

'Kenniscafé' scheidt vertrouwensband

Een vliegende start voor netwerklernen

Uitwisseling van kennis en ervaring tussen collega's in een leernetwerk is een aantrekkelijke vorm van professionalisering. Maar hoe start je zo'n leernetwerk? Verslag van een succesvolle opstart van een leernetwerk van loopbaanbegeleiders in het mbo.

Hartger Wassink & Miriam Goes-Daniëls

Informeel leren, ofwel het leren door uitwisseling van kennis en ervaring tussen collega's, wordt in steeds meer organisaties onderkend als een belangrijke vorm van professionalisering, naast de meer formele professionalisering in de vorm van trainingen of opleidingen. Dit informeel leren is vooral van belang in professionele beroepen waarin veel praktijkkennis nodig is om het werk goed te kunnen doen, bovenop de formele kennisbasis vanuit de opleiding. Het onderwijs is bij uitstek zo'n sector, waarin leraren op basis van hun vak kennis en pedagogisch-didactische basisprincipes in de praktijk in iedere situatie voor een specifieke oplossing moeten kiezen. Om die reden is er in het onderwijs veel belangstelling voor het ontwikkelen van vormen van professionalisering die uitgaan van informeel leren.

Leren in netwerken is een vorm van informeel leren die binnen een bepaald verband plaatsvindt.

Leernetwerken zijn een potentieel krachtige vorm van leren maar soms lastig om op gang te krijgen

Dat verband kan meer of minder georganiseerd zijn, maar om te spreken van een leernetwerk moet er in ieder geval sprake zijn van een leerdoel of thema, en moet helder zijn wie wel en wie niet lid zijn van het leernetwerk.

Leernetwerken zijn een potentieel krachtige vorm van leren, maar het blijkt nog wel eens lastig om ze op gang te krijgen. Al te veel sturing van bovenaf leidt tot weinig eigenaarschap bij de deelnemers, maar gebrek aan sturing kan ertoe leiden dat er helemaal geen initiatief tot een netwerk genomen kan worden. Het is vaak zoeken naar de juiste manier om te starten. In dit artikel doen wij verslag van de start van een leernetwerk in ROC Deltion College. Hiervoor is een speciale vorm gekozen, te weten het 'kenniscafé', die volgens ons heel goed bruikbaar is in andere organisaties.

We bespreken eerst enkele kenmerken van netwerken en netwerklernen, en gaan daarna in op de casus Deltion College. Tot slot kijken we naar de brede implicaties van deze casus voor andere organisaties die met netwerklernen zouden willen starten.

Wat is netwerklernen?

Leren en kennisontwikkeling zijn bij uitstek sociale activiteiten. Veel van wat we leren, leren we al doende, in de praktijk, van anderen. We kijken af, vragen hulp, krijgen feedback, en verbeteren zo ons handelen. Dit zogenaamde informele leren is een heel krachtige vorm van leren, en waarschijnlijk minstens zo belangrijk als het formele leren. Met formeel leren bedoelen we een gerichte cursus of opleiding, waarbij het leren meestal grotendeels plaatsvindt op een andere locatie dan de toepassing ervan. De overdracht van het formele leren naar de werksituatie (transfer) is doorgaans maar matig (Coenders & De Laat, 2010). Met de opkomst van informatie- en communicatietechnologie (ICT) zijn de mogelijkheden om

met elkaar in contact te zijn, en dus (informeel) van anderen te leren, beter dan ooit. Nu wordt er niet alleen geleerd van mensen die direct in de buurt zijn, maar van iedereen, waar ook ter wereld, die tot (virtuele) netwerken behoort. De toegenomen technologische mogelijkheden om op afstand met elkaar in contact te zijn, maken de potentie van informeel leren in netwerken, oftewel netwerklernen, ten opzichte van andere vormen van leren daarom alleen maar groter (Korenhof et al., 2010). Netwerklernen omvat dan het leren dat plaatsvindt rond een bepaald onderwerp of thema, in een afgebakende groep van gelijkwaardige collega's, binnen of buiten de school, die regelmatig met elkaar contact hebben, in bijeenkomsten of online, met als doel het eigen functioneren te verbeteren op grond van tips en feedback van anderen.

Naar onze mening biedt netwerklernen voor het leren en professionaliseren van leraren nieuwe mogelijkheden. Lesgeven is voor een groot deel nog steeds een beroep dat zich afspeelt binnen de muren van de klas. De leraar is, in weerwil van alle onderwijsveranderingen, meestal nog alleen aan het werk en overlegt af en toe, buiten de les-tijden om, met een kleine groep collega's in een team. Echter, door netwerklernen is het voor een leraar mogelijk om met een grotere groep collega's binnen de school of zelfs daarbuiten, contact te houden over bepaalde thema's om van elkaar te leren. Waar het contact van een leraar voorheen beperkt bleef tot de eigen, directe collega's in het team of de afdeling, zijn er nu via ICT veel meer mogelijkheden om professionele contacten met andere afdelingen of zelfs andere scholen te onderhouden.

Hoewel de voordelen van netwerklernen wel duidelijk zijn, is het niet altijd eenvoudig om te starten met netwerklernen. Want waar moet je starten? Met het vaststellen van de thema's waarover geleerd zou moeten worden? Of laat je mensen eerst persoonlijk met elkaar kennismaken? Collega's gaan niet vanzelf met elkaar in discussie, en al helemaal niet via de computer, als ze elkaar verder nog niet zo goed kennen. Hoewel netwerklernen strikt genomen ook zonder computer kan plaatsvinden, worden de mogelijkheden sterk vergroot als er gebruik wordt gemaakt van een online omgeving, omdat het contact dan niet meer tijd- en plaatsafhankelijk is.

Iedereen maakt deel uit van verschillende soorten netwerken, binnen en buiten de werksfeer. De meeste netwerken hebben een duidelijk omschreven karakter: familie, gezin, collega's, of sportclub. In dit artikel ligt de nadruk op de netwerken binnen een werkcontext, die specifiek bedoeld zijn om wat van elkaar te leren. Dat noemen we leernetwerken. Een leernetwerk is een

Leren in netwerken

Leernetwerken vallen niet noodzakelijk samen met de 'formele' groeperingen zoals afdeling, team of projectgroep. Wanneer noemen we een 'netwerk' nu een netwerk? We kunnen uitgaan van de volgende kenmerken (van Aalst, 2001):

- Netwerken zijn interactief, bestaan uit 'halers' en 'brengers' en ontwikkelen zich in de loop van de tijd wat betreft inhoud en vorm.
- Netwerken organiseren zichzelf, zonder formele leider of manager en hebben eigen regels, gedragscodes en doelen.
- Netwerken delen een gezamenlijk doel, intentie of visie. Deelname wordt mede hierdoor bepaald. Netwerken komen en gaan: als het doel vervuld is, verdwijnt het netwerk.
- Elektronische hulpmiddelen ondersteunen en verbeteren netwerken, maar netwerken blijven gebaseerd op menselijke interacties, of deze nu online of offline (in het echt) plaatsvinden. Zaken als vertrouwen, veiligheid en zorgvuldigheid spelen altijd een essentiële rol.

zich ontwikkelende combinatie van individuen met dezelfde interesse op een bepaald gebied. Ze hebben een bepaalde relatie en werken aan een gemeenschappelijk doel. Vaak is het einddoel niet concreet te omschrijven, maar er wordt deskundigheid uitgewisseld en men is met elkaar op zoek naar nieuwe inzichten (Van Aalst, 2001).

Leren in netwerken (zie kader Leren in netwerken), of netwerklernen biedt enkele voordelen ten opzichte van andere vormen van leren (De Laat, 2006). Het is informeel, in die zin dat het initiatief niet van een leidinggevende uitgaat maar van de deelnemers zelf, waardoor er geen verplichting is die demotiverend kan werken. Het leren vindt vaak dicht op de praktijk plaats, op of bij de werkplek, soms zelfs tijdens het werken zelf, waardoor het een hoog praktische toe-passingswaarde heeft. Dit is vooral van belang voor succesvol leren van leraren (Van Veen, Zwart & Meirink, 2010). Deelnemers hebben een gelijkwaardige bijdrage (er is niet één expert), waardoor de betrokkenheid vaak hoog is. En niet in de laatste plaats zijn ze eenvoudig te organiseren.

Het onderzoeksprogramma van het Ruud de Moor Centrum richt zich op de mogelijkheden die netwerklernen biedt aan leraren om zich te professionaliseren en de mate waarin dit leidt tot verbeteringen in de dagelijkse praktijk. We onderzoeken hoe leraren participeren in leernetwerken, welke competenties voor het netwerklernen zijn vereist en welke aspiraties om een netwerk voort te zetten. Recent onderzoek laat zien dat deelname aan netwerken een positieve bijdrage levert aan de professionele ontwikkeling van de leraar (De Laat, 2006; Hanraets et al., 2006; Katz & Earl, 2007). Een leernetwerk wordt ook wel een 'community of practice' (CoP) genoemd (Bood & Coenders, 2004). Wenger (1998) laat zien dat netwerklernen een vruchtbaar aan-

vullend perspectief op het leren op de werkplek kan bieden. Een groeiend aantal leraren concentreert zich daarom op netwerklere als middel om hun prestaties te verbeteren.

Startfase leernetwerk

Waarom netwerklere soms wel en soms niet werkt, is niet altijd duidelijk. Soms ontwikkelt een netwerk zich spontaan rondom een bepaalde vraag, en sluiten zich al snel allerlei collega's aan. Soms wordt getracht een netwerk gericht op te zetten rondom een bepaald thema, maar bloedt het al snel dood.

In dit artikel richten we ons vooral op de startfase van een leernetwerk. Als er eenmaal een goed begin is, als mensen elkaar gevonden hebben rond een thema, loopt een netwerk, mits de deelnemers belang blijven hechten aan het doel ervan, vaak wel door. Maar hoe krijg je die start op gang? Een voorbeeld van 'good practice' voor de startfase vormt een casus van ROC Deltion College, waar een zogenaamd kenniscafé werd georganiseerd om te starten met netwerklere, en onderlinge kennisdeling tussen docenten zo een impuls te geven. Het Ruud de Moor Centrum was hierbij als onderzoeksinstelling betrokken.

Netwerklere op Deltion College

Deltion College wilde netwerklere gebruiken om de loopbaanbegeleiding (LBB) binnen elk van de 30 teams op een hoger plan te krijgen. De rol van LBB'er is voor veel docenten nog onduidelijk. Wat wordt er precies van je verwacht? Hoe ver mag en moet je gaan met een leerling? Waar eindigt jouw verantwoordelijkheid en begint die van de leerling zelf? Er was veel behoefte om over die vragen door te praten.

Het streven van de instelling was om in elk van de 30 teams een of enkele contactpersonen te vinden, die onderling kennis en ervaringen over LBB zouden uitwisselen. Er werd een initiële werkgroep gevormd van 10 enthousiaste docenten, die hier graag mee aan de slag wilden. Er werd gewerkt met drie stappen:

- Inhoudelijke verkenning van thema's;
- In kaart brengen van bestaande onderlinge verbanden en het uitbouwen daarvan;
- Verder uitbouwen en ondersteunen van de netwerken met een website.

De eerste stap, het inhoudelijk verkennen van thema's, werd gedaan met een online discussiemethode, een zogeheten Synthetron-discussie (zie kader Synthetron-sessie).

Het voordeel van de Synthetron-methode is dat iedereen, ongeacht de plek waar hij zit, kan meedoen aan de discussie. De sessie wordt 'live' uitgevoerd, op een van tevoren afgesproken tijdstip.

Op deze manier werd geïnventariseerd welke expertises er op het gebied van LBB al onder de collega's aanwezig waren; welke instrumenten nu werden gebruikt; welke goede voorbeelden er waren van LBB; en tot slot welke thema's nader uitgediept zouden kunnen worden.

Die lijst van thema's leidde tot de tweede stap: het in kaart brengen van bestaande netwerken. Dat bleek een lastige stap voor de werkgroepleden, omdat ze nog niet wisten hoe ze hier hun collega's over moesten bereiken. Het was een kippen-ei verhaal: om te weten met wie collega's nu al onderling contact hadden over LBB, moest er eerst contact worden gelegd met de collega's over LBB. Aangezien er honderden potentiële collega's waren, en degenen die het meest geïnteresseerd waren in LBB al in de werkgroep zaten, leek de uitbreiding van het netwerk te stokken.

Het aanvankelijke idee was om voor deze tweede stap een website te starten voor alle docenten die geïnteresseerd waren in het van-elkaar-leren over LBB, en daar een algemeen bericht over rond te sturen. Het risico was echter groot dat er niemand naar die website zou komen, omdat het nog te onduidelijk was, wat daar te doen zou zijn. Er was behoefte aan persoonlijk contact als start om inhoud en verwachtingen te kunnen bespreken. Een derde en laatste stap zou vervolgens zijn om per thema - geïnventariseerd met de Synthetron-discussie in stap 1 - subnetwerken te beginnen, die zowel online als in bijeenkomsten kennis en ervaringen zouden kunnen uitwisselen. Daarin zou het netwerklere daadwerkelijk plaats gaan vinden.

Synthetron-sessie

Synthetron is een elektronische discussietool waarbij men via een gesloten internetsite met elkaar vaststelt welke betekenisgeving leeft binnen de organisatie, betreffende de organisatieveranderingen die gaande zijn. Een synthetron-sessie neemt ongeveer een half uur tot een uur in beslag.

Het doel van de synthetron-sessie is de gedachten van deelnemers samenbrengen in een vrije discussie, waarbij de deelnemers zelf de beste visies van de groep eruit filteren.

Hoe werkt het?

- De conversatie verloopt schriftelijk, via computers en anoniem.
- De deelnemers (5-1.000) worden at random in kleine groepjes verdeeld.
- De deelnemers valideren samen ieders inbreng in de discussie met een simpele muisklik. Aan het einde zijn alle ideeën gerangschikt op de mate waarin ze ondersteund worden door de deelnemers (synthetron-niveaus).
- Men kan ook op elkaars meningen reageren en de discussie zo verder diepgang geven.
- Het proces wordt bewaakt door een moderator. Deze stuurt berichten en schakelt door naar het volgende agenda- of discussiepunt uit het vooraf ontwikkelde script.

De start: het Kenniscafé

Het probleem was echter om van de eerste, enthousiaste groep te komen tot een bredere groep van mogelijk belangstellende collega's. Na wat aarzelingen werd gekozen om de website nog niet in te richten, maar eerst een laagdrempelige 'live'-bijeenkomst te organiseren, waarvoor collega's werden uitgenodigd die geïnteresseerd waren in LBB en daar met anderen

Het probleem was om van de eerste, enthousiaste groep te komen tot een bredere groep

over zouden willen uitwisselen. Voor deze bijeenkomst werd aangesloten bij de serie 'kenniscafé's' die wel vaker worden georganiseerd op het Deltion College.

Uitgangspunten van de opzet van dit kenniscafé waren:

- laagdrempelig, aanmelden niet noodzakelijk
- kortdurend (circa 2 uur), geen grote investering
- leraar- en roostervriendelijk tijdstip (eind van de middag)
- informele opzet: makkelijk in- en uitlopen.

Het kenniscafé werd geleid door een van de leden van de werkgroep zelf. Deze docent was zeer enthousiast over het idee van netwerklernen en wist daarmee de bijeenkomst een energieke start te geven. Er waren ongeveer 40 docenten aanwezig. Zij praatten in drie rondes van 20 minuten aan een van de zes 'thematafels' telkens over een ander thema in het kader van LBB. Ieder van de thematafels werd geleid door een van de werkgroepleden, enigszins vergelijkbaar met de 'World Café'-methode (www.theworldcafe.nl). Belangrijk in het gesprek aan tafel was dat er weliswaar een thema was vastgesteld, maar dat persoonlijke ervaringen en vragen van deelnemers het startpunt vormden voor het gesprek. Op die manier konden de andere deelnemers zien dat de vragen waarmee zij rondliepen door anderen gedeeld werden. Dat gaf een open en vertrouwde sfeer.

De deelnemers aan het kenniscafé bleken erg tevreden over het kenniscafé te zijn: een gemiddelde score van 4,7 op een schaal van 5. Het evaluatieformulier werd door 91% van de deelnemers ingevuld. Via het evaluatieformulier werden daarnaast de onderwerpen geïnventariseerd voor de kleinschaliger netwerkbijeenkomsten die als vervolg gehouden zouden worden. Het bleek om een brede reeks thema's te gaan.

Om een beeld te krijgen van de houding van de deelnemers ten aanzien van netwerklernen werd ook een korte scan afgenomen, de zogenaamde Netwerkquiz uit de Toolkit Netwerklernen (zie Korenhof, Coenders & De Laat, 2011). Uit deze quiz bleek dat de deelnemers aan het kenniscafé het meest positief stonden tegenover de volgende elementen van netwerklernen:

- Samenwerken om met anderen eigen kennis te vergroten;
- Anderen laten delen in eigen kennis door iets uit te leggen;
- (Eigen) tijd en moeite steken in professionaliseren.

Het minst positief stonden de deelnemers tegenover de volgende elementen:

- Werken met een computer tijdens het delen van informatie;
- Leren van collega's;
- Onduidelijkheid over wat en hoe van professionaliseren.

Interessant in deze resultaten is de paradox tussen de wens om anderen te laten delen in de eigen kennis en de gereserveerdheid in het leren van anderen. Ten tweede wordt uit deze uitslag het belang zichtbaar van de balans tussen enerzijds de wil om tijd en energie in professionalisering te steken, en anderzijds de behoefte aan duidelijkheid over wat het oplevert.

Tot slot is in het verband van dit kennisnetwerk ook de weinig positieve houding ten opzichte van het werken met computers belangrijk. Vooral omdat de werkgroep als vervolg op het kenniscafé intensief gebruik wil maken van een website als middel om contact te onderhouden tussen de deelnemers.

De leden van de werkgroep waren achteraf zeer enthousiast over het kenniscafé. Er was een duidelijke impuls gegeven aan het onderlinge leren van docenten. Er waren allerlei nieuwe contacten

Er was een duidelijke impuls gegeven aan het onderlinge leren van docenten

gelegd, en de seinen stonden op groen om breed met netwerklernen aan de gang te gaan. Dat zou dan ook gebeuren met de derde stap in het proces: het uitbouwen en ondersteunen van netwerklernen met een website.

De werkgroep heeft na de bijeenkomst contactinformatie van de deelnemers, evenals de genoemde thema's die de voorkeur hadden om



nader uit te diepen, ingevoerd in een website. Deze kan worden gebruikt om de deelnemers onderling contact met elkaar te laten leggen.

Conclusies en implicaties

De casus 'Kenniscafé' op Deltion College laat zien dat netwerklernen een potentieel krachtige vorm van leren is. De praktijkgerichtheid is een belangrijk kenmerk. Er kan aangesloten worden bij reëel ervaren problemen of vragen, hetgeen vooral voor leraren een belangrijke pre is.

Deze werkvorm is ook voor organisaties buiten het onderwijs heel nuttig en bruikbaar als start

Wat betreft de bijdrage van het leernetwerk aan de professionalisering van de deelnemers is er een intrigerende paradox te constateren. Het

blijkt dat leraren graag tijd willen investeren in netwerken, maar wel willen weten waar ze aan toe zijn: wat wordt het doel en de opbrengst van zo'n netwerk? Het beginnen met een korte, laagdrempelige bijeenkomst zoals een 'kenniscafé' kan dan een goede eerste stap zijn. In de collega's uit de andere afdelingen van de organisatie herkennen de deelnemers dan dezelfde professionals die met hart voor de zaak aan dezelfde problematiek werken. Bovendien worden er kort al inhoudelijke inzichten over een paar relevante thema's uitgewisseld en kunnen leraren ervaren dat ze veel kunnen hebben aan de tips en feedback van hun collega's. Een dergelijke werkvorm is ook voor organisaties buiten het onderwijs heel nuttig en bruikbaar als start.

Een potentiële risicofactor van het werken met netwerklernen in het onderwijs is dat niet alle leraren even vaardig zijn met ICT. Dat is nadelig, omdat het netwerklernen dan afhankelijk wordt van 'live'-bijeenkomsten. Dit zou in andere sectoren, waar medewerkers meer gewend zijn om met computers en smartphones te werken, minder een probleem hoeven te zijn.

Naarmate een leernetwerk meer van 'live'-bijeenkomsten afhankelijk wordt, is de kans groot dat deelnemers eerder afhaken, omdat er altijd wel zaken zijn die meer prioriteit hebben. Dat speelt zeker sterk in het onderwijs, waar leraren doorgaans worstelen met een vol lesrooster en verschillende piekmomenten in het jaar hebben. Deze casus laat daarom zien hoe belangrijk het is dat het management leraren ondersteunt om gericht tijd vrij te maken voor een leernetwerk. Dat ondersteunen geldt waarschijnlijk evengoed in andere sectoren. Als deelname aan leernetwerken wordt gezien als 'extra', als tijd die men zelf investeert en waar het management nooit naar vraagt, zal de animo snel minder worden.

Dit vraagt een precare balans tussen gebruikmaken van het eigen initiatief dat medewerkers nemen om tot een leernetwerk te komen en ondersteuning van het management om iets met de resultaten van het leernetwerk te doen. Hierdoor wordt mogelijk gemaakt dat medewerkers ook tijd willen vrijmaken voor netwerklernen. Op grond van dit project lijkt de conclusie gerechtvaardigd dat medewerkers niet direct gestimu-

Als ze te weinig faciliteiten krijgen kan het een belangrijke factor zijn niet mee te doen met een leernetwerk

leerd worden om mee te doen in een leernetwerk als ze daar tijd en faciliteiten voor krijgen; maar als ze er te weinig faciliteiten voor krijgen, kan het wel een belangrijke factor zijn om *niet* met een leernetwerk mee te doen. Het gaat dus om het kapitaliseren van de intrinsieke motivatie om te leren, die bij iedereen aanwezig is. Dit is een bevestiging van de aannames uit de Self-determination theory (Gagné & Deci, 2005) met betrekking tot leren en ontwikkelen.

Uit eerdere onderzoeken bij leernetwerken (Goes-Daniëls et al., 2010) blijkt dat bovengenoemde succes- en faalfactoren bepalend zijn voor de kans van slagen of niet-slagen van een leernetwerk. Gebleken is dat het starten met een fysieke bijeenkomst succesvol is, aangezien men dan kennismakt met de andere deelnemers en er al een gedeeld wederzijds vertrouwen ontstaat (Wenger, 1998). Die vertrouwensband is een van de belangrijkste voorwaarden om bij verdere voortzetting van het leernetwerk, meestal in virtuele vorm, gemakkelijk en vrijuit informatie uit te wisselen. ●

Literatuur

- Aalst, H. van (2001). Van marktwerking in het onderwijs naar leren in de markt: naar microkeuzen en netwerklernen. In: M. van Dyck (Ed.), **Onderwijs in de markt** (pp. 313-336). Den Haag: Onderwijsraad.
- Bood, R. & M. Coenders (2004). **Communities of Practice. Bronnen van inspiratie**. Utrecht: Lemma.
- Coenders, M. & M. de Laat (2010). **Netwerklernen in het onderwijs: professionalisering in de praktijk** (Meso Focus Reeks, vol. 78). Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Gagné, M. & E.L. Deci (2005). Self-determination theory and work motivation. **Journal of Organizational Behavior**, **26**, 331-362.
- Goes-Daniëls, M., P. Delea & M. de Laat (2010). **Onderzoek naar de succes- en faalfactoren bij het leernetwerk Consortium VMBO-MBO**. Heerlen: Ruud de Moor Centrum.
- Hanraets, I., H. Potters & D. Jansen (2006, feb.). **Communities in het Onderwijs: Adviezen en tips, een handreiking voor moderatoren**. Working Paper, Open Universiteit, Nederland.
- Katz, S. & L. Earl (2007). Creating New Knowledge: Evaluating Networked Learning Communities. **Education Canada**, vol. **47**, issue 1 (01 12).
- Korenhof, M., M. Coenders & M. de Laat (Eds.) (2011). **Toolkit Netwerklernen**. Heerlen: Ruud de Moor Centrum.
- Korenhof, M., B. Schreurs, C. Meijs & M. de Laat (2010). Netwerklernen in het onderwijs. **OnderwijsInnovatie** (**4**), 17-25.
- Laat, M.F. de (2006). **Networked learning**. Universiteit Utrecht, Utrecht, The Netherlands.
- Veen, K. van, R. Zwart & J. Meirink (2010). **Professionele ontwikkeling van docenten**. Utrecht: NWO-PROO.
- Wenger, E. (1998). **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press.



Dr. Hartger Wassink is universitair docent bij het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit te Heerlen. E-mail: hartger.wassink@xs4all.nl



Drs. Miriam L.H.A. Goes-Daniëls is universitair docent bij het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit te Heerlen. E-mail: miriam.goes@ou.nl