

Van “extern practicum” naar een hybride leeromgeving voor studenten in het middelbaar beroepsonderwijs.

From “external practicum” to a hybrid learning environment for students in secondary vocational education.

Ellen van Eck
15 juni 2020



Master Leren en Innoveren
Aeres Hogeschool Wageningen
Educatieve faculteit

Mansholtlaan 18
6708 PA Wageningen
088-0206700

Onderzoeksbegeleider:
Dr. Ir. P. Seuneke



Dulon college
onderdeel van ROC A12

Reehorsterweg 80
6717 LG Ede
0318-455500

Opdrachtgever:
J. Lammers

Samenvatting

In het huidige middelbaar beroepsonderwijs is een veel gehoorde klacht dat het onderwijs op school geen of nauwelijks aansluiting vindt bij de beroepspraktijk. In een hybride leeromgeving komen het beste van deze twee leeromgevingen bij elkaar, namelijk school en praktijk. Het opleidingsteam Pedagogisch werk van het Dulon college heeft een leeromgeving ontworpen in de beroepspraktijk van een basisschool voor eerstejaars studenten, waar school en praktijk samen opleiden. In dit onderzoek wordt duidelijk wat de kenmerken van een hybride leeromgeving zijn en welke van deze kenmerken reeds aanwezig zijn in de ontworpen leeromgeving. De basis hiervoor vormt het model voor het ontwerpen van een hybride leeromgeving. Door het vullen van het model aan de hand van observaties en interviews met alle betrokkenen, namelijk de docent, de werkveldbegeleider en tien studenten is zichtbaar geworden welke kenmerken aanwezig zijn in de onderzochte leeromgeving, welke herkend worden door de betrokkenen en welke om optimalisatie vragen. Uit de resultaten blijkt dat realistische activiteiten veelvuldig plaatsvinden, echter geconstrueerde activiteiten vinden nauwelijks plaats. Wat de oorzaak hiervan is en of ieder kenmerk zich laat ontwerpen is een vraag die open ligt voor verder onderzoek.

Abstract

In today's secondary vocational education, a complaint that we frequently hear is that the education that students receive at school nowadays has little or no connection at all with the professional practice. The best aspects of these two learning environments, school and practice, come together in a hybrid learning environment. The Pedagogical Work team from Dulon College has designed such a hybrid learning environment for the first year students, where the theory learned at school and the hands-on experience and practice come together.

The purpose of this research was to clearly determined the characteristics of a hybrid learning environment and to establish which of these characteristics are already present in the designed learning environment. The results are going to form the foundation, the model whereupon a hybrid learning environment can be developed. By filling this model with the data obtained from observations and interviews with the participants to this study, the teacher, the workplace supervisor and ten students, it will become visible which characteristics are already present in the researched learning environment, which characteristics are easily recognized by all those involved in this study and which characteristics still require further optimization.

The results of this study show that, while realistic activities take place frequently in the learning environment, meaningful, purpose oriented activities are hardly ever included in the learning process. Why this happens and whether each characteristic can be subjected to further development, these are questions requiring further research.

Inleiding

Aanleiding

“Wat is het “nut” van deze theorie”, vraagt een student in het middelbaar beroepsonderwijs zich af, tijdens een theorieles. Volgens de student van de opleiding Pedagogisch werk, profiel onderwijsassistent, leerjaar 1 kan hij er niet veel mee in de praktijk. De student ervaart geen verbinding tussen de aangeboden theorie op school en de beroepspraktijk, de basisschool. Volgens de student bevindt hij zich in twee werelden, de ene helft van de week is hij op school en de andere helft van de week bevindt hij zich in de beroepspraktijk. Het middelbaar beroepsonderwijs in Nederland leidt op tot beroepsoefenaar. Om een goed toegeruste beroepskracht te worden zijn kennis, vaardigheden en de juiste beroepshouding vereist. Kennis, vaardigheden en ontwikkelen van de beroepshouding worden meestal als losse onderdelen aangeboden tijdens de opleiding. Los van elkaar hebben deze elementen echter geen betekenis. Baartman en De Bruijn (2011) stellen dat er een kloof is tussen wat wordt geleerd op school en wat de beroepspraktijk vraagt. Zo geven studenten aan dat aangeboden theorie op school niet parallel loopt met het kunnen toepassen hiervan in de praktijk of dat ze de theorie zelfs helemaal niet kunnen toepassen in de praktijk. Docenten op hun beurt geven aan dat zij studenten niet aan het werk zien in de praktijk en hen daardoor niet van adequate feedback kunnen voorzien. Verder geven docenten aan te ervaren dat ze ver van de praktijk afstaan, waardoor het onderwijs niet altijd berust op de laatste ontwikkelingen in de beroepspraktijk. Het opleidingsteam van Pedagogisch werk doet wel een poging om meer verbinding te creëren tussen kennisverwerving en toepassing van kennis in de praktijk. Een voorbeeld hiervan is dat op school wordt gereflecteerd op de praktijkervaringen van studenten en door waar mogelijk de schooltheorie van bepaalde vakken gelijklopend aan de praktijk te programmeren. Door deze ingrepen raken school en praktijk wel meer bij elkaar betrokken, echter het blijven gescheiden leeromgevingen.

Hier ligt een uitdaging voor het beroepsonderwijs, het overbruggen van de kloof tussen het leren op school en het leren in de praktijk. Een mogelijkheid hiervoor is een hybride leeromgeving ontwerpen. Een hybride leeromgeving beoogt de scheiding tussen beide leeromgevingen, leren op school en leren in de praktijk, op te heffen (Huisman, De Bruijn, Baartman, Zitter & Aalsma, 2010).

Door veranderende maatschappelijke ontwikkelingen is het tevens van belang dat opleidingen weten van de praktijk welke kennis en vaardigheden zij van de beginnend beroepsoefenaars vragen. De maatschappij is volop in beweging en daar ligt een taak voor het onderwijs. De studenten worden toegerust om mee te bewegen in ontwikkelingen en bij te dragen aan innovaties in bedrijven en instellingen. In het bestuursakkoord OCW-MBO-raad 2018-2022 (OCW & MBO-raad, 2018) wordt gesproken over drie uitgangspunten voor de komende vier jaar. Deze uitgangspunten gaan over onderwijsinnovaties, waarbij meer aansluiting op het werkveld plaatsvindt, gelijke kansen voor iedereen en een leven lang leren. Dit laatste uitgangspunt houdt onder andere in dat mbo-scholen een flexibel aanbod vormgeven, zowel qua tijd, plaats als onderwijsvorm, bijvoorbeeld leren in de praktijk (OCW & MBO-raad, 2018). In de kwaliteitsagenda van ROC A12 wordt onder andere aangesloten bij het speerpunt om onderwijs te bieden dat voorbereidt op de arbeidsmarkt van de toekomst. Het ROC A12 heeft dit uitgewerkt in vier strategische doelstellingen. Hier is sterk verbonden met de omgeving er één van (ROC A12, kwaliteitsagenda, 2018). De positionering van de beroepspraktijkvorming in het middelbaar beroepsonderwijs verloopt echter nog moeizaam. Poortman en Visser (2009) constateren een aantal problemen. Een daarvan is dat het geleerde op school niet een op een toepasbaar is in de beroepspraktijk. Een ander punt is, dat wat is geleerd in de ene beroepspraktijk niet volledig kan worden ingezet in een andere beroepssituatie. Beroepspraktijken verschillen van elkaar. Een aanvulling hierop is dat leren in de praktijk niet altijd het gewenste leereffect oplevert dan dat het beoogt. Werken en leren in de beroepspraktijk wordt beïnvloed door economische doelen en werkdruk ter plaatse. Poortman en Visser (2009) stellen dat er sprake is van een spanningsveld tussen leren en werken. Volgens Tynjälä (2008) kunnen studenten zelfs negatieve ervaringen opdoen, die niet wenselijk zijn.

Om meer verbinding tussen leren en werken ofwel het onderwijs en de beroepspraktijk tot stand te brengen, is het team van de opleiding Pedagogisch werk gestart met het vormgeven van een leeromgeving voor studenten leerjaar 1, uitstroomprofiel onderwijsassist, waarin leren en werken verbonden worden. De leeromgeving is ontworpen voor studenten op een basisschool, die de naam Extern practicum kreeg. Tijdens het Extern practicum zijn studenten in groepjes van minimaal vier studenten, vier uur lang op een basisschool. Tijdens deze vier uur begeleiden ze leerlingen bij bijvoorbeeld een spel voor taalontwikkeling of een spel op het speelplein, begeleiden bij een techniekopdracht of lezen een prentenboek voor aan jonge kinderen. De opdrachten die worden uitgevoerd zijn vooraf afgestemd door de docent en de werkveldbegeleider. Voorafgaand aan de begeleiding van de leerlingen bereidt de docent van het Dulon college de studenten hierop voor. De studenten kunnen de instructie direct toepassen. Deze instructie vindt plaats op de locatie van de basisschool. Tijdens het begeleiden van de leerlingen is de docent van het Dulon college aanwezig en geeft zonodig aanwijzingen en feedback aan de studenten. De werkveldbegeleider is tevens aanwezig voor het begeleiden van de studenten. Na afloop van de uitvoering vindt er een reflectiemoment plaats, nog steeds op locatie van de basisschool, onder leiding van de docent van het Dulon college. Een van de doelstellingen van deze leervorm is het overbruggen van de kloof tussen de theorie van school en de uitvoering ervan in de praktijk. In de theorie is dit een van de uitgangspunten van een

hybride leeromgeving (Zitter & Hoeve, 2016). Er is getracht om kenmerken van een hybride leeromgeving toe te passen in de het Extern practicum, zoals meerdere studenten die tegelijk aan het werk zijn en het leren vindt plaats in een authentieke omgeving (Zitter & Hoeve, 2010).

Dat het ontwerpen van een hybride leeromgeving, wat het streven van het opleidingsteam is, geen eenvoudige opgave is, blijkt uit de situatie van de opleiding Pedagogisch werk. De verschillende stakeholders geven aan dat de omgeving van het Extern practicum veel lijkt op een situatie uit de beroepspraktijkvorming en zich hiervan niet voldoende onderscheidt. Mogelijk zijn er meerdere aspecten waardoor de opgezette leeromgeving niet optimaal functioneert als hybride leeromgeving. Een voorbeeld hiervan is dat een aantal studenten aangeeft dat ze niet altijd weten wat er van hen verwacht wordt in de klas waar ze komen voor het Extern practicum of er is geen afstemming geweest tussen de docent en de werkveldbegeleider over de taken en verantwoordelijkheden voor de student. De docent geeft aan dat het niet duidelijk is wat zijn rol is in de beroepspraktijk in de begeleiding van de student. Een collega geeft aan zich tijdens het Extern practicum terug te trekken in de personeelskamer omdat ze zich overbodig voelt. Middels dit onderzoek wordt in kaart gebracht wat de ontwerpprincipes van een hybride leeromgeving zijn en wat dit betekent voor de leeromgeving, het Extern practicum van het Dulon College. Welke kenmerken van een hybride leeromgeving zijn aanwezig in het Extern practicum, volgens de theorie over het ontwerpen van een hybride leeromgeving (Zitter & Hoeve, 2016)? En welke kenmerken behoeven optimalisatie om tot een hybride leeromgeving te komen? Op deze vragen wordt tijdens dit onderzoek een antwoord gezocht.

Theoretisch kader

Van oorsprong vindt leren plaats in een klaslokaal. Inmiddels is het klaslokaal als enige leeromgeving niet langer toereikend voor het aanleren van kennis en vaardigheden. De onderwijspraktijk is veranderd en daarmee de leercontext klaslokaal in een leeromgeving. De context waarin geleerd wordt heeft met het leren te maken. Engeström (2009) stelt dat leren in de context is gesitueerd. Sociale en collectieve vormen van leren zijn aanvullende elementen die kenmerkend zijn voor gesitueerd leren (Lave & Wenger, 1991). Door het uitbreiden van de leercontext ontstaat het begrip leeromgeving. Goodyear (2001) geeft als uitgebreide definitie, vrij vertaald door Zitter en Hoeve (2012, p. 13) dat “een leeromgeving bestaat uit de fysieke en digitale omgeving waarin lerenden actief zijn, inclusief alle instrumenten, documenten en andere artefacten die te vinden zijn in die omgeving. Daarnaast omvat een leeromgeving de sociaal-culturele context voor de bedoelde activiteiten.” In het oog springend is, dat het een omgeving is waarin lerenden actief zijn en dat de omgeving de sociaal-culturele context bevat voor de bedoelde activiteiten voor de lerenden. De leeromgeving is zodanig ingericht dat die voor de student alle mogelijkheden biedt om zich te ontwikkelen. Daarnaast zijn er andere omschrijvingen van het begrip leeromgeving te vinden. Zitter en Hoeve (2012) benoemen de “innovatieve leeromgeving, uitgewerkt door Kirschner (2005). Deze leeromgeving heeft als kenmerk de aanwezigheid van technologische, sociale en onderwijskundige mogelijkheden om te leren. Een andere, bredere invulling heeft de krachtige leeromgeving. Deze wordt door De Corte (1990) omschreven als een omgeving die zo is ingericht dat de leerprocessen worden uitgelokt die nodig zijn om de beoogde leerresultaten te bereiken. Die beoogde leerresultaten zijn onder andere het flexibel en juist kunnen hanteren van een logische kennisbasis en metacognitieve vaardigheden. De context van de krachtige leeromgeving is rijk aan hulpbronnen en leermaterialen en biedt ruimte aan sociale interactie. Dit concept is voor het beroepsonderwijs geïntroduceerd (De Corte, 1990). Een leeromgeving in het beroepsonderwijs heeft als kenmerk dat leren plaatsvindt in school en in de beroepspraktijk. Het is van belang voor studenten in het beroepsonderwijs om echte problemen te kunnen oplossen en beroepstaken uit te voeren die realistisch en uitdagend zijn om zo een actief leerproces uit te lokken (Baartman & De Bruijn, 2011). Wat een student in de praktijk opdoet aan kennis en vaardigheden is niet zo makkelijk in school aan te leren. Daarentegen leert een student op school vaardigheden aan als het analyseren van informatie, die in de praktijk niet aangeleerd worden. Door het combineren van de schoolse context en leren in de praktijk kan voor de student een stevige basis van beroepskennis en vaardigheden ontstaan (Bouw, Zitter & De Bruijn, 2019). Zitter en Hoeve (2012) beschrijven een leeromgeving waarin schoolleren en praktijkleren met elkaar verweven worden en noemen dit een hybride leeromgeving.

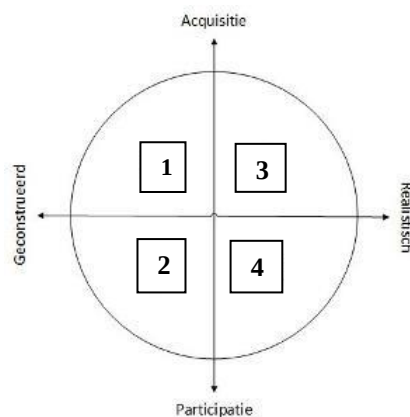
In een hybride leeromgeving is de beroepscontext het uitgangspunt voor het leerproces. Het beroepsproces vormt de ruggengraat van het leerproces (Aalsma, 2011). De ruggengraat is opgebouwd uit verschillende taken die samen een geheel voor het leerproces vormen. Omdat een hybride leeromgeving niet het onderwijsproces maar het beroepsproces als uitgangspunt heeft, spreekt Aalsma (2011) van de omgekeerde leerweg. De planning, sturing en controle binnen deze leervorm ligt bij de lerende. Dit maakt het niet meteen inzichtelijk of en hoe er wordt geleerd. Om het leren inzichtelijk te maken in de beroepscontext is een andere ordening en ontwerp van leerprocessen nodig (Aalsma, 2011). Het leerproces heeft betrekking op de leeromgeving. Tynjälä (2008) benoemt het onderscheid tussen formeel leren, ofwel leren dat plaatsvindt in een onderwijsomgeving met doelbewust geplande onderwijsactiviteiten en informeel leren, leren dat plaatsvindt in een werkplekomgeving. Die werkplekomgeving is informeel van aard en leren wordt daar niet doelbewust ingepland. Bij leren op school ligt het accent met name op cognitieve vaardigheden en is gericht op het behalen van een

diploma, terwijl bij het leren op de werkplek er aandacht is voor interactie en omgaan met artefacten en qua invulling is het niet gebonden aan wettelijke eisen (Hagens & Kraaijvanger, 2013). Hiermee raken we aan het verschil tussen de bestaande beroepspraktijkvorming en leren in de hybride leeromgeving. Zitter en Hoeve (2016) benoemen dat de hybride leeromgeving is ingericht om te leren in de praktijk én een diploma te halen. De leeromgeving moet hiervoor wel ontworpen worden, want de werkomgeving is niet automatisch een optimale leeromgeving, zoals Zitter en Hoeve (2010) stellen. In een hybride leeromgeving wordt gestreefd naar een combinatie van twee sterke leeromgevingen, leren op school en leren in de praktijk. Een essentiële start hierbij is de samenwerking met de praktijk, deze is noodzakelijk om tot een optimaal ontwerp van een hybride leeromgeving te komen (Zitter & Hoeve, 2016).

Huisman et al. (2010) geven een aantal criteria voor het identificeren van een hybride leeromgeving. Dit zijn: (1) Studenten leren er een beroep uitoefenen, (2) Er is een samenwerking tussen school en bedrijf, (3) Er werken meerdere studenten tegelijk, (4) Er is geen fysieke scheiding tussen school en bedrijf, (5) Het productieproces is duidelijk aanwezig, maar er is expliciet ruimte voor leren, waarbij reflectie een onderdeel is van het leerproces (6) De rolinvulling van docenten en werkveldbegeleiders is anders dan bij gescheiden leeromgevingen.

Aan een aantal van deze criteria wordt concreet betekenis gegeven. Genoemde criteria (3) Er werken meerdere studenten tegelijk en (5) Er is expliciet ruimte voor leren, krijgen betekenis door Dochy, Bergmans, Coenen en Segers (2015) die stellen, dat een van de geheimen achter succesvol opleiden is, continue feedback geven aan lerenden én tussen lerenden. Het inhoud geven aan een andere rolinvulling, criteria (6) krijgt betekenis door Akkerman & Bakker (2011) die stellen dat school-werktransities door onderzoekers steeds meer worden gezien als processen van boundary crossing. De boundary-crossingmetafoor richt de aandacht op heen-en-weerbewegingen tussen situaties. Praktijken verschillen van elkaar en soms begrijpen mensen uit verschillende praktijken elkaar niet. Hiermee wordt een grens tussen de praktijken bedoeld. Grenzen zijn hier verschillen tussen praktijken die leiden tot uitdagingen in actie of interactie (Bakker, Zitter, Beausaert & De Bruijn, 2016). Het oversteken van een grens kan een leerervaring opleveren voor de grensganger. De student en de begeleider van de lerende, de mbo-docent kunnen beiden worden benoemd als grensganger. De rol als grensganger is niet eenvoudig (Bakker et al., 2016). Door het inzetten van objecten, grensobjecten in de beroepspraktijk, kan een verbinding ontstaan tussen school en de praktijk. Tijdens het zoeken naar de verbinding tussen de school en de beroepspraktijk worden verwachtingen uitgesproken en afgestemd, andere perspectieven waargenomen en samen tot nieuwe inzichten gekomen. Dit levert een leereffect op voor zowel de lerende student als de mbo-docent (Gulikers & Oonk, 2016b).

Met het toepassen van de criteria voor een hybride leeromgeving is de hybride leeromgeving nog geen feit. Voor het ontwerpen van een hybride leeromgeving wordt door Zitter en Hoeve (2016) een ontwerpmodel gehanteerd (figuur 1). Dit is het model voor het ontwerpen van een beroepsgerichte, hybride leeromgeving (Zitter & Hoeve, 2016) Dit model kan tevens worden toegepast om het hybride karakter van beroepsgerichte leeromgevingen in beeld te brengen. Het ontwerpmodel kent twee dimensies, die vervolgens vier kwadranten vormen. De eerste dimensie gaat over de inhoud van het leerproces met enerzijds de theorie (acquisitie) en anderzijds deelnemen (participatie) aan een beroepsgroep. De tweede dimensie betreft de omstandigheden waarin het leren zich bevindt. Deze dimensie strekt zich uit van een zelf geformeerde leeromgeving (geconstrueerd) tot aan de echte beroepspraktijk (realistisch). In elk kwadrant dat ontstaat, bevindt zich een ander kenmerk, een andere leersituatie. In kwadrant 1 linksboven, *geconstrueerde acquisitie*, vindt het verwerven van kennis en vaardigheden plaats in bijvoorbeeld een klassensituatie. In kwadrant 2 linksonder, *geconstrueerde participatie* vindt leren in oefensituaties plaats. Kwadrant 3 rechtsboven, *realistische acquisitie*, betreft het opdoen van praktijkkennis,



Figuur 1. Model voor het ontwerpen van beroepsgerichte, hybride leeromgevingen (Zitter & Hoeve, 2016).

kennis expliciteren en reflecteren op praktijksituaties. In kwadrant 4 rechtsonder, *realistische participatie*, wordt het echte werkproces aangetroffen en vindt leren in de praktijk plaats. Om de leeromgeving hybride te maken is het de kunst om vloeiend te kunnen bewegen tussen de kwadranten. Er is sprake van hybriditeit wanneer tussen een combinatie van kwadranten verwevenheid ontstaat. Tevens is het streven om de hybride leeromgeving adaptief te maken, waarbij de dimensies worden ingezet om de omgeving af te stemmen op het individuele ontwikkelingsproces van de lerenden. Maatwerk voor de student is hierbij essentieel, want dé lerende bestaat niet.

Naast het onderbrengen van de kenmerken van een hybride leeromgeving in vier kwadranten is een aanvullend aspect in het ontwerpproces het onderkennen van vier perspectieven (Zitter, De Bruijn, Simons & Ten Cate, 2012). De leeromgeving wordt in het ontwerpen vanuit ieder perspectief uiteengerafeld. Vanuit ieder perspectief wordt het model met de vier kwadranten gevuld, waardoor de leeromgeving optimaal benaderd wordt. Zitter et al. (2012) benoemen de volgende perspectieven: de rollen, de ruimtes, artefacten en de tijd. Het analyseren van deze vier aspecten geeft inzicht in de inrichting en vormgeving van de leeromgeving. Bij rollen is de vraag, wie zijn er actief in de leeromgeving en wat is hun rol? Voor ruimtes geldt, waar wordt er geleerd? Bij artefacten/materialen wordt aangegeven waarmee er wordt geleerd. Hiermee wordt al het tastbare onderwijsmateriaal bedoeld. Tot slot de tijd, die geeft aan wanneer er wordt geleerd. De tijd geeft tevens de tijdsindeling aan zoals de beschikbare tijd, de volgorde in de tijd, tempo en plannen.

Samenvattend geven Zitter en Hoeve (in OECD, 2012, p.138) de volgende definitie van een hybride leeromgeving: “A learning environment can be considered as a ‘hybrid learning environment’ when different formal and informal elements are woven together into coherent programmes of learning and into single learning environments, rather than a programme that combines different components with the aim of offering a more enticing menu of learning for the students”.

Toespitsing in onderzoeksvragen

Op basis van het theoretisch kader wordt in dit onderzoek vanuit het model voor het ontwerpen van een beroepsgerichte, hybride leeromgeving van Zitter en Hoeve (2016) deductief onderzoek gedaan naar de leeromgeving, Extern practicum, voor eerstejaars studenten van de opleiding Pedagogisch werk, uitstroomprofiel onderwijsassistent. Er wordt één ontworpen leeromgeving onderzocht, namelijk die op CNS-basisschool Juliana te Bennekom. Door het invullen van de kwadranten vanuit de vier perspectieven rollen, ruimtes, artefacten en tijd wordt zichtbaar welke kenmerken aanwezig zijn en welke nog optimalisatie vragen vanuit de theorie voor het ontwerpen van een beroepsgerichte, hybride leeromgeving van Zitter en Hoeve (2016). Tevens worden de waarnemingen en ervaringen van alle betrokkenen onderzocht vanuit hetzelfde hiervoor benoemde model. Er zullen aanbevelingen volgen om de huidige leeromgeving te optimaliseren tot een hybride leeromgeving. Dit heeft geleid tot de onderzoeksvraag: *In hoeverre is er sprake van hybriditeit in de leeromgeving “Extern practicum” op CNS-basisschool Juliana te Bennekom en welke kenmerken hebben prioriteit voor het optimaliseren van deze leeromgeving tot een hybride leeromgeving?* Voor het kunnen beantwoorden van de onderzoeksvraag zijn een tweetal deelvragen geformuleerd:

1. Welke kenmerken van een hybride leeromgeving zijn aanwezig in de leeromgeving “Extern practicum” op CNS-basisschool Juliana te Bennekom en welke kenmerken behoeven optimalisatie ten behoeve van het ontwerpproces van de leeromgeving tot een hybride leeromgeving?
2. Welke kenmerken van een hybride leeromgeving worden herkend in de leeromgeving “Extern practicum” op CNS-basisschool Juliana te Bennekom door de docent van het Dulon college, de werkveldbegeleider en de studenten en welke kenmerken vragen volgens hen om optimalisatie ten behoeve van het ontwerpproces van de leeromgeving tot een hybride leeromgeving?

Methode

Onderzoeksopzet

In dit onderzoek is onderzocht welke kenmerken van een hybride leeromgeving de ontworpen leeromgeving voor eerstejaars mbo-studenten van de opleiding pedagogisch werk, uitstroomprofiel onderwijsassistent op CNS-basisschool Juliana te Bennekom heeft. Deze leeromgeving in de praktijk heeft de naam “Extern practicum” meegekregen. De onderzoeksstrategie is gebaseerd op een deductieve methode (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2015). Het model voor een hybride leeromgeving van Zitter en Hoeve (2012) vormde de basis voor het praktijkonderzoek. Voorafgaand aan de uitwerking van de onderzoeksopzet is er per e-mail contact geweest met Dr. I. Zitter. Zitter verwees naar het onderzoek dat heeft plaatsgevonden bij de Middelbare Horecaschool van het Koning Willem I College in 's-Hertogenbosch (Zitter & Hoeve, 2016). De onderzoeksopzet zoals beschreven in voornoemde publicatie diende als basis voor het onderzoek zoals beschreven in dit onderzoeksverslag. De methode voor dataverzameling was kwalitatief van aard. Het onderzoek is opgezet als een enkelvoudige casestudy, vanwege het unieke karakter van de situatie (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2015, p. 85) en vanuit een intensieve benadering (Swarnborn, 2013). De focus lag op één bepaalde omgeving, die “in de

diepte” werd onderzocht. Swarnborn (2013, p. 17) benoemt een case als een afbakening naar tijd, plaats en omstandigheden waarin het verschijnsel bestudeerd wordt. Deze afbakening heeft plaats gevonden op één basisschool met de betrokken leerkrachten, tien studenten en één mbo-docent gedurende een vastgestelde tijdsperiode van vier weken. In dit onderzoek zijn verschillende methoden, ofwel triangulatie toegepast voor het verzamelen van data, zoals passend bij een casestudy (Saunders et al., 2015). Als eerste is gestart met een beschrijvende observatie, waarbij vanuit ieder perspectief, rollen, ruimtes, artefacten en tijd de vier kwadranten uit het model voor een hybride leeromgeving (Zitter & Hoeve, 2012) werden ingevuld met zichtbare handelingen of artefacten (bijlage 1). Op deze manier werd de leeromgeving uiteengerafeld (Zitter & Hoeve, 2012). De uiteenraffing van de leeromgeving in dit onderzoeksverslag is tevens gebaseerd op het document dat Dr. Ir. Ing. C. Oonk gedeeld heeft met de onderzoeker. Dit document werd voor verder onderzoek naar hybride leeromgevingen ingezet door Mazareeuw, Van den Berg, Coenders, Oonk en Zitter (2019). Vervolgens werd in dit onderzoek het model voor het ontwerpen van een hybride leeromgeving gevuld vanuit vier perspectieven met beeldmateriaal, bestaande uit foto’s die zijn genomen terwijl de leeromgeving “in bedrijf” was (bijlage 2). De keuze hiervoor is gemaakt in navolging van de beschikbare digitale presentatie, “Analyse hybride leeromgevingen” (Zitter, 2010) betreffende, onder andere het reeds vermelde onderzoek dat heeft plaatsgevonden bij de Middelbare Horecaschool van het Koning Willem I College in ’s-Hertogenbosch (Zitter & Hoeve, 2016). Deze eerste observaties toonden op welke wijze de inrichting en invulling van de leeromgeving tot nu toe zijn vormgegeven en gaven aan in hoeverre kenmerken van een hybride leeromgeving aanwezig waren in de ontworpen leeromgeving in de onderzochte case. Tevens zijn er geluidsfragmenten van reflectiemomenten met studenten gebruikt in het onderzoek en er is een korte dagrapportage van de docent van het Dulon college meegenomen in het onderzoek.

Vervolgens werden de beschrijvingen en het beeldmateriaal met de docent van het mbo, die betrokken was bij de ontworpen leeromgeving besproken, de zogenaamde member check (Swarnborn, 2013). De volgende stap in het onderzoek was de uitvoering van het kwalitatieve onderzoek aan hand van het afnemen van semigestructureerde interviews. De interviews zijn tevens uitgegaan van de vier perspectieven en vroegen naar de invulling hiervan per kwadrant en werden vervolgens verwerkt in een codeboek (bijlage 3). Er is gekozen voor semigestructureerde interviews, zodat doorvragen tot de mogelijkheden behoorde. De interviews zijn afgenomen bij de begeleidend docent van het Dulon college, de werkveldbegeleider, namens het team van de basisschool, bij acht studenten door middel van een groepsinterview en bij twee afzonderlijke studenten, vanwege hun afwezigheid bij het groepsinterview. Na afname van de interviews zijn deze getranscribeerd en heeft data-analyse plaatsgevonden.

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden in het kader van de innovatieambitie van de onderzoeker en enkele teamleden van de mbo-opleiding Pedagogisch werk, Dulon college te Ede. De innovatieambitie omvatte samen opleiden, school en praktijk leiden studenten op tot onderwijsassistent in de beroepspraktijk.

Onderzoekseenheden

Dit onderzoek vond plaats op CNS-basisschool Juliana te Bennekom. Dit is een kleine basisschool met ongeveer 100 leerlingen, vier groepsleerkrachten en een interim directeur. In november 2018 is in samenwerking met deze basisschool een start gemaakt voor het ontwerpen van een nieuwe leeromgeving voor eerstejaars mbo-studenten van de opleiding pedagogisch werk, profiel onderwijsassistent van het Dulon college te Ede. Er is gekozen voor een leeromgeving voor eerstejaars studenten omdat zij nog geen ervaring hadden in het werkveld en geen vergelijking zouden maken met andere leeromgevingen. Daarnaast was het begeleiden van eerstejaars studenten in de praktijk, vanuit de opleiding een wens met als reden dat studenten direct begeleid konden worden op beroepshouding, gedrag en vaardigheden die passend zijn bij werken in het onderwijs. Het onderzoek richtte zich op deze specifieke case omdat op deze basisschool de samenwerking met het Dulon college wat betreft de uitvoering van het “Extern practicum” bij de start van het onderzoek het langst aanwezig was ten opzichte van de samenwerking met andere basisscholen. Tevens vanwege het grote aantal studenten dat in deze leeromgeving tegelijk participeerde, namelijk tien en de derde reden was dat de docent van het Dulon college al kort na de start van de samenwerking met de basisschool deel uit maakte van de leeromgeving. De laatste reden was dat de werkveldbegeleiders open stonden voor medewerking aan dit onderzoek. De leeromgeving “Extern practicum” was wekelijks “in bedrijf” op donderdag van 11.00 uur – 14.30 uur. Aan het “Extern practicum” was één vaste docent verbonden aan CNS-basisschool Juliana te Bennekom, van het Dulon college. Deze was bij de start om 11.00 uur aanwezig. Om 11.00 uur ontvingen de studenten een instructie over het verloop van de dag. De studenten zijn verdeeld in groepjes van drie of vier studenten. De dag is verdeeld in 7 periodes van een half uur. Per half uur heeft ieder groepje een vaste taak om uit te voeren. Tijdens het eerste half uur werd de verdeling van de groepjes over de taken gemaakt en vond de voorbereiding op de taken die voor de pauze worden uitgevoerd plaats. De voorbereiding vond plaats in de teamkamer van de basisschool. De docent ondersteunde hierbij door het geven van instructie. Voorbeelden hiervan zijn begeleiden bij de typecursus, voorlezen in groep ½ of begeleiden van een taalspel in groep 3 en begeleiden bij het buitenspelen. Van 12.30 uur – 13.00 uur was er pauze voor de studenten. Tijdens deze pauze was er tevens tijd voor de voorbereiding van de middagactiviteiten. Dit zijn bijvoorbeeld het

begeleiden bij een techniekopdracht in groep 3/4. Hierbij was de docent tevens aanwezig voor het geven van instructie. Na afloop van het middagprogramma volgde er om 13.45 uur een evaluatiemoment met de leerlingen van groep 3/4, de werkveldbegeleider, de studenten en de docent van het Dulon college in het lokaal van groep 3/4. Daar werden tips en tops uitgewisseld tussen leerlingen en studenten en de werkveldbegeleider en studenten. Van 14.00 – 14.30 uur vond er een reflectiemoment plaats in de teamkamer door de studenten en de docent. Rond 14.45 uur eindigde het Extern practicum voor de studenten. De studenten zagen de tijd van het Extern practicum tevens op hun lesrooster en gingen wekelijks naar dezelfde basisschool. Voor een gedetailleerde moduleomschrijving voor studenten, zie bijlage 4.

De observaties van de onderzoeker werden gedeeld tijdens de membercheck met de docent van het Dulon college, die tevens als docent verbonden is aan de leeromgeving in de basisschool. Met deze docent vond tevens het eerste interview plaats. Deze docent wordt verder in dit gehele onderzoeksverslag afgekort met DDC (docent Dulon college) vanwege de anonimiteit. Het tweede interview vond plaats met de werkveldbegeleider en tevens groepsleerkracht van de basisschool. Zij coördineert voor het team de invulling van de leeromgeving. Zij wordt in dit gehele onderzoeksverslag geanonimiseerd aangeduid met WVG (werkveldbegeleider). Vanwege het uitbreken van Covid-19 is het groepsinterview met de groepsleerkrachten gecancelled en heeft de coördinator de interviewvragen met de collega's voorbesproken. Met studenten werd een groepsinterview afgenomen, waarbij er acht aanwezig waren, zij worden in de resultaten aangeduid met GIST (groepsinterview studenten). Student 1 en 2 hebben ieder afzonderlijk deelgenomen aan een interview. In tabel 1 is de onderzoeksgroep zichtbaar. Tevens is hierin te zien dat alle studenten in dezelfde leeftijdscategorie vallen en geen ervaring hadden in het onderwijs. Zij zijn eerstejaars studenten en maakten voor het eerst kennis met werken in het basisonderwijs. De begeleiders, DDC en WVB daarentegen hadden ruime ervaring in onderwijs. Het begeleiden van studenten in de nieuw ontworpen leeromgeving was voor beiden betrekkelijk nieuw.

Tabel 1: Onderzoeksgroep

rol	n=	geslacht	leeftijd	aantal mnd deelname in Extern practicum	aantal jaar onderwijservaring
DDC	1	vrouw	45	10	10
WVB	1	vrouw	52	12	30
ST 1	1	vrouw	17	5	0
ST 2	1	vrouw	17	5	0
ST 3-10	8	3 x man 5x vrouw	16-19 16-19	5	0

In de leeromgeving op CNS-basisschool Juliana te Bennekom waren tevens leerlingen van de basisschool aanwezig. Zij waren minderjarig en hun rol vroeg geen aanpassing voor de mate van hybriditeit in de leeromgeving. Om die reden zijn zij niet actief meegenomen in het onderzoek. Er is gekozen voor foto's als beeldmateriaal en geluidsopnames. Een aantal leerlingen mocht zichtbaar op foto's zijn en hoorbaar op een geluidsopname. Hiervoor heeft de WVB toestemming ontvangen van de ouders. De rol van deze leerlingen is wel meegenomen in de interviews, dan werd gesproken over een leerling of leerlingen. Namen van leerlingen werden niet genoemd.

Meetinstrumenten

Het eerste meetinstrument dat is ingezet was de beschrijvende observatie met behulp van het model voor de hybride leeromgeving (Zitter & Hoeve, 2016) (bijlage 1). Het inzetten van de observatie was bewust gekozen. Op deze manier was het mogelijk kenmerken van de leeromgeving waar te nemen. Vanuit ieder perspectief, rollen, ruimtes, artefacten en tijd werd de leeromgeving uiteengehaald en beschreven. Met deze intensieve benadering werd de onderzoeker gedwongen om alle zichtbare handelingen en artefacten te observeren en te beschrijven. De beschrijving werd geplaatst in het kwadrant waarvan de onderzoeker, op basis van de theorie van Zitter en Hoeve (2012) dit juist achtte. Het volgende meetinstrument was een observatie die werd vastgelegd met beeldmateriaal, waarbij is gekozen voor foto's. De foto's werden, vanuit ieder perspectief geplaatst in de vier kwadranten van het model voor de hybride leeromgeving (Zitter & Hoeve, 2012). De invulling van de vier kwadranten toonde per perspectief aan in welk kwadrant er kenmerken van een hybride leeromgeving aanwezig zijn. Tevens liet het ingevulde model zien, in welk kwadrant nog geen of slechts weinig kenmerken van een hybride leeromgeving aanwezig zijn. Om betrouwbaarheid en validiteit van de data te waarborgen was het volgende meetinstrument een member check met de DDC, die verbonden was aan de leeromgeving. Tijdens deze member check (Swarnborn, 2013) bracht de docent correcties aan, gaf aanvullingen en bevestigde bevindingen van de onderzoeker. In bijlage 1 zijn de aanvullingen vanuit de member check cursief weergegeven.

De observatie kon een participerende observatie worden genoemd vanwege het feit dat voor de onderzoeker directe waarneming mogelijk was door deelname aan het werkproces (Boeije, 2012). Tijdens de

participerende observatie in de leeromgeving waren diverse methoden van informatievergaring mogelijk, zoals meelopen met de DDC, deelnemen aan activiteiten van studenten, gesprekje voeren met leerlingen van de basisschool en interviews houden. De meetinstrumenten waarvan de data werd meegenomen in dit onderzoek zijn als eerste een geluidsfragment van een reflectiemoment, dat is gehouden op CNS-basisschool Juliana te Bennekom. Dit reflectiemoment werd geleid door de DDC na afloop van het werkproces. Hierbij waren tevens acht studenten aanwezig. Als tweede werd een geluidsopname van een evaluatiemoment gemaakt voor een klas met leerlingen, na afloop van de uitvoering van een opdracht door studenten. Deze evaluatie werd geleid door de werkveldbegeleider. Hierbij waren zes studenten aanwezig en de DDC. Tot slot een notitie van de docent van het Dulon college naar aanleiding van een gesprek dat ze gevoerd heeft met studenten.

Vervolgens werd als meetinstrument het semigestructureerde interview met de docent van het Dulon college ingezet. Alle afgenomen interviews waren opgebouwd vanuit de perspectieven op een leeromgeving, namelijk rollen, tijd, ruimte en artefacten. De vragen refereerden aan de vier kwadranten van het toegepaste model voor het ontwerpen van een hybride leeromgeving (Zitter & Hoeve, 2012). Per kwadrant werden topics aangebracht waarbinnen indicatoren werden opgesteld. Tijdens de interviews werd gevraagd naar het herkennen van kenmerken van een hybride leeromgeving. Het semigestructureerde interview liet tevens ruimte voor de onderzoeker om verhelderingsvragen en verdiepvragen te stellen. Hierdoor deelden de geïnterviewden tevens zowel positieve als negatieve ervaringen vanuit eigen deelname aan de onderzochte leeromgeving. Het dicht bij de vragen vanuit het codeboek blijven was wenselijk en de taak van de onderzoeker om zo dicht bij het gehanteerde model voor de hybride leeromgeving te blijven. Het interview is getranscribeerd en het uitgewerkte interview is door de geïnterviewde docent gelezen en er is aangegeven dat er akkoord werd gegaan met de inhoud. Vervolgens heeft er een kort tweede interview plaatsgevonden met de docent waarbij de onderzoeker een aantal verdiepvragen heeft gesteld bij antwoorden die niet volledig duidelijk waren.

Het tweede semigestructureerde interview is gehouden met de werkveldbegeleider. Zij heeft vooraf de vragen besproken met haar collega's. Saunders et al. (2011) benoemen het gevaar van de bias, waarbij antwoorden bijvoorbeeld verkeerd opgevat of begrepen kunnen worden. Om te controleren of de onderzoeker de antwoorden goed begrepen had, vatte deze de antwoorden steeds kort samen door te vragen of dit was wat de geïnterviewde bedoelde. Dit bleek een hulpmiddel om een onvolledige interpretatie te vermijden (Saunders et al., 2011). Vervolgens vonden er twee semigestructureerde interviews met twee afzonderlijke studenten plaats. Zij zouden niet aanwezig kunnen zijn bij het groepsinterview en wilden wel meewerken aan het onderzoek. Tot slot vond het groepsinterview plaats met acht studenten. Tijdens de interviews met studenten maakte de onderzoeker tevens gebruik van samenvatten en controleren of de interpretaties juist waren.

Procedure

De twee observaties vonden begin maart 2020 plaats nog net voordat de basisscholen moesten sluiten vanwege de uitbraak van Covid-19. De observaties vonden plaats gedurende de tijd dat de leeromgeving "in bedrijf" was op CNS-basisschool Juliana te Bennekom. Dit was op donderdagen van 11.00 uur tot 14.30 uur. Aansluitend zijn in de maand maart de interviews afgenomen. De verslaglegging van de observaties is, zoals eerder aangeven gebaseerd op het onderzoek dat heeft plaatsgevonden bij de Middelbare Horecaschool van het Koning Willem I College in 's-Hertogenbosch (Zitter & Hoeve, 2016) en een presentatie van onderzoeken op andere scholen (Zitter, 2010). Voorafgaand aan de observaties en de interviews is er zowel schriftelijke als mondelinge toestemming gevraagd voor de uitvoering en het openbaar maken van het onderzoek. De data-analyse heeft plaatsgevonden in de periode van april tot en met mei 2020.

Data-analyse

Voor het analyseren van de data met betrekking tot de onderzoeksvraag, welke kenmerken er aanwezig zijn in de leeromgeving, het Extern practicum op CNS-basisschool Juliana te Bennekom is gebruik gemaakt van de diverse databronnen, namelijk de beschrijvende observatie, de observatie met beeldmateriaal, de geluidsopname van een reflectiemoment met studenten, notities van de docent, het semigestructureerde interview met de docent en de werkveldbegeleider, de afzonderlijke semigestructureerde interviews met twee studenten en het groepsinterview met acht studenten. Voor het inzichtelijk maken de analyse van de observaties is gebruik gemaakt van Microsoft Word met toepassing van een cirkeldiagram. Voor het weergeven van de analyse van de kwalitatieve data werd gebruik gemaakt Microsoft Excel.

De interviews en geluidsopnamen zijn vastgelegd op een mobiele telefoon en tablet en vervolgens getranscribeerd. De transcriptie van het interview is verstrekt aan de docent van het individuele interview ter controle om betrouwbaarheid van data te garanderen. Bij de overige interviews heeft de onderzoeker tijdens het interview gebruik gemaakt van samenvatten en gevraagd of de deelnemers zich konden vinden in de samenvatting. Voor analyse van de semigestructureerde interviews is codering van de tekst in een codeboek toegepast. De wijze van coderen is deductief (Doorewaard, Kil & Van der Ven, 2015). Het uitgangspunt voor de codering is het model voor het ontwerpen van een hybride leeromgeving (Zitter & Hoeve, 2012). Fragmenten uit de interviews, geluidsfragmenten en de notitie zijn geplaatst in het codeboek (bijlage 3). Het codeboek bestaat uit 44 codes,

onderverdeeld per topic die aansluiten bij de vier kwadranten (dimensies) die per perspectief (kernbegrip) ingedeeld zijn. De volgende codes zijn gebruikt, voor het kernbegrip rollen A.1. t/m C.1. in dimensie 1 gecontroleerde acquisitie, D.1. t/m E.2. in dimensie 2 geconstrueerde participatie, F.1. t/m G.3. in dimensie 3 realistische acquisitie en I.1. t/m M.2. in dimensie 4 realistische participatie. Voor kernbegrip ruimte zijn vier codes gebruikt, namelijk N.1. t/m Q.2. waarbij voor iedere dimensie één code wordt gebruikt. Voor kernbegrip artefacten is tevens één code gebruikt per dimensie, namelijk R.1. t/m U.1. en voor dimensie tijd geldt dat er twee codes zijn gebruikt voor de eerste en laatste dimensie, namelijk V.1. en V.2. en Y.1. en Y.2. en voor de overige dimensie is één code gebruikt, namelijk W.1. en X.1..

Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (Boeije, 2012) te borgen is de data gecodeerd met twee personen, namelijk de onderzoeker en een collega. Vanwege de betrokkenheid bij de leeromgeving, het extern practicum op een andere locatie en de kritische blik op de vormgeving van de leeromgeving werd deze collega geselecteerd als interbeoordelaar. Tevens is deze collega bekend met de theorie en het model voor het ontwerpen van een hybride leeromgeving (Zitter & Hoeve, 2012). De getranscribeerde tekst is door de onderzoeker onderverdeeld in 85 relevante fragmenten om te coderen. Om te bepalen welke tekst relevant was, werd de onderzoeksvraag als richtlijn gebruikt (Boeije, 2012). De 85 fragmenten zijn door de twee codeurs ieder afzonderlijk gecodeerd. Tijdens de mondelinge afstemming van het coderen, aansluitend aan het coderen bleek er een gering verschil in toekenning van verschillende codes te weten bij acht fragmenten. De codeurs beargumenteerden hun keuze tijdens het interbeoordelaarsgesprek (Boeije, 2012) dat volgde op het coderen. Tijdens dit gesprek werd een keuze gemaakt voor een definitieve code voor de acht fragmenten op basis van consensus. Deze werkwijze zorgde voor een kritische blik van de codeurs op de eigen “bias” (Saunders, et al., 2018) en werd uitgekomen op een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van 91%.

Tabel 3: *Interbeoordelaars codering*

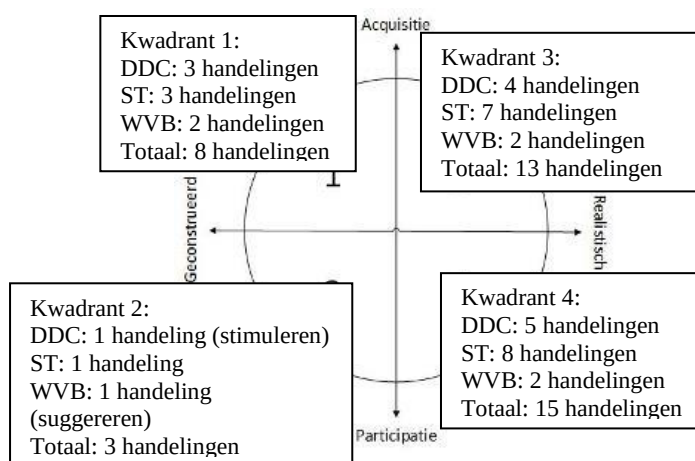
Perspectief	Aantal fragmenten	Vershil in codering
Rollen	59	8
Ruimtes	9	0
Artefacten/materiaal	6	0
Tijd	11	0

Wat opvalt in tabel 3 is dat het verschil in codering slechts plaatsvond in het perspectief rollen. Om de betrouwbaarheid en de validiteit van de beschrijvende observatie en de observatie met beeldmateriaal te vergroten heeft er informatierugkoppeling naar de collega die betrokken was bij de leeromgeving in CNS-basissschool Juliana te Bennekom plaatsgevonden. Tijdens deze member check is gevraagd of de informatie juist is, zoals weergegeven in bijlage 1 en 2. Deze member check was een toets op de betrouwbaarheid van de waarneming (Boeije, 2012). De waarnemingen zoals die zijn omschreven in bijlage 1 en beeldend zijn vastgelegd in bijlage 2 werden benoemd als herkenbaar en overeenkomstig de beeldvorming van de collega en passend in de geplaatste kwadranten. In bijlage 1 werden de tekstfragmenten cursief gedrukt weergegeven die de collega tijdens de member check aangaf als aanvulling. Met name in kwadrant 1 geconstrueerde acquisitie uit het perspectief rollen werden aanvullingen benoemd, die werden gezien als kennisoverdracht. Tevens werden in kwadrant 3 realistische acquisitie aanvullingen benoemd bij het perspectief rollen en in kwadrant 2 werden in eerste instantie geen waarneembare handelingen ingevuld door de onderzoeker. Dat er uit de member check een verschil in interpretatie naar voren kwam, kan volgens Boeije (2012) verklaard worden door het feit dat de onderzoeker vanuit een theoretisch perspectief de casus beschouwd en op grond hiervan keuzes maakt.

De uitkomsten van de data-analyse lieten vanuit ieder perspectief voor een leeromgeving zien welke kenmerken van een hybride leeromgeving aanwezig waren in de vier kwadranten voor de leeromgeving van de onderzochte case, vanuit de waarnemingen of bevindingen van alle deelnemers zoals daar waren de onderzoeker, de docent van het Dulon college, de werkveldbegeleider en de eerstejaars studenten van de opleiding Pedagogisch werk. Tevens tonen de uitkomsten van de data-analyse welke kenmerken optimalisatie van de leeromgeving vragen vanuit de theorie van de hybride leeromgeving (Zitter & Hoeve, 2016) en welke optimalisatie van de leeromgeving de docent, de werkveldbegeleider en de studenten voor ogen zien.

Resultaten

Voor deelvraag 1, “Welke kenmerken van een hybride leeromgeving zijn aanwezig in de leeromgeving het “Extern practicum” op CNS-basisschool Juliana te Bennekom en welke kenmerken behoeven optimalisatie ten behoeve van het ontwerpproces van de leeromgeving tot een hybride leeromgeving?” werden de resultaten van de observaties en het geluidsfragment aangewend. Het betrof hier de waarnemingen van de onderzoeker. In een member check met de docent van het Dulon college zijn de waarnemingen besproken en vanuit het perspectief van de docent aangevuld. Eerst worden de resultaten vanuit perspectief rollen als geheel benoemd en aansluitend worden deze per kwadrant nader uitgewerkt. In figuur 2 zijn de resultaten zichtbaar voor het perspectief rollen. De drie rollen die waarneembaar waren, bestonden uit de docent van het Dulon college (DDC), de werkveldbegeleider (WVB) en studenten (ST). Opvallend is dat aan de zijde van het realistische leren meer handelingen waarneembaar waren dan aan de zijde van het geconstrueerde leren (figuur 2). Figuur 2 laat zien dat er in kwadrant één acht handelingen zijn waargenomen, in kwadrant twee zijn er drie, in kwadrant drie zijn er dertien en in kwadrant vier zijn er vijftien handelingen waargenomen. In bijlage 1 wordt de letterlijke invulling van de handelingen weergegeven. Kwadrant één, geconstrueerde acquisitie toont dat DDC een toelichting gaf bij de opdracht die de studenten die dag gingen uitvoeren (bijlage 1). In bijlage 2 is zichtbaar in kwadrant één dat studenten de handleiding doornamen en dat DDC aanwijzingen gaf aan studenten. Tijdens de membercheck met DDC is de vraag gesteld of de waarneming die werd gedaan valt onder kennisoverdracht. De DDC benoemde dit moment als kennisoverdracht tijdens de member check met de woorden, “Voor mij is dit duidelijk een moment van kennisoverdracht. De kennis die wordt overgedragen wordt aansluitend direct toegepast in de uitvoering met de leerlingen”. Of dit voldoende kennis is voor studenten kan niet worden afgelezen uit de observatie. Vanuit de interviews komt hierover meer naar voren.



Figuur 2. Aantal geobserveerde handelingen vanuit het perspectief rollen, toegepast in het model voor het ontwerpen van beroepsgerichte, hybride leeromgevingen (Zitter & Hoeve, 2016).

In kwadrant twee, *geconstrueerde participatie* werd door de onderzoeker één kenmerk waargenomen, namelijk dat de WVB even binnenloopt om aan te geven dat studenten wellicht een kopie van de handleiding kunnen maken om de techniekopdracht thuis vooraf te oefenen. Tijdens de member check met DDC gaf deze aan dat er vooraf aan de uitvoering een mogelijkheid was om met het materiaal te oefenen. Studenten hadden dan de gelegenheid om het materiaal te testen uit de techniekkast voordat ze de opdracht gingen uitvoeren met de leerlingen in de klas. De onderzoeker heeft dit kenmerk tijdens beide observaties niet waargenomen en heeft geen beeldmateriaal kunnen toevoegen in bijlage 2. Dit kenmerk behoeft optimalisatie, als antwoord op de eerste deelvraag. Simulatie ontbrak, waardoor de studenten niet optimaal voorbereid aan de uitvoering van hun opdracht begonnen.

In figuur 2 is zichtbaar dat er in kwadrant drie, *realistische acquisitie*, dertien kenmerken zijn waargenomen. Een voorbeeld van een waarneembare handeling is dat de docent van het Dulon college het reflectiemoment begeleidde (bijlage 2). Waarneembaar in het geluidsfragment was dat aan een student werd gevraagd door DDC hoe de dag verlopen was. De student vertelde dat het even duurde voordat ze de opdracht door had en dat het gebruik van lijm niet praktisch was. Voor de rol van de werkveldbegeleider was een ander reflectiemoment waarneembaar in het geluidsfragment, waarbij studenten aanwezig waren en de docent van het Dulon college aanwezig was. Dit reflectiemoment vond plaats in het klaslokaal en is zichtbaar in bijlage 2. De werkveldbegeleider gaf tips voor de volgende keer. De tips gaf ze na afloop van het evaluatiemoment op papier aan studenten mee, zoals zichtbaar in bijlage 2 bij het beeldmateriaal van het perspectief *artefacten/materiaal*. Aansluitend vond het reflectiemoment met DDC plaats. Hierbij maakten de studenten gebruik van het werkboek (zie bijlage 1 en 2), dat zij vanuit de opleiding hadden gekregen. Zichtbaar was tevens dat reflectiemomenten

plaatsvonden tijdens de uitvoering van het werkproces. Wanneer studenten leerlingen begeleidden, liep zowel DDC als de WVB rond en beiden gaven aanwijzingen aan studenten, beantwoordden vragen van studenten of gaven complimenten over de juiste aanpak. Op deze momenten werd zichtbaar dat er expliciet een leermoment werd gecreëerd.

In kwadrant vier, *realistische participatie*, zijn vijftien handelingen waargenomen en beschreven in het beschrijvend model (bijlage 1). De rol van de docent was met name gericht op de student, zoals het geven van aanwijzingen en vragen beantwoorden. Tijdens de membercheck benoemde DDC dat ze mede toezicht hield op de leerlingen bij het buiten spelen en zonodig het begeleidingsproces van de studenten richting leerlingen overnam. Hiermee wilde ze als voorbeeld wilde laten zien op welke manier je op een leerling kunt reageren. Na de member check heeft de tweede observatie plaatsgevonden en is als aanvullend toegevoegd in bijlage 1 dat DDC tevens studenten ondersteunde bij onder andere het oplossen van een ruzie tussen leerlingen. De rol van de WVB was met name aanwijzingen geven aan studenten binnen het schoolgebouw. De rol van de student bestond uit interactie met leerlingen en het vragen van ondersteuning aan DDC en/of WVB. In bijlage 2 zijn een aantal handelingen beeldend weergegeven. De resultaten geven aan dat diverse handelingen plaatsvonden in de realistische participatie. Studenten namen duidelijk deel aan het echte werkproces en hadden de verantwoordelijkheid over de begeleiding van leerlingen. Begeleiding vanuit de docent of de werkveldbegeleider was, zij het op de achtergrond, altijd aanwezig.

De leeromgeving bezien vanuit het perspectief ruimtes laat in bijlage 1 zien dat er van wisselende ruimtes gebruik werd gemaakt in en om het schoolgebouw. Dat zijn de personeelskamer, klaslokalen, werkkamers en de hal. In bijlage 2 is deze ruimte beeldend zichtbaar gemaakt. Vanuit het perspectief artefacten/materialen is zichtbaar geworden dat er per kwadrant met wisselend materiaal werd gewerkt. In kwadrant één, *geconstrueerde acquisitie* met name voorbereidingsmateriaal voor de uitvoering van de opdrachten. In kwadrant drie, *realistische acquisitie* werkten studenten met het werkboek dat ze vanuit het Dulon college kregen en in kwadrant vier werkten studenten met realistisch materiaal dat was bedoeld voor de ontwikkeling van kennis en vaardigheden van leerlingen. In bijlage 2 worden de materialen beeldend weergegeven. Vanuit het perspectief tijd is zichtbaar in bijlage 1 dat er sprake was van een strak tijdschema. De tijd is verdeeld in steeds een half uur, waarvoor invulling is vastgelegd. De exacte invulling is terug te lezen in het werkboek voor de studenten (bijlage 4). Voor invulling van kwadrant één, drie en vier is zichtbaar tijd gereserveerd, kwadrant twee bleef leeg (bijlage 2).

Voor deelvraag 2, “Welke kenmerken van een hybride leeromgeving worden herkend in de leeromgeving “Extern practicum” op CNS-basissschool Juliana te Bennekom door de docent van het Dulon college, de werkveldbegeleider en de studenten en welke kenmerken vragen volgens hen om optimalisatie ten behoeve van het ontwerpproces van de leeromgeving tot een hybride leeromgeving?” werden de resultaten van alle interviews aangewend. In tabel 4 is weergegeven welke kenmerken uit de vier kwadranten zijn genoemd door de geïnterviewden vanuit het perspectief rollen. Een 1 achter een kenmerk geeft aan dat het genoemd is tijdens het interview, een 0 geeft aan dat het kenmerk niet genoemd is of als niet herkend werd benoemd tijdens het interview. Met voorbeelden van letterlijke uitspraken van de geïnterviewden wordt in deze paragraaf geëxpliciteerd wat concrete uitspraken van de geïnterviewden waren. In kwadrant één wordt zichtbaar dat alle geïnterviewden hebben aangegeven dat er informatie over het gebruik van het leermateriaal werd gegeven. Hiermee werd bedoeld dat voorafgaand aan de uitvoering van de techniekopdrachten, de studenten informatie kregen over de uitvoering van deze opdrachten. Ze voerden deze dezelfde dag uit. De docent gaf tijdens het interview aan dat ze eerst een toelichting gaf en dat studenten de handleiding doornamen en aansluitend verhelderingsvragen konden stellen aan de docent. Opvallend in de resultaten is, dat niemand benoemde dat er theoretische kennis werd overgedragen. Het missen van *overdracht theoretische kennis* werd tijdens het interview door studenten omschreven als, “Er zou bij het vak psychologie of pedagogiek meer ingegaan kunnen worden op situaties van het Extern practicum. En dan meer op het begeleiden van leerlingen met negatief gedrag”. Een andere student benoemde, “Bij het vak pedagogiek zou meer aandacht kunnen zijn voor situaties die je tegenkomt in het Extern practicum”. Voor studenten behoeft het aanbod van theoretische kennis optimalisatie, want zij ervoeren niet voldoende toegerust te zijn in de begeleiding van kinderen, het geven van pedagogische aanwijzingen.

Op de vraag of er een koppeling zichtbaar was tussen school en praktijk scoorde iedere geïnterviewde. Hoe de koppeling werd ervaren was wel verschillend. Dit wordt zichtbaar in tabel 5 waar studenten aangaven dat de koppeling van school-praktijk zichtbaar was de aanwezigheid van de docent van het Dulon college. De koppeling met leerstof werd volgens hen niet gemaakt. De werkveldbegeleider ervoer dat studenten goed voorbereid aanwezig waren en de docent benoemde dat de kennis die studenten nodig hadden zo kort mogelijk voor de uitvoering plaatsvond als koppeling tussen leerstof en praktijk. Voor het oefenen van de techniekopdrachten, dat een passend kenmerk is voor kwadrant twee, *geconstrueerde participatie* werd volgens de docent wel een mogelijkheid geboden, echter daar werd niet of nauwelijks gebruik van gemaakt door studenten. Studenten gaven aan dat er voor oefenen geen tijd is en dat ze wel ontdekten hoe de opdracht werkte met de leerlingen erbij. Deze situatie vraagt om optimalisatie vanuit de docent. Zij gaf aan dat een optimale voorbereiding door de studenten de uitvoering tijdens het werkproces met de leerlingen ten goede komt.

Tabel 4: Kenmerken benoemd vanuit het perspectief rollen in interviews

Perspectief Rollen					
Kwadrant	Code	Indicator	Kenmerk benoemd door DDC	Kenmerk benoemd door WVB	Kenmerk benoemd door studenten
1: Geconstrueerde acquisitie					
	A.1.	Informatie geven	1	1	0
	A.2.	Informatie geven over gebruik van het leermateriaal	1	1	1
	B.1.	Overdracht van theoretische kennis	0	0	0
	B.2.	Koppeling leerstof/school aan de praktijk	1	1	1
	C.1.	Evaluatie kennisverwerving	1	0	0
2: Geconstrueerde participatie					
	D.1.	Informatiedeling t.b.v. de uitvoering van de opdracht	1	0	0
	D.2.	Vragen stellen over de uitvoering van de opdracht	1	0	0
	E.1.	Didactische aanwijzingen geven/oefenen	1	0	0
	E.2.	Pedagogische aanwijzingen/oefenen	0	0	0
3: Realistische acquisitie					
	F.1.	Informatieve vragen stellen	1	1	1
	F.2.	Naar de mening vragen	1	0	1
	F.3.	Suggesties geven/ontvangen	1	1	1
	G.1.	Feedback geven op het werkproces	1	1	1
	G.2.	Studenten geven elkaar feedback	1	1	1
	G.3.	Evaluatie van het leerproces	1	1	0
4: Realistische participatie					
	I.1.	Pedagogische aanwijzingen	1	1	1
	I.2.	Didactische aanwijzingen	1	1	1
	J.1.	Motieven vragen	0	1	0
	K.1.	Rol in werkproces	1	1	1
	K.2.	Ingrijpen in werkproces	1	0	0
	K.3.	Werkproces overnemen	1	0	1
	L.1.	Coachen	1	1	0
	M.1.	Samenwerken	1	1	1
	M.2.	Competenties rol	1	1	0

Tabel 4 laat zien dat alle geïnterviewden aangaven dat er handelingen plaatsvonden in kwadrant drie. De docent van het Dulon college gaf aan dat reflecteren een prominente plaats innam in de leeromgeving. Ze verwoordde het als volgt, “*Ik probeer de evaluatie een belangrijk onderdeel te laten zijn waarbij ik ook probeer om zoveel mogelijk de studenten aan het woord te laten en niet alleen te vertellen wat ik heb gezien. Ik evalueer ook altijd met de leerkrachten van de basisschool.*” Dat er reflectie en afstemming plaatsvond, bleek tevens uit

Tabel 5: Kenmerken volgens geïnterviewden bij code B.2.

B.2. Koppeling leerstof/school aan de praktijk	DDC: Ik probeer met name aan het begin en aan het eind van de bijeenkomst die kennisoverdracht plaats te laten vinden om de student voor te bereiden op wat gaat er komen. Op die manier probeer ik die kennis zo dicht mogelijk te houden bij wanneer ze het nodig hebben.	WVB: Ik merk dat de studenten goed voorbereid worden op hun taak hier, ze weten wat er van hen wordt verwacht	ST1: En dan meer in het begeleiden van hoe je dingen moet doen. In situaties. Een voorbeeld is het een jongetje dat mij ging trappen en dan wil ik weten wat ik nu het beste kan doen.	GIST: Niet mee eens, we krijgen dingen op school die ik niet gebruik, maar omdat de docent erbij is voel je je wel gekoppeld aan school.
---	---	---	--	--

een opmerking van de werkveldbegeleider tijdens het interview. Daarin gaf ze aan, *“En ik informeer ook bij de docent zij is er ook bij als we aan het lunchen zijn. Alle collega’s spreken wel met de docent omdat zij even bij het lunchen aanwezig is en dat is wel prettig.”* Uit het interview met de werkveldbegeleider kwam tevens naar voren dat ze bewust feedback wilde geven aan studenten. Ze gaf dit aan met de woorden, *“Ja, ik probeer altijd feedback te geven, vooral na zo’n eerste ronde. Wat ging goed en wat ging niet goed? Wat kun je veranderen? Ik geef tips.”* De werkveldbegeleider gaf aan dat ze de tips op papier aan studenten meegaf. Studenten gaven aan tijdens het interview dat er reflectiemomenten plaatsvonden en deze als zinvol te ervaren. Ze verwoordde dit als volgt, *“Ja, want je kunt wel je verhaal kwijt als er iets is gebeurd.”* En op de vraag in het interview aan een student of ze tevens tijdens het werkproces feedback kreeg, antwoordde ze, *“Ja, de docent en de werkveldbegeleider lopen veel rond. Ze geven aanwijzingen, maar ook complimentjes”*. Als kenmerk om te optimaliseren benoemde de docent het vaste reflectiemoment aan het eind van de dag. Hiervoor werd gebruik gemaakt van formulieren uit het werkboek voor studenten (bijlage 4). Ze verwoordde haar opmerking met de woorden, *“Ik merk dat invullen van het formulier aan het eind niet van toegevoegde waarde is. Een verbetering van het individuele leerproces hierin is wenselijk, maar ik weet nog niet hoe. De meeste studenten hebben zoiets van ik kom en zie wel wat er op mij af komt. Zou mooi zijn als ik daar meer uit zou kunnen halen. Het invullen van een formulier wordt meer routine dan dat het leereffect heeft”*. In kwadrant vier gaat het om de rol van iedere deelnemer in de beroepspraktijk. Tabel 4 laat zien dat DDC benoemde in het interview dat ze iets vond van de competenties (code M.2.) waarover de docent in de leeromgeving dient te beschikken. De letterlijke woorden van de docent waren, *“Ik merk dat de studenten sturing nodig hebben. Het is belangrijk voor hen dat er iemand is die voor hen opstaat om hen wegwijs te maken, die de structuur biedt en toeziet dat ze zich ook houden aan de afspraken die we gemaakt hebben.”* En tijdens hetzelfde interview merkte ze op dat je als docent wel gemotiveerd moet zijn voor deze taak, het is anders dan lesgeven en voor de klas staan. Ze lichtte dit als volgt toe, *“Wat ik bedoel is dat het lastig is om het Extern practicum voor te bereiden. Je moet als docent telkens inspelen op situaties die zich voordoen”*. Tevens gaf ze aan dat de rol als coach van studenten nieuw was en bepaalde vaardigheden vroeg van de docent. *“De samenwerking met het werkveld vraagt ook een bepaalde vaardigheid van de docent, gaf DDC aan, “het is even een zoektocht om goed in te spelen op wat het werkveld van je vraagt.”* De WVB benoemde als competenties voor de docent dat samenwerking met het werkveld op prijs werd gesteld. De onderlinge samenwerking tussen docent en werkveldbegeleider werd als essentieel benoemd door de WVB voor een optimale uitvoering van de leeromgeving. Competenties voor werkveldbegeleiders werden niet genoemd. Studenten gaven aan dat hun rol verschillend was tijdens het werken in de leeromgeving. Hun vraag om optimalisatie van het werkproces is om nog meer didactische ondersteuning te bieden, of zoals zij het zelf verwoordde, *“Dat is best wel verschillend, de ene keer ben je meer met de kinderen bezig dan de andere keer. Het is soms lastig in de pauze, dan ben je meer een oppasachtige voor mijn gevoel. Je bent daar om de kinderen stil te houden. Verder geven we niet echt les, je helpt leerlingen met opdrachten. Met groep 3, daar leg je weer iets meer uit. Het is wel fijn dat dat een beetje meer richting lesachtig gaat.”* Op de vraag wat hun rol inhield in het werkproces ten opzichte van elkaar, in samenwerking met elkaar werden diverse antwoorden gegeven. De docent gaf aan dat de studenten met name ondersteuning nodig hadden bij het begeleiden van het buiten spelen en de studenten gaven zelf aan dat ze daar begeleiding bij wensten. Studenten gaven verder aan dat ze zowel samenwerkten als apart en dat elkaar opvangen bij afwezigheid door hen zelf werd opgepakt. De werkveldbegeleider zag haar rol als coördinerend en afstemmend met de docent van het Dulon college en gaf aan dat de afstemming goed was waarbij de vraag en opdrachten vanuit de basisschool het uitgangspunt waren. In tabel 4 is bij kwadrant vier, *realistische participatie*, zichtbaar dat alle geïnterviewden benoemden dat ze ieder vanuit hun eigen rol aanwijzingen gaven. Studenten gaven aan in het interview dat ze leerlingen zonedig didactische aanwijzingen gaven tijdens de uitvoering van een opdracht. Pedagogische aanwijzingen mochten tevens gegeven worden door de studenten, of zoals een student het tijdens het interview verwoordde, *“Ik vind best wel dat we worden vrij gelaten, je mag best wel je eigen draai eraan geven en het is niet zo dat als een kind verkeerd gedrag vertoont dat je je mond moet houden. Je hebt wel het recht om er iets van te zeggen.”* De DDC gaf aan dat ze pedagogische en didactische aanwijzingen gaf aan de studenten, echter zonedig

tevens aan de leerlingen. De WVB gaf eveneens aan dat ze zowel pedagogische als didactische aanwijzingen gaf aan studenten.

Voor het perspectief ruimtes gaven de geïnterviewden aan dat alle ruimtes geschikt waren voor de toepassing die op dat moment nodig was. Er waren tevens voldoende ruimtes beschikbaar en er was een afwisseling in ruimtes beschikbaar.

Voor het perspectief artefacten/materialen bleek, dat er volgens alle geïnterviewden voldoende materiaal beschikbaar was voor zowel reflectie (kwadrant drie) als voor de uitvoering van opdrachten met de leerlingen in kwadrant vier. Wel gaf de docent aan, *“We zouden wel kunnen kijken naar een andere manier van reflecteren, anders dan schrijven. En zoals we dan nu dat laatste formulier hebben per blok ik denk dat dat iets is, wat wel goed werkt. Omdat je dan even terug kunt kijken op wat hebben we het afgelopen blok gedaan en misschien is dat nog wel beter dan iedere week een verslag te maken, want nu wordt het een beetje een verplicht nummer.”* In kwadrant één benoemde alleen de docent van het Dulon college dat er voldoende materiaal is. Voor kwadrant twee werd niets benoemd.

Vanuit het perspectief tijd de leeromgeving bezien kwam uit de resultaten naar voren dat alle geïnterviewden benoemden dat er voldoende tijd was voor reflecteren. De tijdsindeling werd als passend en adequaat ervaren door alle geïnterviewden. De tijdsduur en frequentie van de uitvoering van de leeromgeving werden alleen door de docent en de werkveldbegeleider als passend bij de opdracht ervaren. De werkveldbegeleider gaf aan dat ze vond dat de studenten goed voorbereid aan het werk gingen. Aan simulatie werd geen tijd besteed. Opmerkelijk was dat de studenten negatief scoorden op het kenmerk *“de tijdsduur/frequentie is passend bij de opdracht”*. Tijdens het interview gaven ze aan dat de tijd heel snel ging, door de wisseling in opdrachten. Aanvullend gaf een andere student aan, dat de tijdsindeling wellicht anders zou kunnen, bijvoorbeeld langer bij een groepje kinderen blijven. Een volgende student vulde aan dat ze de frequentie van het werken in de leeromgeving laag vond. Haar letterlijke woorden waren, *“als je er vaker komt, bouw je sneller een band op met de kinderen. Nu duurt het best wel lang voordat je alle kinderen kent.”* Samenvattend laat tabel 6 zien dat de DDC en de WVB tevreden zijn met de huidige tijdsfrequentie, maar dat de studenten ervoeren dat de frequentie van het Extern practicum maakt dat het lang duurt voordat ze gewend zijn en een band hebben opgebouwd met de leerlingen.

Tabel 6: Kenmerken volgens de geïnterviewden bij code Y.2. vanuit het perspectief tijd

Y.2.De tijdsduur is passend bij de opdracht	DDC:De tijd is echt vol ze hebben weinig ruimte om zelf iets anders te doen. Dat vind ik zelf heel prettig. Ze leren zelf heel veel in korte tijd en ik laat hen zien hoe het werk later is, dat is ook constant bezig zijn en geen tijd hebben om nog dit of dat te doen. Een heel goede leeromgeving is. Het is een reëel beeld van wat later van je verwacht wordt.	WVB:Dat is prima zo, dat hebben we zo gelaten want dit bevalt goed.	ST1:Bij EP duurt het lang omdat je maar een half uur per klas hebt is het heel lastig om een band te krijgen met de kinderen. Ik heb het pas sinds een paar weken leuk met de kinderen. Ik vind het jammer dat het zolang duurt, voordat je het leuk krijgt.	GIST:De tijd is wel kort om een band met de kinderen op te bouwen, daarmee bedoel ik hoe vaak je er bent. Op stage gaat dat sneller, omdat je daar vaker bent.
---	--	---	--	--

Conclusie en discussie

Als antwoord op deelvraag 1 *“Welke kenmerken van een hybride leeromgeving zijn aanwezig in de leeromgeving “Extern practicum” op CNS-basisschool Juliana te Bennekom en welke kenmerken behoeven optimalisatie ten behoeve van het verder ontwerpen van de leeromgeving tot een hybride leeromgeving?”* kan worden gesteld dat authentieke rollen, tijd, materialen en ruimtes aanwezig of beschikbaar zijn in de onderzochte case. Dit zijn volgens Zitter, Hoeve en Aalsma (2016) de bouwstenen voor een hybride leeromgeving. Wanneer de leeromgeving vanuit de perspectieven ruimtes, artefacten, tijd en rollen wordt bezien is de conclusie dat de ruimtes authentiek zijn vanwege het feit dat ze gesitueerd zijn in een realistische beroepspraktijk, namelijk een basisschool. De materialen waarmee wordt gewerkt zijn grotendeels de materialen van de basisschool. Alleen het werkboek voor de studenten is samengesteld door docenten van de opleiding en is geen materiaal van de beroepspraktijk. De tijd die gehanteerd wordt, komt gedeeltelijk overeen met de gestelde tijden van het werkveld. De studenten starten later op de dag, wanneer de school al “in bedrijf” is. Verder geldt dat de studenten één dag per week aanwezig zijn in de leeromgeving in de praktijk. Voor de rollen geldt dat de werkveldbegeleider tevens de groepsleerkracht is van een groep leerlingen in een geheel authentieke situatie. In deze beroepspraktijk wordt

van de lerenden, de studenten verwacht dat zij hun rol als onderwijsassistent vervullen. Er zijn meerdere studenten tegelijk aanwezig en er vindt onderlinge samenwerking plaats. De rolinvulling van de docent is anders dan wanneer deze op school studenten begeleidt, wat aansluit bij één van de kenmerken die Huisman et al. (2010) benoemen dat *rolinvulling anders is dan bij gescheiden leeromgevingen*. Op school is de docent als leider de overdrager van kennis. In het extern practicum heeft de docent tevens de rol van coach in het begeleiden van studenten voor, tijdens en na het werkproces en de docent gaat de samenwerking aan met de werkveldbegeleider.

Volgens het gehanteerde model van Zitter en Hoeve (2016) vindt er als kenmerk van een hybride leeromgeving in ieder kwadrant een handeling plaats in een hybride leeromgeving. Deze handelingen vinden in de onderzochte leeromgeving met name plaats aan de rechterzijde van de as in het model. Dit zijn handelingen die gericht zijn op het echte werkproces of plaatsvinden in het echte werkproces, zoals reflectie op het werkproces en het begeleiden van leerlingen door studenten. Voor de docent en de werkveldbegeleider geldt dat zij studenten van feedback voorzien en begeleiden bij de uitvoering van opdrachten met de leerlingen. Aan de linkerzijde van de as in het model vinden weinig tot geen handelingen plaats. Er is slechts één kenmerk dat wordt uitgevoerd, dat is kennisoverdracht door de docent ten behoeve van de uitvoering van de opdracht voor studenten. Het oefenen van de opdrachten, als kenmerk aan de linkerzijde van het model, ontbreekt. Dit kenmerk, zo is het antwoord op het tweede deel van deelvraag 1, behoeft optimalisatie. Vanuit de theorie voor het ontwerpen van een hybride leeromgeving is simulatie een essentieel onderdeel. Hier doen studenten ervaringen op die hen voorbereiden op de uitvoering ervan tijdens de realistische participatie (Zitter & Hoeve, 2016). Door het ontbreken hiervan, ontbreekt een kenmerk om tot optimale hybriditeit van de leeromgeving Extern practicum te komen.

Deelvraag 2 *“Welke kenmerken van een hybride leeromgeving worden herkend in de leeromgeving “Extern practicum” op CNS-basisschool Juliana te Bennekom door de docent van het Dulon college, de werkveldbegeleider en de studenten en welke kenmerken vragen volgens hen om optimalisatie ten behoeve van het verder ontwerpen van de leeromgeving tot een hybride leeromgeving?”* heeft als eerste antwoord dat overdracht van toepasbare kennisoverdracht wordt herkend. De kennis die wordt overgedragen door de docent wordt direct toegepast door de studenten. Dit kenmerk past in kwadrant één. De kenmerken die verder worden herkend zijn reflecteren, aanwijzingen geven en ontvangen, feedback geven en ontvangen en deelname aan de echte beroepspraktijk. Studenten ontvangen feedback zowel na afloop van het werkproces als tijdens het werkproces. Tijdens het deelnemen aan het echte werkproces worden leerlingen begeleid door studenten en werken studenten samen. Deze kenmerken sluiten aan bij de kenmerken zoals verwoord in het theoretisch kader, het productieproces is duidelijk aanwezig, maar er is expliciet ruimte voor leren (Zitter & Hoeve, 2012). Het kenmerk, *er is verbinding tussen school en praktijk* (Zitter & Hoeve, 2016) wordt herkend door de studenten in de aanwezigheid van de docent van het Dulon college. De conclusie is dat er in kwadrant drie en vier volop ruimte is voor het leerproces van de student.

Het antwoord op het tweede deel van de vraag, welke kenmerken behoeven optimalisatie is als eerste de kennisoverdracht. Deze wordt als eenzijdig ervaren, alleen gericht op didactische toepassingen. Vanuit de pedagogiek ontbreekt toepasbare kennisoverdracht voor studenten. Tussen wat studenten geleerd wordt en wat de praktijk van hen vraagt, ervaren ze een kloof (Baartman & De Bruijn, 2011). Door het koppelen van toepasbare theorie aan de praktijk wordt de scheiding tussen school en praktijk verder worden opgeheven. Vervolgens blijkt uit de resultaten van deelvraag 2, dat de samenwerking tussen school en praktijk aanwezig is, echter is de conclusie, dit vraagt wel investering hierin van zowel de docent als de werkveldbegeleider. De afstemming en samenwerking tussen de docent en de werkveldbegeleider vraagt om optimalisatie. Samenwerking van school en praktijk is noodzakelijk om tot een optimale hybride leeromgeving te komen (Zitter & Hoeve, 2016). Verder vraagt de invulling van de rol van de docent als coach om nadere omschrijving. Uit de resultaten blijkt dat deze rol nieuw is voor de docent en bepaalde vaardigheden vraagt. De docent komt in een nieuwe omgeving, waar deze zich in eerste instantie te gast en onwennig voelt. Een optimalisatie is invulling geven aan de rol voor de docent als coach en als grensganger, deze omschrijven en vastleggen in afstemming met het werkveld (Bakker et al., 2016).

Vanuit de resultaten kan vervolgens worden geconcludeerd dat het oefenen van de opdrachten niet wordt herkend. De redenen die hiervoor worden genoemd, zijn dat er geen tijd voor is gereserveerd en er geen motivatie voor is vanuit de studenten. Dit betekent dat één kwadrant in het toegepaste model geheel leeg is en invulling behoeft om te komen tot een optimale hybride leeromgeving.

Van authentieke materialen wordt geconcludeerd dat deze in ruime mate aanwezig zijn. Echter het materiaal dat wordt aangedragen vanuit school en dan met name het onderdeel reflectie in het werkboek vraagt om optimalisatie. Het onderdeel reflectie vraagt om een andere vormgeving waarbij de student zijn eigen leerdoel kan koppelen aan het werken in de praktijk. Een directe toepassing van een leerdoel in de praktijk wordt niet door alle studenten herkend. Optimalisatie hiervan zal de hybriditeit in de leeromgeving bevorderen.

Vanuit het perspectief tijd is de conclusie dat de studenten één dag per week aanwezig zijn in de leeromgeving. Uit de resultaten blijkt dat studenten aangeven dat de gewenningsperiode hierdoor lang is. Het duurt

lang voordat zij aan de omgeving zijn gewend en een band met de leerlingen en werkveldbegeleiders hebben opgebouwd. Meerdere momenten in de week aanwezig zijn in de leeromgeving maakt dat studenten sneller een band met de betrokkenen opbouwen. Dit bevordert wederzijds leren.

Als antwoord op de onderzoeksvraag “*In hoeverre is er sprake van hybriditeit in de leeromgeving “Extern practicum” op CNS-basisschool Juliana te Bennekom en welke kenmerken hebben prioriteit voor het optimaliseren van deze leeromgeving tot een hybride leeromgeving?*” kan als eerste worden geconcludeerd dat de bouwstenen voor een hybride leeromgeving aanwezig zijn (Zitter & Hoeve, 2016), al zij het dat optimalisatie hiervan aandacht behoeft. Dit blijkt uit de conclusie bij deelvraag 1. Om antwoord te geven op de vraag in hoeverre er hybriditeit aanwezig is in de onderzocht leeromgeving wordt aangesloten bij de theorie van het toegepaste model. Zitter en Hoeve (2016, p. 11) stellen dat er sprake is van een hybride leeromgeving wanneer alle vier de kwadranten zijn vormgegeven en op elkaar zijn afgestemd. Hybriditeit in een leeromgeving ontstaat dan wanneer er een verwevenheid is van verschillende vormen uit de kwadranten. Als conclusie kan worden gesteld dat er veel handelingen plaatsvinden aan de zijde van de realistische activiteiten, de rechterzijde van het model. De resultaten laten zien dat er kenmerken zichtbaar zijn in kwadrant drie en vier. Aan de linkerzijde, de kant van bewust geformeerde leeractiviteiten voor studenten, ofwel geconstrueerde activiteiten, vinden weinig handelingen plaats.

De volgende stap in het beantwoorden van de onderzoeksvraag is de positie van de aanwezige kenmerken nader te verkennen. Wat is de conclusie over de aanwezigheid van hybriditeit, de verwevenheid tussen kenmerken uit verschillende kwadranten? Kijkend naar de resultaten is hybriditeit in de onderzochte leeromgeving als eerste zichtbaar in de verwevenheid van de kennisoverdracht van de docent met de uitvoering van de opdrachten door de student. De student kan de opgedane kennis aansluitend koppelen aan de taak die uitgevoerd wordt tijdens het werkproces. Er vindt een koppeling plaats tussen theorie en de praktijk. Er is verwevenheid tussen kwadrant één *geconstrueerde acquisitie* en kwadrant vier *realistische participatie*. Een andere verwevenheid ontstaat wanneer de docent de student aanwijzingen geeft op momenten dat de student een opdracht uitvoert tijdens het echte werkproces. Het werkproces wordt even stil gelegd en aansluitend past de student de feedback van de docent of werkveldbegeleider direct toe. Er ontstaat een leermoment voor de student. De verwevenheid komt hiermee tot stand tussen een kenmerk uit kwadrant drie *realistische acquisitie*, namelijk kennis expliciteren en kwadrant vier *realistische participatie*, het toepassen van de aanwijzing in het echte werkproces. De verwevenheid vindt tevens plaats tussen kwadrant drie en vier wanneer er tijdens het reflectiemoment aan het eind van de dag wordt gereflecteerd op het werkproces van studenten en antwoorden worden gegeven op gestelde vragen die toepasbaar zijn in het werkproces. De studenten kunnen deze informatie een volgende keer toepassen in het werkproces.

Het tweede deel van de onderzoeksvraag vraagt naar mogelijkheden voor optimalisatie van de leeromgeving tot een hybride leeromgeving. Niet alle kenmerken kunnen in korte tijd worden geoptimaliseerd. Een aantal heeft echter prioriteit om het ontwerpen van hybriditeit voortgang te laten hebben. Zoals hierboven is geconcludeerd vinden er aan de linkerzijde van het model, de zijde van de geconstrueerde activiteiten weinig tot geen handelingen plaats. Er ligt als eerste een uitdaging voor het ontwerpen van activiteiten in deze leeromgeving die het oefenen van opdrachten mogelijk maakt. Het aanbieden van de zogenaamde geconstrueerde activiteiten die gekoppeld zijn aan de realistische zijde van het model optimaliseert de hybriditeit van de leeromgeving het Extern practicum. Concreet houdt voornoemde conclusie in dat het oefenen van opdrachten door studenten ofwel simulatie in kwadrant twee *geconstrueerde participatie* dient te worden toegevoegd te worden aan de leeromgeving Extern practicum. Daarmee worden activiteiten, passend in kwadrant twee van het model toegevoegd, waardoor alle kwadrant worden vormgegeven. Juist het oefenen van opdrachten, ofwel simulatie bereidt de studenten voor op een adequate uitvoering van het echte werkproces (Zitter en Hoeve, 2016).

Het tweede kenmerk dat optimalisatie vraagt aan de zijde van geconstrueerde activiteiten is het aanbieden van toepasbare theoretische kennis. Uit de resultaten blijkt dat er kennisoverdracht plaatsvindt ten behoeve van de uitvoering van opdrachten. Hierin staat de beroepspraktijk centraal, wat een belangrijk kenmerk is van een hybride leeromgeving. De opdrachten zijn authentiek en sluiten aan bij de beroepspraktijk (Aalsma, 2011). De studenten ervaren echter een hiaat in hun kennis voor het begeleiden van de leerlingen in het echte werkproces. Het aanbieden van aanvullende theoretische kennis gericht op pedagogische begeleiding optimaliseert de verwevenheid tussen kwadrant één en vier.

Een ander kenmerk dat optimalisatie vraagt is de wijze van reflectie tijdens het vastgestelde moment aan het eind van de dag. Het reflectiemoment verwordt tot een routinematige invuloefening in het werkboek waar weinig leereffect vanuit gaat. Een andere wijze van reflecteren, die resulteert in verwevenheid met de toepassing ervan in de praktijk, optimaliseert de leeromgeving tot een hybride leeromgeving. Kennis expliciteren draagt bij aan optimalisatie van hybriditeit (Zitter & Hoeve, 2012). Hiermee zal de verwevenheid tussen kwadrant drie en vier worden geoptimaliseerd.

Samenvattend is de conclusie dat hybriditeit van de leeromgeving Extern practicum zich bevindt tussen kennisoverdracht aan studenten en de toepassing ervan in het echte werkproces. Tevens is er sprake van hybriditeit tussen ontvangen feedback van zowel de docent als de werkveldbegeleider, die direct toepasbaar is voor de student in het werkproces. Wanneer de studenten tevens de mogelijkheid wordt geboden om taken die uitgevoerd gaan

worden eerst te oefenen en er uitbreiding van toepasbare kennisoverdracht plaatsvindt, zal de hybriditeit in de leeromgeving verder toenemen.

Discussie

Dit onderzoek leert dat in de theorie navolgbaar is welke kenmerken in een leeromgeving kunnen worden ontworpen om deze tot een hybride leeromgeving te optimaliseren. Dat maakt dat de kenmerken door ontwerpers worden geselecteerd en toegepast. Een voorbeeld is dat er voor het ontwerpen van een hybride leeromgeving een keuze gemaakt wordt voor een bestaande authentieke beroepspraktijk. In deze beroepspraktijk zijn fysieke en sociale componenten aanwezig, zoals de inrichting van de beroepspraktijk en de groepsleerkrachten die daar al werken. Vervolgens worden aan de bestaande praktijk lerenden en docenten toegevoegd. De betrokkenen van de beroepspraktijk en de betrokkenen van de school kennen elkaar vooraf niet. De keuze voor samenwerking met elkaar is vooraf besproken door een vertegenwoordiger van de praktijk en een vertegenwoordiger van de school. Wat niet vooraf bepaald kan worden is welke uitwerking de betrokkenen op elkaar hebben. Hierbij is de sociale interactie onderling bepalend en welke activiteiten en afspraken daaruit voortkomen. Dit blijkt uit de resultaten rond het kenmerk samenwerking. Uit dit onderzoek blijkt dat aftasten en gewenning aan elkaar het werkproces beïnvloedt. Dit is een kenmerk dat vooraf niet ontworpen kan worden. Wat gebeurt er in een hybride leeromgeving wanneer aftasten en gewenning de samenwerking in de weg staan? De vraag is bij het ontwerpmodel voor een hybride leeromgeving, zijn alle kenmerken te ontwerpen? Dit sluit aan bij Carvalho en Goodyear (in Mazareeuw, Van den Berg, Coenders, Oonk & Zitter, 2019) die benoemen dat er zekerheden en onzekerheden bestaan in een ontwerp.

Een hybride leeromgeving is gesitueerd in een authentieke omgeving. In het onderzoek is dit de beroepspraktijk voor de onderwijsassistent. De conclusie in dit onderzoek is dat er veel handelingen plaatsvinden aan de realistische zijde van het model en daarmee concreet in het echte werkproces. Aan de geconstrueerde zijde vinden weinig tot geen activiteiten plaats. De vraag rijst, past het aanbieden van geconstrueerde opdrachten bij leren in de beroepspraktijk? Of specifieker, is het raadzaam om als team vooraf onderwerpen vast te leggen in het curriculum die als kennisoverdracht worden aangeboden in de hybride leeromgeving? Volgens Dochy et al. (2015) is het raadzaam voor een beroepsopleiding leeractiviteiten te laten plaatsvinden in authentieke situaties, waarbij het leren duidelijk gelinkt wordt aan deze realiteit. Authentieke situaties worden door Dochy et al. (2015) tevens omschreven als geschikter leermateriaal dan traditionele voorbeelden en lessen. Voor deze specifieke leeromgeving is de vraag, verhoogt het aanbieden van meer geconstrueerde activiteiten de hybriditeit van de leeromgeving of draagt het aanbieden van kennis tijdens het echte leerproces bij aan het optimaliseren van de hybriditeit?

Een andere vraag die opkomt door de conclusie vanuit het perspectief tijd, dat de studenten één dag per week aanwezig zijn in de leeromgeving is, wat dient de frequentie van leren in de hybride leeromgeving te zijn? Studenten geven aan dat de gewenningsperiode lang duurt en dat ze het lastig vinden om op andere dagen op school te moeten leren. Dit sluit aan bij Huisman et al. (2010) die stellen dat wanneer studenten slechts een deel van de opleidingstijd in de hybride leeromgeving zijn, dit knelpunten oplevert bij de aansluiting op de andere leeromgevingen. Als oorzaak wordt genoemd dat het niet eenvoudig is om de schooldag optimaal te laten aansluiten op de leerprocessen in de hybride leeromgeving. Een antwoord op de gestelde vraag is volgens Huisman et al. (2010) nog niet goed te geven. Het is tevens afhankelijk van de vraag of deze leervorm geschikt is voor alle typen studenten in het beroepsonderwijs en of een hybride leeromgeving geschikt is voor alle leerprocessen van een opleiding. Verder onderzoek naar geschiktheid van de hybride leeromgeving voor alle leerprocessen is nodig om aan te kunnen geven of meerdere dagen leren in de hybride leeromgeving niet ten koste gaat van andere leerprocessen.

Tot slot nog een tweetal opmerkingen over de onderzoeksmethode. Ten eerste is er in deze casestudy gekozen is voor eerstejaars studenten. Wanneer het onderzoek plaats zou vinden met tweedejaars studenten had dit de resultaten wellicht beïnvloed, doordat tweedejaars al meer theoretische voorkennis bezitten. De onderzochte studenten geven aan dat zij met name kennis met betrekking tot pedagogisch handelen missen om toe te passen in de leeromgeving. Tweedejaars hebben inmiddels meer theoretische kennis verworven, waaronder pedagogisch handelen. Dit had de resultaten kunnen beïnvloeden, dan was niet benoemd door studenten dat zij een hiaat ervaren tussen hun pedagogische kennis en het toepassen van pedagogische begeleiding in de leeromgeving.

Een tweede opmerking is dat er een groepsinterview zou zijn met alle werkveldbegeleiders die verbonden zijn aan de onderzochte leeromgeving. Vanwege de uitbraak van Covid-19 hebben zij ervoor gekozen om de vragen met elkaar voor te bespreken. Eén werkveldbegeleider geeft aan dat zij namens iedereen aan het interview wil deelnemen. Tijdens het interview beantwoordt ze de vragen en vertelt over haar ervaringen met de leeromgeving. Bij het doorvragen naar ervaringen van andere collega's geeft ze aan dat iedereen wel op één lijn zit. Wanneer er een groepsinterview wordt afgenomen kan de onderzoeker verhelderingsvragen en verdiepingsvragen stellen aan iedere aanwezige. De resultaten laten nu zien dat de werkveldbegeleider veelal tevreden is met de huidige leeromgeving. Wanneer iedere werkveldbegeleider aan het woord komt, vertellen deze over hun eigen ervaringen en kan er meer diversiteit vanuit het werkveld in de resultaten zichtbaar zijn.

Aanbevelingen

Om de leeromgeving “Extern practicum” te optimaliseren zijn een aantal aanbevelingen te noemen om de hybriditeit in de leeromgeving Extern practicum te optimaliseren. Uit onderzoeken van Zitter en Hoeve (2016) blijkt dat het ontwerpen en uitvoeren van een hybride leeromgeving veel tijd vraagt, wel enkele jaren. De aanbevelingen in deze paragraaf worden om die reden in volgorde van prioriteit aangegeven, waarbij een realistische blik op investering in tijd wordt aanbevolen.

De eerste aanbeveling betreft de toevoeging van simulatie. Uit dit onderzoek blijkt dat dit ontbreekt en dat studenten niet gemotiveerd zijn om voorafgaand aan de uitvoering van de opdrachten eerst te oefenen. Mulder (2012) stelt dat de motivatie van lerenden vergroot wanneer leren praktijkgericht is en de ervaring vergroot. Tevens stellen Dochy et al. (2015) dat door het aanbieden van praktijksituaties als simulatie lerenden op een beschermde manier hun kennis, houding en vaardigheden verder ontwikkelen. Volgens Odisee (in Dochy et al., 2015, p. 72) kan de lerende situaties herhalen en trainen tot deze zich zeker voelt. De aanbeveling is om voorafgaand aan de uitvoering van de opdrachten in de realistische participatie tijd te plannen voor het oefenen hiervan. Het is raadzaam om studenten eerder op de plek van de leeromgeving te laten starten dan het huidige tijdstip van 11.00 uur, zodat ruimte ontstaat voor oefening en studenten beter voorbereid starten aan het werkproces. Aan het uitvoeren van de oefeningen kan begeleiding door de docent gekoppeld worden, waarmee hybriditeit in leren vorm krijgt. Dit vindt plaats doordat het element van kennis expliciteren wordt gekoppeld aan het oefenen van de opdracht door de student.

De tweede aanbeveling is om meer gestructureerde kennisoverdracht te ontwerpen en aan te bieden in de leeromgeving die aansluit bij het werkproces van de studenten. Het aanbieden van theoretische kennis die toepasbaar is in de beroepspraktijk zal de hybriditeit optimaliseren (Zitter & Hoeve, 2016). Vanuit het kwalificatiedossier Pedagogisch werk (SBB, 2016) kan een koppeling gemaakt worden van de theorie aan bestaande werkprocessen. Volgens Jaspers en Heijmen-Verstegen (in Dochy et al., 2015, p. 14) kan het leren van leeractiviteiten, wanneer deze plaatsvinden in authentieke situaties, direct gekoppeld worden aan de theoretische inhoud ervan. De nieuwe structuur en inhoud van de theorie zal een aanpassing van het huidige curriculum vragen. Direct hierbij is het bewust zijn van een enorme uitdaging op zijn plaats (Bouw, Zitter & De Bruijn, 2019). De diversiteit en de veelzijdige inhoud van beroepskennis zorgen ervoor dat deze kennis lastig valt te vatten in een curriculum (De Bruijn & Bakker, 2017). Beginnen met één vakgebied tegelijk, lijkt als aanbeveling op zijn plaats.

De laatste aanbeveling richt zich op het ontvangen van feedback en reflecteren door studenten. Dit vindt wel plaats, maar blijkt tijdens het georganiseerde moment, niet optimaal toepasbaar voor studenten in de beroepspraktijk. De feedback wordt gegeven door de docent en de werkveldbegeleider. Van hen vraagt dit een (nieuwe) coachende rol. Feedback geven als essentieel onderdeel van het leerproces sluit aan bij Hattie (2012) die stelt dat feedback de kloof kan verkleinen tussen waar de student staat en waar de student wil komen. De manier waarop behoeft optimalisatie. De aanbeveling is om te onderzoeken wat coaching is en wat het belang hiervan is voor studenten. Volgens Blokhuis (2006) is coachen interactie en is coaching essentieel als input voor leren. Er kan een tool ontworpen worden voor het uitvoeren en toepassen van coaching of er kan gekozen worden voor een bestaande tool. Dit sluit aan bij de boundary crossing theorie (Bakker et al., 2016) die een boundary object benoemt als object dat heen en weer beweegt tussen praktijken of in dit geval tussen de docent en de werkveldbegeleider. Voor de student geeft dit herkenning en begrip wanneer er met de student wordt geëvalueerd vanuit hetzelfde instrument door zowel de docent als de werkveldbegeleider. Met behulp van dit instrument zal de verwevenheid tussen participeren in de beroepspraktijk en kennis expliciteren worden geoptimaliseerd, wat de hybriditeit van de leeromgeving verhoogt.

Referenties

- Aalsma, E. (2011). *De omgekeerde leerweg. Een nieuw perspectief voor het beroepsonderwijs*. Delft: Eburon Uitgeverij.
- Akkerman, S., & Bakker, A. (2011). *Boundary crossing and boundary objects*. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. doi:10.3102/0034654311404435
- Baartman, L.K.J. & De Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualizing learning processes towards vocational competences. *Educational Research Review*. doi:10.1016/j.edurev.2011.03.001
- Bakker, A., Zitter, I., Beusaert, S. & De Bruijn, E. (Red). (2016). *Tussen opleiding en beroepspraktijk. Het potentieel van boundary crossing*. Assen: Van Gorcum.
- Blokhuis, F.T.L. (2006). *Evidence-based design of workplace learning*. Geraadpleegd op 20 juni 2019 van <https://core.ac.uk/download/pdf/11481178.pdf>
- Boeije, H. (2012). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Bouw, E., Zitter, I. & De Bruijn, E. (2019). *Characteristics of learning environments at the boundary between school and work - A literature review*. *Educational Research Review*, 26(1), 1-15. Elsevier Ltd. Geraadpleegd op 25 mei 2020, van <http://www.learntechlib.org/p/204434/>
- De Corte, E. (1990). *Towards Powerful Learning Environments for the Acquisition of Problem-Solving*. Geraadpleegd op 29 mei 2019, van <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03172765>
- Dochy, F., Berghmans, I., Koenen, A.K. & Segers, M. (2016). *Bouwstenen voor High Impact Learning. Het leren van de toekomst in onderwijs en organisaties*. Den Haag: Boom uitgevers.
- Engeström, Y. (2009). *From Learning Environments and Implementation to Activity Systems and Expansive Learning*. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 2, 17-33. Geraadpleegd op 13 juni 2019, van <https://kuir.jm.kansai-u.ac.jp/dspace/bitstream/10112/7583/1/KU-0900-20090000-02.pdf>
- Gulikers, J.T.M. & Oonk, C. (2016b). *Het waarderen van leren met partijen buiten de school*. *Onderwijsinnovatie*, 1(1), 17-26.
- Goodyear, P. (2001). *Effective networked learning in higher education: Notes en guideline*. Geraadpleegd op 28 mei 2020, van https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/1536563/3lq8naj6f4nejtp.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEffective_networked_learning_in_higher_e.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-AmzCredential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190611%2Fus-east1%2Fs3%2Faws4_request&X-AmzDate=20190611T172053Z&X-AmzExpires=3600&X-AmzSignedHeaders=host&X-Amz-Signature=40d40db10b172519830e4c4817fa76bc9c71a2d32579d76d81332a4cd022c3d2
- Hagens, K., & Kraaijvanger, H. (2013). *Hoe leren medewerkers*. Wehl: Rijnland advies.
- Hattie, J. (2012). *Leren zichtbaar maken* (5^e druk). Rotterdam: Bazalt.
- Huisman, J., Bruijn, E. de, Baartman, L., Zitter, I. & Aalsma, E. (2010). *Leren in hybride leeromgevingen in het beroepsonderwijs. Praktijkverkenning. Theoretische verdieping*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Kirschner, P.A. (2005). *Learning in Innovative Learning Environments*, *Computers in Human Behavior*, 21547-554. doi:10.1016/j.chb.2004.10
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mazereeuw, M., Van den Berg, N., Coenders, M., Oonk, C. & Zitter, I. (2019). *Zekerheid over (on)zekerheden van hybride leeromgevingen in het beroepsonderwijs* [Werkdocument].
- Mulder, M. (2012). Competence-based Education and Training. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 18(3), 305-314. doi:10.1080/1389224X.2012.670048
- Nieuwenhuis, L., Hoeve, A., Nijman, D-J., & Vlokhoven, H. van (2017). *Pedagogisch-didactische werkomgeving van werkplekleren in het initieel beroepsonderwijs: een internationale reviewstudie*. Geraadpleegd op 28 mei 2020, van <http://dspace.ou.nl/handle/1820/9307>
- OCW-MBO-raad (2018). *Bestuursakkoord 2018-2022: Trots, vertrouwen en lef*. Geraadpleegd op 28 mei 2020, van <https://www.mбораad.nl/sites/default/files/publications/bestuursakkoord2018getekendeversie.pdf>
- Poortman, C.L. & Visser, K. (2009). *Leren door werk: de match tussen deelnemer en werkplek*. Geraadpleegd op 27 mei 2020, van <https://ecob.nl/portfolio-items/leren-door-werk-de-match-tussen-de-deelnemer-en-werkplek/>
- Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (2016). *Kwalificatiedossier Pedagogisch werk*. Geraadpleegd op 5 juni 2020, van <https://kwalificaties.s->

- bb.nl/Details/Index/1371?type=Dossier&returnUrl=%2F%3FResultaatType%3DAlles%26Trefwoorden%3Donderwijsassistent%25202016%26Fuzzy%3DFalse%26Cohort%3D22
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, (2015). *A. Methoden en Technieken van onderzoek*. Amsterdam: Pearson Benelux.
- Swanborn, P.G. (2013). *Case studies: Wat, wanneer en hoe?* Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Tynjälä, P. (2008). *Perspectives into learning at the workplace*. *Educational Research Review*, 3, 130-154. doi:10.1016/j.edurev.2007.12.001
- Verschuren, P. & Doorewaard, H. (2015). *Het ontwerpen van een onderzoek* (4e ed.). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Zitter, I. (2010). *Analyse hybride leeromgevingen* [PowerPoint]. Geraadpleegd op 21 februari 2020, van <https://www.slideshare.net/IlyaZitter/analyse-hybride-leeromgevingen22juni2010>
- Zitter, I., De Bruijn, E., Simons, P.R.J. & Ten Cate, T.J. (2012). The role of professional objects in technology-enhanced learning environments in higher education. *Interactive Learning Environments*, 20(2), 119-140.
- Zitter, I., Hoeve, A. & Aalsma, E. (2011). *Ontwikkelmodel voor Hybride leeromgevingen in het Beroepsonderwijs*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Zitter, I. & Hoeve, A. (2012). *Hybrid Learning Environments: Merging Learning and Work Processes to Facilitate Knowledge Integration and Transitions*. OECD Education Working Papers, No. 81, OECD Publishing. doi:10.1787/5k97785xwvdf-en
- Zitter, I., Hoeve, A. & Aalsma, E. (2016). *Van losse ingrediënten naar smakelijk gerecht. Een ontwerpgericht onderzoek naar een hybride leeromgeving in het horecaonderwijs*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs

Dankwoorden

Dit onderzoeksverslag wil ik eindigen met een aantal woorden van dank. Allereerst aan de docenten van de Master Leren en Innoveren van Aeres Hogeschool te Wageningen. Dank voor de begeleiding van de afgelopen twee jaar bij het doormaken van een ontwikkeling die ik zelf niet had voorzien in zo'n relatief korte tijd. De kennisdeling en het kenniscreatieproces was waardevol. Van hieruit was het mogelijk om in mijn huidige werkpraktijk een innovatie te bewerkstelligen. Dit heeft mij ontwikkeld als innovator en verrijkt in "kennis, houding en vaardigheden". Mijn dank gaat tevens uit naar de collega's van het opleidingsteam Pedagogisch werk, die meegewerkt hebben aan de tot standkoming van het Extern practicum. Speciale dank aan Claudia, die heel hard werkt om het Extern practicum te optimaliseren en mij heeft geholpen bij de uitvoering van dit onderzoek. Uiteraard dank voor het team van de CNS-basisschool Juliana te Bennekom. Dank voor de samenwerking in het samen opleiden van studenten, voor jullie gastvrijheid en geboden medewerking voor het uitvoeren van dit onderzoek. Dat onderzoek veel tijd kost heeft het thuisfront zeker ervaren. Vanaf deze plek veel dank voor Laurens, Julian, Ruben en Nathan die mij alle ruimte hebben gegeven om in de tot standkoming van dit onderzoeksverslag alle benodigde tijd en energie te steken die daarvoor nodig was. Dank voor jullie support en steun. Dank jullie wel!

Bijlage 1

Perspectief: *Rollen*

Weergegeven worden de waargenomen handelingen in de onderzochte leeromgeving.

Overgenomen uit *Analyse hybride leeromgevingen* (Zitter, 2010).

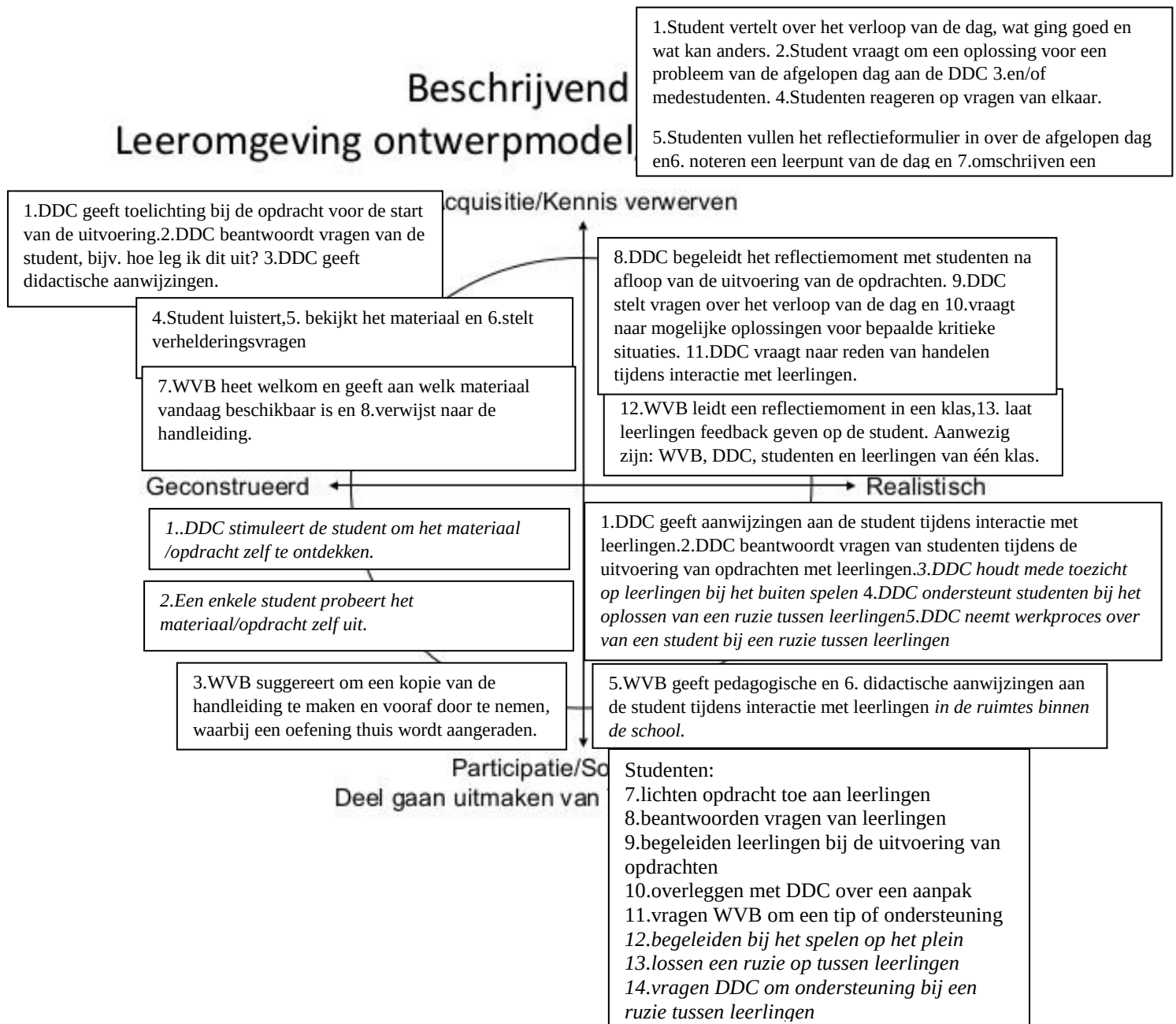
De cursief gedrukte tekst is de aanvulling vanuit de member check met de docent van het Dulon college op 17 maart 2020.

In onderstaand model staan de afkortingen voor:

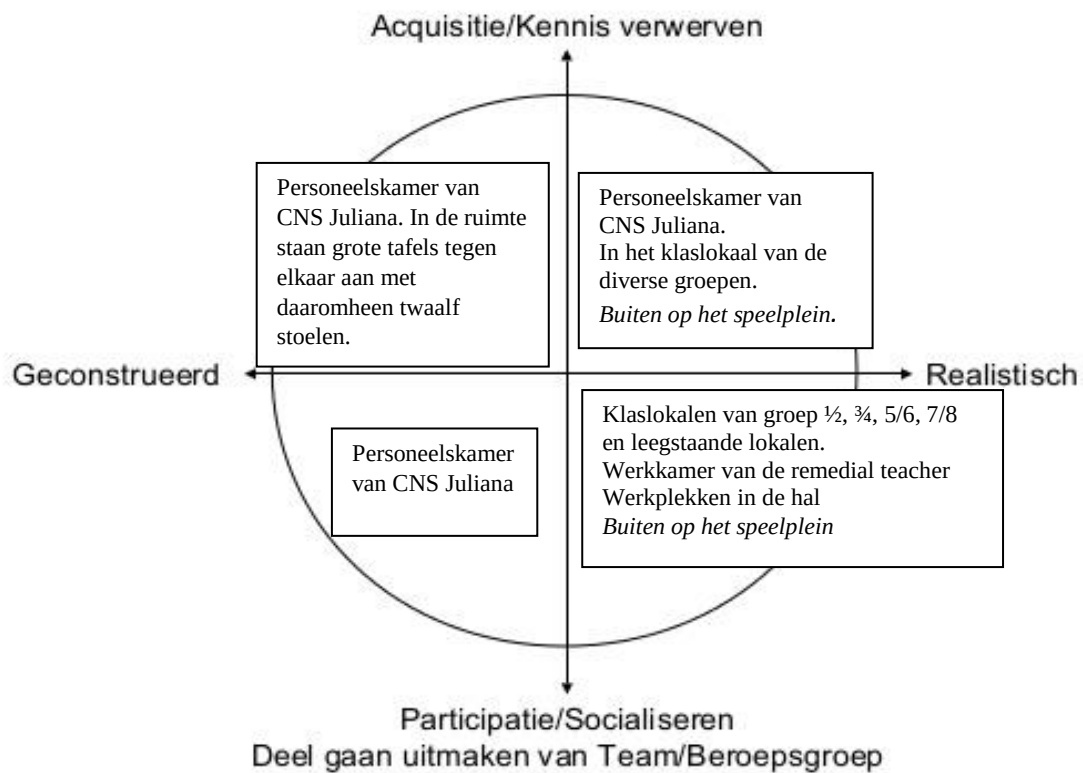
DDC = Docent Dulon college

WVB = Werkveldbegeleider

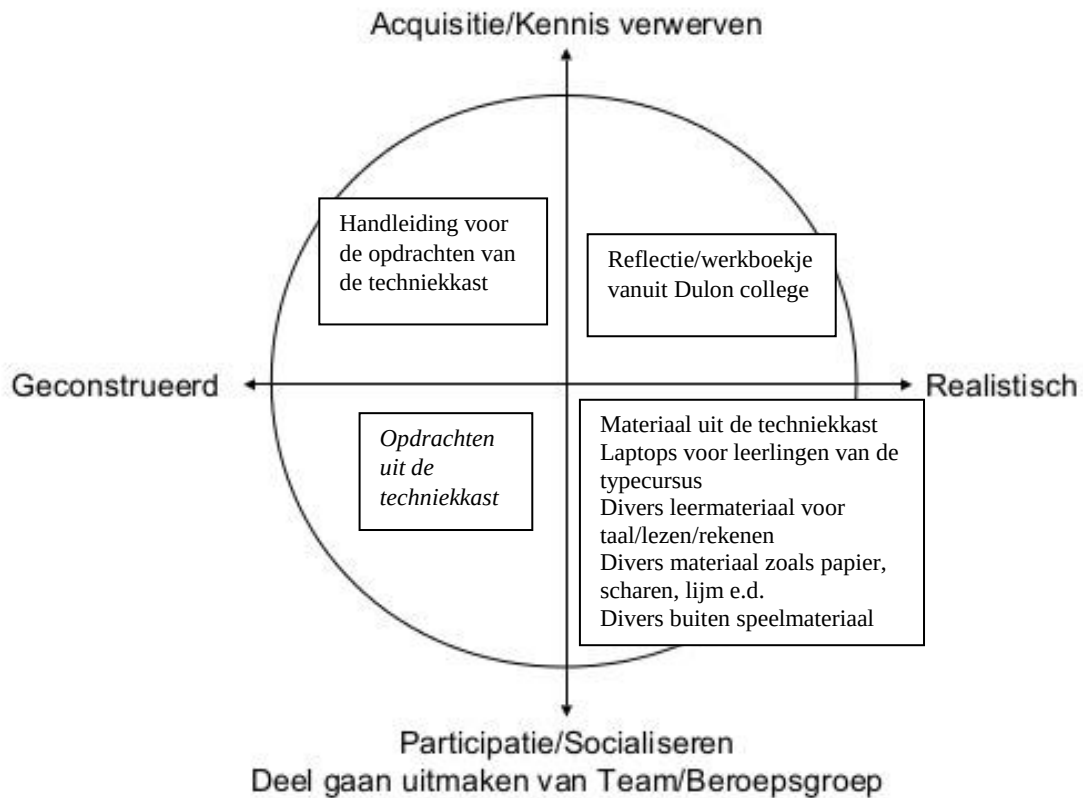
Beschrijvend Leeromgeving ontwerpmodel



Beschrijvend model: Leeromgeving ontwerpmodel, 4 kwadranten in figuur



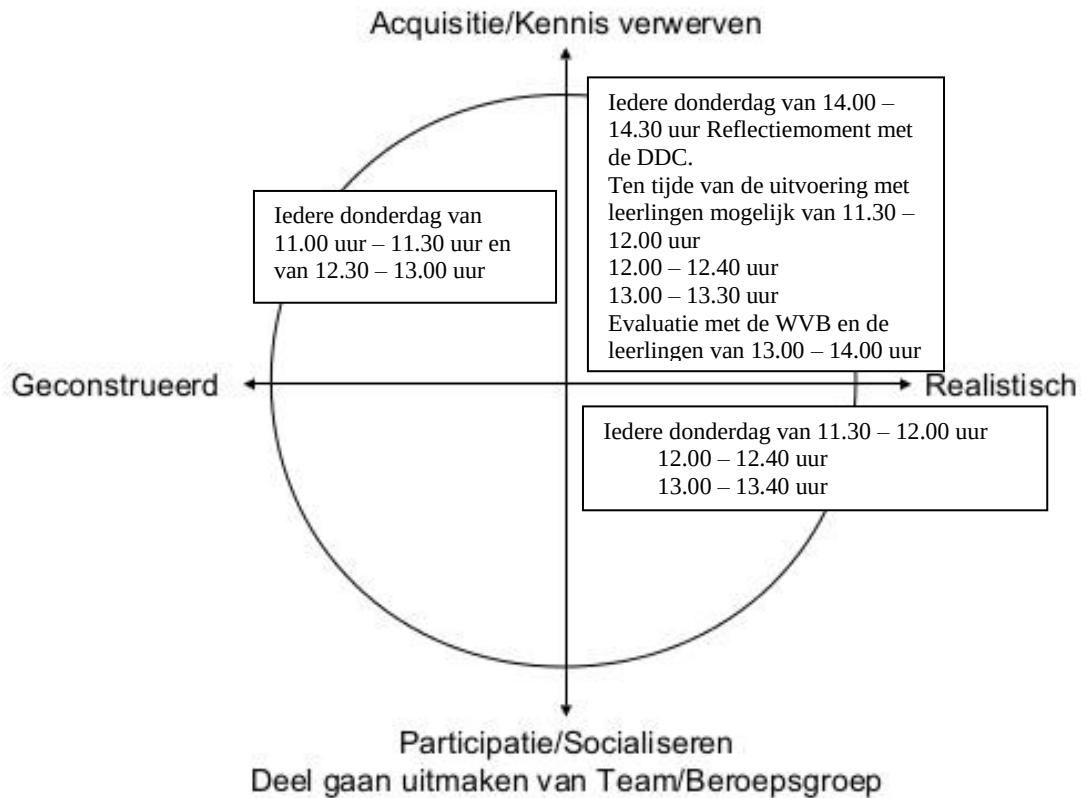
Beschrijvend model: Leeromgeving ontwerpmodel, 4 kwadranten in figuur



Perspectief: Tijd

De cursief gedrukte tekst is de aanvulling vanuit de member check met de docent van het Dulon college op 17 maart 2020.

Beschrijvend model: Leeromgeving ontwerpmodel, 4 kwadranten in figuur



Bijlage 2

Beeldmateriaal van de observatie

Perspectief: Rollen

Overgenomen uit *Analyse hybride leeromgevingen* (Zitter, 2010).

Beschrijvend model: Leeromgeving ontwerpmodel, 4 kwadranten in figuur



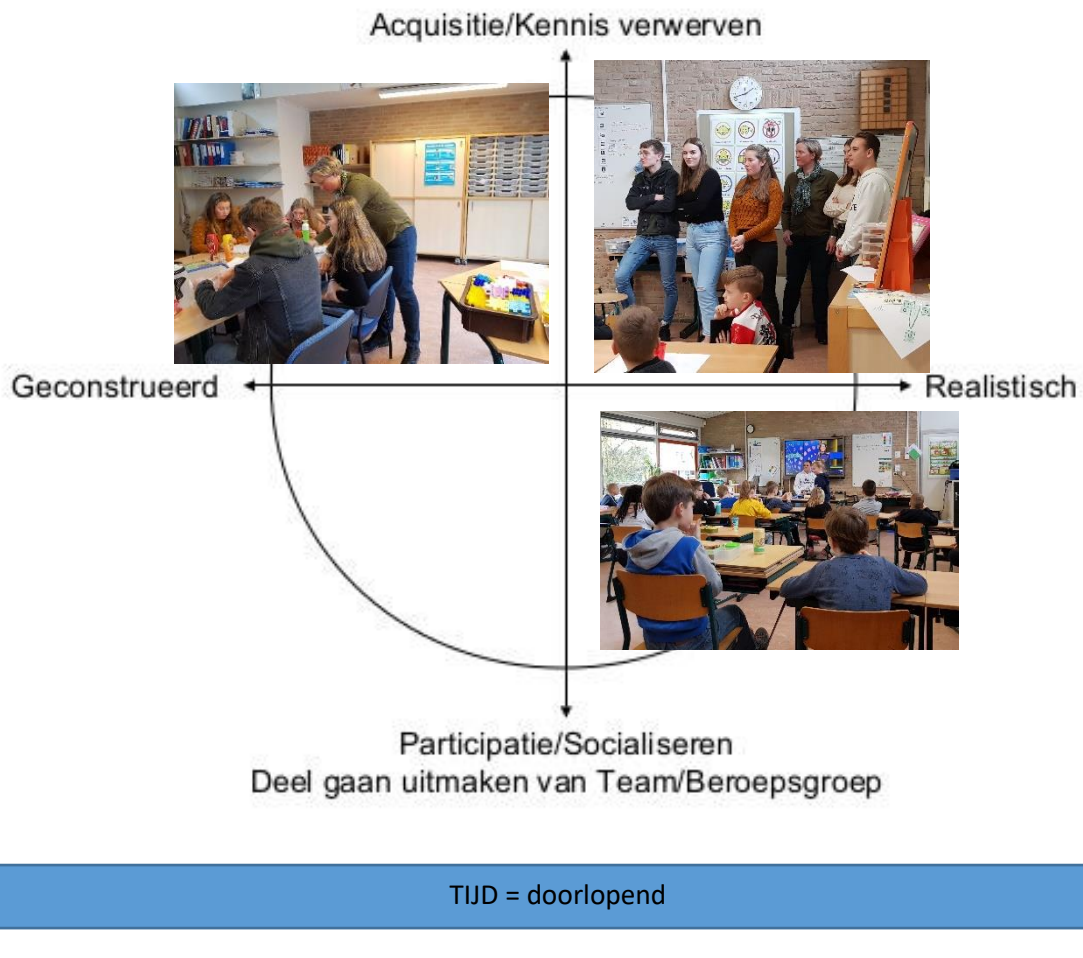
Beschrijvend model: Leeromgeving ontwerpmodel, 4 kwadranten in figuur



Beschrijvend model: Leeromgeving ontwerpmodel, 4 kwadranten in figuur



Beschrijvend model: Leeromgeving ontwerpmodel, 4 kwadranten in figuur



Bijlage 3

Codeboek

Kernbegrip	Dimensie	Topics	Indicatoren
Rollen	Kwadrant 1: Geconstrueerde Acquisitie = Kennisoverdracht	Instrueren	A.1. Geeft informatie
			A.2. Geeft informatie over gebruik van materiaal
		Theorie-overdracht	B.1. Overdracht van theoretische kennis
			B.2. Koppelt leerstof/school aan de praktijk
		Evaluatie	C.1. Evaluatie kennisverwerving
	Kwadrant 2: Geconstrueerde Participatie = Opdrachten en simulaties	Instrueren	D.1. Geeft informatie ten behoeve van de uitvoering van een opdracht
			D.2. Vragen stellen over de uitvoering van de opdracht
		Sturen	E.1. Didactische aanwijzingen geven/oefenen
			E.2. Pedagogische aanwijzingen geven/oefenen
	Kwadrant 3: Realistische Acquisitie = Praktijkkennis expliciteren (reflecteren)	Reflecteren (Het denken van de student stimuleren)	F.1. Stelt informatieve vragen
			F.2. Vraagt naar de mening
			F.3. Suggesties geven /ontvangen
		Feedback geven	G.1. Geeft feedback op het werkproces
			G.2. Studenten geven elkaar feedback
	Kwadrant 4: Realistische Participatie = Leren tijdens werken		G.3. Evaluatie van het leerproces
		Sturen	I.1. Geeft pedagogische aanwijzingen
			I.2. Geeft didactische aanwijzingen

		Vragen stellen	J.1.Vraagt naar de reden van handelen/motieven
		Oplossing bieden	K.1.Rol in het werkproces
			K.2.Grijpt in in het werkproces
			K.3.Neemt het werkproces over
		Feedback geven	L.1. Coachen
		Samenwerken	M.1. Samenwerken
			M.2. Competenties rol
Kernbegrip	Dimensie	Topics	Indicatoren
Ruimtes	Kwadrant 1: Geconstrueerde Acquisitie = Kennisoverdracht	Inrichting	N.1. De ruimte is geschikt voor theorieles
	Kwadrant 2: Geconstrueerde Participatie = Opdrachten en simulaties	Afmeting	O.1. De ruimte is geschikt simulatie
	Kwadrant 3: Realistische Acquisitie = Praktijkkennis expliciteren (reflecteren)	Inrichting	P.1. De ruimte is geschikt voor een reflectiemoment
	Kwadrant 4: Realistische Participatie = Leren tijdens werken	Diversiteit	Q.1. Er zijn diverse geschikte ruimtes beschikbaar
			Q.2. Er zijn voldoende ruimtes beschikbaar
Kernbegrip	Dimensie	Topics	Indicatoren
Artefacten/materiaal	Kwadrant 1: Geconstrueerde Acquisitie = Kennisoverdracht	leermiddel voor de student	R.1. Er zijn leermiddelen voor de student beschikbaar
	Kwadrant 2: Geconstrueerde Participatie = Opdrachten en simulaties	Materiaal	S.1. Er is passend leer-/werkmateriaal

	Kwadrant 3: Realistische Acquisitie = Praktijkkennis expliciteren (reflecteren)	Middelen	T.1. Er is passend leer-/werkmateriaal
	Kwadrant 4: Realistische Participatie = Leren tijdens werken	Lesmateriaal	U.1. Er is passend en voldoende leer- /werkmateriaal
Kernbegrip	Dimensie	Topics	Indicatoren
Tijd	Kwadrant 1: Geconstrueerde Acquisitie = Kennisoverdracht	Hoeveelheid	V.1. Er is voldoende tijd voor theorie
			V.2. De tijd/frequentie is optimaal
	Kwadrant 2: Geconstrueerde Participatie = Opdrachten en simulaties	Hoeveelheid	W.1. Er wordt voldoende tijd aan de simulatie besteed
	Kwadrant 3: Realistische Acquisitie = Praktijkkennis expliciteren (reflecteren)	Hoeveelheid	X.1. Er is voldoende tijd voor reflectie
	Kwadrant 4: Realistische Participatie = Leren tijdens werken	Indeling	Y.1. De tijdsindeling is adequaat en passend
			Y.2. De tijdsduur is passend bij de opdracht

Bijlage 4

Module Extern Practicum

Werkboek voor de student

Dulon college
Reehorsterweg 80
6717 LV Ede

Schooljaar 2019/2020
Opleiding Onderwijsassistent leerjaar 1

In samenwerking met:
Practicumschool: CNS-basisschool Juliana
Halderweg 43-45
6721 ZJ Bennekom



Voorwoord

Voor je ligt het werkboek voor het Extern practicum dat je gaat uitvoeren op CNS Juliana te Bennekom. Dit practicum start op donderdag 28 november 2019 en eindigt op 2 juli 2020. Het Extern practicum vindt wekelijks plaats. CNS Juliana is een relatief kleine school met ongeveer 120 leerlingen. De school bestaat uit de volgende combinatiegroepen: groep $\frac{1}{2}$, groep $\frac{3}{4}$, groep $\frac{4}{5}$, groep $\frac{5}{6}$ en groep $\frac{7}{8}$. Er zijn zeven groepsleerkrachten verbonden aan de school en een directeur. Op donderdag zijn er vijf groepsleerkrachten aanwezig, voor iedere groep een.

In het kort meer informatie over CNS-basisschool Juliana te Bennekom. De informatie komt van de website van de school: <https://www.juliana.cnsede.nl>

Zó boeiend kan onderwijs zijn

De Juliana biedt onderwijs '*met een plus*'. Het onderwijs is zo georganiseerd dat het leren voor het kind echt betekenis krijgt. Boeiend onderwijs: dáár staan we voor.

Kinderen leren op deze school stap voor stap samenhang te ontdekken in de leerstof. Daarom wordt grotendeels gewerkt vanuit thema's in plaats van uit losse vakken. De onderwijsbenadering zet kinderen aan tot leren vanuit eigen betrokkenheid en motivatie. Hierdoor legt het kind op deze school een sterke basis voor zijn of haar toekomst.

Brede ontwikkeling

Het kind kan hier rekenen op modern taal- en rekenonderwijs van hoge kwaliteit. In de benadering is daarnaast veel aandacht voor de sociale en emotionele ontwikkeling. Veel oog is er voor 'het kind achter de leerling'. De kinderen leren ook met respect met elkaar om te gaan. Er wordt onder meer gebruik gemaakt van het anti-pestprogramma KiVa.

Kleine school met één grote ambitie

De Juliana is een relatief kleine school. Er zijn hierdoor korte lijntjes tussen kinderen, leerkrachten en ouders. Ieder kind wordt gezien en uitgedaagd tot ontdekken in een fijne en veilige omgeving.

We willen eruit halen wat erin zit. Dát is onze ambitie! Kinderen die moeilijk leren krijgen extra ondersteuning. Kinderen die heel makkelijk leren krijgen extra uitdagingen.

Leren van deze tijd

Eén ding is zeker. Het kind groeit op in een wereld die volop in verandering is en een toekomst die onvoorspelbaar is. Van mensen wordt steeds meer zelfredzaamheid en ondernemerschap gevraagd. Het onderwijs sluit aan op een wereld waarin de ontwikkelingen snel gaan. Zelf initiatief nemen.

Verantwoordelijkheid tonen voor jezelf en anderen. Omgaan met verschillen. Dit zijn vaardigheden die veel aandacht krijgen in de opzet van het onderwijs.

Kinderen worden gestimuleerd om mede verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leren. De leerkrachten dragen daarom niet alleen kennis over, ze begeleiden als coaches ook kinderen bij hun leerproces. De techniek helpt hierbij. Door de groeiende toepassing van ICT kunnen kinderen steeds beter op hun eigen niveau leren.

In verbinding

De Juliana zoekt de verbinding met de Bennekomse gemeenschap. Niet zonder reden. In samenwerking met verenigingen en organisaties kunnen we immers ons leeraanbod verrijken en nog aantrekkelijker maken.

Met een rijke bagage de wereld in

Inspiratiebron en richtingwijzer voor het handelen zijn de christelijke waarden. Iedereen mag zijn wie hij is. Voorop staat dat ieder kind een fijne en gelukkige tijd wordt geboden met onderwijs dat uitdaagt het beste te halen uit ieders talenten, zodat ieder kind met een rijke bagage verder kan na zijn schooltijd op de Juliana.

Lerende leerkrachten

Het leren van kinderen en van leerkrachten gaat hand in hand. Het team is steeds op zoek naar mogelijkheden en kansen voor verbetering van het onderwijs. Ze investeren daarom veel in na- en bijscholing.

Dagindeling voor het Extern practicum van de student

Tijdens dit Extern practicum begeleid je groepjes leerlingen tijdens het eten/drinken, werken en spelen. Wat je taak hierbij precies inhoudt, lees je verderop in dit werkboek. Het extern practicum is een combinatie van leren op het Dulon college en leren in de praktijk.

Het extern practicum heeft de volgende indeling:

11.00 uur: aanwezig zijn op de basisschool en instructie voor de dag
11.30 uur: start eerste activiteit met leerlingen
12.00 uur: start tweede activiteit met leerlingen
12.30 uur : pauze voor studenten
13.00 uur : start derde activiteit met leerlingen
13.30 uur: evaluatie met werkveldbegeleider en/of leerlingen
14.00 uur: reflectie met docent van het Dulon college
14.30 uur: einde Extern practicum

Voor de verantwoording van je practicum moet je aan een aantal eisen voldoen, deze lees je verderop in dit werkboek. Wanneer je hebt voldaan aan de eisen van het practicum en de verwerkingsopdrachten hebt uitgevoerd, wordt het practicum afgetekend met voldaan in het mbo-resultatenoverzicht/Dulon online.

Tijdens dit practicum werk je aan werkprocessen uit het kwalificatiedossier, zie verantwoording. Met deze vorm van onderwijs willen we studenten nog beter voorbereiden op de praktijk en school beter laten aansluiten op de praktijk.

Veel succes en plezier met de uitvoering!

Docententeam Welzijn PW

Verantwoording Kwalificatiedossier mbo

Pedagogisch Werk

Crebonummer 23241

Kwalificatie Onderwijsassistent Crebonummer 25485

Geldig vanaf 01-08-2019

Opleidingsdomein Zorg en Welzijn Crebonummer 79140

Profiel 3 Onderwijsassistent

P3 Onderwijsassistent			
P3-K1	Uitvoeren van lesactiviteiten in overleg met de leraar	P3-K1-W1	Bereidt de uitvoering van lesactiviteiten voor
		P3-K1-W2	Voert lesactiviteiten uit
		P3-K1-W3	Biedt (specifieke) ontwikkelingsgerichte lesactiviteiten aan
P3-K2	Uitvoeren van taken rondom de lessen	P3-K2-W1	Voert voorwaardelijke werkzaamheden uit ten behoeve van het lesprogramma
		P3-K2-W2	Voert administratieve taken uit
		P3-K2-W3	Houdt toezicht en begeleidt buiten de lessen
		P3-K2-W4	Voert coördinerende taken binnen de school uit

De uitvoering van het extern practicum wordt gekoppeld aan Kerntaak 1 van het Profieldeel onderwijsassistent van het desbetreffende kwalificatiedossier en Kerntaak 2, waarvan werkproces 1 en werkproces 3 gekoppeld zijn aan opdrachten.

P3-K1 Uitvoeren van lesactiviteiten in overleg met de leraar
Complexiteit
De onderwijsassistent heeft verschillende soorten werk. Dit kan complex zijn: het gaat om zowel pedagogische als didactische doelen én het werk is wisselend tussen individuele leerlingen/studenten en groepen. Een onderwijsassistent gaat om met onverwachte situaties, neemt beslissingen, maakt keuzes bij dilemma's en improviseert. Sommige specifieke assisterende onderwijstaken kunnen om bovenstaande redenen complex zijn. Om deze taken (op inhoudelijk, didactisch, methodisch of organisatorisch terrein) uit te voeren heeft zij specialistische kennis en vaardigheden nodig (bijvoorbeeld: kennis van leergebieden en didactische vaardigheden).
Verantwoordelijkheid en zelfstandigheid
De onderwijsassistent verricht assisterende, veelal uitvoerende taken. Zij assisteert de leraar, leraren of het team, in overleg met en onder supervisie van een leraar of teamleider. De taken die zij verricht voert ze - binnen de gegeven taakstelling - zelfstandig uit. Zij draagt daarbij verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van haar eigen werkzaamheden. Zij heeft geen zelfstandige verantwoordelijkheid binnen het onderwijsproces (het lesgeven). De leraar is eindverantwoordelijk voor de leerresultaten van leerlingen.
Vakkennis en vaardigheden
De beginnend beroepsbeoefenaar: ▪ heeft basiskennis van inhoud en belang van (SLO) doelen voor het jonge kind ▪ heeft brede en specialistische kennis van begrippen en theorieën m.b.t. didactiek ▪ heeft brede en specialistische kennis van begrippen en theorieën m.b.t. taalontwikkeling, -achterstanden, -stimulering, culturele verschillen ▪ heeft brede en specialistische kennis van begrippen en theorieën m.b.t. Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE) en de sociale context van VVE (2e taalverwerving, sociaal economische achtergrond, leefomgeving/buurt) ▪ heeft brede en specialistische kennis van begrippen en theorieën van leer-, gedrags- en opvoedingsproblemen

P3-K2 Uitvoeren van taken rondom de lessen

Complexiteit

De onderwijsassistent voert de taken rondom de lessen voor een belangrijk deel uit binnen de schoolorganisatie. Het begeleiden bij buitenschoolse (les)activiteiten vindt daarbuiten plaats, vaak in een onbekende omgeving. Voor het uitvoeren van de taken rondom de lessen maakt de onderwijsassistent gebruik van standaardprocedures en van combinaties van standaardprocedures. Ze past daarbij kennis toe gericht op het faciliteren van de leraar en het zorgen voor een gewenste leeromgeving, organisatiegebonden kennis en specialistische kennis van onderwijsleermiddelen en materialen. Ze past tal van vaardigheden toe, uiteenlopend van het werken met verschillende software-programma's tot het oplossen van conflicten tussen leerlingen/studenten. Kenmerken voor deze taken zijn de verschillende rollen die de onderwijsassistent vervult en de verscheidenheid aan personen waarmee ze te maken heeft. Ze ondersteunt, faciliteert, signaleert en controleert en daarbij heeft ze te maken met de leraar / het team, ondersteunende medewerkers, leerlingen/studenten en/of externe deskundigen ten behoeve van de buitenschoolse activiteit. Dit brede palet aan taken, rollen en contacten maakt het werk complex. Complicerende factoren zijn daarbij bijvoorbeeld de afwegingen die ze moet maken ten aanzien van de tijd die ze beschikbaar heeft en de hoeveelheid taken die verricht moeten worden binnen die tijd.

Verantwoordelijkheid en zelfstandigheid

De onderwijsassistent werkt in overleg met de leraar/het lerarenteam of een ander verantwoordelijke functionaris zelfstandig aan de uitvoering van taken rondom de lessen. De onderwijsassistent is zelf verantwoordelijk voor de resultaten van haar eigen werkzaamheden, ook bij de toezichthoudende taak die ze heeft voor de leerlingen/studenten

De leraar/het lerarenteam of de verantwoordelijk functionaris is eindverantwoordelijk.

Vakkennis en vaardigheden

De beginnend beroepsbeoefenaar:

- heeft brede en specialistische kennis van diversiteit en interculturele communicatie
- heeft kennis van (verantwoord) gebruik van sociale media in relatie tot haar werkzaamheden
- heeft kennis van de beleidscyclus: onderdelen, stappen en betrokken actoren
- kan ICT-vaardigheden toepassen in relatie tot haar werkzaamheden
- kan presentatietechnieken toepassen voor ouders/vervangende opvoeders en kinderen
- kan voorlichtingsvaardigheden toepassen gericht op kinderen en ouders

Oriënteren op het practicum

Voordat het practicum kan starten houd je een oriëntatie op waar je naar toe gaat en wat er daar van je verwacht wordt. De docent van het Dulon college begeleidt de oriëntatie, voordat het extern practicum start. Dat kan volgens het onderstaande stappenplan:

1. Verdiepen in de school door middel van het lezen van de website. Stel jezelf hierbij de volgende vragen: Waar staat de school, wat zijn de kenmerken van de school, op welke manier verzorgt de school het onderwijs, wat is de verdeling van de groepen, wat zijn de schooltijden e.d.
2. Wanneer is het practicum?
3. Hoe laat word ik verwacht en waar moet ik zijn? Hoe kom ik daar?
4. Aan welke groep word ik gekoppeld en aan welke leerlingen?
5. Wat moet ik precies doen?
6. Zijn er regels waar ik me aan moet houden?

Beantwoord voor jezelf de vragen en noteer eventueel opmerkingen die je niet moet vergeten.

Inhoud van het practicum

De opdracht voor het practicum houdt het volgende in:

1. 11.00 uur aanwezig op de practicumschool
2. Verzamelen in de teamkamer van de school, jassen en tassen bij elkaar leggen.
3. Je voert het practicum uit met tien studenten. Op de school ben je verdeeld in groepjes van drie of vier studenten. Met je groepje zit je bij elkaar om door te nemen wat je zo meteen gaat doen en wat de taakverdeling is.
4. 11.30 uur start eerste activiteit: melden bij de groepsleerkracht van de groep waar jij bent ingedeeld:
 - Begeleiden bij de typecursus van groep 5/6
 - Begeleiden bij ontwikkelingsspelen groep 3/4
 - Voorlezen van een prentenboek groep 1/2
5. 12.00 uur start tweede activiteit:
 - Begeleiden bij het eten/drinken in de groep waarbij je bent ingedeeld
6. 12.15 uur Toezicht houden bij het buitenspelen
7. 12.30 uur De leerlingen begeleiden bij het naar binnengaan
8. 12.30 uur Pauze van studenten en voorbereiden middagactiviteit
9. 13.00 uur Start derde activiteit:
 - Begeleiden bij taalactiviteit groep 1/2
 - Begeleiden bij techniekactiviteit groep 3/4
10. 13.30 uur start evaluatie/reflectie met werkveldbegeleider
11. 14.00 uur reflectie met docent van het Dulon college

Groepsindeling

Tijdens het begeleiden van leerlingen zijn de studenten verdeeld in groepjes. De groepsindeling wordt in overleg tussen studenten en de docent van het Dulon college samengesteld. Het onderstaand schema is daarvoor opgesteld:

Tijdstip / activiteit	Naam studenten	Naam leerlingen	Ruimte
11.30 uur – 12.00 uur Begeleiden van leerlingen bij de online Type cursus. Leerlingen de juiste vingerzetting aanleren en begeleiden bij de voortgang.	1. 2. 3.	Groep 6 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	Hal, leegstaand lokaal grenzend aan de hal,
11.30 uur – 12.00 uur Begeleiden bij taal-/rekenactiviteiten. De activiteiten zijn vooraf gekozen door de groepsleerkracht en liggen klaar ter voorbereiding.	1. 2. 3.	Groep 4 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.	RT-kamertje Hal bij de kleuters Leeg lokaal naast groep 4/5
11.30 uur – 12.00 Voorlezen in groep 1/2, in overleg met de groepsleerkracht wordt een boek gekozen.	1. 2. 3. 4.	Groep 1/2 De groep wordt verdeeld in vier groepen	Lokaal groep 1/2
12.00 uur – 12.30 uur Begeleiden eten/drinken en aansluitend begeleiden bij buiten spelen. :	In iedere groep (5 groepen totaal) zijn twee studenten voor het begeleiden van kinderen bij het eten/drinken	In iedere groep (5 groepen totaal) zijn twee studenten voor het begeleiden van kinderen bij het eten/drinken	In het lokaal van de desbetreffende groep; aansluitend op het speelplein

Groep ½: tevens klassikaal een prentenboek voorlezen Groep ¾, 4/5 en 5/6: klassikaal voorlezen uit een leesboek Groep 7/8: gezamenlijk kijken naar het Jeugdjournaal van die dag			
13.00 uur- 13.30 uur Begeleiden van een taalactiviteit bij groep ½. De activiteit is vooraf gekozen door de groepsleerkracht. De studenten bereiden de opdracht voor om uit te kunnen voeren met de kinderen.	1. 2. 3. 4.	De groep is verdeeld in vier groepen.	Lokaal groep 1/2
13.00 uur - 13.30 uur: werken met opdrachten uit de techniek torens. De opdracht is vooraf gekozen door de groepsleerkracht. De studenten bereiden de opdracht voor om uit te voeren met de leerlingen.	5. 6. 7. 8. 9. 10.	Alle kinderen van groep ¾ worden verdeeld in 6 groepjes. Ieder groepje wordt begeleid door een student.	

Vorbereiden en plannen van het practicum

De voorbereiding vindt plaats op de basisschool.

1. De voorbereiding van practicum noteer je in deze wegwijzer bij het voorbereidingsformulier. De docent van het Dulon college kan je begeleiden bij de voorbereiding.

Uitvoering van het practicum

1. 11.00 uur: Aanwezig op de practicumschool
2. Verzamelen in de teamkamer van de school, jassen en tassen bij elkaar leggen.
3. Je voert het practicum uit in groepjes van drie of vier studenten. Met je groepje zit je bij elkaar om door te nemen wat je zo meteen gaat doen en wat de taakverdeling is. De docent begeleidt hierbij.
4. 11.30 uur: Melden bij de groepsleerkracht van de groep waar jij bent ingedeeld.
5. 12.00 uur: Start begeleiden van het eten en drinken
6. Een van de studenten leest ondertussen een prentenboek voor of verzorgt een andere activiteit.
7. 12.15 uur: Begeleiden bij het naar buiten gaan van de kinderen
8. Toezicht houden bij het buitenspelen
9. 12.30 uur: De leerlingen begeleiden bij het naar binnengaan
10. 12.30 uur: Pauze studenten en voorbereiden middagactiviteit
11. 13.00 uur: Start derde activiteit in groep ½ of groep ¾
12. 14.00 uur: Evaluatie met de werkveldbegeleider en/of leerlingen
13. 14.30 uur: Reflectie met de docent van het Dulon college. Vul het evaluatieformulier in en bespreek het na met de docent. De docent tekent je formulier voor voldaan.
14. **Afronding:** Na 10 weken rond je dit practicum af, door het inleveren van alle ingevulde dagformulieren. Je krijgt een voldaan als je niet meer dan één keer afwezig was. Daarna start de nieuwe periode.

Begeleiding:

Tijdens de uitvoering van het extern practicum is er altijd een docent van het Dulon college aanwezig. De docent loopt rond tijdens de uitvoering en kan jou ondersteunen. Als je een vraag hebt over de uitvoering van de

opdracht of over de begeleiding van een kind, kun je die stellen. Verder kan de docent jou feedback geven als je bezig bent of vragen naar de reden van je handelen. De werkveldbegeleider is ook aanwezig tijdens de uitvoering van de opdrachten. Deze kan jou van feedback voorzien, jouw vragen beantwoorden en jij kunt vragen stellen als daar behoefte aan is. Wanneer je even niet weet hoe te handelen, overleg dan met de werkveldbegeleider of met de docent van het Dulon college. Beiden kunnen je verder helpen in het begeleiden van een leerling of bij de praktische uitvoering van een opdracht. Aan het eind van de dag evalueer je samen met de werkveldbegeleider en eventueel leerlingen hoe de dag is verlopen. Tot slot heb je een reflectiemoment met de docent van het Dulon college en kun je je leerpunten invullen in het werkboek. Na afloop van tien weken vul je het reflectieformulier over tien weken in als afronding van de onderwijsperiode.

Gebruik van de ruimtes:

Tijdens de uitvoering van het extern practicum mag je gebruik maken van de beschikbare ruimtes van de klaslokalen. Mocht je een rustig plekje nodig hebben om met een paar leerlingen te werken, kun je een leegstaand lokaal of kamertje gebruiken. Tevens is het speelveld toegankelijk voor het uitvoeren van een opdracht. De evaluatie met de werkveldbegeleider vindt plaats in het lokaal van groep 3/4. De reflectie met de docent van het Dulon college vindt plaats in de teamkamer van de basisschool.

Materiaal:

Tijdens de uitvoering van de opdrachten kun je gebruik maken van de materialen die de school beschikbaar stelt. Mocht je nog iets anders nodig hebben, overleg dan eerst met de werkveldbegeleider.

De techniek torens

Voor het werken met de leerlingen van groep 3/4 is deze informatie vooraf handig. In de middag werk je aan een onderdeel uit de Techniek torens. Per opdracht is een handleiding beschikbaar die klaar ligt in de teamkamer. Lees de handleiding door en bereid je voor op de uitvoering van de opdracht. De docent van het Dulon college is beschikbaar voor vragen en/of een toelichting.

De uitgangspunten van de Techniek torens zijn (<https://creativekidsconcepts.com/detechniektorens>):

De Techniek Torens bieden een laagdrempelig en kerndoelen dekkend totaalconcept voor Wetenschap & Techniek in het basisonderwijs. Leerlingen leren Onderzoekend & Ontwerpend Leren (OOL) en gaan driedimensionaal aan de slag. Dit is goed voor hun fijn motorische ontwikkeling, zelfredzaamheid en creativiteit. Het concept draagt bij aan een rijke leeromgeving. De kinderen vinden techniek [in de klas](#) fantastisch! Ze gaan samen metselen, maken tandpasta, zeepjes en haargel, bouwen stroomkringen, plakken een fietsband, werken met spuitjes, slangetjes, katrollen en tandwielen, leren verstekzagen, werken met zonne- en windenergie, ontwerpen en bouwen een flipperkast, een brug en nog veel meer.

- Kerndoelen dekkend Wetenschap & Techniek (groep 1 t/m 8)
- Doorlopende leerlijnen waarin alle technische thema's aan bod komen
- Kant-en-klare, direct inzetbare lesmethode voor techniek in het basisonderwijs
- Tijdbesparend en effectief, minimale voorbereiding voor de leerkracht
- Onderzoekend en Ontwerpend Leren (OOL)
- Coöperatief en handelingsgericht, leren samenwerken
- Voorzien van online teamcursus 'Onderzoekend & Ontwerpend Leren met De Techniek Torens'.
- Digitale portal ter voorbereiding, verbreding en verdieping voor leerkracht en leerling
- Eenvoudig verbruiksmateriaal nabestellen via www.ckcwebshop.com

Dagformulier

Vorbereiding



Naam student		Extra aanvulling:
Naam practicumbegeleider		
Groepscode		
Datum		
Vorbereiding Begeleidingsactiviteit:		
Wat ga ik doen en in welke volgorde?	1. 2. 3.	
Wat gaan de leerlingen doen? Met hoeveel leerlingen voer ik de activiteit uit?		
Wat heb ik nodig? Waar ligt dat?		
Wat moet ik van te voren doen/regelen?		
Handtekening practicumbegeleider:		
Handtekening docent Dulon voor aanwezigheid bij evaluatie	Opvallende gebeurtenis deze dag:	

Evaluatieformulier

Vraag	Antwoord
1. Wat wilde je vandaag leren?	
2. Wat heb je gedaan om dit te leren?	
3. Ben je tevreden of ontevreden met het resultaat? Waarom?	
4. Wat zou je de volgende keer anders doen?	
5. Waar ben je trots op?	

Reflectieformulier OP 2

Invullen na 10 weken

Naam student:**Datum:****Klas:**

Welke activiteiten/taken heb je deze periode uitgevoerd?	
Welke twee taken vond je deze periode goed gaan?	
Wat ging er goed?	
Welke twee taken vond je deze periode minder goed gaan?	
Wat ging er niet goed?	
Hoe ga je dit de volgende keer aanpakken?	
Welke feedback heb je ontvangen deze periode?	
Wat heb je geleerd van een medestudent?	
Handtekening docent Dulon college	