

Wederkerigheid en maatwerk in didactiek voor onderwijs voor professionals

Hanne ten Berge en Ineke Lam

Samenvatting Het hoger onderwijs heeft een rol in het ontwikkelen van onderwijs voor professionals (OvP). Voor veel docenten is de professional een nieuwe doelgroep. Zij vragen zich af 1) hoe ze een cursus voor masterstudenten kunnen omzetten naar een cursus voor professionals, en 2) hoe zij hun begeleiding aan deze doelgroep kunnen vormgeven. We willen docenten daarvoor handvatten bieden door kennis uit de wetenschap te verbinden met praktijkervaringen. Op zoek naar concrete, onderbouwde handvatten voor de didactiek van OvP die zich kenmerkt door wederkerigheid en maatwerk werd een bronnenonderzoek uitgevoerd. De centrale vraag luidde: *In wat voor type leeractiviteiten en begeleiding kunnen wederkerigheid en maatwerk worden vormgegeven in formeel onderwijs voor professionals?* In dit artikel wordt die zoektocht beschreven en wat dit opleverde. We beschrijven onze eigen ervaringen die we hebben getoetst aan de literatuur en aan collega's. Bronnenonderzoek en eigen ervaringen komen samen in een conceptueel model voor didactiek van OvP. Dit model moet in de praktijk worden getoetst en gevalideerd. Omdat concrete, onderbouwde aanwijzingen voor didactiek van maatwerk en wederkerigheid in OvP beperkt zijn te vinden, wordt betoogd dat er meer praktijkgericht onderzoek gepubliceerd moet worden om de toename van OvP de komende jaren te ondersteunen.

Trefwoorden onderwijs voor professionals, wederkerigheid, maatwerk, didactiek, curriculumvormgeving

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 30 juni 2022
Geaccepteerd: 13 december 2022
Online: 18 juli 2023

Contactpersoon

Hanne ten Berge,
j.h.tenberge@uu.nl

Over de Auteur(s)

Hanne ten Berge is werkzaam bij: Onderwijsadvies & Training, Universiteit Utrecht; Ineke Lam is werkzaam bij: Onderwijsadvies & Training, Universiteit Utrecht

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

Context

In een kenniseconomie is het relevant dat mensen voortdurend up-to-date blijven en zich blijven ontwikkelen, zowel formeel als informeel. Naast deze economische relevantie wordt vanuit sociaal oogpunt beleid ontwikkeld om te sturen op een maatschappelijke cultuur van een leven lang ontwikkelen (Drayer, 2021). Bij de Universiteit Utrecht is het leven lang ontwikkelen, in de vorm van Onderwijs voor Professionals (OvP) ook actueel, zie bijvoorbeeld het werkplan *Onderwijs voor Professionals* (2020).

De 'professional' is voor de meeste docenten een nieuwe doelgroep. Bij de ontwikkeling van OvP zullen de meeste docenten in eerste instantie denken aan een afgeleide van cursussen die binnen initiële opleidingen worden aangeboden. Zij vragen zich af 1) hoe

ze een cursus voor masterstudenten kunnen omzetten naar een cursus voor professionals, en 2) hoe zij hun begeleiding aan deze doelgroep kunnen vormgeven. We willen docenten daarvoor handreikingen bieden.

De professional: een nieuwe doelgroep

Naast onderzoek en onderwijs aan bachelor- en masterstudenten wordt permanente educatie, gericht op de professional, toegevoegd aan de taak van de universitaire docenten van de Universiteit Utrecht. Onder 'professional' verstaan we hier iemand die werkt op hbo- of academisch niveau (Universiteit Utrecht, 2020). Professionals zijn een relatief nieuwe doelgroep voor veel faculteiten en medewerkers van de Universiteit Utrecht. Universitaire docenten staan voor unieke onderwijskundige uitdagingen die het ontwikkelen en verzorgen van onderwijs aan deze nieuwe doelgroep met zich meebrengt.

In een literatuurstudie zochten Zuiker et al. (2018) naar aanknopingspunten voor OvP. In deze studie wordt beschreven dat deelnemers aan OvP binnenkomen met uiteenlopende expertise, vooropleiding, leeftijd, motieven en persoonlijke situaties (Kehm, 2001). Het onderwijs moet hierop aansluiten en daarom is het werken met gepersonaliseerde leerpaden en begeleiding van groot belang (maatwerk). Daarnaast hebben deelnemers die participeren in OvP vaak een baan en die combinatie van leren en werken maakt dat professionals er behoefte aan hebben dat het geleerde toepasbaar is in de praktijk en dat praktijksituaties fungeren als input voor nieuw leren (Blume et al., 2010; De Rijdt et al., 2013) (wederkerigheid).

Op zoek naar concrete, onderbouwde handvatten voor de didactiek van OvP die zich kenmerkt door wederkerigheid en maatwerk werd een bronnenonderzoek uitgevoerd naar deze kernbegrippen. De zoektocht richtte zich op formeel onderwijs in de vorm van geplande cursussen of modules met vooraf bepaalde leerdoelen (in tegenstelling tot informeel leren wat ongepland plaatsvindt door het opdoen van ervaring tijdens het werk bijvoorbeeld).

De volgende vraag staat centraal in het bronnenonderzoek: *In wat voor type leeractiviteiten en begeleiding kunnen wederkerigheid en maatwerk worden vormgeven in formeel onderwijs voor professionals?*

Omschrijven van begrippen

Voordat we ingaan op de aanpak en resultaten worden de concepten wederkerigheid en maatwerk beschreven. Vanwege het belang van wederkerigheid hanteren we in dit artikel bij voorkeur de term 'begeleider' in plaats van 'docent'.

Wederkerigheid

Bij *wederkerigheid* gaat het erom dat zowel begeleider als deelnemers baat hebben bij de 'ontmoeting'. De begeleider kan door deelnemers ingebracht materiaal uit de praktijk gebruiken als casusmateriaal in (toekomstig) onderwijs, initieel of voor professionals. Ook kan deze de toepasbaarheid van onderzoeksresultaten in de praktijk toetsen en kunnen ideeën ontstaan voor nieuw onderzoek. Deelnemers kunnen ook leren van de eerder verworven competenties, ervaringen en praktische kennis van elkaar (Zuiker et al., 2018). Daarnaast kunnen zij hun netwerk uitbreiden en profiteren van deze contacten.

Maatwerk

Onder *maatwerk* wordt verstaan dat men bij het ontwikkelen van een cursus, module of leergang begint met het centraal stellen van de professional. Doel hiervan is dat het onderwijs aansluit bij de individuele behoeften en competenties van de deelnemers en bij het domein waarin zij willen functioneren (Smid, 2001). Dit levert een programma op dat aansluit op de uiteenlopende voorkennis van de deelnemers, dat beantwoordt aan verwachtingen, en individuele leerdoelen, dat hen in staat stelt antwoorden te vinden op hun specifieke vragen en dat ervoor zorgt dat de activiteiten direct gekoppeld kunnen worden aan hun werkpraktijk.

Bronnenonderzoek

In eerste instantie beoogden we een bronnenonderzoek gericht op gedegen empirisch onderzoek. Maar omdat dit te weinig concrete aanwijzingen voor leeractiviteiten en begeleiding opleverde, hebben we de zoektocht verbreed. Volgende stappen werden ondernomen:

1. Via de *subject headings* hebben we gezocht naar alternatieve en gerelateerde termen voor *wederkerigheid* en *maatwerk* in de thesaurus van PsychInfo en ERIC. Deze termen zijn als zoektermen ingevoerd, ingeperkt tot *peer reviewed* artikelen die vanaf 2011 zijn gepubliceerd, volwassenonderwijs (*adult education, High School Equivalency Programs, Higher Education*) en *full text* beschikbaar online. De lijst met zoektermen hebben we eveneens ingevoerd in Scopus, steeds in combinatie met *continuing education*. Deze stap was bedoeld om goede zoektermen te identificeren. Daartoe hebben we per zoekterm van de eerste 20 tot 30 gevonden artikelen titel en abstract bekeken om na te gaan in hoeverre de zoekterm relevante artikelen opleverde voor de centrale vraag. Dit resulteerde in vijf artikelen die bij de centrale vraag leken te passen, maar conceptueel waren en geen concrete input gaven. De bruikbaarheid van de zoektermen beschrijven we bij 'resultaten'.
2. Omdat de eerste stap weinig opleverde, hebben we de *scope* verbreed naar 'grijze' literatuur (materiaal van Teaching and Learning Centres, evaluatierapporten, con-

ferentiebijdragen e.d.) om concrete praktijkvoorbeelden en aanwijzingen te vinden. Daartoe hebben we de inperking tot *peer reviewed* literatuur losgelaten en hebben we Google Scholar betrokken in onze zoektocht. Dit leverde via de zoekterm ‘cocreation’ twee documenten op over *students as partners* die relevant leken te zijn voor onze centrale vraag.

3. Vervolgens hebben we de sneeuwbalmethode gehanteerd, waarbij we een bron uit de relevante artikelen en documenten volgden om op het spoor van artikelen en documenten te komen die input konden geven voor onze centrale vraag.
4. Ook deden we de searches in ERIC, PsychInfo en Scopus opnieuw zonder de beperking in publicatiejaar. Dit leverde drie extra artikelen op.
5. Daarna zijn we breder gaan zoeken op zoektermen voor *curriculum design* en ‘leerprocessen’ gecombineerd met zoektermen voor volwassenenonderwijs.
6. Verder vroegen we twee trainers met veel ervaring in het Learning & Development-werkveld op welke literatuur zij zich in hun werk baseren. Daaruit kwamen Knowles en Mezirow als auteursnamen naar voren. Ook vroegen we een onderzoeker bij de opleiding onderwijskunde (Universiteit Utrecht) naar relevante auteurs in dit werkveld. Dit leidde ons naar Merriam.

Hierna worden de resultaten van dit bronnenonderzoek gepresenteerd.

Resultaten

Het bleek niet eenvoudig om voor beide begrippen geschikte zoektermen te vinden die pasten bij wat wij bedoelden met de twee termen. Aanvankelijk leverde een zoektocht in de literatuur een heleboel ogenschijnlijk interessante synoniemen voor *wederkerigheid* en *maatwerk* op. Maar na verder lezen bleek de operationalisering van deze concepten niet te passen in ons perspectief op het ontwerpen, uitvoeren en begeleiden van OVP. Daarom hebben we steeds meer alternatieve zoektermen gebruikt. Dit leverde de volgende zoektermen op, met varianten daarachter tussen haakjes:

- *Wederkerigheid: reciprocity (reciprocal teaching, reciprocal learning, teaching reciprocity, co-creation, participatory design, students as partners, learner-teacher partnership, active student participation, student engagement, learner engagement, student voice).*
- *Maatwerk: customization (adaptation, tailored).*

Hieronder beschrijven we wat de terminologie opleverde en beschrijven we welke terminologie waardevolle input opleverde voor beantwoording van onze vraag binnen de definitie die we aan *wederkerigheid* en *maatwerk* hebben gegeven.

Wederkerigheid: aanknopingspunten

Wederkerigheid bleek het moeilijkst te definiëren begrip te zijn. Het gebruik van *reciprocity* als letterlijke vertaling van *wederkerigheid* leverde niet op wat we zoeken. Hierbij ging het om literatuur over de transfer van school naar werk. Zowel *reciprocal teaching* als *reciprocal learning* hebben betrekking op werkvormen die niet uitgaan van de ervaring en autonomie van professionals. *Reciprocal teaching* (o.a. Sullivan Palincsar & Brown, 1984) is een instructiestrategie waarbij initiële studenten gradueel de rol van de docent op zich nemen in begeleide groepsdiscussies. *Reciprocal learning* is een instructiemodel waarbij studenten samenwerken om kennis te vergaren, waarbij door de docent bepaald is om welke kennis het gaat (o.a. Iserbyt, 2012). Bij *teacher* of *teaching reciprocity* gaat het om het overhevelen van je licentie als een docent naar een andere staat in de US.

Co-creation zou een passende term kunnen zijn, althans in de definitie die Bovill et al. (2016) hanteren: “a close collaboration between learners and teachers, aiming to improve teaching and learning by welcoming learners’ perspectives and actively involving them in the educational (design) process, aimed at positive effects of engagement for those learners directly involved in co-creation”. Deze definitie gaat er van uit dat studenten gemotiveerd moeten worden. Bovendien is het maar één perspectief op wederkerigheid, namelijk deelname in curriculumontwerp voorafgaand aan de cursus. Wat we daarnaast bedoelen, is het actief betrekken van de expertise en ervaringskennis van deelnemers ten behoeve van het leren van de hele groep, inclusief de begeleider tijdens een cursus. Bovill (2020) noemt ‘whole-class co-creation in learning and teaching’ als mogelijkheid om studenten te betrekken bij de vormgeving en het bepalen van de inhoud van een cursus tijdens de duur van het onderwijs.

Participatory design ligt dicht tegen de term co-creatie aan en verwijst naar een samenwerking van een groep belanghebbenden (vaak met inbegrip van externe deelnemers, evenals docenten en studenten) in het ontwerp en de ontwikkeling van initiatieven, die onderwijs kunnen omvatten, vaak met een sterke focus op nieuwe technologie en studenten als testers daarvan (Bovill, 2020).

Co-creation en *participatory design* zijn volgens deze omschrijvingen een deel van het antwoord op onze zoekvraag: het gaat hierbij om het proces van samen ontwerpen van onderwijs waarbij ook leren plaatsvindt.

Bij *students as partners* en *student voice* gaat het om het betrekken van studenten bij kwaliteitszorg. Het initiatief ligt aan de kant van de opleiding en het doel is de opleiding aanwijzingen te geven voor het verbeteren van onderwijs in de processen van kwaliteitszorg en vormgeving (Cook-Sather et al., 2018).

Learner engagement en *student engagement* duiden op betrokkenheid van studenten in de vorm van motivatie en toewijding. We vinden artikelen over hoe *engagement* van initiële studenten bevorderd kan worden (bijv. door co-creatie: Bovill, 2020, Healey et al., 2014), maar niet over en bijdrage van volwassen lerenden aan OvP.

Partnerships in education: gaat meer over samenwerking tussen verschillende partijen, niet over didactiek (Healey et al., 2014).

De termen die aanvankelijk veelbelovend leken bieden in de artikelen geen aanwijzingen voor didactiek. De terminologie die het meest aansluit bij de definities die we gehanteerd hebben is *active student participation* (ASP). Bovill en Bulley (2011) beschrijven de mate van actieve participatie van studenten in de vorm van een ladder, van 'geen invloed vanuit studenten' op het laagste niveau van de ladder, via keuzes bieden naar 'samen ontwikkelen' en 'volledige controle door studenten'. De bovenste drie sporten van de ladder zijn: "student control of some areas of choice, partnership-a negotiated curriculum, students in control". Deze lijken het meest geschikt voor onderwijs voor professionals, omdat zij daar de ruimte krijgen hun kennis en ervaring in te zetten voor de groep (wederkerigheid) en zij daar de meeste ruimte krijgen om vorm te geven aan hun leervragen (maatwerk).

Maatwerk: aanknopingspunten

In deze paragraaf wordt beschreven wat de zoektermen opleverden om geschikte literatuur te vinden over de definitie voor maatwerk.

Op de term *customization* vonden we dat online onderwijs volwassenen de mogelijkheid biedt op het moment dat het voor hen uitkomt aan hun studie te werken. Dit betreft een onderdeel van het aansluiten op behoeften van volwassen lerenden.

De zoekterm *adaptation* leverde artikelen op over aanpassing aan competenties in computergestuurd onderwijs. Deze adaptatiemogelijkheid maakt computergestuurd onderwijs een geschikte vorm om maatwerk vorm te geven in individueel onderwijs voor professionals.

Wederkerigheid, maatwerk en volwassenenonderwijs

Vanwege de beperkte opbrengst hebben we los van de termen *wederkerigheid* en *maatwerk* recente literatuur over volwassenenonderwijs gezocht (zie stap 6 van het bronnenonderzoek). Immers, bij OvP gaat het om volwassen professionals. Zoektermen die we daarvoor gebruikten zijn:

- Volwassenenonderwijs: *continuing education (adult education, adult learning, professional development, professional education, professional training, professional continuing education, individual development, lifelong learning), staff development (capacity building, career change, management development, staff development, reflective practice), workplace learning (in-service education).*

Via veelgeciteerde auteurs in de gevonden artikelen kwamen we bij oudere werken terecht. Andere ingangen vonden we via collegiale consultatie. Deze zoektocht in literatuur over volwasseneducatie leverde voor *maatwerk* en *wederkerigheid* relevante aanknopingspunten op in drie theorieën: andragogie, *self-directed-learning*, *transformative learning*.

Andragogie

Er zijn verschillen in hoe je het leerproces van kinderen en volwassenen het beste vorm kunt geven. Sinds het eerste kwart van de vorige eeuw is er onderzoek gedaan naar wat werkt in het vormgeven van onderwijs aan volwassenen (Merriam, 2002). In zijn boek uit 1968 vatte Knowles (Knowles et al., 2005) de andere aanpak en doceerstrategie samen onder de term ‘andragogie’, om het verschil duidelijk te maken ten opzichte van ‘pedagogie’, wat over doceerstrategieën voor kinderen gaat. Andragogie gaat er van uit dat volwassenen:

1. willen weten waarom ze iets moeten leren,
2. zelf controle willen houden over hun leerproces,
3. een leeractiviteit starten met meer en meer gevarieerdere ervaringen in vergelijking met kinderen,
4. het meest geïnteresseerd zijn om iets te leren wat meteen ook *relevant* is voor nieuwe omstandigheden in het werk en/of het persoonlijke leven,
5. georiënteerd zijn op het kunnen uitvoeren van een taak op oplossen van een probleem in plaats van dat ze georiënteerd zijn op onderwijsinhoud,
6. meer op interne motivatie voor leren reageren dan op externe motivatoren.

In al deze aspecten zit een reden om maatwerk toe te passen, namelijk om aan te sluiten bij deze behoeften van volwassen lerenden. Er is kritiek op Knowles, met name dat het onderscheid tussen leerbehoeften van kinderen en volwassenen niet zo groot is als hij doet voorkomen, en ook kinderen hebben maatwerk nodig. Merriam schrijft hierover “These principles or assumptions actually tell us more about the characteristics of adult learners than about the nature of learning itself (2017, p. 24).” Als we deze punten zien als een beschrijving van ‘behoeften’ van volwassen lerenden en niet als een theorie over hoe volwassenen leren, dan bieden deze punten wel aanknopingspunten voor begeleiders.

Self-directed learning

Merriam (2017) wijst ook op het belang van *self-directed learning* in volwassenenonderwijs. Onderzoek naar *self-directed learning* wijst uit dat volwassenen een gevoel van autonomie over hun leren willen hebben (Garrison, 1997). De docent moet ruimte geven aan de lerende om zelf te beslissen over leerdoelen (punt 2 uit de andragogie). Daarnaast sluiten leeractiviteiten die ervoor zorgen dat de lerende het geleerde meteen kan toepassen in de praktijk en aansluit bij de vraagstukken uit de eigen (werk)praktijk (punt 4 en 5) goed aan bij de behoeften van volwassenen. Theorie kan helpen de praktijk op een andere manier te zien. De docent biedt leeractiviteiten aan waarbij deze duidelijk maakt waarom dat belangrijk is (punt 1) en biedt maatwerk door de lerende te faciliteren in waar deze behoefte aan heeft (punt 2) en aan te sluiten op voorkennis en ervaring (punt 3). Volwassen lerenden willen weten of ze hun eigen leerdoelen hebben gehaald (punt 6) en of ze de vertaling van het geleerde naar de praktijk kunnen maken (punt 4) en daar

zien dat ze beter zijn geworden (punt 5). Dat vraagt om maatwerk in de vorm waarin een deelnemer OvP kan afsluiten.

Het aspect van wederkerigheid zien we terug in punt 3 waar het gaat over dat volwassen lerenden ervaring meebrengen die ze inbrengen in discussies. Volgens Neck & Corbett (2018) vragen deze behoeften erom dat begeleiders zich richten op “facilitate learning versus transmit knowledge; use experiential techniques in real-life environments on real problems; connect the subject matter to student needs, goals and aspirations; and treat courses as learning experiences not learning silos” (p. 14).

Transformative learning

Een derde theorie over het leren van volwassenen is *transformative learning*, waar Mezirow voor aan de basis heeft gestaan (Merriam, 2017). Deze theorie focust op het proces van betekenisgeving waarbij volwassenen gebruik kunnen maken van hun ervaring en een meer ontwikkeld denkniveau. Volgens deze theorie vindt leren plaats door plotseling geconfronteerd te worden met een desoriënterend vraagstuk dat volwassenen ertoe beweegt om aannames, waarmee ze gewend waren aan betekenisgeving te doen, te heroverwegen.

Zo'n desoriënterend vraagstuk kan voor professionals de aanleiding zijn om scholing te zoeken. In een cursus kan dit principe worden toegepast door deelnemers te laten uitwisselen over hun aanpak van een casus.

Praktijkervaringen

Onderwijsadvies & Training van de Universiteit Utrecht verzorgt sinds 1988 trainingen voor professionals en adviseert docenten en onderwijsontwikkelaars. Om de beperkte input uit het bronnenonderzoek uit te beiden met praktijkervaringen, hebben we per fase in curriculumontwerp en -uitvoering (initiatief tot het creëren van OvP, programmaontwerp, werkvormen en leeractiviteiten, begeleiding, afronding) beschreven hoe wij in onze trainingen vormgeven aan *wederkerigheid* en *maatwerk*.

Onze concrete aanwijzingen en voorbeelden hebben we getoetst aan experts in het EUCEN-netwerk. In een workshop tijdens de EUCEN-conferentie van 2 juni 2021 vroegen we de 32 deelnemers om feedback en aanvullingen. Dit leidde tot de toevoeging van het samen met professionals ontwikkelen van onderwijs. Ook hebben we onze lijst getoetst in de praktijk aan dertien deelnemers van twee leergangen over het verzorgen van OvP binnen de Universiteit Utrecht en door feedback te vragen aan drie ervaren OvP-docenten van de Universiteit Utrecht tijdens adviesgesprekken. Hierdoor konden we concrete voorbeelden toevoegen naast wat wij al hadden beschreven.

Hierna worden twee fases uit het curriculumontwerp beschreven die terugkomen in de centrale vraag, namelijk *werkvormen en leeractiviteiten*, en *begeleiding* hoe je concreet vorm kan geven aan wederkerigheid en maatwerk en hoe kunnen we dit vanuit onze

Werkvormen en leeractiviteiten

Wederkerigheid

- Maak gebruik van werkvormen en leeractiviteiten waarin inbreng van deelnemers en uitwisseling tussen deelnemers mogelijk is. Bijvoorbeeld door discussie- en dialoogwerkvormen, besprekingen van casussen uit de werkpraktijk van deelnemers, of onderdelen waarin deelnemers zelf presenteren.
- Creëer opdrachten waarin deelnemers praktijkmateriaal inbrengen en wat zij ontwikkelen direct in de praktijk kunnen toepassen, waardoor ook binnen de cursus zicht ontstaat op de toepasbaarheid van het leermateriaal.
- Varieer in groepssamenstelling waardoor deelnemers meerdere anderen leren kennen.
- Creëer een werkvorm waarin deelnemers contact hebben met het werkveld buiten hun eigen organisatie. Bijvoorbeeld door alumni van een leergang te betrekken als intervisiebegeleider van de huidige leergang, of door opdrachten te geven waarin ze bij een andere organisatie binnen moeten kijken.
- Creëer een living lab waarin deelnemers uit het werkveld en onderzoekers samen werken aan een maatschappelijk vraagstuk.

Maatwerk

- Gebruik werkvormen en leeractiviteiten die rekening houden met diversiteit in leerdoelen, voorkennis en ervaring. Bijvoorbeeld door individuele leertrajecten (bijvoorbeeld een eigen pakket literatuur naast wat alle deelnemers doen of persoonlijke projecten) of individuele begeleiding (bijvoorbeeld coachgesprekken) als onderdeel in het programma te plannen.
- Plan werkvormen in waarin in een kleine groep uitgewisseld kan worden, zodat deelnemers hun eigen werkpraktijk en leervragen kunnen inbrengen.
- Bij niet-geaccrediteerd onderwijs is voor deelnemers het afsluiten van OvP met een formele toets niet zo relevant. Veeleer willen ze weten of ze hun leerdoelen hebben behaald en ervaren dat ze het geleerde kunnen toepassen in de praktijk. Producten die de persoonlijke leerwinst zichtbaar maken zijn bijvoorbeeld: Het laten werken aan concrete producten die in de praktijk kunnen worden ingezet werkt daarom beter, bijvoorbeeld, een beleidsdocument, of een activiteiten plan voor de toekomst.

Figuur 1 Wederkerigheid en maatwerk in werkvormen en leeractiviteiten

bevindingen in het bronnenonderzoek onderbouwen. De andere fases in curriculumontwerp en -uitvoering (initiatief tot het creëren van OvP, programmaontwerp, afronding) staan in ons kennisdossier hoger onderwijs op de website.¹ De aanbevelingen zijn met name gericht op het academische onderwijs en docenten die daarin werkzaam zijn, omdat dit de context is waarin beide auteurs vooral werkzaam zijn. Dit wil echter niet zeggen dat ze niet bruikbaar zijn in andere onderwijssectoren.

Werkvormen en leeractiviteiten

Kies werkvormen en leeractiviteiten, zowel binnen als buiten bijeenkomsten, waarin wederkerigheid en maatwerk vormgegeven kunnen worden (Zuiker et al., 2018). Dit vraagt om werkvormen waarin actieve deelname mogelijk is (Jarasova et al., 2017) en waarin deelnemers hun aanpak kunnen toetsen aan anderen (Transformatief leren, Mezirow in Merriam, 2017). Zie Figuur 1 voor concrete voorbeelden.

Maatwerk betekent niet dat er alleen individuele leeractiviteiten mogelijk zijn. Ook in groepsvormen kunnen individuele leerdoelen behaald worden. Het is de kunst van een begeleider om individuele leerdoelen te kennen en deze in plenaire besprekingen soms expliciet te adresseren (zie paragraaf *Begeleiding*).

Begeleiding

Het begeleiden van volwassen lerenden vraagt om flexibiliteit en sensitiviteit bij de begeleider om de rol van docent vorm te geven waarbij een afwisseling van leiden en begeleiden nodig is. Bovill (2019) beschrijft het belang van gelijkwaardigheid om part-

Begeleiding

Wederkerigheid

- Combineer een gelijkwaardige uitwisseling over kennis en ervaring met het confronteren van het besprokene met modellen/theorie.
- Geef ruimte aan wat er in de groep gebeurt (discussie, vragen, ingebrachte casussen) en stuur tegelijkertijd op rendement en het bereiken van de leerdoelen.
- Registreer als vragen te veel afwijken van de doelen van de cursus. Breng de groep terug naar de kern van de cursus.
- Laat deelnemers (die soms zeer ervaren zijn en een hoge status hebben) kritisch naar hun routines kijken en breng ze uit hun comfortzone als dat nodig is, zonder dat ze gezichtsverlies leiden in de groep.
- Verdeel de aandacht over de groep.
- Maak een keuze in de overvloedige wensen van de deelnemers.
- Vraag deelnemers in (plenaire) sessies in te brengen vanuit hun werkpraktijk en ervaring.

Maatwerk

- Betrek in plenaire sessies wat je weet van de individuele deelnemers: adresseer waar dat mogelijk is de individuele leervragen van deelnemers door bepaalde input voor die leervragen aan te duiden, verwijst naar de context waar deelnemers werken e.d..
- Wees sensitief voor de behoeften die er in een groep leven. Wees flexibel in wat wanneer gebeurt, afhankelijk van de behoeften en kennis van de deelnemers. Wees in staat en bereid om af te wijken van je programma, zonder de leerdoelen uit het oog te verliezen.
- Wees een expert in het onderwerp, zodat je input kunt geven aan de deelnemers, ook als je afwijkt van het programma.
- Ben helder over waar je bent in het programma en welke keuzes je gaandeweg maakt, zodat deelnemers het vertrouwen houden dat het programma hen op gaat leveren.

Figuur 2 Wederkerigheid en maatwerk in begeleiding

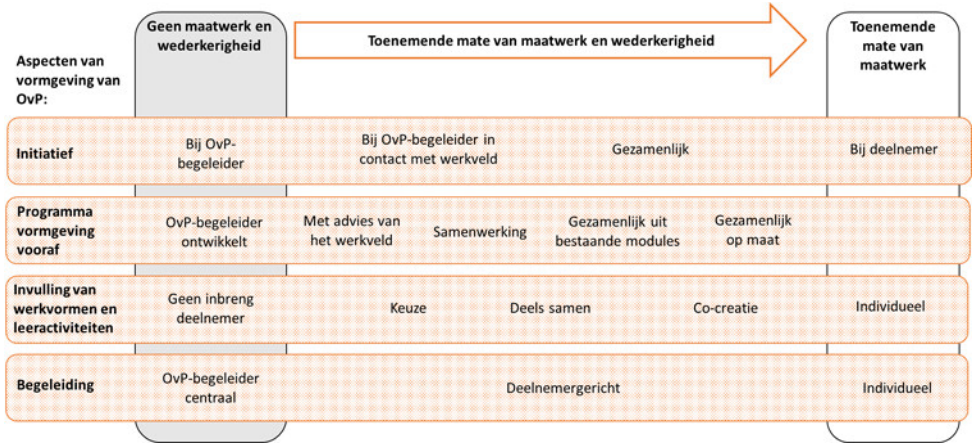
nerschap met studenten goed vorm te kunnen geven. OvP vraagt veel kennis van het onderwerp en enig zicht op de praktijk om in te kunnen spelen op de vragen en om aan te kunnen sluiten bij de behoefte van deelnemers aan vertaling van theorie naar praktijk en van het duiden van de praktijk met behulp van theorie (Zuiker et al., 2018). Zie voor concrete voorbeelden Figuur 2.

Conceptueel model

Op basis van het resultaat uit het bronnenonderzoek en de praktijkervaringen werd een conceptueel model over didactiek voor OvP ontwikkeld waarin wederkerigheid en maatwerk een centrale rol hebben, zie Figuur 3. De ASP-ladder van Bovill & Bully (2011) heeft daarbij als inspiratiebron gediend. We hebben deze 'ladder' verfijnd en gekanteld om niet de suggestie te wekken dat de bovenste trede het hoogst haalbare of het beste is.

Ook in ons model heeft de deelnemer een toenemende mate van betrokkenheid op het continuüm. Dat leidt tot een toenemende mate van wederkerigheid en maatwerk. Een uiterste vorm hiervan is wanneer een professional een individueel programma op maat afsprekt met een kennisinstelling. Dit is een ver doorgevoerde vorm van maatwerk voor een heel programma, volgens de door Knowles (1986) voorgestelde leercontracten. Talbot (2017) omschrijft dergelijke *shell frame works* als “whole programme learning contract designed specifically to meet the requirements of adults in the work-place”.

De begeleider die de individuele deelnemer met de samenstelling helpt, kan profiteren van de uitwisseling in het contact, maar als de werkvormen en leeractiviteiten uitsluitend



Figuur 3 Conceptueel model voor een didactiek van wederkerigheid en maatwerk in OvP

individueel zijn, mist de wederkerigheid met andere deelnemers. Vandaar dat we deze optie in het model een aparte plek hebben gegeven. Gezien onze definitie van wederkerigheid – waarin ook deelnemers van elkaars eerder verworven competenties, ervaringen en praktische kennis profiteren – zou je kunnen zeggen dat er een punt in het continuüm is waarop maatwerk en wederkerigheid elkaar niet meer versterken. Dit omslagpunt is alleen aan de orde wanneer alle aspecten van het OvP rechts in het conceptueel model te plaatsen zijn. Zo kan bijvoorbeeld individuele coaching tijdens een leergang ten goede komen aan de andere deelnemers door (de deelnemer) inzichten met de groep te (laten) delen.

Van een didactiek van maatwerk en wederkerigheid is geen sprake als alle aspecten helemaal links of helemaal rechts in het conceptueel model te plaatsen zijn. Maar afgezien daarvan is er voor elke combinatie van stappen in het continuüm wat te zeggen. Een volledig aanbodgericht OvP zonder kennis van of afstemming met het werkveld, waarin deelnemers geen inbreng hebben en in opdrachten niet geconfronteerd worden met andere contexten, past niet in onze visie omdat dit niet voldoet aan de behoeften en kenmerken van professionals waar het bieden van maatwerk en wederkerigheid op aansluit. Maar een ervaren OvP-docent die regelmatig in contact is met het werkveld en de behoeften van professionals goed kent, kan op eigen initiatief OvP ontwikkelen.

Begeleiding moet zich altijd kenmerken door het actief betrekken van expertise en ervaringskennis van de deelnemers en door contact met de deelnemer om af te stemmen op persoonlijke leerdoelen en werkpraktijk. De intensiteit daarvan verschilt per stap in het continuüm en afhankelijk van de duur van het OvP. In een leergang kan je vormgeven aan individuele *coaching* terwijl in een *masterclass* van een halve dag persoonlijke begeleiding de vorm kan krijgen van vragen om voorbeelden uit de praktijk.

Conclusie en reflectie

OvP vraagt om een didactiek die aansluit op de specifieke kenmerken en behoeften van professionals. Input daarvoor is gehaald uit een artikel dat eerder is verschenen in het tijdschrift *TH&MA* (Zuiker e.a., 2018). Hierin worden twee kernbegrippen genoemd voor OvP: *wederkerigheid* en *maatwerk*. Het is moeilijk om in de literatuur goede definities of criteria te vinden voor zowel het vormgeven van maatwerk als wederkerigheid in didactiek voor het academische OvP.

We hebben in ons bronnenonderzoek verschillende zoektermen gebruikt. Met name voor de term *wederkerigheid* bleek het lastig literatuur te vinden die beschreef wat we daarmee bedoelden. Wellicht zijn de associaties en beelden die wij hebben bij *wederkerigheid* niet de meest passende geweest; lagen onze zoektermen te dicht aan tegen 'gelijkwaardigheid' of 'gelijkheid'. Mogelijk zijn er nog andere zoektermen die wel meer opleveren.

We hebben onze zoektocht in eerste instantie aangepakt als een bronnenstudie. Onze initiële beperking tot *peer-reviewed* artikelen, leverde weinig tot geen artikelen op bij onze zoekvraag. Gaandeweg moesten we onze zoektermen uitbreiden en onze inperkingen bijstellen om op literatuur uit te komen die gaat over het vormgeven van maatwerk en wederkerigheid in onderwijs voor professionals. Wat hierin een rol kan spelen is dat de wetenschappelijke literatuur ingaat op onderwijskundige concepten en theoretische verdieping en veel minder op het concrete niveau van onderwijsvormgeving waarbij handvatten gegeven worden voor ontwerp en begeleiding. Dit laatste wordt door wetenschappelijke tijdschriften vaak niet publicabel geacht (Drake et al., 2021). We pleiten voor onderzoek naar de concrete vormgeving van OvP om de ontwikkelingen die daarin nu plaatsvinden te ondersteunen.

Handvatten voor maatwerk werd in de literatuur over het volwassenonderwijs gevonden (Knowles, 2005; Neck & Corbett, 2018; Merriam, 2017) en aanknopingspunten voor wederkerigheid in de 'Active Student Participation' ladder (Bovill & Bulley, 2011). Deze verschillende perspectieven bleken verrassend (of niet) goed op elkaar aan te sluiten. Voor maatwerk in het algemeen geldt dat je de professional als uitgangspunt moet nemen en niet het min of meer vaste curriculum. De ASP-ladder, bestaande uit acht treden, gaat over het al dan niet aanwezig zijn van actieve studentparticipatie in curriculumontwerp. De bijdrage van de studenten is hoger in de hoogste sporten met als ultieme 'students are in control'. Voor OvP stellen we op basis van het bronnenonderzoek en praktijkervaring een conceptueel model voor waarin we de dimensie wederkerigheid aan de ASP-ladder toevoegen, omdat professionals eerder verworven competenties, ervaringen en praktische kennis uit de werkpraktijk inbrengen. Zij kunnen met die werkervaring mede vormgeven aan de didactiek en het curriculum en het leren van en met elkaar vormgeven.

Wij stellen dat in een didactiek voor OvP tenminste één van de vijf in het conceptueel model benoemde aspecten gekenmerkt moet worden door maatwerk en wederkerig-

heid om aan te kunnen sluiten bij de kenmerken en behoeften van professionals. En tevens dat er een omslagpunt is waarin teveel maatwerk de mate van wederkerigheid gaat tegenwerken. Dit model biedt daarmee aanknopingspunten om onderwijsontwerp te toetsen aan de bruikbaarheid voor OvP.

Dit conceptuele model verdient toetsing in de praktijk om het te staven en te verbeteren. Daarnaast is het aantrekkelijk om voor verschillende combinaties van aspecten uit het model beschrijvingen van *good practice* te ontwikkelen waarin naast het ontwerp stap-voor-stap de overwegingen en keuzes worden toegelicht. Dit kan OvP-ontwikkelaars handvatten bieden bij ontwikkeling van LLO-activiteiten samen met of in afstemming met het werkveld.

Tot slot adviseren wij om flankerend onderzoek uit te voeren bij het OvP dat nu ontwikkeld en ingevoerd wordt. Dit onderzoek zou gericht moeten zijn op het effect van verschillende interventies, in vormgeving en begeleiding, en op de leerresultaten van deelnemende professionals. Dit alles draagt bij aan het verhogen van de kwaliteit van het OvP.

Met dank aan de deelnemers aan onze workshop op de EUCEN-conferentie 2021, de UU-docenten die we in adviesgesprekken gesproken hebben over maatwerk en wederkerigheid vormgeven, en Rouven Hagemeijer en Monika Louws op hun respectievelijke bijdrage aan en feedback op een eerste versie van het artikel.

Noot

- 1 <https://www.uu.nl/onderwijs/onderwijsadvies-training/aan-de-slag-met-wederkerigheid-en-maatwerk-in-onderwijs-voor-professionals>.

Literatuur

- Blume, B.D., Ford, J.K., Baldwin, T.T. & Huang, J.L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105.
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79, 1023–1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Bovill, C. and Bulley, C.J. (2011). *A model of active student participation in curriculum design: exploring desirability and possibility*. In Rust, C. Improving Student Learning (18) Global theories and local practices: institutional, disciplinary and cultural variations. Oxford: The Oxford Centre for Staff and Educational Development, 176–188.
- Bovill, C. & Cook-Sather, A. & Felten, P. & Millard, L. & Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating

- institutional norms and ensuring inclusivity in student–staff partnerships. *Higher Education*, 71, 195–208.
- Cook-Sather, A., Matthews K.E., Ntem, & Leathwick, S. (2018). What we talk about when we talk about Students as Partners. *International Journal for Students as Partners* 2, 1–9.
- De Rijdt, C., Stes, A., Van der Vleuten, C., & Dochy, F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational Research Review*, 8, 48–74.
- Drake, S.M., Reid, J.L. & Savage, M.J. (2021). Rethinking systematic literature reviews as the gold standard for interdisciplinary topics. *Education Thinking*, 1(1), 27–42.
- Drayer, E. (2021). Je moet onderwijs kunnen genieten op elk moment dat je het nodig hebt in je leven. *TH&MA: Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 2, 8–14.
- Garrison, D.R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18–33. DOI: 10.1177/074171369704800103
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education*. York: The Higher Education Academy.
- Iserbyt P. (2012) *Reciprocal Learning*. In: Seel N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1882
- Jarašová, E., Lorencová, H., Půbalová, K. & Šedivý, L. (2017). Teaching methods in MBA and lifelong learning programmes for managers. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, Vol. 10, No. 3, pp. 86–92, online ISSN 1803–1617, printed ISSN 2336–2375, doi: 10.7160/eriesj.2017.100304.
- Kehm, B.M. (2001). The challenge of lifelong learning for higher education. *International Higher Education*, 22, 5–7.
- Knowles, M. (1986). *Using learning contracts: Practical approaches to individualizing and structuring learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Knowles, M.S., Holton III, E.F. & Swanson, R.A. (2005). *The adult learner*. The definitive classic in adult education and human resource development (Vol. 6). Oxford: Elsevier.
- Merriam, S.B. (2002). *Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. The new update on adult learning theory*, vol. 2001, 89, 3–14.
- Merriam, S.B. (2017). Adult learning theory: evolution and future directions. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, Vol. 26, 2017, 21–37.
- Neck, H.M. & Corbett, A.C. (2018). The scholarship of teaching and learning entrepreneurship. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, vol. 1(1), 8–41. DOI: 10.1177/2515127417737286
- Smid, G. (2001). *Professionals opleiden. Over het ontwerpen van competentiegericht vervolgonderwijs voor hoger opgeleiden*. Schoonhoven: Academic Service.
- Sullivan Palincsar, A. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension- Fostering and Comprehension- Monitoring Activities. *Cognition and Instruction* 1(2) 117–175.
- Talbot, J. (2017). Curriculum design for the post-industrial society: The facilitation of individually negotiated higher education in work based learning shell frameworks in the United Kingdom. In R.V. Nata (Ed.), *Progress in education*, Vol. 44, 127–161. New York, NY: Nova Science Publishers.
- Universiteit Utrecht (2020). *Werkplan Onderwijs voor Professionals 2020–2022*.

Zuiker, I., Lam, J.I., Adriaanse, P.J.G., Bakker, W.E., Kluijtmans, M. & van Tartwijk, J.W.F. (2018). Levenslang Leren – Uitgangspunten voor postacademisch onderwijs. *TH&MA: Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 25(1), 36–40.