

## **'Pressure Cooker leidt tot een levenlange leerverslaving'**

### ***Inspiratie voor nieuwe leerwerkarrangementen in hoger beroepsonderwijs***

Dit artikel gaat dieper in op de vraag welke inspiratie Pressure Cooker oplevert voor nieuwe leerwerkarrangementen in het hoger beroepsonderwijs. Een leerwerkarrangement is een nieuwe onderwijsvorm binnen de beroepspraktijkvorming van het beroepsonderwijs waarin studenten in groepsverband via een probleemoplossingsmethodiek een multidisciplinaire praktijkvraag in een werkomgeving leren tot een oplossing te brengen. De studenten voeren hierbij alle voor het oplossen van het probleem typerende leerwerkprocessen uit en zijn als groep verantwoordelijk voor de uitvoering van die leerwerkprocessen. Doel is dat studenten leren om de bijdrage van hun eigen discipline aan het proces van probleemoplossing gericht in te zetten. De werkgever is daarbij eindverantwoordelijk voor de kwaliteit van de praktijkvraag en de hogeschool is eindverantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs dat in de werkomgeving wordt verzorgd. Pressure Cooker wordt in dit artikel beschouwd als een representant van deze nieuwe onderwijsvorm.

Pressure Cooker vormt de derde casestudie voor mijn promotieonderzoek naar effectieve leerwerkarrangementen. Aan de hand van observaties, schriftelijke materialen (programma, readers, blogs), interviews met procesbegeleiders en mind maps die aan het begin en eind van de week door de teams zijn gemaakt, reconstrueer ik het leerproces van individuen, teams en de leerwerkgemeenschap. Op basis van de reconstructie van twee eerdere leerwerkarrangementen (Lappia, 2009) heb ik een visie op leerwerkarrangementen ontwikkeld. Na een tweetal algemene observaties over Pressure Cooker, beschrijf ik de factoren uit de visie op leerwerkarrangementen. Ik vel een globaal oordeel over de mate waarin die factoren bij Pressure Cooker zijn gerealiseerd. Het artikel sluit af met enkele aanbevelingen voor ontwerpen van nieuwe leerwerkarrangementen.

### ***Algemene observaties tijdens Pressure Cooker***

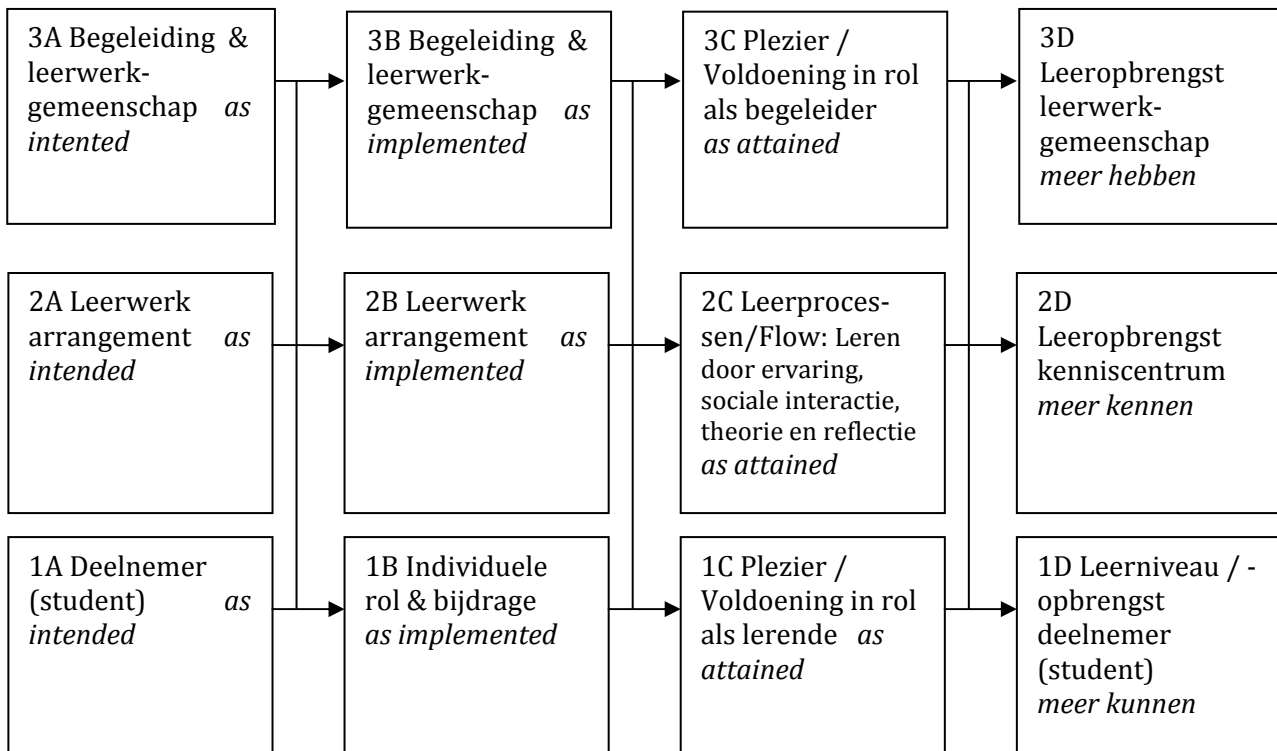
Allereerst observeer ik een groot enthousiasme onder de organisatoren, procesbegeleiders, deelnemers en opdrachtgevers tijdens Pressure Cooker, een zichtbaar plezier in leren en een hoog energieniveau dat gedurende vrijwel de hele week voelbaar was. Op de laatste dag hoorde ik een deelnemer verzuchten: *'Ik zie er nu al tegenop om na de zomervakantie weer naar het gewone onderwijs terug te keren.'*

Ten tweede bemerk ik dat de meeste teams door de opzet, uitvoering en procesbegeleiding van Pressure Cooker werkelijk in een proces van *flow* terecht kwamen. Mihaly Csikszentmihalyi, één van de grondleggers van de stroming *positive psychology*, omschrijft *flow* als een cumulatie van inzichten, enthousiasme en inspiratie, er 'begint iets te stromen' en het geheel van de groep blijkt meer dan de som der delen (Korthagen, 2005). Iedereen die wel eens in een team heeft gewerkt waarin sprake was van *flow*, weet hoe verslavend dit fenomeen is. Mijn voorspelling - gebaseerd op eigen ervaring als deelnemer in teams met *flow* - is dat deelnemers van Pressure Cooker teams die voor het eerst *flow* hebben meegemaakt, van nu af aan er alles aan zullen doen om weer (eens) in een team te kunnen samen leren en/of samenwerken om weer een dergelijk proces van *flow* mee te maken. Door opnieuw *flow* te zien bij deelnemers, maar nu vanuit mijn rol als onderzoeker bij Pressure Cooker, ben ik ervan overtuigd geraakt dat onderwijs zoals Pressure Cooker leidt tot een levenlange leerverslaving.

### ***Visie op nieuwe leerwerkarrangementen***

De visie op leerwerkarrangementen (zie Figuur 1) bestaat uit drie niveaus waarop werkgerelateerd leren plaatsvindt: het individuele niveau van de deelnemer (student, docent, medewerker, expert), het groepsniveau, (het team) en het community niveau (alle leden van de leerwerkgemeenschap die een rol vervullen in de opzet, begeleiding of beoordeling van het leerwerkarrangement).

Daarnaast bestaat de visie uit vier fasen waarop leren plaatsvindt: tijdens de opzet (*as intended*), tijdens de uitvoering (*as implemented*), tijdens het proces van realisatie (*as attained*) en de opbrengsten op middellange termijn (*meer kunnen, meer kennen en meer hebben*).



**Figuur 1. Visie op opzet, uitvoering, leerprocesresultaten en -opbrengsten van leerwerkarrangementen**

### Individueel leren

Uit literatuur is veel bekend over factoren van studenten (1A) die van invloed zijn op werkgerelateerd leren, zoals: leeftijd, sekse, genoten onderwijs, aanvangsniveau in het curriculum, leerstijl, algemene motivatie en leerdoelen (Poortman, 2007). Deelnemers aan leerwerkarrangementen kunnen naast een groepsopdracht ook het beste aan (1B) een individuele opdracht werken en een individuele rol binnen een groepsopdracht krijgen (Lappia, 2009). Een individuele opdracht zal de reflectie stimuleren en draagt bij aan een competentieontwikkeling die in overeenstemming is met individuele betrokkenheid, identiteitsontwikkeling en overtuigingen (Korthagen, 2008). Het meest directe resultaat van deelname aan een leerwerkarrangement is dat een deelnemer plezier heeft beleefd aan zijn rol als lerende (1C) en met voldoening kan terugkijken op het groepsproces en de eigen bijdrage daaraan (1B). Wezenlijk is of er op individueel niveau sprake is (geweest) van *kritisch reflectief werkgedrag* (Van Woerkom, 2003). Dit maakt het mogelijk dat het leren op de diverse niveaus (individu, groep en organisatie) kan worden geïntegreerd. Vermoedelijk kan pas na verloop van enige tijd (1D) een echte toename in leerniveau en een duidelijk aanwijsbare individuele leeropbrengst worden aangetoond. De duur van een leerwerkarrangement - doorgaans maximaal 20 weken - is hiervoor waarschijnlijk te kort. Verwacht wordt dat de positieve gevoelens (1C) die worden opgeroepen door een leerwerkarrangement waarin sprake is van een groepsleerproces met flow (2C) op termijn de cognitieve ontwikkeling van individuele studenten (1D) stimuleren. Dit ontstaat volgens Fredrickson, één van de andere onderzoekers binnen de *positive psychology* stroming, als mensen in contact komen met hun persoonlijke kwaliteiten.

## Groepsleren

Een leerwerkarrangement voor een groep studenten dient zodanig effectief te worden opgezet (*as intended*) (2A) dat de uiteindelijke leeropbrengsten zo optimaal mogelijk kunnen zijn. Uit eerder onderzoek (Lappia, 2009) blijkt dat het *Spinnenwebmodel* van Van den Akker (2005) een goed houvast biedt bij het opzetten en uitvoeren van een leerwerkarrangement. Het *Spinnenwebmodel* onderscheidt negen curriculaire onderdelen met de *rationale van leren* als overkoepelende doelstelling van het leerwerkarrangement: (1) *leerdoelen* binnen het praktijkvraagstuk, (2) *inhoud* van het leren, (3) (volgorde van) *leeractiviteiten*, (4) *rollen van begeleiders*, (5) *beschikbare materialen en bronnen* (incl. experts), (6) *samenstelling van groep* (incl. de groepsopdracht en individuele rollen), (7) *plaats* van leren, (8) *beschikbaar tijdsbestek* en (9) *de wijze van beoordeling en toetsing*. Het gerealiseerde leerwerkarrangement (*as implemented*) (2B) kan worden afgezet tegen het voorgenomen leerwerkarrangement (*as intended*) (2A) en als maat voor de effectiviteit van de onderwijsvorm worden gebruikt.

Het leerpotentieel van de werkplek wordt vaak toegeschreven aan de mogelijkheid om verschillende vormen van leren te combineren (2C): leren door ervaring, leren door sociale interactie, leren door theorie en leren door reflectie (Sprengrer, Poell & Boot, 2002). Als deze vormen van leren optreden, wordt dat beschouwd als directe leeropbrengst op groepsniveau (*as attained*). Daarnaast wordt vastgesteld of er in het groepsproces sprake was van *flow*, dat ook wel als *co-creatie* kan worden aangeduid. Uiteindelijke opbrengst van een leerwerkarrangement kan de verworven kennis (*meer weten*) zijn en of de lectoraten erin slagen om deze te integreren in de reeds opgebouwde *body of knowledge* (2D) waaruit weer een nieuw kennis- en praktijkvraagstuk kan worden afgeleid dat input kan zijn voor een nieuw leerwerkarrangement.

## Community leren

De factoren op het community niveau vormen het meest experimentele onderdeel uit de visie. Uit managementtheorieën weten we dat cultuur van organisaties, het leerpotentieel van de werkplek met de daarin actieve *communities of practice* van grote invloed zijn op het leren van individuele medewerkers. Beperken we ons tot de onderwijskunde dan wordt de invloed van het schoolklimaat meestal niet meegenomen en blijkt uit de meeste onderzoeken dat de rol van de docent op het leerresultaat van de student nihil is. Uit eigen onderzoek (Lappia, 2009) bij leerwerkarrangementen blijkt dat juist de begeleiders uit het werkveld en (vak)experts die studenten kunnen raadplegen heel sterke rolmodellen vormen voor studenten. In nieuwe leerwerkarrangementen wordt ernaar gestreefd om een zo compleet mogelijke leerwerkgemeenschap te mobiliseren. Het is daarom van belang om het effect van begeleiders (3C) en de invloed van de opzet (3A) en uitvoering van de leerwerkgemeenschap (3B) op de interactieprocessen met de groep (2C) te bestuderen en na te gaan welke invloed die interactie heeft op de mate van competentieverwerving bij de studenten (1C en 1D). Ook voor lerende werkenden (3C) geldt dat zij vooral veel plezier moeten beleven aan hun rol als begeleider, expert of beoordelaar en dient de mate van hun *kritisch reflectief werkgedrag* (Van Woerkom, 2003) te worden nagegaan. Blokhuis (2006) doet in zijn promotieonderzoek naar *evidence-based design of workplace learning* in het mbo enkele suggesties voor de inrichting van de leerwerkgemeenschap. Zo adviseert hij om jonge werknemers met enkele jaren werkervaring die zelf ook de taken uitvoeren die studenten moeten leren, de rol te geven van begeleider omdat zij weten wat er bij de uitvoering komt kijken. Verder suggereert Blokhuis om senior begeleiders niet de rol te geven van studentenbegeleider, maar mentor te maken van jonge begeleiders. De leeropbrengst van partners die als opdrachtgever deelnemen in leerwerkarrangementen (3D) zal bestaan uit nieuwe beroepsproducten, suggesties voor vernieuwende dienstverlening, kortom: *meer hebben* (3D).

## **Welke inspiratie levert Pressure Cooker op voor nieuwe leerwerkarrangementen?**

De inspiratie die Pressure Cooker oplevert voor nieuwe leerwerkarrangementen kan worden 'afgelezen' uit Tabel 1. Voor ieder van de twaalf factoren uit de visie wordt voor Pressure Cooker

door de onderzoeker een inschatting gegeven van de mate waarin de betreffende factor is gerealiseerd en wordt hiervoor een verklaring gezocht. In de tabel krijgt een factor de aanduiding goed (+) als de meeste elementen in de factor op een goede manier zijn gerealiseerd. Als elementen in de factor op een minder goede manier of slechts half zijn gerealiseerd, krijgt de factor de aanduiding matig (+/-). Als de elementen in de factor op een verkeerde manier of geheel niet zijn gerealiseerd, krijgt de factor de aanduiding slecht (-). Staat er achter een factor een vraagteken (?), dan wordt hiermee bedoeld dat concrete bewijzen of inzicht in de betreffende factor ontbreken. Bij twee factoren (1D en 2D) leidt dat gebrek aan inzicht of bewijzen ertoe dat er ook geen inschatting door de onderzoeker is gegeven.

**Tabel 1. Globaal oordeel over de mate waarin de factoren uit visie bij leerwerkarrangement Pressure Cooker zijn gerealiseerd**

<i>Leerfasen:</i>	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>
	<i>As intended</i>	<i>As implemented</i>	<i>As attained</i>	<i>Leeropbrengst</i>
<u>Community niveau:</u> Begeleider / Leerwerkgemeenschap	3A +	3B +/-	3C + (?)	3D + (?)
<u>Groepsniveau:</u> Leerwerkarrangement	2A +/-	2B +/-	2C +/-	2D ?
<u>Individueel niveau:</u> Deelnemer (student)	1A + (?)	1B -	1C + (?)	1D ?

Meest opvallend is dat Pressure Cooker vooral in de opzet (*as intended*) en in het proces van realisatie (*as attained*) een goed en inspirerend voorbeeld blijkt te zijn. Dat geldt bij de opzet zowel voor het mobiliseren van leden van de leerwerkgemeenschap en een gevarieerde groep experts (3A), als voor het aantrekken van gemotiveerde deelnemers (1A). Dat het proces van realisatie zo goed uit de verf kwam, is vooral toe te schrijven aan het zichtbare plezier dat zowel deelnemers (1C) als procesbegeleiders (3C) hadden gedurende de intensieve week en door de inspirerende ontmoetingen die deelnemers hadden met vakexperts en ervaringsdeskundigen (3C).

Elementen uit de factor leerwerkarrangement *as intended* (2A) die naar de inschatting van de onderzoeker minder of geen aandacht in de opzet hebben gekregen zijn: de wijze van beoordeling en toetsing van behaalde leeropbrengsten, het onderscheid in leerinhoud en leeractiviteiten tussen het niveau van de groep en het individu en het ontbreken van een nadrukkelijke individuele rol of opdracht. Voor de begeleiding van de teams is gekozen voor het inhuren van (jonge) professionele procesbegeleiders. Hierdoor is de groep deelnemers niet van meet af aan verantwoordelijk gemaakt voor het inhoudelijk eindresultaat én het proces. Wat de procesbegeleiding tijdens de implementatiefase betreft leidde de vooraf gekozen stappen om tot probleemoplossing te komen tot uitvoeringsproblemen (3B). De meeste procesbegeleiders lieten in hun onderlinge overleggen weten dat de probleemoplossingsstappen uit het draaiboek in hun team niet gevolgd konden worden. Hierdoor ontstond in de meeste teams een experimenteel proces van probleemoplossing. Alleen de contouren van het hoofdprogramma werden conform draaiboek gevolgd, zoals de inspiratiesessies aan het begin van de dag en de dagafsluitingen. Vooral de afsluitingen van de dagen in het plenaire hoofdprogramma werden door de meeste leden in de teams als totaal niet ondersteunend aan het leerproces ervaren.

Dat in de fase van realisatie (*as attained*) de factoren toch weer als positief werden gekwalificeerd komt door de voldoening die zowel de jonge professionele begeleiders in hun rol (3C) hadden als de meeste deelnemers in hun rol als lerende (1C). De begeleiders constateerden dat hun

stappenplan niet voldeed, om tot een oplossing van het probleem te komen (2B). De teams kregen hierdoor de gelegenheid om ook de verantwoordelijkheid voor het proces naar zich toe te trekken. Bij de meeste teams deed dat proces zich overigens heel organisch voor waardoor de begeleiding verliep van strakke sturing via gedeelde sturing naar losse sturing en aan het einde weer even naar gedeelde sturing, om te voorkomen dat de presentaties niet op tijd gereed zouden zijn.

Behalve over het feit dat teams multidisciplinair samengesteld moesten worden, is naar de inschatting van de onderzoeker niet nader nagedacht over de individuele rol of bijdrage van deelnemers aan het oplossen van het groepsvraagstuk. Opvallend was dat tijdens het vraaggesprek van het team zorgfinancieringsstelsel met twee experts, de vraag van de procesbegeleider aan de deelnemers om vanuit hun eigen discipline na te denken, tot een andere dynamiek in het gesprek en andere deelnemers aan het gesprek leidde. In het gesprek overheersten tot dan toe de senior deelnemers die uitblonden in de snelheid waarmee zij de kernbegrippen van het hen voorheen onbekende vakgebied onder de knie kregen. Desgevraagd was het volgens de procesbegeleider vooral voor deelnemers die een meer schaars vertegenwoordigde discipline representeerden belangrijk om vanuit hun vakgebied de brug naar de gezondheidszorg te kunnen slaan. Dit confronteerde hen minder met hun nog wat achterblijvende globale kennis van de kernbegrippen in de gezondheidszorg en gaf hen de mogelijkheid om hun uniciteit te benadrukken of juist hun afwijkende visie of denkbeelden over gezondheidszorg te geven. Juist dergelijke afwijkende bijdragen zetten doorgaans aan tot diepere verwerking in het groepsleerproces. Een teamlid van het team Zorgfinancieringsstelsel, stelde bij de evaluatie vast:

*'Ik heb niets nieuws geleerd over gezondheidszorg, maar enorm veel over hoe mensen die niets weten van gezondheidszorg tegen mijn werkgebied aankijken. Zij wisten juist weer alles over technologie, bloggen en Poken en dat weet ik nu ook!'*

Aandacht in de opzet ontbrak voor de beoordeling en toetsing van leeropbrengsten onder individuele deelnemers of teams, waardoor deze factoren (1D, 2D) blanco zijn gebleven. Wel was voorzien in presentaties van 10 minuten voor opdrachtgevers, waardoor zij een idee kregen van de oplossingen die de teams voor de vraagstukken hadden bedacht. De presentaties zorgde ervoor dat de opdrachtgevers inderdaad met veel interessante ideeën naar huis konden gaan. Aan het einde van de week overheerste naar de indruk van de onderzoeker het roze wolkgevoel. Iedereen had de *vibes* gevoeld, waar organisator Carolien van den Akker al op de eerste avond aan refereerde. Zelf heb ik die gedachten, gevoelens en vibraties zeker ook gevoeld en als zeer prettig ervaren. Echter doordat Pressure Cooker niet in alle opzichten zo goed geïmplementeerd is als oorspronkelijk de bedoeling was, heb ik ook kunnen constateren dat met het afzonderen van een groep zeer capabele mensen gedurende een week van de buitenwereld, het gevaar voor het ontstaan van *groupthink* op de loer lag. Groepsdenken is een psychosociaal fenomeen, waarbij een groep van zeer bekwame personen zodanig wordt beïnvloed door groepsprocessen, dat de kwaliteit van groepsbesluiten vermindert. Het ontstaat als groepsleden primair letten op het behoud van overeenstemming en eensgezindheid bij een beslissingsproces in plaats van een kritische overweging van de feiten. Dit proces heb ik vooral kunnen constateren bij teams die een oplossing probeerde te verzinnen voor de trend dat de bereidheid onder gezonde mensen daalt om de jaarlijkse solidariteitsoverdracht van 18 miljard te blijven betalen via verzekerings- en werkgeverspremies aan mensen die zorg nodig hebben. In plaats van een financieel systeem bedachten een aantal teams een systeem waarin iedereen bijvoorbeeld een kwartier tijd per dag aan zorg voor een naaste moet besteden. Op die manier zou de zorg betaalbaar blijven. Een opdrachtgever loofde na de eerste presentatie de frisse blik, de bereidheid onder jongeren om iets voor de medemens over te hebben en het feit dat de jongelui die bezig zijn geweest met het vraagstuk geen verleden in de zorg hebben. In de gesprekken in de teams is echter vrijwel met geen woord over de eventuele nadelen van het tijdsysteem gesproken. Het idee om zorg via verplichte zorgtijd betaalbaar te houden werd vooral collectief gerationaliseerd in plaats van systematisch bediscussieerd. Na afloop van de presentaties werd dan ook door een aantal aanwezigen gegniffeld dat de communistische heilstaat weer opnieuw was uitgevonden.

De geobserveerde uitvoering van Pressure Cooker kwam in vier van de vijf voorwaarden overeen met de condities waarin volgens de literatuur *groupthink* kan ontstaan. Er was sprake van op samenhang gerichte teams, die (deels) geïsoleerd waren van invloeden van buitenaf, waarbij door

het niet functioneren van het stappenplan geen systematische afweging van alle alternatieve oplossingsrichtingen plaatsvond en de teams onder grote externe druk stonden om tot een goede presentatie te komen. De enige voorwaarde waar niet aan voldaan was, was de aanwezigheid van een directieve leider die een nadrukkelijke voorkeur heeft voor een bepaalde oplossingsrichting. De zelfcensuur werd naar mijn inschatting bij deze groep minder door de procesbegeleiding aangewakkerd, maar eerder door de drang van studenten zelf om bij de selecte groep van excellente studenten te horen. Dit kan ertoe hebben bijgedragen dat deelnemers met afwijkende meningen zichzelf censuur oplegden om de consensus in de groep niet te verstoren. Deze groepsdruk komt de kwaliteit van het besluitvormingsproces en de kwaliteit van de uiteindelijke oplossing echter niet ten goede. Het afzonderen van groepen werkt heel goed voor wat betreft het creatieve proces en de optimale aandacht die dat proces kan krijgen. Het doordenken van goede innovatieve oplossingen voor de zorg in 2029 vraagt echter ook om voldoende rust en mogelijkheden tot bezinning om een systematische afweging van alternatieven met hun voor- en nadelen te maken.

Nu het stof tot nadenken weer is neergedwarreld, kan via vervolgonderzoek de balans verder worden opgemaakt om meer inzicht te verwerven in de ervaringen van de opdrachtgevers en deelnemers van Pressure Cooker. Nader onderzoek zal uitwijzen of de in deze visie op leerwerkarrangementen veronderstelde verbanden tussen factoren kunnen worden bevestigd of juist moeten worden verworpen.

### ***Aanbevelingen voor nieuwe ontwerpen van leerwerkarrangementen***

Dit artikel sluit af met enkele aanbevelingen voor nieuwe ontwerpen van leerwerkarrangementen.

*Aanbeveling 1: Maak de groep deelnemers verantwoordelijk voor zowel de inhoud als het proces van het leerwerkarrangement.*

*Aanbeveling 2: Zorg voor een probleemoplossingmethodiek die systematisch alle voor- en nadelen van oplossingsrichtingen analyseert en zowel op groepsniveau als individueel niveau kan worden geoefend.*

*Aanbeveling 3: Geef deelnemers zowel een groepstaak als een individuele taak.*

*Aanbeveling 4: Creëer een omgeving en opzet waarin een goede balans mogelijk is tussen creatieve onrust en rust en bezinning om oplossingsrichtingen systematisch te doordenken.*

Hoe meer we er in slagen om intensieve en attractieve leerwerkarrangementen als Pressure Cooker te realiseren, des te groter is de kans dat studenten niet meer terug willen keren naar 'onderwijs as usual'. Met dergelijke onderwijsvormen maken we als leerwerkgemeenschap optimaal gebruik van de creativiteit en energie van jonge professionals. Excellente studenten worden als junior collega's van de leerwerkgemeenschap erdoor optimaal in de gelegenheid gesteld om werkend te leren.

De inspiratie die Pressure Cooker heeft opgeleverd voor nieuwe leerwerkarrangementen in het hoger beroepsonderwijs is dat we met dit type praktijkgericht onderwijs de sleutel gevonden hebben, die leidt tot een aantrekkelijke vorm van kennisproductiviteit. Een aanstekelijke vorm zelfs want leden van teams die met flow gewerkt hebben, zullen voor de rest van hun werkend bestand behept zijn met een levenlange leerverslaving.

Josephine Lappia

Promovenda bij Kenniskring Versterking Beroepsonderwijs  
Instituut voor Lerarenopleidingen  
Hogeschool Rotterdam

## **Literatuur**

- Akker, J., van den (2005). Curriculum perspectives: An introduction. In: Akker, J. van den, Kuiper, W. & Hameyer, U. (eds.) *Curriculum Landscapes and Trends* (pp.1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Blokhuis, F.T.L. (2006). *Evidence-based design of workplace learning*. (Dissertation). Enschede: Twente University.
- Korthagen, F. (2005). *Met flow leer je sneller*. In: Didactief, 5, pp. 26-27.
- Lappia, J.H. (2009). *Gewikt & Gewogen: Twee Casestudies naar Kwaliteit van Leerwerkarrangementen*. Rotterdam: Rotterdam University Press.
- Poortman, C.L. (2007). *Workplace Learning Processes in Senior Secondary Vocational Education*. (Dissertation). Enschede: University of Twente.
- Sprenger, C.C., Poell, R. & Boot, M.J. (2002). Leren binnen en buiten de spelregels van de organisatie. In: Rondeel, M. & Wagenaar, S. (eds.). *Kennis maken. Leren in gezelschap*. (p 63-75). Schiedam: Scriptum.
- Woerkom, M. van (2003). *Critical reflection at work. Bridging individual and organisational learning*. (Dissertation). Enschede: Twente University.