Leren in het werk in de zorg: een lange weg naar vakbekwaamheid en de ontwikkeling van een eigen identiteit

*Joseph Kesselss**

De opleidingen in de zorg hebben een lange traditie en zijn nauw gekoppeld aan de werkpraktijk. Voor de emancipatie van het verpleegkundige beroep was het echter belangrijk om weg te bewegen van de werkplek. De terugkeer werd problematisch.

Inleiding

Er zijn waarschijnlijk weinig beroepen waar de opleiding zo'n belangrijke rol gespeeld heeft in het proces van professionalisering als bij het beroep van verpleegkundige. Die context van emancipatie heeft tegelijkertijd invloed gehad op het denken over het leren in en rond het werk. Door de 125-jarige geschiedenis van het verpleegkunde onderwijs heen spelen niet alleen onderwijskundige vragen, maar ook andere vragen een rol. Zoals: hoe kan de verpleegkundige beroepsgroep een eigen identiteit ontwikkelen? Wat is er nodig om een krachtige en zelfstandige gesprekspartner van de arts te zijn? Hoe verwerf je aanzien, vertrouwen en positie om als zelfstandig beroepsbeoefenaar, eigenstandige beslissingen te kunnen nemen in de dagelijkse beroepspraktijk? Deze bijdrage verkent de invloeden die mede bepalend zijn geweest voor de beleving van het werkplekleren in de zorgopleidingen.

De lage status van werkplekleren

In de opleiding van verpleegkundigen heeft de werkplek altijd een belangrijke rol gespeeld. Lange tijd was de inserviceopleiding de dominante leerweg naar de zelfstandige beroepsuitoefening van verpleegkundigen. Maar in tijden waarin de verpleegkundigen zich gaan emanciperen, associëren zij de inserviceopleidingen en het werkplekleren vaak met een laag niveau, te praktisch, te beperkt in reikwijdte, goedkope handjes aan het bed, magere theoretische onderbouwing, training van de verlengde arm van de arts, en een gebrek aan reflectie. In het emancipatieproces komen vormen van werkplekleren dan ook onder druk te staan. Zodra er echter interesse ontstaat voor de leercultuur op en rond het werk, de hernieuwde waardering voor vakdeskundigheid, professionele leergemeenschappen en communities of practice, verwerft ook het leren op de werkplek weer een positief imago en komt het meer in de belangstelling te staan.

In de zorgopleidingen is dit gevarieerde beeld duidelijk herkenbaar. Als aan het eind van de 19de eeuw de eerste tekenen van professionalisering waar te nemen zijn, ontstaat bij de verpleegkundigen, toen nog verpleegsters, de behoefte om zich te onderscheiden van de ongeschoolde zaalknechten en -meiden. Bij het maken van dit onderscheid speelt een gerichte opleiding een belangrijke rol, maar ook de uniformen doen hun intrede, veelal geïnspireerd op voorbeelden van de religieuzen die een belangrijke rol speelden in de zorg. Het uniform als onderdeel van de beroepsidentiteit en de opleiding zijn lange tijd nauw aan elkaar gekoppeld.

Als vanaf 1945 de theoretische vooropleiding van acht weken zijn intrede doet, dragen de zusters in opleiding een wit schort, die nog doet denken aan het uniform van de dienstbode. Op het moment dat zij de vooropleiding afsluiten om in het ziekenhuis te gaan werken, ruilen ze formeel de dienstbodeschort in voor het verpleegsteruniform, met een gesteven kap en een cape voor buiten.

De theoriecomponent in de inserviceopleiding

De theoretische verdieping neemt gaandeweg een steeds groter aandeel in de opleiding. Kort na de tweede wereldoorlog bestaat de vooropleiding uit slechts twee maanden theoretische verdieping met vakken zoals anatomie, pathologie, fysiologie, psychologie, medisch rekenen, natuurkunde, ethiek en medisch recht. Vanaf 1967 verandert de theoretische vooropleiding van naam en gaat als preklinische opleiding deel uitmaken van de inservice-opleiding die in totaal 3,5 jaar zal duren. De vooropleidingseis is minimaal mulo. De opleiding krijgt een wettelijke status, waarbij een afgeronde opleiding leidt tot de titel van verpleegkundige. Om het niveau van de opleiding te bewaken, dient deze minimaal 800 uur aan theorievakken te bevatten. De theoretische, pre-klinische leerfase groeit van twee, naar vier, naar acht maanden. Het doorgaande emancipatieproces van het verpleegkundige beroep krijgt vanaf 1971 verdere ondersteuning door middel van een hbo-opleiding, waarin het werkplekleren een ondergeschikt belang heeft. Bij de grote stelselherziening van 1997 draagt de minister van gezondheidszorg de opleidingen over aan de minister van onderwijs. De inserviceopleidingen als werkplekopleidingen in het ziekenhuis verdwijnen en gaan over in het stelsel van beroepsopleidingen, in de vorm van een mbo-opleiding en een hbo-opleiding. De Wet op de Beroepen in de Individuele Gezondheidszorg (BIG) regelt de proeve van bekwaamheid en bevoegdheid, en de titel van verpleegkundige krijgt een wettelijke bescherming. Inmiddels is het ook mogelijk om op universitair niveau verplegingswetenschappen te studeren. Op dit moment (2018) is er een wet in voorbereiding voor de instelling van de rol van regieverpleegkundige (V&VN, 2017), wat *een herijking beoogt van de functie van verpleegkundige op twee niveaus.*

Het proces van erkenning van het beroep en de differentiatie daarbinnen heeft als een bijeffect gehad dat het werkplekleren, dat ooit de kern vormde van de inserviceopleiding, steeds verder uit de formele opleiding is verdwenen. Inmiddels erkennen instellingen en opleidingen het belang van de werkplek als een krachtige leeromgeving met een grote betekenis voor de bekwaamheidsontwikkeling en keert het werkplekleren geleidelijk aan weer terug, in de vorm van de beroepsbegeleidende leerwegen, stages, duale routes en leerafdelingen.

Werken en leren dichter bij elkaar brengen

Nu de emancipatie van het beroep van verpleegkundige praktisch afgerond is, doet zich opnieuw de vraag voor hoe leren en werken dichter bij elkaar te brengen. Maar de pogingen daartoe zijn moeizaam. De volgende observaties mogen misschien karikaturale trekken aannemen, ze zijn echter in de werkelijkheid opgetekend en zullen voor velen herkenbaar zijn.

De praktijkopleider en BPV-coördinator, door het management van de zorginstelling benoemd om de problematische relatie tussen leren en werken aan te pakken, komen moeilijk tot vernieuwende afspraken met de school, omdat deze zich gehouden voelt aan de eigen verantwoordelijkheid, opgedragen door de wet. De opleiding dient immers voldoende breed te zijn en mag beslist niet eng toespitst zijn op de specifieke wensen van een bepaalde instelling. De praktijkbegeleiders voeren gesprekken met leerling-verpleegkundigen en vinden de begeleiding op afstand uit. Soms spelen ze rollenspellen in het praktijkbegeleiderskantoortje. De praktijkbegeleiders superviseren de werkbegeleiders. De werkbegeleiders weten zich geen raad hoe ze onder een zware werklast ook nog vorm moeten geven aan een verantwoorde werkplekopleiding. Zij gaan naar cursussen waar ze leren hoe ze operationele leerdoelen moeten formuleren en differentiëren tussen begeleiden en beoordelen.

In de scholen tekent zich een soortgelijke arbeidsdeling af. De verpleegkundig theoriedocent geeft les in de theorie van het verpleegkundig proces. De docent communicatie geeft les in het voeren *van gesprekken. De verpleegkundig praktijkdocent op school verzorgt* lessen in het praktijklokaal. In extreme situaties leidt dit fragmentariseren van de opleidingsfunctie tot de volgende problemen: leerlingen gaan naar een kraamafdeling in het ziekenhuis zonder dat ze daartoe in school op zijn voorbereid. Het betreffende theorieblok komt immers pas later in de opleiding. De leerling heeft anatomie gehad, medicijnleer en de diverse injectietechnieken geleerd. Deze leerling vindt het echter moeilijk om uit te leggen waarom je sommige medicijnen in het onderhuids bindweefsel moet inbrengen en andere in het spierweefsel. De leerlingen die werkzaam zijn in de geestelijke gezondheidszorg krijgen dieetleer en horen veel over koolhydraten, vetten, suikers, eiwitten en calorieën, maar zij hebben niet geleerd om te koken, ook al moeten zij werken op een beschermde of zelfstandige woongroep.

De opdeling van een opleiding in theoretische leerstofgebieden zal nooit tot een integrale vakbekwaamheid leiden. Hiervoor is een confrontatie met praktijkvraagstukken noodzakelijk.

Condities voor leren op de werkplek

Lokale leidinggevenden blijken een kritische rol te spelen bij het bevorderen van een leercultuur ten behoeve van werkplekopleidingen. Als zij geen belangstelling tonen voor het leren op de afdeling, zijn praktisch alle inspanningen tevergeefs. De rol van de leiding ter plekke is sinds het eerste onderzoek van Robinson en Robinson (1989) en ook in later onderzoek steeds als cruciaal aangewezen (Broad en Newstrom, 1992; Latham en Crandall, 1991).

Telkens weer blijkt het van belang dat leidinggevenden richting geven aan het leren, uitnodigen om initiatief te nemen, veiligheid bieden om te kunnen oefenen en experimenteren, en belangstelling tonen voor de leeropbrengsten.

Het ondersteunen van het leren op het werk

Een aantal jaren geleden verscheen een rijke bundel met aanwijzingen hoe je medewerkers in de zorg zou kunnen verleiden tot het leren in het werk (Grotendorst et al, 2007). Veel van de aanwijzingen in die publicatie zijn nog steeds van grote waarde. Met name de onderzoeksresultaten die Simons (2007) presenteert, zijn van belang. *Zij hebben een ander karakter dan het didactische opleidingsdenken en* besteden veel aandacht aan de betekenis van het alledaagse, informele leren. Een belangrijk kenmerk van het leren op het werk is dat het een impliciet proces is dat zich ongemerkt en stilzwijgend voltrekt. En toch kun je er invloed op uitoefenen, door bijvoorbeeld het werk anders te organiseren. Het hoeven geen grootschalige reorganisaties te zijn: het kan ook door feedback te organiseren, waardoor een levendig gesprek ontstaat tussen experts, medewerkers, cliënten, familie en mantelzorgers over specifieke vraagstukken in het werk. Het bewust inzetten van monitoring en evaluatie kan leiden tot een rijkdom aan nieuwe inzichten en leerervaringen, niet alleen voor nieuwkomers, maar ook voor ervaren collega's. Zorgvuldige terugkoppeling nodigt uit tot reflectie, wat aanzet tot nadenken over het werk, zoeken naar betekenisgeving en verdieping.

Het participeren in vernieuwingsprojecten is eveneens een rijke bron van nieuwe leerervaringen, zeker als het vergezeld gaat van vormen van studie en onderzoek. De integratie van dergelijke impliciete leeractiviteiten in het dagelijkse werk heeft niet alleen invloed op het leren van de leerling-verpleegkundigen die werkzaam zijn op de afdeling, maar onverkort ook op de ervaren collega's.

Deze leer-werkactiviteiten, die in het geheel geen schools karakter hebben, zou men ook kunnen institutionaliseren door bijvoorbeeld bewust werk te maken van professionele leer-werkgemeenschappen en *communities of practice*. De bestendiging van dergelijke krachtige vormen van leren in het werk draagt bij aan een inbedding van deze leervormen in de organisatiecultuur en het organisatieleren.

Een wetenschappelijke basis voor leren op het werk

Een van de krachtige wetenschappelijke modellen voor het beter begrijpen van het leren in het werk is ontwikkeld door Stephen Billett (2008). Hij beschrijft een pedagogische werkpraktijk waarin medewerkers actief participeren (engagement) en niet alleen invloed ondergaan, maar zelf ook uitoefenen. De werkomgeving biedt mogelijkheden die nieuwe ervaringen uitlokken (suggestions en affordances), terwijl de medewerker daarop reageert met zijn eigen achtergrond, cognitieve en affectieve bagage

(agency). Het is juist deze relatie tussen het sociale en het persoonlijke in leerervaringen die van invloed is op het leren. Leren is in het perspectief van Billett het proces waarin medewerkers steeds weer opnieuw kiezen hoe ze zullen omgaan met de fysieke en sociale omstandigheden die ze tegenkomen in het werk. In deze interactie spelen persoonlijke en vroegere ervaring een rol, en die kleuren de nieuwe interpretaties en betekenisgeving. Billett bouwt voort op het werk van Vygotsky (1978) die aannemelijk maakt dat mensen zich ontwikkelen door cultuurgebonden activiteiten en zich daarbij laten leiden door hun persoonlijke interesses en belangstelling.
Het is waarschijnlijk die complexe samenhang tussen individuele kenmerken en voorkeuren van leerlingen, de inrichting van de werkomgeving en de interacties die daar plaatsvinden tussen de medewerkers, die bepalen wat, hoe en met hoeveel plezier mensen leren.

Tot slot

In de afgelopen 125 jaar hebben de opleidingen in de zorg een boeiende ontwikkeling doorgemaakt. Zij hebben een cruciale rol gepeeld in de professionalisering van de beroepsgroep en krachtig bijgedragen aan de emancipatie van verpleegkundigen. Tevens zijn de zorgopleidingen van oudsher mooie voorbeelden van leren in het werk. In weinig andere beroepen is zo'n fijnmazig systeem van gevarieerde leertrajecten waar te nemen, voor zowel de beginnende beroepsbeoefenaren als het leven lang leren voor de ervaren professionals. De noodzaak van het leren in het werk ten behoeve van het verwerven van een hoog niveau van vakbekwaamheid heeft nooit ter discussie gestaan. De druk om het beroep van verpleegkundige een eigen identiteit, aanzien en waardering te geven, heeft echter wel op gespannen voet gestaan met het leren op de werkplek. De voortdurende uitbreiding van de 'theoriecomponent' in de vorm van verplichte quota lesuren in een klaslokaal moest immers bijdragen aan de erkenning van het beroep. Daar waar de opleiding te lang ging duren door de verdere uitbreiding van de theorielessen, kwam er een korting op de praktijk- en stage-uren. Een praktijkopleiding, en met name de inservicevariant, paste niet goed in het verheffingsideaal. Er zijn ook weinig beroepen die zo'n scherp onderscheid maken tussen het expliciet benoemen van de opleidingsniveaus 3, 4, 6 (voorheen 5), met als top een academische bachelor en master. Deze bewegingen hebben de kracht en de mogelijkheden van het leren op de werkplek vaak overschaduwd. Met als pijnlijk neveneffect dat de perspectieven op reflectie, zelfsturing, vergroting van autonomie, het verwerven van zelfstandigheid en het uitbreiden van het geloof in eigen kunnen, die voor het oprapen liggen in het leren op het werk, veel te weinig benut zijn gebleven.

Maar het lijkt alsof die periode van rivaliteit tussen 'praktijk' en 'theorie' nu achter ons ligt. Men zou dit kunnen afleiden uit het invloedrijke rapport 'Anders kijken, anders leren, anders doen. Grensoverstijgend leren en opleiden in zorg en welzijn in het digitale tijdperk' (Van Vliet et al., 2016). Aan de ambitieuze visie op zorg en welzijn ligt een opvatting ten grondslag over vakbekwaamheid, samenwerkend vermogen en lerend vermogen, waarin leren in het werk een spilfunctie vervult. De praktijk in het onderwijs en het onderwijs in de praktijk vloeien naadloos in elkaar over. De beoogde leer- en opleidingstrajecten vinden hun basis in kenmerkende en kritische praktijksituaties en beperken zich niet tot formele, individuele activiteiten. De auteurs staan vloeiende leerarrangementen voor ogen, waarin naast initieel, individueel leren juist ook vormen van permanent samen leren, in teams, organisaties en netwerken noodzakelijk zijn om de complexe hulp- en zorgvragen te kunnen beantwoorden. Daarbij is de verbinding tussen onderzoek, onderwijs, praktijk en beleid een voorwaarde om toekomstbestendig aan vernieuwing te kunnen werken.

Als dit het rijke en uitdagende toekomstperspectief is op opleiden, leren en ontwikkelen binnen de wereld van zorg en welzijn, dan zullen veel van de knelpunten die eerder de revue passeerden in een volledig nieuw licht komen te staan en zal het leren in het werk hierbij een centrale rol gaan spelen.

Literatuur

- Billett, S. (2008). Learning throughout working life: a relational interdependence between social and individual agency. *British Journal of Education Studies*, 55 (1) 39-58.
- Broad, M.L. & Newstrom, J.W. (1992). *Transfer of training. Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments.* Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company Inc.
- Grotendorst, A., Aken. I. van, Sino, C. & Veldhuizen, B. van (2007). *Verleiden tot leren in het werk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Latham, G.P. & Crandall , S.R. (1991). Organizational and social factors. In: Morrison, J.E. (ed.), *Training for performance* (pp 260-285). Chichester: John Wiley & Sons.
- Robinson, D.G. & Robinson, J. (1989). *Training for impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Simons, P.R.J. (2007). Werkgerelateerd leren. In: Grotendorst, A., Aken. I. van, Sino, C. & Veldhuizen, B. van. *Verleiden tot leren in het werk*. (pp.40-49). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- V&VN (2017). *Wetsvoorstel Nieuwe Beroepsprofielen gepresenteerd*. https://www.venvn.nl/berichten/id/2194867/wetsvoorstel-nieuwe-beroepsprofielen-gepresenteerd.
- Vliet, K. van, Grotendorst, A. & Roodbol, P. (2016). *Anders kijken, anders leren, anders doen. Grensoverstijgend leren en opleiden in zorg en welzijn in het digitale tijdperk.* Zorginstituut Nederland.
- Vygotsky, L. (1978) Interaction between learning and development. In: Gauvin en Cole (Eds), *Readings on the development of Children*. (pp.34-40). New York: Scientific American Books.

OVER DE AUTEUR

Joseph Kessels begon zijn loopbaan in 1975 als werkstudent, met het maken van instructiefilms voor verplegende beroepen en de formele opdracht om 'de praktijk van het ziekenhuis het klaslokaal binnen te brengen'. Deze ervaringen werden bepalend voor zijn nimmer aflatende pleidooi voor de integratie van werken en leren. Hij promoveerde *cum laude* op een proefschrift over het ontwerpen van leertrajecten. Vanaf 1995 bezette hij leerstoelen op het gebied van bedrijfsopleidingen en educatief leiderschap aan de Universiteit Leiden, de Universiteit Twente en de Open Universiteit. Met Cora Smit startte hij in 1977 Kessels & Smit *The Learning Company*, dat uitgroeide tot een internationaal advies- en onderzoeksbureau. De NVO2 verleende Joseph Kessels in 1989 de eerste Opleidingsonderscheiding en van de Twentse studenten ontving hij in 2000 de Universitaire Onderwijsprijs.