hulpconstructies om de kloof te overbruggen. Met de uitvinding van de 'theorie' in het leslokaal hebben we iets afgescheiden van de beroepspraktijk wat we zelfs met een liefdevol huwelijk niet kunnen repareren. Het zijn immers geen gelijkwaardige partners. Het concept van het leerbedrijf waarin jonge professionals hun meester zelf kiezen, zou model kunnen staan voor de nieuwe, aantrekkelijke zorginstelling. En ieder die daar liefdevol aan bij kan dragen is welkom. Kenniswerk veronderstelt een werkomgeving waarin leren een lust is.

Prof. Dr. Joseph Kessels is hoogleraar Human Resource Development aan de Universiteit Twente en lid van Kessels & Smit, The Learning Company