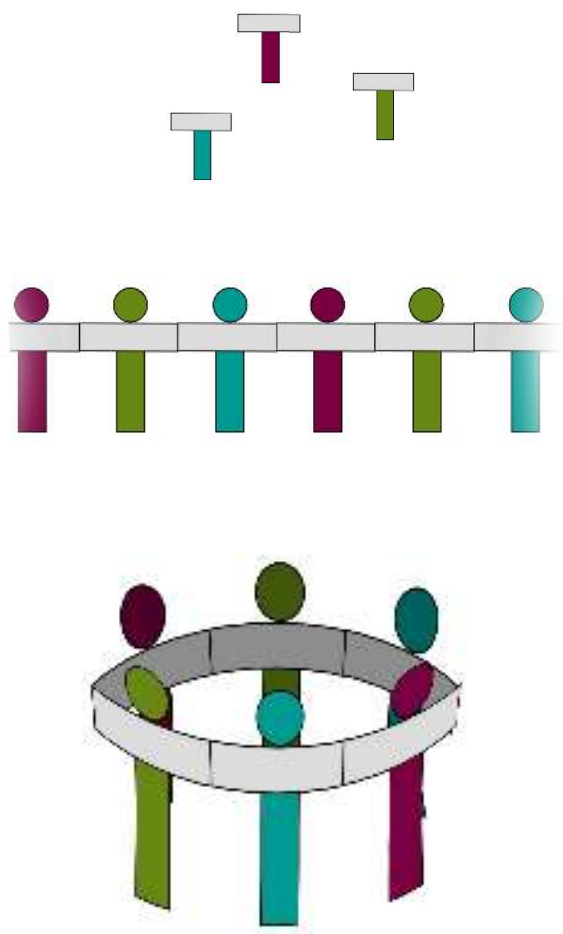


TTT opleiden

Een onderzoek naar generieke competenties voor het gezamenlijk coachen van de mbo-student in een hybride leeromgeving in de praktijk van zorg en welzijn



Masterthesis
MLI

Ceciel van den Berg
23 juni 2019

“De docent drinkt koffie mee op de afdeling, ze observeert en praat met collega’s en studenten. Ik heb het gevoel dat ik er niet alleen voor sta. Het is een gedeelde verantwoordelijkheid.”

- Een werkbegeleider van de praktijkleerroute Viattence -

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	5
1. Inleiding	6
1.1. Landelijke ontwikkelingen	6
1.2. Contextanalyse	6
1.3. Doelstelling.....	8
Innovatiedoelstelling.....	8
Onderzoeksdoelstelling	8
1.4. Onderzoeksvraag en deelvragen.....	8
Onderzoeksvraag.....	8
Deelvragen.....	8
2. Theoretisch kader.....	9
2.1. Hybride leeromgeving	9
2.2. Vraaggestuurd leren.....	10
2.3. T-shaped professional, interprofessioneel opleiden en boundary crossing	11
2.4. Competenties	13
3. Opzet van het onderzoek	14
3.1. Onderzoeksaanpak.....	14
3.2. Participanten	14
3.3. Methode en dataverzameling	16
Matrix	16
Deelvraag 1, 2 en 3	16
Deelvraag 4.....	17
3.4. Tijdsplanning	18
3.5. Draagvlak, communicatie en ethiek.....	18
3.6. Betrouwbaarheid en validiteit.....	18
4. Resultaten.....	20
4.1. Ervaringen van docenten.....	20
Succeservaringen.....	20
Grenservaringen	21
4.2. Ervaringen van werkbegeleiders	22
Succeservaringen.....	22
Grenservaringen	22
4.3. Ervaringen van studenten	23
Succeservaringen.....	23

Grenservaringen	24
4.4. Formuleren en waarderen van generieke competenties.....	24
Generieke competenties	26
5. Conclusie en discussie	28
5.1. Conclusie	28
Betekenis van de succeservaringen	28
Betekenis van de grenservaringen	29
Formuleren en waarderen van generieke competenties.....	29
5.2. Discussie	30
Bevorderende factoren	30
Belemmerende factoren	30
5.3. Aanbevelingen.....	30
Kennisdeling	30
Scholing	31
Begeleiding	31
5.4. Suggesties voor vervolgonderzoek.....	31
6. Betekenis voor de innovatiepraktijk.....	32
6.1. Betekenis voor docenten, werkbegeleiders en studenten	32
6.2. Betekenis voor Landstede	32
6.3. Duurzame verbetering van de praktijk.....	32
Literatuur.....	34
Bijlage 4; Generieke competenties literatuur	37
Bijlage 5; Interview werkbegeleiders en docenten: interviewleidraad en topiclijst.....	38
Bijlage 6; Interview studenten: interviewleidraad en topiclijst	42
Bijlage 7; Geformuleerde generieke competenties	46

Samenvatting

Dit praktijkgerichte onderzoek tracht een bijdrage te leveren aan het samen leren van docenten, werkbegeleiders en studenten in een hybride leeromgeving binnen de praktijk van zorg en welzijn. Het onderzoek heeft plaats gevonden bij de praktijkleerroute Viattence, waar mbo-studenten van Landstede en Deltion volledig in de beroepspraktijk leren. De praktijkleerroute is een hybride leeromgeving, waar het samen leren centraal staat en docenten en werkbegeleiders gezamenlijke coachen bij het vraaggestuurd leren en daarmee boundary crossers zijn (Akkerman & Bakker, 2012; Verbiest, 2003; Zitter & Hoeve, 2012).

Dit gezamenlijk coachen brengt vraagstukken met zich mee. Docenten en werkbegeleiders ervaren grenzen ten opzichte van hun bestaande professionele rol en zoeken naar verbinding en samenwerking vanuit de gezamenlijke visie op leren. Studenten ervaren grenzen in de begeleiding bij het werken aan individuele leervragen en gerichte reflectie op de werkvloer. Tot nu toe is niet expliciet onderzocht wat nu precies de gezamenlijke rol is en welke competenties hiervoor nodig zijn (Aalsma, 2011; Zitter, Hoeve, & Aalsma, 2012). Dit vraagt inzicht in de generieke competenties voor interprofessioneel samenwerken en opleiden, zoals in het model van de T-shaped professional beschreven door Oskam (2009). De onderzoeksvraag luidt dan ook: "Wat zijn de gezamenlijke generieke competenties van docenten en werkbegeleiders, die nodig zijn om de mbo-student in de praktijkleerroute Viattence te coachen?".

In interviews met docenten, werkbegeleiders en studenten worden ervaringen genoemd die succesvol of gewenst zijn. De factoren samenwerken, reflectie, het stellen van de juiste kritische vragen, werken vanuit de visie en ondersteuning bij het zelfstandig leren worden genoemd. De focusgroep heeft aan de hand van deze factoren geconcludeerd dat de generieke competenties, multidisciplinair samenwerken, ondernemend gedrag, begeleiden leerproces en versterken eigen regie door beroeps- en ontwikkelingsgerichte reflectie, ondersteunend zijn aan de coaching van studenten in de praktijkleerroute.

De verworven kennis en opvattingen geven inzicht in welke gezamenlijke competenties noodzakelijk zijn en dat vraagt professionalisering van docenten en werkbegeleiders. De onderzoeker heeft hierom aanbevelingen geformuleerd gericht op kennisdeling, scholing en begeleiding. Hiervoor is het van belang dat Landstede beleid ontwikkelt op hybride leren, expertcoaches/procesbegeleiders inzet in hybride leeromgevingen en vervolgonderzoek doet om een rubric van de generieke competenties te kunnen ontwerpen.

1. Inleiding

1.1. Landelijke ontwikkelingen

Veranderingen in de sector zorg en welzijn vragen om continue professionalisering van nieuwe en zittende medewerkers. Het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2018) beschrijft de noodzaak van een leven lang ontwikkelen. In het mbo wordt gevraagd om flexibilisering en maatwerk van het onderwijs, waarbij niet het curriculum en opleidingsduur leidend zijn, maar de leerbehoefte van de student (Van der Ree, 2017; Van Vliet, Grotendorst, & Roodbol, 2016; Zhao, 2012). De behoefte van de mbo-student en de beroepspraktijk is om het leren zoveel en zo dicht mogelijk in de praktijk te organiseren, zodat er vanuit de beroepscontext geleerd kan worden. Docenten in het onderwijs onderkennen dit, maar worstelen daarbij met de veranderende rol en de samenwerking met de praktijk (Het Zorgpact, 2018).

Om de genoemde ontwikkelingen samen te brengen in een passend opleidingsaanbod is er een belangrijke gezamenlijke rol (Ministerie van OCW en MBO-Raad, 2018; Turkenburg, Vogels, & Sol, 2017). Dit opleidingsaanbod kan vormgegeven worden in een zogenaamde hybride leeromgeving, waarbij het leren en werken dicht naar elkaar toe schuift (Huisman, Bruijn, & Baartman, 2010). Studenten, docenten en werkbegeleiders leren samen in de context van de beroepspraktijk. Een praktijkleerroute kan een concrete uitwerking van een hybride leeromgeving zijn.

1.2. Contextanalyse

Landstede mbo speelt in op deze landelijke ontwikkelingen. De onderzoeker is betrokken bij een aantal praktijkleerroutes in samenwerking met verschillende zorginstellingen. Landstede vindt het belangrijk aan te sluiten bij het toekomstgericht opleiden en stimuleren deze initiatieven. Zij spelen hiermee in op het samen opleiden en de veranderingen in het werkveld, zodat studenten goed voorbereid worden op de arbeidsmarkt van nu en de toekomst (Landstede Groep, 2019). Dit vergroot de responsiviteit van de opleidingen (Turkenburg, Vogels, & Sol, 2017).

Dit onderzoek richt zich op de praktijkleerroute Viattence. Mbo-studenten leren en werken hier volledig in de beroepspraktijk, waarbij competenties aangeleerd worden in levensechte situaties met een rijke context. In de visie staat dat studenten vraaggestuurd leren, waarbij vanuit de ervaring de verwondering ontstaat en vervolgens leervragen worden gecreëerd. Coaching door docenten en werkbegeleiders bij het vraaggestuurd leren vindt zo dicht mogelijk bij de werkvloer plaats. Praktijk en theorie wisselen zich af en waardoor bewustwording van de betekenis van theorie en de eigen beroepswording plaatsvindt. Zitter en Hoeve (2012) spreken dan over hybride leren, waarbij er een vervlechting is van theorie, vaardigheid en praktijk in gesimuleerde settingen en de realistische contextrijke praktijk. In een hybride leeromgeving staat het samen leren centraal om zodoende de dingen beter te doen en waar nodig nieuwe dingen te doen (Verbiest, 2003). Coaching in de beroepscontext door werkbegeleiders én docenten is hierbij essentieel. Zij treden op als *boundary crossers* en zullen over de grenzen van onderwijs en de praktijk heen moeten kunnen acteren (Akkerman & Bakker, 2012).

Vanuit evaluaties van praktijkleerroutes blijkt dat er vraagstukken zijn over grenzen die studenten, docenten en werkbegeleiders ervaren ten opzichte van hun bestaande professionele rol en competenties.

Studenten ervaren een grens in de begeleiding bij het werken aan individuele leervragen. Zij geven aan dat de ene docent meer stuurt op inhoud en de andere docent meer op proces coacht. Studenten benoemen dat informatie niet eenduidig wordt gegeven. Studenten geven aan dat ze veel leren als ze dagelijks feedback krijgen direct in de beroepscontext. Studenten constateren dat dit niet dagelijks gebeurt en dat er weinig afstemming en samenwerking is tussen docenten werkbegeleiders. Docenten ervaren dat het coachen van studenten in een hybride leeromgeving nieuw en onbekend is. Docenten werken ook in reguliere opleidingstrajecten en geven aan geneigd te zijn te denken en

handelen vanuit het bekende curriculum. Vragen die docenten zichzelf en elkaar stellen gaan over hoe competenties als proactiviteit, samenwerken en initiatiefrijk gedrag, zoals die van studenten in een hybride leeromgeving verwacht worden, eruitzien. En daaruit voortvloeiend, welke competenties zij zelf nodig hebben om samen met werkbegeleiders studenten doelgericht te kunnen coachen op deze competenties. Een laatste vraagstuk waar docenten mee worstelen is hoe werkbegeleiders betrokken kunnen worden bij de coaching en het samen leren. Werkbegeleiders vragen zich af wat het verschil is in de coaching van studenten in de praktijkleerroute en van studenten in een regulier opleidingstraject. Daarnaast geven zij aan onvoldoende zicht te hebben op de competenties die van hun gevraagd worden in een hybride leeromgeving en welke kennis en vaardigheden nodig zijn om studenten te coachen. Tot slot vragen zij zich af hoe er samen gewerkt kan worden met de docent op de werkvloer.

In een hybride leeromgeving is de uitdaging dat docenten en werkbegeleiders een coachende rol krijgen gericht op het leren van studenten. In de literatuur is nog weinig bekend over wat docenten en werkbegeleiders in de gezamenlijkheid hiervoor moeten weten en kunnen. Dit vraagt inzicht in de generieke competenties, zoals beschreven door Oskam (2009). Hij beschrijft het belang van interprofessioneel samenwerken, waarbij de professional naast zijn specialistische kennis en vaardigheden in staat is om generieke competenties in te zetten die leiden tot verbinding. Deze verbinding is van belang om de focus op de gezamenlijke visie te houden om van daaruit gezamenlijk studenten te kunnen coachen bij het leren. Een metafoor is het model van de T-shaped professional. De verticale as van de T symboliseert de specialistische competenties en de horizontale as de generieke competenties. Een verbinding van de generieke competenties leidt tot interprofessioneel opleiden: *TTT opleiden*.

In dit onderzoek wordt gekeken wat generieke competenties van docenten en werkbegeleiders zijn om studenten te kunnen coachen bij het vraaggestuurd leren in een hybride leeromgeving. Specifiek is het gericht op de coaching van de mbo-student in de praktijkleerroute Viattence. Het model van de T-shaped professional dient binnen dit onderzoek als kijkkader.

1.3. Doelstelling

Innovatiedoelstelling

Dit onderzoek beoogt een bijdrage te leveren aan het samen leren van docenten, werkbegeleiders en studenten in een hybride leeromgeving binnen de praktijk van zorg en welzijn. Hierbij focust het onderzoek zich op de rol van docenten en werkbegeleiders als T-shaped professional.

Onderzoeksdoelstelling

Inzicht in de gezamenlijke generieke competenties van docenten en werkbegeleiders, die nodig zijn om de mbo-student in de praktijkleerroute Viattence te coachen.

1.4. Onderzoeksvraag en deelvragen

Onderzoeksvraag

Wat zijn de gezamenlijke generieke competenties van docenten en werkbegeleiders, die nodig zijn om de mbo-student in de praktijkleerroute Viattence te coachen?

Deelvragen

- 1) Hoe ervaren docenten het gezamenlijk coachen van mbo-studenten in de praktijkleerroute?
- 2) Hoe ervaren werkbegeleiders het gezamenlijk coachen van mbo-studenten in de praktijkleerroute?
- 3) Hoe ervaren studenten de gezamenlijke coaching door docent en werkbegeleider in de praktijkleerroute?
- 4) Wat zijn, op basis van data-analyse van voorgaande ervaringen en literatuur, de gezamenlijke generieke competenties die docenten en werkbegeleiders denken nodig te hebben om mbo-studenten te coachen in de praktijkleerroute?
 - a) Welke generieke competenties formuleren docenten en werkbegeleiders gezamenlijk?
 - b) Hoe waarderen docenten en werkbegeleiders gezamenlijk de generieke competenties?

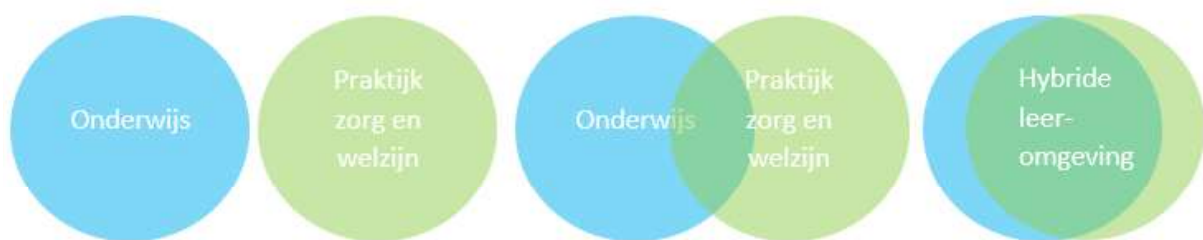
2. Theoretisch kader

In een hybride leeromgeving leren studenten in hun eigen tempo en met individuele leervragen direct gerelateerd aan de praktijk (Bruijn, Aalsma, Huisman, Baartman, & Zitter, 2010). Het gaat dan om praktijkgestuurd en ervaringsgericht leren. Dit wordt ook vraaggestuurd leren genoemd, waarbij studenten eigen leervragen onderzoeken om nieuwe kennis en inzichten te ontwikkelen (Stokhof, De Vries, Martens, & Bastiaens, 2017). Met vraaggestuurd leren wordt beoogd dat door het delen van leeropbrengsten gewerkt wordt aan collectieve kennis, kunde en duurzame professionalisering van alle professionals (Van der Ree, 2017; Verbiest, 2003). Samenwerken met andere disciplines is een voorwaarde om collectief te leren in levensechte settingen. Dit interprofessioneel samenwerken heeft gevolgen voor de rol van professionals (Bottema, 2018; Oskam, 2009). Deze nieuwe rol wordt aangeduid als T-shaped professional.

In dit theoretisch kader worden achtereenvolgens de begrippen hybride leeromgeving, vraaggestuurd leren, T-shaped professional, interprofessioneel opleiden, boundary crossing en competenties nader toegelicht.

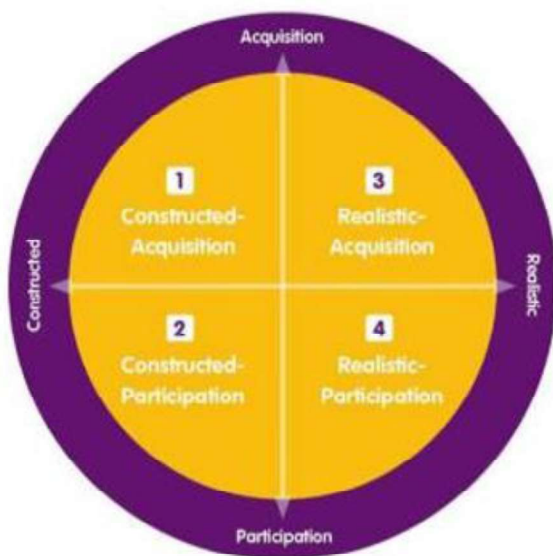
2.1. Hybride leeromgeving

Het leren wordt traditioneel aangeboden in een klaslokaal in een school. Later wordt nadruk gelegd op het sociale, collectieve en contextuele karakter van leren (Lave & Wenger, 1991). De context waarin geleerd wordt is van belang en het leren met en van elkaar moet daarin plaats vinden (Engeström, 2009). Zo komt het begrip 'leeromgeving' tot stand, waar het leren een actief proces is in realistische, complexe en uitdagende omgevingen met een groot leerpotentieel voor het verwerven en leren toepassen van beroepsrelevante competenties (Blokhuys, 2006). In de praktijk van zorg en welzijn verandert tevens de kijk op opleiden (Van Vliet et al., 2016). Zij leggen de nadruk op samenwerken, samen leren en reflecteren in of zo dichtbij mogelijk bij de praktijk. Het werken met concrete vraagstukken en dilemma's, waarin studenten uitgedaagd worden zelf naar antwoorden te zoeken, werkt motiverend en bevordert het leren van en met elkaar en de ontwikkeling van een beroepsidentiteit. Dit leren kan vormgegeven worden in een hybride leeromgeving.



Figuur 1. Onderwijs en praktijk schuiven dicht naar elkaar toe.

In Figuur 1 is te zien dat in een hybride leeromgeving het leren en werken dicht naar elkaar toe schuift (Huisman et al., 2010). Studenten, docenten en werkbegeleiders leren samen in de context van de beroepspraktijk. Er is pas sprake van hybride leren als er een vervlechting is van theorie, vaardigheid en praktijk in zowel gesimuleerde settingen als in de realistische praktijk. Hoeve en Zitter (2012) noemen dit geconstrueerde acquisitie, geparticipeerde participatie, realistische acquisitie en realistische participatie (zie Figuur 2). Het leren in de geconstrueerde omgeving betreft het aanleren en oefenen van kennis en vaardigheden direct in de praktijk. Voorbeelden zijn het eigen maken van theorie en het oefenen van vaardigheden in een gesimuleerde situatie. Het leren in de realistische omgeving speelt zich direct in de praktijk af. Bij acquisitie gaat het om verwerven van kennis en expliciteren van ervaringskennis. Bij participatie gaat het om meedoen, samenwerken en lid worden van een professionele leergemeenschap (Huisman et al., 2010).



Figuur 2. Model hybride leeromgeving. Overgenomen uit *Hybride leeromgevingen*. (p. 21) door I. Zitter en A. Hoeve, 2012, Utrecht: ecbo. Copyright 2012, ecbo.

Poortman geeft een kritisch tegengeluid op participatie (2007). Zij geeft aan dat vroeg in een opleidingstraject deelnemen aan praktijkleren het nadeel heeft dat studenten gezien kunnen worden als werknemer en dat niet alle theorie en vaardigheden in de praktijk geleerd kunnen worden. Verbiest (2003) legt wel weer de nadruk op het verweven van school en beroepspraktijk. Hij legt een professionele leeromgeving uit als een omgeving waarin collectief geleerd wordt vanuit een gedeelde visie, waar onderzoek en reflectie van alle betrokken partijen centraal staat. Het collectief leren gaat niet alleen om het leren van individuen, maar ook van teams binnen een organisatie en organisaties als geheel. In een lerende organisatie gaat het erom de dingen nog beter te doen en waar nodig nieuwe dingen te doen (Verbiest, 2003). Door in de lerende organisatie rekening te houden met studentkenmerken, werkplekkenmerken en opleidingskenmerken kan een professionele leeromgeving gecreëerd worden, waarbij alle partijen een stap verder komen dan alleen transfer tussen theorie en praktijk. Bakker en Akkerman (2016) noemen dit leermechanisme transformatie, hierdoor kan de beroepspraktijk daadwerkelijk geïntegreerd worden en krijgt het leren meer betekenis en zingeving. Verbiest (2003) noemt ten slotte dat de meerwaarde van een professionele leeromgeving wordt gevonden in de persoonlijke ontwikkeling van de professional, die meer betrokkenheid en eigenaarschap ervaart.

Binnen de praktijkleerroutes lopen de begrippen van praktijkleren, hybride leren en professionele leeromgeving door elkaar. Om eenduidigheid te scheppen, maar wel de betekenis te dekken, is in dit onderzoek gekozen voor leren in een hybride leeromgeving. In de visie van de praktijkleerroute is het model hybride leeromgeving opgenomen als ontwerpprincipe.

2.2. Vraaggestuurd leren

In de visie van de praktijkleerroute wordt genoemd dat studenten praktijkgestuurd en ervaringsgericht leren. In de context van hybride leeromgevingen worden in de literatuur deze vormen van leren niet genoemd, in tegenstelling tot vraaggericht of vraaggestuurd leren (Bruining, 2008; Gelven, 2000; Stokhof et al., 2017).

De intentie van leren in een hybride leeromgeving is dat confrontatie met de levensechte beroepspraktijk verwondering en nieuwsgierigheid oproept (Aalsma & Zitter, 2018b). Deze nieuwsgierigheid en verwondering leiden tot leervragen, die direct gerelateerd zijn aan de praktijk. Met het werken aan leervragen wordt op studenten een beroep gedaan op het stellen van vragen en

hierdoor gaan studenten onderzoeken (Gelven, 2000; Stokhof et al., 2017). Daarnaast stellen Stokhof et al. (2017), dat het leren door middel van leervragen bijdraagt aan leermotivatie, informatievaardigheden, kritisch denken, samenwerken en zelfsturing.

Het begrip vraaggestuurd leren is diffuus, omdat het niet duidelijk is wie wie aanstuurt. De definitie van vraaggericht leren levert minder verwarring op (Bruining, 2008):

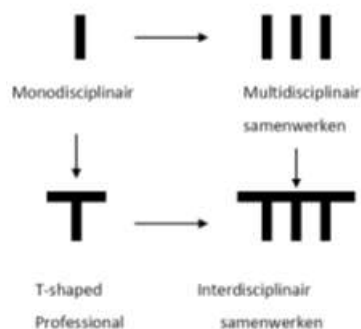
Een gezamenlijke inspanning van de student, de opleider en het werkveld, die erin resulteert dat de student het beroepsonderwijs ontvangt dat tegemoetkomt aan respectievelijk de persoonlijke wensen van de student, de actuele ontwikkeling van het beroep, dat voldoet aan professionele standaarden en dat een impuls is voor een leven lang leren.

In de context van een hybride leeromgeving en in aansluiting op de visie, lijkt de definitie van vraaggericht leren het meest passend voor dit onderzoek.

Tegengeluiden komen onder andere van Versluis (2006) en Van Haperen (2007) die kritische vragen stellen bij het vraaggestuurd leren. Is vraaggestuurd leren gelijk aan zelfsturing? Wat is de mate van aanbodsturing en vraagsturing? Zorgt vraagsturing voor uitholling van de vakinhoudelijke vorming van het onderwijs? Onderzoek heeft laten zien dat docenten zich zorgen maken over studenten die zelf hun vragen uitzetten en 'het heft in eigen handen nemen' (Bruining, 2006; Van Haperen, 2007; Versluis, 2006). Docenten benoemen de moeilijkheid van het 'loslaten', zij zijn gewend controle te hebben door vragen te stellen en antwoorden te geven (Stokhof et al., 2017). Deze vragen suggereren tegenstellingen, echter kunnen ze ook verbonden worden. Bruining (2008) verbindt twee uitgangspunten, de logica van het kiezen en de logica van de discipline. Hij gaat niet uit van opleiden waarbij de student kan doen en vragen wat hij wil, maar juist van het opleiden waarbij studenten gemotiveerd worden om, op basis van de context en de logica van het beroep de mentale modellen en de kennis die bij dat beroep horen, steeds slimmere vragen te stellen. Samenwerking tussen onderwijs en beroepspraktijk is hierbij van belang, waarbij vijf aandachtsvelden worden genoemd: aandacht, nieuwsgierigheid, participatie, multiperspectiviteit en identiteit. Concluderend kan gesteld worden dat studenten gecoacht moeten worden bij het stellen van slimme vragen en dat T-shaped professionals, naast het coachen van de vraag van de student, ook kaders mogen aanbrengen. In *Leren in de praktijk...en de opleider* (Aalsma & Zitter, 2018a) worden vijf begeleidingsstrategieën, modelling, guiding, scaffolding, coaching en monitoring, beschreven die kaders aanbrengen en behulpzaam zijn om de student goed te kunnen begeleiden bij leren in de praktijk. Deze strategieën kunnen in alle vier kwadranten van het model hybride leeromgeving toegepast worden.

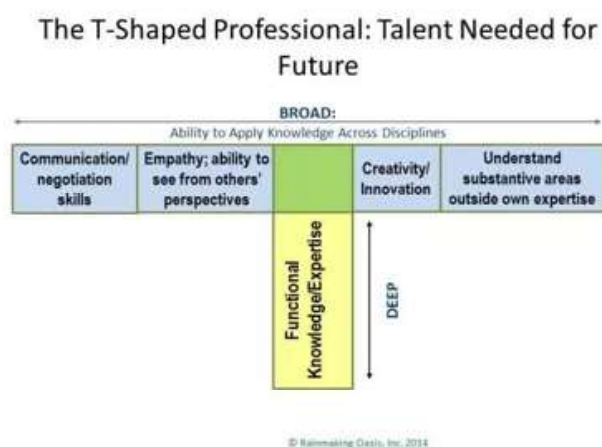
2.3. T-shaped professional, interprofessioneel opleiden en boundary crossing

Het samenwerken met andere disciplines in levensechte settings wordt interprofessioneel samenwerken genoemd. Waar een monodisciplinaire professional met andere professionals gaat samenwerken, gebeurt dat vanuit ieders eigen expertise. Om interprofessioneel samen te werken is een gezamenlijk fundament met visie, waarden en normen nodig (Bouwgroep PACT, 2014). Vanuit deze grondslag werkt iedere professional aan gezamenlijke innovatieve doelen. Dit gebeurt in gezamenlijkheid, complementair aan elkaar en in professionele dialoog. Figuur 3 symboliseert het verschil tussen monodisciplinair en interprofessioneel samenwerken. Voor het interprofessioneel samenwerken zijn T-shaped professionals nodig (Oskam, 2009).



Figuur 3. Interdisciplinair samenwerken. Overgenomen uit *Op weg naar innovatiekracht*. (p. 43) door I.F. Oskam, 2009, Amsterdam: University Press. Copyright 2009, HvA Publicaties.

Oskam (2009) beschrijft een T-shaped professional als een persoon met specialistische kennis die in staat is verbindingen te leggen en over de grenzen van het eigen vakgebied heen te kijken. De T-shaped professional werkt vanuit een gezamenlijk doel en draagt verantwoordelijkheid voor innovatief opleiden. Figuur 4 laat een metafoor van de competenties van de T-shaped professional zien. De verticale as van de T staat voor de diepe specialistische vaardigheden en kennis van de professional. De horizontale as staat voor de generalistische vaardigheid om kennis toe te passen in andere vakgebieden en daarmee interprofessioneel samen te werken. Het gaat hierbij om generieke competenties als samenwerken, communicatie en onderhandelen, empathie, creativiteit en (ICT)innovatie, inzicht in de werkgebieden van andere disciplines en het versterken van de eigen regie door reflectief en ontwikkelingsgericht gedrag (Aalsma, 2011; Bottema, 2018; Bouwgroep PACT, 2014; Hanraets & Korporaal, 2011; Van Vliet et al., 2016; Zitter et al., 2012).



Figuur 4. The T-shaped Professional. Overgenomen uit "Over het opleiden van T-shaped professionals" door J. Bottema, 2018 (<http://www.leervlak.nl/index.php/leren-innoveren/over-het-opleiden-van-t-shaped-professionals.html>). Copyright 2014, Rainmaking Oasis, Inc.

In Figuur 5 is een hybride leeromgeving geschetst, waarin verschillende T-shaped professionals samenwerken. In die samenwerking is het van belang dat vanuit een gezamenlijke visie en doelen verantwoordelijkheid gedragen wordt voor het innovatief opleiden. Er ontstaat op deze manier *boundary crossing* (Akkerman & Bakker, 2012). Hierbij gaat het over de inspanning om belemmeringen op te lossen in het samenwerken over de grenzen heen. "Boundary crossing zet de wederkerigheid van praktijken centraal: het gaat om tweerichtingsverkeer" (Aalsma & Zitter, 2018). De docent, de werkbegeleider en de student zijn in een hybride leeromgeving boundary crossers (Akkerman & Bakker, 2011).



Figuur 5. Interprofessioneel samenwerken.

2.4. Competenties

Bij de T-shaped professional wordt gesproken over generieke competenties. De SBL-competenties van de mbo-docent zijn in 2017 aangepast omdat er veel verwarring was over de termen competenties en bekwaamheidseisen. Om aan te sluiten bij de actualiteit en eenduidigheid en toetsbaarheid te creëren zijn er drie bekwaamheidseisen vastgesteld (Bussemaker, 2017). De SBL-competenties zijn hierin verweven. De drie bekwaamheidseisen zijn: vakinhoudelijk, vakdidactisch en pedagogisch bekwaam. Met kennis en kunde ten aanzien van deze bekwaamheden toont de professional dat hij doelmatig en verantwoord werkt samen met collega's in een professionele leeromgeving (Onderwijscoöperatie, 2014). Het verschil met de eerdere SBL-competenties is dat nadruk gelegd wordt op deze samenwerking en de context waarin de professional zich bevindt, waarbij reflectie en ontwikkeling specifiek genoemd worden.

Omdat het in een hybride leeromgeving niet alleen om de mbo-docent gaat, maar juist om de samenwerking met werkbegeleiders, sluiten de nieuwe bekwaamheidseisen goed aan. Het begrip competentie bestaat in dit onderzoek uit kennis, kunde, reflectief en ontwikkelingsgericht gedrag. Generieke competenties genoemd in diverse literatuurbronnen worden gebruikt in het onderzoek (Aalsma, 2011; Bottema, 2018; Bouwgroep PACT, 2014; Hanraets & Korporaal, 2011; Van Vliet et al., 2016; Zitter et al., 2012).

3. Opzet van het onderzoek

Het onderzoek 'TTT opleiden' wordt uitgevoerd in de praktijkleerroute Viattence. De studenten die betrokken zijn bij dit onderzoek leren in deze praktijkleerroute en volgen de combi-opleiding Verzorgende-IG/maatschappelijke zorg niveau 3 (VIG/MZ). De praktijkleerroute is een initiatief van de zorgorganisatie Viattence in samenwerking met Deltion College en Landstede mbo.

3.1. Onderzoeksaanpak

De hoofdvraag van het onderzoek is:

'Wat zijn de gezamenlijke generieke competenties van docenten en werkbegeleiders, die nodig zijn om de mbo-student in de praktijkleerroute Viattence te coachen?'

Om deze vraag te beantwoorden, is gekozen voor een kwalitatief praktijkgericht onderzoek.

Kwalitatief praktijkgericht onderzoek kenmerkt zich door betekenis te geven aan een vraagstelling direct uit de beroepspraktijk en beoogt een directe bijdrage aan deze beroepspraktijk (Andriessen, 2014; Van der Donk & Van Lanen, 2018). Het onderzoek beoogt te komen tot formulering van generieke competenties van docenten en werkbegeleiders, die ondersteunend zijn aan het leren van mbo-studenten specifiek in de praktijkleerroute. In het onderzoek worden ervaringen van docenten, werkbegeleiders en studenten benut en de betekenis die hier aan gegeven wordt, zijn leidend voor het formuleren van de generieke competenties (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2009).

Docenten en werkbegeleiders zijn met individuele semigestructureerde interviews bevraagd op ervaringen met het gezamenlijk opleiden. Studenten zijn in een groepsinterview bevraagd. Het vragen naar ervaringen vanuit deze drie perspectieven heeft een rijker beeld gegeven (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Alle respondenten zijn gevraagd naar succeservaringen en grenservaringen, dit zijn ervaringen waarin zij tegen een belemmering aanlopen. Alle interviews zijn afgenomen aan de hand van een interviewleidraad volgens de STARR-methode, waarin de theorieën over hybride leren, T-shaped professional en boundary crossing zijn opgenomen.

Interviews zijn samengevat, een membercheck met alle respondenten is georganiseerd en de feedback is verwerkt in de analyse (Van Swet & Munneke, 2017). Bij de analyse van de resultaten is gekeken naar alle factoren die een mogelijke competentie kunnen zijn voor het gezamenlijk coachen. Deze factoren zijn ingedeeld in zes clusters en bijbehorende competenties zijn geformuleerd op basis van de literatuur, zoals weergegeven in Bijlage 4.

Tot slot zijn deze factoren voorgelegd aan een focusgroep met docenten en werkbegeleiders met als doel gezamenlijk generieke competenties te (her)formuleren. De uitkomst van de focusgroep zijn vormgegeven in één overzicht. Hierna is een laatste membercheck georganiseerd en is de feedback verwerkt.

3.2. Participanten

De studenten worden gecoacht door werkbegeleiders en docenten, zij vormen de populatie van dit praktijkonderzoek (Van der Donk & Van Lanen, 2018; Van Swet & Munneke, 2017). Het leren van de student staat centraal in een hybride leeromgeving, daarom hecht de onderzoeker belang aan de stem van studenten (Quaglia & Corso, 2017). Zij kunnen aangeven welk gedrag in welke situatie voor hun helpend of wenselijk is. In de praktijkleerroute leren 26 mbo-studenten, hiervan hebben 6 studenten vrijwillig deelgenomen.

In de praktijkleerroute is iedere medewerker werkbegeleider. De praktijkleerroute bestaat uit 6 teams van 15 medewerkers, in totaal 90 werkbegeleiders. De onderzoeker heeft tijdens een werkbegeleidersbijeenkomst gevraagd wie interesse heeft in het onderzoek en de belangen van het onderzoek kan onderschrijven en delen met collega's (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De onderzoeker heeft 5 participanten opgenomen die zelf hebben aangegeven mee te willen doen aan

het onderzoek (Van Swet & Munneke, 2017). Alle 5 werkbegeleiders hebben deelgenomen aan individuele interviews, 4 met de focusgroep bijeenkomst.

Bij de praktijkleerroute Viattence zijn 4 mbo-docenten betrokken. In een werkoverleg heeft de onderzoeker het onderzoeksvoorstel ingebracht in het licht van de kwaliteitscyclus gezet. Alle betrokken docenten onderkennen het belang, 3 docenten hebben deelgenomen aan de individuele interviews en 2 met de focusgroep bijeenkomst.

In Figuur 6 staat het totaaloverzicht van de participanten met gegevens die van invloed kunnen zijn in het onderzoek (Van Swet & Munneke, 2017).

Deelnemers-groep	Aantal	Participanten	M/V	Leeftijd	Aantal jaren ervaring als (werk)begeleider	Aantal maanden ervaring in praktijkleerroute
Werkbegeleiders	N=5	RW1	V	32	15	12
		RW2	V	50	1	12
		RW3	V	54	10	11
		RW4	V	53	12	18
		RW5	V	60	1,5	5
Deelnemers-groep	Aantal	Participanten	M/V	Leeftijd	Aantal jaren onderwijservaring	Aantal maanden ervaring in praktijkleerroute
Docenten	N=3	RD6	V	47	2,5	18
		RD7	V	60	5	12
		RD8	V	59	12	16
Deelnemers-groep	Aantal	Participanten	M/V	Leeftijd	Opleidingsjaar	
Studenten opleiding VIG/MZ niveau 3	N=6	RS9	V	25	2	
		RS10	V	58	2	
		RS11	V	45	2	
		RS12	V	49	1	
		RS13	V	48	1	
		RS14	V	21	1	
Deelnemers-groep	Aantal	Participanten				
Focusgroep Bijeenkomst met werkbegeleiders en docenten	N=6	RW1				
		RW2				
		RW3				
		RW5				
		RD6				
		RD8				

Figuur 6. Totaaloverzicht participanten

3.3. Methode en dataverzameling

In deze paragraaf wordt eerst een overzicht gegeven van de onderzoeksactiviteiten per onderzoeksvraag. Vervolgens wordt per deelvraag aanpak, instrumenten en data-analyse beschreven.

Matrix

Figuur 7 geeft per onderzoeksvraag het totaaloverzicht van de gegevensverzameling, onderzoeksgroepen, instrumenten en bronnen.

Onderzoeks-vraag	Welke gegevens ga je verzamelen?	Frequentie	Onderzoeksgroep	Instrument	Bron waarop je instrument is gebaseerd
1. Hoe ervaren docenten het gezamenlijk coachen van mbo studenten in de praktijkleerroute?	Succes- en grenservaringen van werkbegeleiders.	Per participant 1x	Werkbegeleiders (n=5)	Individueel interview (45 minuten)	Bevragen (Van der Donk & Van Lanen, 2018; Van Swet & Munneke, 2017)
2. Hoe ervaren werkbegeleiders het gezamenlijk coachen van mbo studenten in de praktijkleerroute?	Succes- en grenservaringen van docenten.	Per participant 1x	Docenten (n=4)	Individueel interview (45 minuten)	Bevragen (Van der Donk & Van Lanen, 2018; Van Swet & Munneke, 2017)
3. Hoe ervaren studenten de gezamenlijke coaching door docent en werkbegeleider in de praktijkleerroute?	Succes- en grenservaringen van studenten.	1x	Studenten (n=6)	Groepsinterview (60 minuten)	Bevragen (Van der Donk & Van Lanen, 2018; Van Swet & Munneke, 2017)
4. Wat zijn de gezamenlijke generieke competenties die docenten en werkbegeleiders denken nodig te hebben om mbo studenten te coachen in de praktijkleerroute?	Formuleren en waarderen van generieke competenties	1x	Werkbegeleiders (n=4) en docenten (n=2)	Verbeeldende structurerende opdracht: iets concreets laten vormgeven (120 minuten)	Alternatieve methode (Gray et al., 2012; Van der Donk & Van Lanen, 2018)

Figuur 7. Overzicht dataverzameling

Deelvraag 1, 2 en 3

Bij deelvraag 1, 2 en 3 zijn vanuit drie perspectieven, de werkbegeleider, de docent en de student, ervaringen in kaart gebracht. De vragen in de interviews zijn gesteld aan de hand van de STARR-methode en gespecificeerd naar modellen en theorie uit het theoretisch kader. Met het model van een hybride leeromgeving is een beeld gevormd in welke context en met welke vorm van leren de ervaringen zich voordoen (Aalsma & Zitter, 2013). Met het model van de T-shaped professional is het verschil geduid tussen vakexpertise en generieke competenties (Oskam, 2009). De theorie over boundary crossing heeft een beeld geschetst wie, waar en hoe er samengewerkt is. Het doel was

inzicht krijgen in succes- en grenservaringen met het gezamenlijk coachen om van daaruit de benodigde generieke competenties in beeld te krijgen.

Instrumenten

Voor het bevragen van docenten en werkbegeleiders is gekozen voor individuele interviews. Hiermee is een veilige situatie gecreëerd en zijn sociaal wenselijke antwoorden voorkomen (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Met studenten is gekozen voor een groepsinterview, zodat vanuit interactie dialoog en discussie ontstaat.

Er is gekozen voor semigestructureerde interviews aan de hand van de STARR-methode en topiclijsten (Baarda et al., 2009). De onderzoeker heeft de participant gevolgd door open vragen te stellen naar ervaringen en verdieping aangebracht door op het moment door te vragen (Kvale, 1996). Daarnaast zijn er directe vragen gesteld om de ervaringen te kunnen koppelen aan de topics uit de theorie (Van der Donk & Van Lanen, 2018). In Bijlage 5 en 6 zijn de topiclijsten en interviewleidraden weergegeven. Om de data vast te leggen zijn van de interviews beeldopnames gemaakt.

Data-analyse

De interviews zijn geanalyseerd met behulp van een kijkkader (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Het kijkkader bestaat uit de zes clusters zoals in Bijlage 4 geformuleerd. Hiermee is een deductieve werkwijze toegepast.

Bij de analyse zijn de data bij elkaar gebracht in een overzicht van succes- en grenservaringen. Hierbij is gekeken naar overeenkomsten en verschillen tussen de respondenten, rekening houdend met de criteria zoals genoemd in Figuur 6 op pagina 16. Uit de ervaringen zijn alle factoren gedefinieerd, die genoemd zijn als ondersteunend aan de coaching van studenten in een hybride leeromgeving. Deze factoren zijn voorgelegd aan de focusgroep.

Deelvraag 4

Bij deelvraag 4 is beoogd dat werkbegeleiders en docenten competenties gaan (her)definieren om tot eenduidige betekenisgeving te komen. Er is gekozen voor een gemixte focusgroep van werkbegeleiders en docenten, zodat er variatie is in kennis en achtergrond. Hierdoor zijn vanuit beide perspectieven, praktijk en onderwijs, de data bekeken en aangevuld (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De student is hierin niet meegenomen omdat zij op basis van opleidingsniveau het abstractievermogen missen om competenties te formuleren.

Instrumenten

Er is gekozen voor een verbeeldende structurerende opdracht. Deze activerende werkvorm heeft draagvlak en eigenaarschap vergroot door op een andere manier te denken en samen te werken (Gray, Brouw, & Macanuso, 2012; Von Unger, 2013). Tijdens de opdracht is gewerkt met kaarten waarop de voorgeselecteerde factoren zijn genoemd en lege kaarten. Deze factoren zijn voorgelegd aan de focusgroep die ruimte heeft gekregen om te herformuleren, eventueel nieuwe categorieën te bedenken, betekenis te geven en te waarderen. Er is gezamenlijk vastgesteld of de groep het eens is over de genoemde competenties. Tot slot zijn de geformuleerde competenties in het model van de T-shaped professional geplaatst, zodat inzichtelijk is geworden hoe interprofessioneel opleiden in de praktijkleerroute eruit kan zien.

3.4. Tijdsplanning

In Figuur 9 is per onderzoeksactiviteit de tijdsplanning voor de data-afname, -analyse en -verwerking opgenomen in een Gantt-diagram (Van der Donk & Van Lanen, 2018).

Deel-vraag	Onderzoeksactiviteit	Januari '19	Februari '19	Maart '19	April/Mei '19
1	Individuele interviews docenten	Afname Analyse	Analyse	Verwerking	
2	Interviews werkbegeleiders	Afname Analyse	Analyse	Verwerking	
3	Groepsinterview studenten		Afname Analyse	Analyse	Verwerking
4	Focusgroep verbeeldende structurerende opdracht				Afname, analyse, verwerking

Figuur 9. Agenda (Gantt-diagram)

3.5. Draagvlak, communicatie en ethiek

Studenten, werkbegeleiders en docenten hebben actief geparticipeerd bij dit praktijkonderzoek en zijn tevens de belanghebbenden. Daarom was het belangrijk draagvlak te creëren voor deelname aan het onderzoek. Actief betrekken van participanten vergroot de kans dat de uitkomsten daadwerkelijk geïmplementeerd worden (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De onderzoeker heeft mondeling en schriftelijk informatie gegeven over het belang van het onderzoek in het kader van de kwaliteitscyclus en de doorontwikkeling van de praktijkleerroute. Om kennis te maken met de studenten heeft de onderzoeker meegelopen in de praktijkleerroute en gericht vragen gesteld over coaching en het belang daarvan.

Directie van Landstede mbo, de onderwijsadviseurs, teamleiders van Landstede mbo en Deltion College en praktijkopleiders van Viattence erkennen het belang van dit onderzoek en hebben de uitvoering gesteund.

De participanten hebben, door het ondertekenen van een *informed consent* (zie Bijlage 3), toestemming gegeven voor deelname aan het interview en het maken van beeldopnames (CCMO, 2014). Beeldopnames zijn niet met derden gedeeld. De onderzoeker heeft na afloop van de interviews en de focusgroep bijeenkomst voor een terugkoppeling van de resultaten gezorgd. Hierbij zijn de namen van de participanten geanonimiseerd. Met deze terugkoppeling is een membercheck ingebouwd. Aan het eind van het onderzoek is een bijeenkomst georganiseerd voor een terugkoppeling van het proces en de resultaten.

3.6. Betrouwbaarheid en validiteit

Met betrouwbaarheid wordt bedoeld dat de resultaten van het onderzoek niet door toeval zijn verkregen (Van Swet & Munneke, 2017). Bij praktijkgericht onderzoek is de kans op toevallige factoren, als ziekte, gemoedstoestand en omgevingsfactoren groot, maar niet uit te sluiten. De onderzoeker heeft voor navolgbaarheid gezorgd, door in een logboek per onderzoeksactiviteit bij te houden wie er betrokken is, waar de activiteit plaatsvindt en of er sprake is van toevallige factoren (Heikkinen, Huttunen, & Syrjälä, 2012).

Met validiteit wordt de consistentie van het onderzoek en de geldigheid van de antwoorden op de onderzoeksvragen bedoeld (Van Swet & Munneke, 2017). De onderzoeker is niet als docent betrokken in de praktijkleerroute en heeft daarmee een onafhankelijke en objectieve houding kunnen aannemen. Om de interne validiteit te vergroten is er gebruik gemaakt van triangulatie

(Baarda et al., 2009). Er is brontriangulatie toegepast door het betrekken van werkbegeleiders, docenten en studenten (Van der Donk & Van Lanen, 2018; Van Swet & Munneke, 2017). Om de participanten mee te nemen in de betekenis en beeldvorming van de belangrijkste begrippen uit het onderzoek, hebben docenten en werkbegeleiders vooraf aan de interviews informatie en uitleg gekregen over het model van hybride leren. Methodische triangulatie is toegepast door de diversiteit aan onderzoeksactiviteiten. Voor de interviews zijn leidraden opgezet aan de hand van topics uit literatuurbronnen. Hiermee zijn de data gerichter verzameld, geanalyseerd en geïnterpreteerd. Participanten zijn betrokken aan de hand van memberchecks. Hierop is positief gereageerd en er waren geen aanpassingen noodzakelijk.

4. Resultaten

Het doel van dit onderzoek is inzicht krijgen in de gezamenlijke generieke competenties van docenten en werkbegeleiders, die nodig zijn om de mbo-student in een hybride leeromgeving binnen de praktijk van zorg en welzijn te coachen. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden zijn er interviews gehouden met docenten ($n=3$), werkbegeleiders ($n=5$) en studenten ($n=6$) en een focusgroep bijeenkomst gehouden ($n=7$). De resultaten zijn per deelvraag beschreven. Deelvraag 1, 2 en 3 zijn verdeeld in succes- en grenservaringen en worden afgesloten met factoren, die genoemd zijn als ondersteunend aan de coaching van studenten in een hybride leeromgeving.

4.1. Ervaringen van docenten

Vanuit de individuele interviews met docenten is antwoord gegeven op de deelvraag: “Wat zijn de ervaringen van docenten met het gezamenlijk coachen van mbo-studenten in een hybride leeromgeving?”

Succeservaringen

Een uitspraak van een docent:

’s Ochtends start ik in de beroepspraktijk. Ik observeer en praat met werkbegeleiders en studenten. Zo sprak ik met een student over een situatie wat op dat moment op de werkvloer afspeelde. De werkbegeleider sloot aan en er ontstond spontaan een driegesprek.

Enkele docenten vertellen dat ze door het observeren op de werkvloer, leerpunten van studenten signaleren. Op deze leerpunten kunnen de docenten specifiek coachen door het stellen van open vragen en het stimuleren van samenwerking. Een docent vertelt over een leersituatie die zij met een student op de werkvloer besprak en dat er direct een reflectiegesprek plaatsvond met de werkbegeleider. Tijdens de reflectie hebben de docent en de werkbegeleider de student laten nadenken over de situatie door gerichte open vragen te stellen. Alle docenten hebben ervaren dat het organiseren van een (reflectie)gesprek in het moment of vlak daarna mogelijk is door de aanwezigheid op de werkvloer en de korte communicatielijnen. Tevens geven alle docenten aan dat het reflecteren op de werkvloer samen met student en werkbegeleider waardevol is. Aangegeven wordt dat hierdoor niet alleen de student, maar ook de werkbegeleider en docent zicht krijgen op het gehele leerproces.

In het volgende voorbeeld stelt de docent nieuwsgierige en verdiepende vragen en confronteert de student:

Na een zorgmoment gingen de student en ik even samen zitten. Ik zei tegen de student: “Ik zie dat je bij die cliënt de handeling in die volgorde deed, waarom deed je dat eigenlijk?”

Docenten geven aan uit te dagen door bijvoorbeeld te spiegelen, zodat studenten zelf gaan nadenken en komen tot inzicht en bewustwording. Daarnaast geven alle docenten aan dat het vragen stellen succesvol is, omdat deze direct gekoppeld zijn aan actuele betekenisvolle leermomenten. Een voorbeeld is hoe een docent de student ook leert om kritische en nieuwsgierige vragen te stellen, lef te tonen en een eigen mening te kunnen onderbouwen naar collega's toe. De directe koppeling tussen praktijk en theorie wordt door het merendeel van de docenten aangegeven als meerwaarde.

Het bieden van veiligheid en vertrouwen wordt door de meeste docenten benoemd als succesvol. Enkele docenten vertellen dat het bespreken van verwachtingen en het geven van complimenten studenten vertrouwen geeft. Tot slot heeft één docent een ervaring geschetst dat een coachgesprek succesvol is verlopen, doordat de werkbegeleider en de docent de visie van de praktijkleerroute helder hadden.

Factoren die uit deze ervaringen naar voren komen zijn: in het moment inspelen op leersituaties, reflecteren in actie, observeren, signaleren, stimuleren, uitdagen, confronteren en spiegelen, open vragen stellen gericht op eigen regie, korte communicatielijnen, gezamenlijk zicht krijgen op het leerproces, creëren van betekenisvolle leersituaties, bieden van veiligheid en vertrouwen, complimenteren, kennen en kunnen uitdragen van de visie.

Grenservaringen

Alle docenten ervaren belemmeringen in de samenwerking, afstemming, evaluatie en reflectie. Een voorbeeld:

De werkbegeleider is niet altijd zichtbaar, ik zou de samenwerking liever intensiever zien. Dat je 's morgens samen een leervraag van een student kent en aan het eind van de ochtend kan zeggen 'met die persoon met die leervraag gaan we evalueren'. Dat zou het mooiste zijn. Maar de praktijk is hierin weerbarstig.

Een belemmering die ervaren wordt is dat werkbegeleiders en docenten elkaar niet goed kennen. Werkbegeleiders hebben weinig tijd en zijn niet altijd zichtbaar op de werkvloer. Een docent ervaart dat in de begeleiding leervragen niet centraal staan en theorie niet gekoppeld wordt. Deze docent geeft ook aan behoefte te hebben aan meer kennis en ervaring over het werken met leervragen, hoe hierop te coachen en te organiseren in de groep. De docent mist hierbij ondersteuning en feedback. Enkele docenten ervaren een grens in de begeleiding naar zelfsturing en bij differentiëren, zoals in dit voorbeeld:

Een student gaf bij mij aan: "Ik weet het allemaal niet, ik weet niet wat ik moet doen. Is er ook een pasklaar programma?" We hebben gesproken over de visie van een hybride leeromgeving en ook over de stapjes die nodig zijn om overzicht te krijgen en tot leren te komen. Jammer dat werkbegeleiders de visie van het praktijkgericht leren vaak niet kennen.

De docent ervaarde dat de student herkende wat aangegeven is, maar ook dat de student boosheid liet zien omdat hij zich niet begrepen voelde in de vraag om ondersteuning. De docent ervaarde een gebrek aan kennis en ervaring in de opbouw van aanbodgericht naar vraaggericht leren en begeleiding van sturing naar zelfsturing. Een andere docent ervaart een grens in de begeleiding gericht op leervoorkeuren en differentiatie en geeft aan kennis en coachingsvaardigheden te missen. Bovenstaand voorbeeld laat tevens zien dat de kennis en ervaring met de visie van de praktijkleerroute niet voldoende is en niet daadwerkelijk uitgedragen wordt. Doordat er bijvoorbeeld niet consequent aan de hand van leervragen begeleid wordt, kunnen er niet gericht betekenisvolle leersituaties aangeboden worden.

Wenselijke factoren die uit deze ervaringen naar voren komen zijn: samenwerken, afstemmen, scaffolding, begeleiden leerproces vanuit leervragen, organiseren, evalueren, reflecteren, aansluiten bij leervoorkeuren, differentiatie, kennen en uitdragen van visie, aanbieden van betekenisvolle leersituaties, leren van en met elkaar, professionaliseren, integreren van expertise.

4.2. Ervaringen van werkbegeleiders

Vanuit de individuele interviews met werkbegeleiders is antwoord gegeven op de deelvraag: “Wat zijn de ervaringen met het gezamenlijk coachen van mbo-studenten in een hybride leeromgeving?”

Succeservaringen

Een voorbeeld van een werkbegeleider:

De docent was op de afdeling en vroeg in het algemeen of er bespreekpunten waren. De docent heeft op verzoek van ons een gesprek georganiseerd. In het gesprek durfde de docent meer te confronteren. “Dat vond ik wel fijn, want ik ben daar niet zo goed in.” Ik heb aan kunnen geven wat onze verwachtingen zijn.

Werkbegeleiders ervaren korte communicatielijnen en directe afstemming met betrokkenen, door het gezamenlijk aanwezig zijn en coachen op de werkvloer. Het merendeel van de werkbegeleiders geven aan hierdoor meer zicht op het leerproces van de student te hebben. Een concreet voorbeeld hierbij is een werkbegeleider die vertelde over een gesprek met een student die zelf vond dat ze al verder was in het leerproces dan wat de werkbegeleider vond. De werkbegeleider heeft open vragen gesteld om inzicht te krijgen en vervolgens afgestemd met de docent. Er zijn gezamenlijke gesprekken geweest en de docent heeft zelf ook mee gelopen in de praktijk om te observeren. In het volgende voorbeeld wordt de leervraag van de student centraal gesteld, theorie gekoppeld en betekenisvolle leersituaties geboden:

Een student gaf heel concreet aan: “Ik heb deze cliënt niet eerder eten gegeven, ik durf het nu niet. Ik heb de theorie over verslikken nog niet gehad”. Ik heb samen met de student besproken wat ze nodig heeft om de theorie en vaardigheid te leren. Ik heb geholpen door gerust te stellen en stapjes aan te bieden. Eerst instructie geven en kennis checken, daarna de student zelf laten oefenen en hardop uitleg laten geven.

Het succes wordt ervaren doordat er aansluiting is bij de leervoorkeur, de student geholpen is om de juiste stappen te zetten om tot leren te komen en de theorie daadwerkelijk betekenis krijgt in de beroepspraktijk. Meerdere werkbegeleiders geven aan dat het samen reflecteren op de werkvloer succesvol is voor het leren van de student. Een concreet voorbeeld is een werkbegeleider die een student aanmoedigde met zorgtechnologie aan de slag te gaan en signaleerde dat de student niet tot actie kwam. De werkbegeleider ging met de student reflecteren. De student kreeg direct inzicht en is het gelukt initiatief te nemen.

Factoren die uit deze ervaringen naar voren komen zijn: samenwerken, communiceren in korte lijnen, afstemmen, zicht krijgen op het leerproces, open vragen stellen, aansluiten bij de leervoorkeur, verwachtingen bespreken, centraal stellen van leervragen, betekenisvolle leersituaties creëren, aansluiten bij de leervoorkeur, begeleiden bij het leren, veiligheid bieden, confronteren, reflecteren, stimuleren tot innovatie.

Grenservaringen

Enkele werkbegeleiders ervaren dat de docent weinig op de werkvloer aanwezig is en dat er door docent en werkbegeleider niet voldoende vanuit de leervraag begeleid wordt, zoals in dit voorbeeld:

In de ochtend worden door studenten geen bewuste keuzes gemaakt vanuit leervragen. Ik wacht bewust af, de verantwoordelijkheid ligt bij de student. Maar doordat ik als werkbegeleider weinig zicht heb op stand van leerproces hebt, is het ook moeilijk de juiste actie in te zetten. Op deze momenten zou het prettig zijn als de docent dichtbij is, die richt

zich meer op het coachen bij leervragen. Daarmee kunnen we dan bewust leermomenten creëren en hierop reflecteren.

Een werkbegeleider noemt bijvoorbeeld dat het wenselijk is meer tijd met de docent te hebben om verwachtingen bespreekbaar te maken, af te stemmen en te reflecteren samen met studenten. Enkele werkbegeleiders ervaren dat studenten geen initiatief nemen om in gesprek te gaan, te reflecteren en innovatief te denken en te handelen. Ze worstelen met ruimte geven en missen handvatten om in samenwerking met de docent zelfsturing en innovatie te stimuleren en begeleiden. Kennis over de visie en werkwijze van de praktijkleerroute ontbreekt. Tot slot geeft een werkbegeleider aan dat het leren nog te veel gescheiden is:

Ik ervaar nog weinig integratie. De docenten geven les in het leerhuis. Wenselijk zou zijn om expertise vanuit de organisatie in de praktijkleerroute te integreren. Als je van elkaar leert, dan word je ook steeds meer een Professionele Leergemeenschap.

De wens wordt uitgesproken om als expert ingezet te worden in het leerhuis.

Wenselijke factoren die uit deze ervaringen naar voren komen zijn: begeleiden vanuit leervragen, organiseren, verwachtingen bespreken, afstemmen, reflecteren, kennen en uitdragen van visie van hybride leeromgeving, stimuleren en begeleiden van zelfsturing en innovatie, integreren van expertise en begeleiden bij stapsgewijs leren.

4.3. Ervaringen van studenten

Vanuit het groepsinterview met studenten is antwoord gegeven op de deelvraag: “Wat zijn de ervaringen van studenten die door docent en werkbegeleider gezamenlijk gecoacht worden in een hybride leeromgeving?”

Succeservaringen

Studenten benoemen dat docenten en werkbegeleiders, die aanwezig zijn op de werkvloer, ruimte hebben om te begeleiden, transparant communiceren, nieuwsgierig zijn en doelgerichte vragen stellen. Het meest succesvol ervaren zij de momenten op de werkvloer, bijvoorbeeld als de docent met vakkennis aanwezig is op de werkvloer, observeert en direct feedback geeft. Zij vinden het prettig dat reflectie direct plaats vindt, zoals deze student:

Ik kan het gelijk plaatsen en ermee aan de slag. Dit maakt het leren laagdrempeliger en geeft betrokkenheid.

Studenten geven aan uitgedaagd te worden als zij gestimuleerd worden en betekenisvolle leersituaties aangereikt krijgen en hier feedback op krijgen. Ook wordt door een aantal studenten genoemd dat het leren van en met elkaar gestimuleerd wordt en er voldoende kansen geboden worden voor bijzondere leermomenten. Een student geeft aan dat zij ondersteuning heeft gekregen bij het structureren en overzicht krijgen:

Mijn coach heeft gesignaleerd dat ik ondersteuning nodig heb. Zij heeft mij geholpen om te structureren en overzicht te bieden. Aandacht helpt. En ook behandeld worden als gelijkwaardige.

De student benoemt dat de begeleiding haar geholpen heeft om verder te komen in het leerproces, omdat de docent haar geconfronteerd heeft, maar wel maatwerk bood in een veilige setting. Meerdere studenten hebben aangegeven dat het stimuleert en motiveert als werkbegeleider en docent betrokken zijn, nieuwsgierig zijn en aansluiten bij leervoorkeuren en leervragen.

Factoren die uit deze ervaringen naar voren komen zijn: transparant communiceren, nieuwsgierig zijn, gerichte vragen stellen, observeren, signaleren, feedback geven, reflecteren, stimuleren, ondersteunen bij leren, confronteren, veiligheid bieden, aansluiten bij leervoorkeuren en leervragen.

Grenservaringen

Studenten ervaren dat reflectie in de praktijk niet voldoende gebeurt. Een student geeft aan:

Als stagiaire sta ik vaak alleen, er is geen tijd voor reflectie en hulp bij leervragen. Dan mis ik wel echt de feedback.

Studenten geven aan dat er vaak gebrek is aan tijd en ruimte, waardoor reflectie en begeleiding bij leervragen onvoldoende plaatsvindt. Zij geven aan behoefte te hebben aan geïnteresseerde vragen gericht op leren. Feedback wordt door alle studenten als essentieel leermoment genoemd. Het merendeel van de studenten geeft aan het lastig te vinden om zelfstandig zicht te krijgen op hun leerproces. Studenten vragen om meer samenwerking, begeleiding en structurering om zicht te krijgen op het leerproces en hoe hiermee aan de slag te kunnen. Studenten hebben ervaren dat werkbegeleiders niet altijd handelen vanuit de visie van de praktijkleerroute. Ter illustratie:

Voorwaardelijk is dat (werk)begeleiders visie en doel kennen en hierachter staan. Zij zijn immers onderdeel van de hybride leeromgeving. Om samen een Professionele Leergemeenschap te vormen zouden experts uit de praktijk vaker ingezet mogen worden. Daar leer ik echt wat van en volgens mij onze docenten ook.

Studenten merken dat werkbegeleiders niet weten dat er met individuele leervragen gewerkt wordt. Studenten ervaren hiermee onvoldoende ruimte voor een individueel leerproces. Tot slot geven de studenten aan dat experts uit de beroepspraktijk te weinig ingezet worden. Het samen leren en de integratie wordt als meerwaarde genoemd.

Wenselijke factoren die uit deze ervaringen naar voren komen zijn: reflecteren, begeleiden bij leervragen, feedback, begeleiden bij structureren en individuele leerproces, samenwerken, kennen en handelen volgens de visie en integreren van expertise.

4.4. Formuleren en waarderen van generieke competenties

Uit de eerste drie deelvragen zijn factoren gekomen (zie Bijlage 4 voor de volledige versie en Tabel 1 voor een samenvatting). Deze factoren zijn voorgelegd aan de focusgroep met als doel generieke competenties te formuleren en waarderen.

Tabel 1

Samenvatting van factoren uit de interviews weergegeven in zes clusters met bijbehorende competenties

Zes clusters samengevat uit de theorie (Bottema, 2018; Bouwgroep PACT, 2014; Van Vliet, Grotendorst, Roodbol, 2016; Hanreaets en Korporaal, 2011; Aalsma, 2011; Zitter, Hoeve, Aalsma, 2012)	Competenties/factoren genoemd in de interviews en voorgelegd aan focusgroep
Multidisciplinair samenwerken	Samenwerken netwerken afstemmen
Begeleiden leerproces	begeleiden/ondersteunen didactisch handelen stimuleren/uitdagen confronteren aansluiten bij leervraag structureren/organiseren/plannen guiding modelling coaching scaffolding monitoring
Integraal denken en werken vanuit visie	elkaars praktijken kennen inzetten elkaars expertise verwijzen professionaliseren visie en doel leren kennen en uitdragen
Ontwikkelingsgerichte reflectie	evalueren reflecteren feedback regie versterken
Overdragen vakmanschap	methodisch handelen didactisch handelen overdragen kennis tijdens werk benoemen impliciete kennis
Omgaan met de ander	empathie/betrekken communiceren

De focusgroep heeft alle clusters, competenties en genoemde factoren uit de interviews bekeken en bediscussieerd. Hierin waren drie punten opvallend.

Ten eerste is benoemd dat het begeleiden van het leerproces corebusiness is in een hybride leeromgeving. Ten tweede heeft de focusgroep zich gebogen over het cluster 'integraal denken en werken vanuit visie'. Zij benadrukken dat het essentieel is dat docenten en werkbegeleiders kennis hebben van de visie van een hybride leeromgeving en dit ook moeten kunnen uitdragen. Echter geven zij aan dat het nog meer gaat om anders denken en doen, dat je ondernemend moet zijn. Een werkbegeleider geeft aan:

Je moet blijven professionaliseren. Je moet anders gaan denken, je moet (de kaders van je eigen opleiding) volledig loslaten en daar niet meer op terug willen vallen.

Ten derde is unaniem vastgesteld dat 'omgaan met de ander' attitudeaspecten zijn die bij alle competenties horen.

De focusgroep heeft vier clusters geformuleerd: multidisciplinair samenwerken, ondernemend gedrag in een hybride leeromgeving, begeleiden leerproces en versterken eigen regie door beroeps- en ontwikkelingsgerichte reflectie. Bij de clusters zijn de belangrijkste competenties en bijbehorende vaardigheden genoemd. De genoemde clusters worden hieronder uitgewerkt en zijn in schema weergegeven in Bijlage 7.

Generieke competenties

Multidisciplinair samenwerken

De focusgroep benoemt dat het in een hybride leeromgeving specifiek gaat om samenwerken, transparant communiceren en afstemmen. Vaardigheden die hierbij genoemd zijn: signaleren, observeren, afspraken nakomen en dialoog voeren. Daarnaast is expliciet de nadruk gelegd op het leren van en met elkaar. Zij geven aan dat pas een professionele leergemeenschap gevormd kan worden als leren geïntegreerd is. Vaardigheden die hierbij genoemd zijn: afstemmen, netwerken, delen en evalueren.

Ondernemend gedrag in een hybride leeromgeving

De focusgroep heeft geconcludeerd dat werken in een praktijkleerroute altijd integraal moet zijn en dat het gaat om wat gezamenlijk nodig is. Dit is samengevat in ondernemend gedrag. Van hieruit zijn twee competenties 'visie kennen en uitdragen' en 'hybride leren en werken' geformuleerd. Voor het kennen en uitdragen van visie worden de volgende vaardigheden genoemd: visie op leren in een hybride leeromgeving kennen, uitdragen en overdragen, lef tonen en ambassadeur en pionier zijn. Bij de competentie hybride leren en werken worden de volgende vaardigheden genoemd: betekenisvolle leersituaties creëren en bieden, elkaars rollen (er)kennen, integreren en delen van elkaars expertise en meedoen in elkaars praktijken.

Versterken eigen regie door beroeps- en ontwikkelingsgerichte reflectie

Opvallend is dat de focusgroep benoemt dat reflectie zowel ontwikkelingsgericht als beroepsgericht hoort te zijn. De zorgvrager dient centraal te staan en bij reflectie moet steeds gekeken worden naar de betekenis voor de (toekomstige) medewerker en het beroep. Het belang van reflectie wordt erkent. De meerwaarde kan juist gevonden worden doordat op de beroepssituatie en in het moment gereflecteerd wordt. Op deze manier ervaren studenten dat het leren direct betekenis krijgt. Vaardigheden die genoemd worden bij de competentie reflecteren zijn: evalueren, feedback geven en ontvangen, gericht reflecteren op beroepssituaties in het moment en het leerproces centraal stellen. Naast het reflecteren wordt de competentie 'regie versterken' genoemd. De focusgroep vindt juist deze competentie belangrijk in een hybride leeromgeving, omdat er meer zelfsturing en ondernemend gedrag van studenten wordt verwacht. Vaardigheden die hierbij genoemd zijn: leren en stimuleren zelfstandig overwogen keuzes maken en nemen en initiatief stimuleren.

Begeleiden leerproces

Het cluster 'begeleiden leerproces' is het meest omvattend. De focusgroep heeft kritisch gekeken naar welke competenties een gezamenlijke verantwoordelijkheid van docenten en werkbegeleiders zijn. Daarom zijn er bijvoorbeeld factoren doorgestreept zoals: leercondities aanbieden, groepsdynamische processen begeleiden, leren leren en monitoren van het totale leerproces. De focusgroep heeft de competenties samengevat in vier competenties.

Ten eerste wordt 'stimuleren en uitdagen' hooggewaardeerd, omdat hiermee de nieuwsgierigheid bij studenten geprikkeld wordt, die nodig is om te ontwikkelen tot een kritische medewerker voor de toekomst. Daarnaast is het noodzakelijk om studenten uit te dagen naar ervaringsgericht leren en zelfsturing. Vaardigheden die hierbij genoemd zijn: stimuleren van initiatief, samenwerken en leren en kritisch denken, motiveren, kritische en verdiepende vragen stellen gericht op ontwikkeling en bewustwording.

Ten tweede vindt de focusgroep het begeleiden bij de individuele leervragen belangrijk. Vaardigheden die genoemd zijn bij 'begeleiden en ondersteunen' zijn: observeren en signaleren, confronteren en spiegelen, organiseren en structureren, voorbeeld zijn, inventariseren en verduidelijken van leervragen, begeleiden vanuit leervragen, totale leerproces zichtbaar maken. Ten derde 'overdragen van vakmanschap'. Vaardigheden die hierbij genoemd zijn: aanbieden kennis en vaardigheden met casuïstiek uit de praktijk als uitgangspunt, klinisch redeneren, instrueren, begeleiden en coachen.

Ten derde is 'didactisch handelen' noodzakelijk om te kunnen begeleiden en overdragen. Vaardigheden die hierbij genoemd zijn: scaffolding (ondersteunen van begeleid naar zelfsturend leren, stappen leerproces inzichtelijk maken, eigenaarschap geven), aansluiten bij beginsituatie en kunnen differentiëren en ondersteunen bij organiseren en plannen.

Omgaan met de ander

De focusgroep benoemt unaniem dat empathie en communiceren van essentieel belang zijn voor het coachen van studenten in een hybride leeromgeving. Echter, het gaat het niet om een competentie, maar om sociale vaardigheden en attitude die bij alle competenties van belang zijn. Bij empathie gaat het onder andere om luisteren, tijd nemen, belangstelling tonen, open en ontspannen sfeer creëren, betrokkenheid en het uitgaan van de kracht van de ander. Bij communiceren gaat het om vaardigheden als de juiste, kritische vragen kunnen stellen, dialoog voeren, luisteren en overleggen.

De gezamenlijke generieke competenties van docenten en werkbegeleiders die nodig zijn om de mbo-student in een hybride leeromgeving binnen de praktijk van zorg en welzijn te coachen zijn geformuleerd en gewaardeerd. In figuur 10 zijn de competenties geplaatst in het model van de T-shaped professional om inzichtelijk te maken hoe interprofessioneel opleiden in de praktijkleerroute Viattence eruit kan zien.

Samen werken naast elkaar	Leren met en van elkaar	Visie kennen en uitdragen	Hybride leren en werken	Reflecteren	Regie versterken	Overdragen van vakmanschap	Stimuleren en uitdagen	Begeleiden en ondersteunen	Didactisch handelen
Multidisciplinair samenwerken	Ondernemend gedrag in een hybride leeromgeving			Versterken eigen regie door beroeps- en ontwikkelingsgerichte reflectie		Begeleiden leerproces			
				Werkbegeleider en docent					

Figuur 10. Generieke competenties in het model van de T-shaped professional

5. Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk wordt in de conclusie betekenis gegeven aan de resultaten door de deelvragen met elkaar te vergelijken en te relateren aan de literatuur. Hiermee wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag: *“Wat zijn de gezamenlijke generieke competenties van docenten en werkbegeleiders die nodig zijn om de mbo-student in een hybride leeromgeving binnen de praktijk van zorg en te coachen?”*

In de discussie worden kritische kanttekeningen geplaatst bij de uitvoering van het onderzoek en het onderzoeksproces. Tot slot worden aanbevelingen gedaan en suggesties voor vervolgonderzoek gegeven.

5.1. Conclusie

De meest opvallende overeenkomsten en verschillen bij de succes- en grenservaringen van docenten, werkbegeleiders en studenten (deelvraag 1, 2 en 3) zijn hieronder beschreven en tot slot de conclusie van het formuleren en waarderen van de generieke competenties (deelvraag 4).

Betekenis van de succeservaringen

Het samenwerken op de werkvloer wordt bevorderd door korte communicatielijnen, de mogelijkheid om in de situatie te kunnen observeren en signaleren en aansluitend te reflecteren in actie. Hiermee wordt in de realistische praktijksituatie de leermechanismen reflecteren en transformeren ingezet om het leerpotentieel te vergroten (Akkerman & Bakker, 2011; Bruijn et al., 2010). Het stellen van nieuwsgierige, kritische en verdiepende vragen is succesvol. Studenten voelen zich hierdoor gestimuleerd om zelf na te denken. Het werken met concrete vraagstukken en dilemma's daagt studenten uit en helpt om samen te werken, te leren en te reflecteren (Van Vliet et al., 2016). Reflecteren in actie wordt als waardevol ervaren omdat het op dat moment speelt en voor de student betekenis krijgt. De theorie die in het leerhuis aangeboden wordt, kan makkelijker gekoppeld worden. Werkbegeleiders en docenten geven aan meer zicht te krijgen op het totale leerproces van de student. Deze succeservaringen laten zien dat het leren in een hybride leeromgeving betekenis krijgt, doordat er wordt bewogen tussen de geconstrueerde en de realistische situatie en binnen de realistische situatie tussen acquisitie en participatie (Aalsma et al., 2013). Blokhuis (2006) noemt dit een groot leerpotentieel voor het verwerven en leren toepassen van beroepsrelevante competenties.

Een opvallend verschil is dat studenten succes ervaren als werkbegeleiders en docenten ondersteuning geven bij het structureren en overzicht krijgen. Docenten en werkbegeleiders geven daarentegen aan juist het initiatief en zelfsturing van de student te verwachten en confronteren studenten hiermee. Dit conflict laat een 'gap' zien tussen de verwachting vanuit de visie van vraaggericht leren en de vraag naar stapsgewijze begeleiding om dit te leren, overeenkomstig met de tegengeluiden onder andere Versluis (2006) en Van Haperen (2007). Uit dit onderzoek blijkt dat gericht aandacht moet zijn voor deze 'gap'. Studenten moeten gecoacht worden bij het stellen van vragen en ook kaders aangeboden krijgen (Aalsma & Zitter, 2018a; Bruining, 2008). Een tweede verschil betreft het stimuleren van innovatie (Bouwgroep PACT, 2014). Het belang van zorgtechnologie voor de toekomst wordt alleen door een werkbegeleider genoemd.

Alle respondenten geven aan dat het bieden van veiligheid en vertrouwen voorwaardelijk is om tot leren te komen. Het bieden of krijgen van complimenten en aandacht wordt als helpend genoemd. Dit komt overeen met het onderzoek van Bruining (2008), waaruit blijkt dat bijvoorbeeld aandacht, nieuwsgierigheid en participatie aandachtsvelden zijn voor samenwerking in een hybride leeromgeving.

Betekenis van de grenservaringen

Respondenten noemen dat de kennis met de visie en uitgangspunten van de praktijkleerroute niet voldoende is en niet daadwerkelijk uitgedragen wordt. Erkend wordt dat dit voorwaardelijk is voor het gezamenlijk coachen van studenten in een praktijkleerroute. Hierdoor wordt het proces van transformatie gemist (Akkerman & Bakker, 2011). Van belang is het (er)kennen van elkaars praktijken, waarvoor in eerste instantie identificatie nodig is. In het model van de T-shaped professional wordt het werken vanuit waarden en visie zelfs als fundament genoemd (Bouwgroep PACT, 2014).

Respondenten ervaren dat de docent te weinig op de werkvloer aanwezig is, dat er niet voldoende vanuit de leervragen van studenten wordt begeleid en niet voldoende gelegenheid is voor reflectie. De aspecten tijd en ruimte worden in de interviews regelmatig genoemd als belemmerende factoren. Hieruit blijkt dat het leermechanisme coördinatie essentieel is om deze procedures in te kunnen zetten waardoor een effectievere afstemming geborgd kan worden (Akkerman & Bakker, 2011). Respondenten ervaren dat experts uit de beroepspraktijk minimaal ingezet worden. Zij benoemen dat dit wenselijk is om het samen leren te integreren en meer aansluiting tussen de geconstrueerde en de realistische leeromgeving (Aalsma et al., 2013).

Formuleren en waarderen van generieke competenties

De factoren samenwerken en netwerken zijn overeenkomstig met alle literatuurbronnen die iets zeggen over generieke competenties (zie Bijlage 4). Het begeleiden van het leerproces, het kennen van de visie en het doel wordt door alle respondenten genoemd. In tegenstelling tot bronnen over de T-shaped professional worden in onderzoeken specifiek voor het mbo, zoals 'De omgekeerde leerweg' (Aalsma, 2011) en 'Anders kijken, anders leren, anders doen' (Van Vliet et al., 2016) deze factoren wel genoemd. Tot slot hebben alle respondenten reflecteren genoemd. Bijzonder is dat Bottema (2018) in 'Over het opleiden van de T-shaped professionals' reflectie niet noemt.

De focusgroep heeft de volgende clusters met generieke competenties geformuleerd: multidisciplinair samenwerken, ondernemend gedrag in een hybride leeromgeving, begeleiden leerproces en versterken eigen regie door beroeps- en ontwikkelingsgerichte reflectie. In schema weergegeven in Bijlage 7.

Er zijn drie opvallendheden. Ten eerste is 'integraal denken en werken vanuit visie' door de focusgroep onderbouwd geherformuleerd in 'ondernemend gedrag in een hybride leeromgeving' (Aalsma, 2011; Bouwgroep PACT, 2014; Zitter et al., 2012). Zij beargumenteren dat het gaat om meer dan alleen het kennen van de visie. Het wordt gewaardeerd als anders denken en doen, ondernemend zijn met lef. De theorie over de T-shaped professional kan dit ondersteunen omdat in deze theorie het kennen en werken vanuit de visie het fundament is om gezamenlijk te kunnen optreden (Bouwgroep PACT, 2014).

Ten tweede noemt de focusgroep het begeleiden van het leerproces 'core business'. Van Vliet, Grotendorst en Roodbol (2016) beschrijven dat ook de werkbegeleider didactische vaardigheden zou moeten kunnen toepassen. De focusgroep heeft specifiek gekeken naar wat de expertise van de docent is en wat generiek is. Zij hebben uitgesproken dat de docent eindverantwoordelijk is voor coaching op de voortgang van het individuele leerproces, maar ook het groepsdynamisch werken en het groepsgericht overdragen van kennis en vaardigheden. Gesteld kan worden dat voor werkbegeleiders een rolverandering plaatsvindt. Zij worden ook bekwaam geacht in bijvoorbeeld het begeleiden vanuit leervragen, het totale leerproces zichtbaar maken en didactische vaardigheden als scaffolding en differentiëren.

Ten derde heeft de focusgroep ontwikkelingsgerichte reflectie verrijkt met beroepsgerichte reflectie. De zorgvrager dient centraal te staan en bij reflectie moet steeds gekeken worden naar de betekenis voor de (toekomstige) medewerker en het beroep (Aalsma, 2011; Bruining, 2008; Zitter et al., 2012). De visie van de praktijkleerroutes van Landstede om kritische, innovatieve en zelfverantwoordelijke

studenten op te leiden voor de toekomst die zich bewust zijn van een leven lang ontwikkelen, sluit hierbij aan (Expertgroep conceptontwikkeling Wijkzorglab, 2017).

Concluderend blijkt uit het onderzoek dat de generieke competenties, multidisciplinair samenwerken, ondernemend gedrag, begeleiden leerproces en versterken eigen regie door beroeps- en ontwikkelingsgerichte reflectie, ondersteunend zijn aan de coaching van studenten in de praktijkleerroute van Viattence.

5.2. Discussie

Bevorderende factoren

De rol van de docent en de werkbegeleider verandert met het coachen in een hybride leeromgeving (Hanraets & Korporaal, 2011). Wat precies de gezamenlijke rol is en welke competenties nodig zijn, is tot nu toe niet expliciet onderzocht (Aalsma, 2011; Zitter et al., 2012). De uitkomst van dit onderzoek is daarom waardevol en kan ondersteunend zijn voor werkbegeleiders en docenten om zich te ontwikkelen in hun veranderende rol. Het onderzoek is krachtig doordat de data uit de interviews rijk zijn. Immers, docenten, werkbegeleiders én studenten zijn gevraagd naar hun ervaringen en in de focusgroep zijn docenten en werkbegeleiders samengenomen, waardoor er een gedragen beeld is gekomen. Het expliciteren van de generieke competenties geeft inzicht in de verbinding die noodzakelijk is om interprofessioneel samen te werken (Oskam, 2009). Deze verbinding helpt bij de focus op de gezamenlijke visie om daarmee een eenduidige begeleiding bij het leren aan te bieden. Het samenwerken, samen leren en reflecteren is ondersteunend en motiverend. Hiermee vergroot het leerpotentieel voor het verwerven en leren toepassen van beroepsrelevante competenties (Blokhuys, 2006; Van Vliet et al., 2016).

Belemmerende factoren

Er zijn factoren die mogelijk invloed hebben gehad op de uitkomsten van het onderzoek. Ten eerste de populatie die deelgenomen heeft aan het onderzoek. Alle werkbegeleiders zijn vrouw, 4 van de 5 werkbegeleiders zijn werkzaam op één locatie. Hiermee is de variatie niet groot en kunnen ervaringen eenzijdig zijn. Daarentegen is er bij de participanten wel variatie in leeftijd en ervaring. Ten tweede is het verschil in opleidingsniveau van de participanten. Alle werkbegeleiders zijn op mbo-niveau 3 opgeleid, alle docenten op minimaal hbo-niveau. Om dezelfde taal te spreken moest kennis en betekenisgeving van begrippen uitgesproken, uitgelegd en eventueel bijgesteld worden. Ten derde was er tussen participanten verschil in kennis over (de visie op) leren in een hybride leeromgeving. Hierdoor kunnen verouderde zienswijzen of persoonlijke opvattingen en overtuigingen ingebracht zijn. Tot slot heeft dit onderzoek specifiek plaats gevonden in de praktijkleerroute van Viattence en daarmee gekleurd door de organisatiecultuur. De resultaten kunnen van waarde zijn voor andere praktijkleerroutes, rekening houdend met de beperkte organisatiecontext waarin het onderzoek heeft plaatsgevonden.

5.3. Aanbevelingen

Dit onderzoek heeft een formulering van generieke competenties voor het gezamenlijk coachen in de praktijkleerroute Viattence opgeleverd. De onderzoeker heeft het proces en de uitkomsten van het onderzoek gedeeld met betrokkenen door middel van nieuwsbrieven en persoonlijk contact met docenten, werkbegeleiders en de projectleider. De verworven kennis en opvattingen geven inzicht dat professionalisering van docenten en werkbegeleiders van belang is en leiden tot aanbevelingen.

Kennisdeling

Het is aan te raden de kennis en ervaringen over hybride leren, boundary crossing en de uitkomsten van dit onderzoek in een breder perspectief uit te zetten bij alle betrokkenen van huidige en toekomstige praktijkleerroutes.

Scholing

Aansluitend op kennisdeling is scholing van belang. Hiervoor is ten eerste inzicht in de huidige competenties van docenten en werkbegeleiders nodig en ten tweede een rubric van de generieke competenties. Dit ondersteunt de ontwikkeling en het implementeren van training en intervisie.

Begeleiding

Tot slot de aanbeveling om op de werkvloer een expertcoach/procesbegeleider aan te stellen. Door gerichte coaching aan de hand van een rubric en de leermechanismen identificatie, coördinatie, reflectie en transformatie zal het leerpotentieel van docenten en werkbegeleiders vergroot worden (Bakker & Akkerman, 2014). Hierop volgend zal professionalisering over hybride leren onderdeel van Landstede HR-beleid moeten zijn, zodat de ontwikkeling ook op team- en schoolniveau plaats kan vinden.

5.4. Suggesties voor vervolgonderzoek

Naar aanleiding van de discussie en aanbevelingen zijn er suggesties voor vervolgonderzoek.

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden bij de praktijkleerroute Viattence, waarbij 5 werkbegeleiders, 3 mbo-docenten en 6 studenten betrokken waren. Viattence is een organisatie voor ouderenzorg en de studenten die deelgenomen hebben volgen de opleiding VIG/MZ. Op de eerste plaats is het aan te raden de context van dit onderzoek te verbreden, waarbij gekeken kan worden naar essentieverschillen tussen opleidingen, niveaus en branches.

Op de tweede plaats is onderzoek naar ontwerp van een rubric van de generieke competenties aan te raden. Hiermee kan inzicht verkregen worden in de mate van complexiteit en zelfstandigheid.

6. Betekenis voor de innovatiepraktijk

In dit hoofdstuk wordt de betekenis van dit onderzoek voor hybride leeromgevingen in de praktijk van zorg en welzijn en de onderwijspraktijk beschreven.

6.1. Betekenis voor docenten, werkbegeleiders en studenten

Gebleken is dat de formulering van generieke competenties waardevol is voor het gezamenlijk opleiden. Voor docenten en werkbegeleiders kunnen de competenties ondersteunend zijn voor het ontwikkelen en leren in hun veranderende rol. “Het vermogen van medewerkers om te kunnen samenwerken met andere disciplines en adequaat te reageren op nieuwe ontwikkelingen, wordt steeds belangrijker. Dat geldt voor alle sectoren in de samenleving” (Het Zorgpact, 2018). De generieke competenties geven inzicht in wat er nodig is om interprofessioneel te samenwerken. Voor studenten betekent dit dat zij eenduidig gecoacht worden volgens de visie van vraaggestuurd leren. De meerwaarde is dat de coaching van docent en werkbegeleider complementair is en in de beroepscontext plaatsvindt. Studenten leren gedurende de opleiding al met de nieuwe, steeds complexere omstandigheden en kennis die zich in de praktijk voordoen omgaan (Van Vliet et al., 2016). Studenten leren door reflectie en ondernemend gedrag, samenwerken met de complexe doelgroep en verschillende professionals van diverse disciplines. Uiteindelijk zal dit leiden tot wendbaar vakmanschap van toekomstige medewerkers in de zorg en welzijn (Het Zorgpact, 2018).

6.2. Betekenis voor Landstede

De waardevolle betekenissen voor professionals en studenten biedt kansen voor Landstede om het creëren van hybride leeromgevingen en professionalisering rondom hybride leren verder te ontwikkelen. In de *Strategienota Landstede Groep 2019-2022* (Landstede Groep, 2019) wordt ten eerste de strategische belofte gedaan om een leven lang ontwikkelen mogelijk te maken door persoonlijk onderwijs te bieden en krachtige verbindingen te leggen (in de regio). Landstede zet hierbij in op krachtige en uitdagende leeromgevingen waar studenten gestimuleerd en geïnspireerd worden. Het vizier richt zich op verder kijken en acteren dan de muren van de school, juist dichtbij de beroepspraktijk als context voor het leren. Ten tweede wordt de belofte gedaan te investeren in medewerkers, zodat zij duurzaam inzetbaar zijn en kunnen excelleren tot flexibele professionals voor toekomstbestendig onderwijs. Innovaties zoals leren en werken in een hybride leeromgeving sluiten aan bij deze beloften en de waarden van Landstede aan. De waarden passen naadloos in een hybride leeromgeving, omdat grenzen verlegd worden, ontmoeting en betrokkenheid centraal staat en de ontwikkeling van (toekomstige) medewerkers voor de beroepspraktijk centraal staat. Om dit na te streven dient (door)ontwikkeling van hybride leeromgevingen, de betekenis voor de rol van docenten en samenwerking met de praktijk om interprofessioneel op te leiden in relatie tot professionalisering hoog op de agenda te staan. Van daaruit moet gedragen beleid ontwikkeld worden dat uitvloeit in de organisatie op alle niveaus. In een aanzet hiertoe gaat de onderzoeker in gesprek en deelt de uitkomsten van dit onderzoek met de onderwijsdienst van Landstede die verantwoordelijk is voor het (uitdragen) van beleid rondom ‘Leren in, aan, van en met de praktijk’.

6.3. Duurzame verbetering van de praktijk

De onderzoeker heeft binnen Landstede een rol als projectleider voor het initiëren van nieuwe hybride leeromgevingen en de begeleiding en professionalisering van docenten in hun veranderende rol. Drie actiepunten staan hierbij centraal.

Ten eerste wil de onderzoeker samen met de onderwijsdienst van Landstede, in aansluiting op de aanbevelingen en suggesties voor vervolgonderzoek, een rubric voor de generieke competenties ontwerpen. Hiermee ontstaat een instrument die in de gehele organisatie duurzaam ingezet kan worden voor docentprofessionalisering ten bate van het leren van studenten in hybride leeromgevingen. Daarnaast gaat de onderzoeker met betrokkenen en experts trainingen gericht op gezamenlijk coachen in een hybride leeromgeving ontwikkelen voor werkbegeleiders en docenten.

Met het trainen en professionaliseren van alle betrokkenen beoogt de onderzoeker dat het leren van en met elkaar wordt gestimuleerd en dat kennis, vaardigheden en ervaringen als een sneeuwbal effect in organisaties gaan rollen. De verbinding tussen beleid en uitvoering binnen en tussen teams en organisaties kan hiermee een impuls krijgen. Dit draagt uiteindelijk bij aan positieve boundary crossing (Akkerman & Bakker, 2012).

Ten tweede zal de onderzoeker focussen op de coaching van docenten en werkbegeleiders die gaan starten in hun nieuwe rol. Daarbij acht de onderzoeker het van belang coaching te ondersteunen aan de hand van de visie en verrijking met theorie die inzicht geeft in ervaringen die landelijk zijn opgedaan. Het doel is om de visie op hybride leren in te bedden, eigenaarschap en verantwoordelijkheid te creëren. In dit veranderproces zet de onderzoeker de kracht in van het bewust pendelen (Boonstra, 2000). Het gaat hierbij om het laveren tussen sturen op inhoud en structuur, het zogenaamde reizen en het begeleiden van het ontwikkelings- een leerproces, het zogenaamde trekken (De Witte & Jonker, 2018). Door ook kennis over te dragen en de inhoud centraal te stellen, wordt rekening gehouden met de vooronderstelling dat mensen in een organisatie bereid zijn hun handelingen aan te passen als hun eenmaal verteld is wat te doen (Wierdsma & Swieringa, 2002).

Tot slot richt de onderzoeker zich op de doorontwikkeling van hybride leeromgevingen met als aandachtspunten het samen leren en differentiatie.

Door op de eerste plaats de aanbevelingen en suggesties voor vervolgonderzoek onder de aandacht te brengen en op de tweede plaats door de inzet van onderzoek, ontwerp op beleidsniveau, implementatie en begeleiding in teams en organisaties, wordt bijdragen aan het innovatiedoel van dit onderzoek: *“Het leveren van een bijdrage aan het samen leren van docenten, werkbegeleiders en studenten in een hybride leeromgeving binnen de praktijk van zorg en welzijn.”* Landstede is hiermee een voorbeeld voor collega-scholen en de beroepspraktijk. De reeds ingezette acties en innovaties dragen bij aan het interprofessioneel opleiden, waarbij de verbinding centraal staat zoals in de titel van deze masterthesis: *TTT opleiden*.

Literatuur

- Aalsma, E., Hoeve, A., & Zitter, I. (2013). Leren van het beroepsonderwijs. *O&O*, 2013(4), 23-29.
- Aalsma, E., & Zitter, Y. (2018a). Leren in de praktijk...en de opleider. Pijnacker: Telstar Media.
- Aalsma, E., & Zitter, Y. (2018b). Leren in de praktijk...en de student. Pijnacker: Telstar Media.
- Aalsma, E., & Zitter, Y. (2018c). Leren in de praktijk...en het grensvlak tussen oplediing en praktijk. Pijnacker: Telstar Media.
- Akkerman, S., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Akkerman, S., Bakker, A. (2012). Crossing Boundaries Between School and Work During Apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5, 153–173. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9073-6>
- Andriessen, D. (2014). Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het hbo. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Baarda, D., De Goede, M., & Teunissen, J. (2009). Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Bakker, A., & Akkerman, S. (2014). Leren door boundary crossing tussen school en werk. *Pedagogische Studien*, 91(1), 8-23.
- Blokhuis, F. T. L. (2006). Evidence-based design of workplace learning. Geraadpleegd op 15 november 2017 van <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/6080711>
- Boonstra, J. J. (2000). Lopen over water. Over Dynamiek van Organiseren, Veranderen. <https://doi.org/10.5117/9789056291259>
- Bottema, J. (2018). Over het opleiden van T-shaped professionals. Geraadpleegd op 8 juni 2018 van <http://www.leervlak.nl/index.php/leren-innoveren/over-het-opleiden-van-t-shaped-professionals.html>
- Bouwgroep PACT. (2014). De pedagogische professional van de toekomst. 21st Century Skills Professionals 0-tot 6-jarigen. Geraadpleegd op 8 juni 2018, van [https://www.pedagogischpact.nl/sites/default/files/files/21st-century-skills-13-6-HR\(1\).pdf](https://www.pedagogischpact.nl/sites/default/files/files/21st-century-skills-13-6-HR(1).pdf)
- Bruining, T. (2006). Kennis maken met vragen. Breda: Avans Hogeschool.
- Bruining, T. (2008). De logica van vraaggericht leren. Apeldoorn: Garant.
- Bussemaker, J. (2017). Wijziging van het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel en het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel BES in verband met de herijking van de bekwaamheidseisen voor leraren en docenten, 1–32. Geraadpleegd op 15 mei 2018 van <https://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ministerie-van-onderwijs-cultuur-en-wetenschap/documenten/besluiten/2017/03/16/wijziging-van-besluit-bekwaamheidseisen-onderwijspersoneel-in-verband-met-herijking>
- Centrale Commissie Mensgebonden Onderzoek (2014). Wet- en regelgeving. Geraadpleegd op 3 december 2018, van <https://www.ccmo.nl>
- De Witte, M., & Jonker, J. (2018). De kunst van het veranderen: Bewegen naar de kern. Deventer: Vakmedianet.

- Engeström, Y. (2009). From learning environments and implementation to activity systems and expansive learning. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 2009(2), 17–33.
- Expertgroep conceptontwikkeling Wijkzorglab. (2017). Wijkzorglab; duurzame professionalisering. Visie, vorm en ambitie. Zwolle: Auteur.
- Gelven, M. (2000). *The asking mystery*. University Park: The Pennsylvania state university press.
- Gray, D., Brown, S., & Macanuso, J. (2012). *Gamestorming: Spellen voor vernieuwers en veranderaars*. Deventer: Kluwer.
- Hanraets, G., & Korporaal, A. (2011). *Hybride leeromgeving versus een klassieke leeromgeving in het middelbaar beroepsonderwijs; Een onderzoek naar verschillen in docentprofiel in het samenwerken in een (multidisciplinair) team en het integraal denken en werken vanuit een beroepsperspectief* (Bachelorthesis). Onderwijskundig ontwerp & advisering, Universiteit Utrecht.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., & Syrjälä, L. (2012). Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research*, 1, 5–21.
- Het Zorgpact. (2018). *Leren in de praktijk: Whitepaper*. Geraadpleegd op 4 december 2018 van <https://zorgpact.nl/>
- Huisman, J., De Bruijn, E. & Baartman, L. (2010). *Leren in hybride leeromgevingen in het beroepsonderwijs*. Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ECBO).
- Kvale, S. (1996). *An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Landstede Groep. (2019). *Landstede Groep Strategienota 2019-2022 | Ruimte, relatie & rekenschap*. Geraadpleegd op 12 maart 2019, van <http://www.strategienotalandstedegroep.nl/>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2018). *Bestuursakkoord OCW - MBO-Raad 2018-2022: Trots, vertrouwen en lef*. Geraadpleegd op 15 mei 2018, van <http://mbo-today.nl/wp-content/uploads/2018/02/bestuursakkoord-mbo-2018-2022-trots-vertrouwen-en-lef.pdf>
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. (2018). *Kamerbrief Leven lang ontwikkelen*. Geraadpleegd op 1 oktober 2018, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2018/03/12/kamerbrief-leven-lang-ontwikkelen>
- Onderwijscoöperatie. (2014). *Herijking bekwaamheidseisen. Verantwoording*. Geraadpleegd op 15 mei 2018, van <https://www.onderwijscooperatie.nl/wp-content/uploads/sites/2/2017/10/Verantwoording-Herijking-Bekwaamheidseisen.pdf>
- Oskam, I. F. (2009). *Op weg naar innovatiekracht: technisch innoveren en ondernemen als continu proces*. Amsterdam: University Press.
- Poortman, C. L. (2007). *Workplace learning processes in senior secondary vocational education*. ProQuest Dissertations and Theses. (Proefschrift). Universiteit Twente, Enschede.
- Quaglia, R., & Corso, M. (2017). *Lef om te luisteren. Met leerlingen werken aan de kwaliteit van onderwijs*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds, Learning to be creative*. West Sussex: Capstone Publishing Ltd.

- Stokhof, H. J. M., De Vries, B., Martens, R. L., & Bastiaens, T. J. (2017). How to guide effective student questioning: a review of teacher guidance in primary education. *Review of Education*, 5(2), 123–165. <https://doi.org/10.1002/rev3.3089>
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2018). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van der Ree, Y. (2017). Doorleren werkt; samen investeren in nieuwe zekerheid. Geraadpleegd op 15 mei 2018, van <http://www.doorlerenwerkt.nl/>
- Van Haperen, T. (2007). *De ondergang van de Nederlandse leraar*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam.
- Van Swet, J., & Munneke, L. (2017). *Praktijkgericht onderzoeken in het onderwijs* (1e druk). Amsterdam: Boom.
- Van Vliet, K., Grotendorst, A., & Roodbol, P. (2016). *Anders kijken, anders leren, anders doen. Grensoverstijgend leren en opleiden in zorg en welzijn in het digitale tijdperk*. Diemen: Zorginstituut Nederland.
- Veen, W., & Vrakking, B. (2006). *Homo zappiens; opgroeien in een digitaal tijdperk*. London: Continuum International Publishing Group Ltd. (TUD)
- Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In B. Creemers, J. Giesbers, M. Krüger & C. van Vilsteren (Red.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas*, (E4300 1–24). Deventer: Kluwer.
- Versluis, K. (2006). Modern management heeft immorele kanten. Interview met Ad Verbrugge. *Intermediair*, 42, 2005.
- Wierdsma, A. F. M., & Swieringa, J. (2002). *Lerend organiseren: Als meer van hetzelfde niet helpt*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Zhao, Y. (2012). From accident to design: A paradigm shift. In Y. Zhao, *World class learners: Educating creative and entrepreneurial students* (pp. 143–163). California: Corwin.
- Zitter, I., & Hoeve, A. (2012). *Hybride leeromgevingen: Het verweven van leer-en werkprocessen*. 's Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Zitter, I., Hoeve, A., & Aalsma, E. (2012). Ontwikkelmodel voor hybride leeromgevingen. In F. Pieters & G. Van Damme (Red.). Den Haag: Komma.

Bijlage 4; Generieke competenties literatuur

Zes clusters samengevat uit theorie	Bottema, 2018	Bouwgroep PACT, 2014	Van Vliet, Grotendorst, Roodbol, 2016
Multidisciplinair samenwerken	onderhandelen samenwerken netwerken	Samenwerken communiceren overleggen	samenwerken
Begeleiden leerproces			didactische vaardigheden praktijk is uitgangspunt bij leren innovatie bevorderen
Integraal denken en werken vanuit visie	creativiteit elkaars praktijk kennen en inzicht in hebben	werken vanuit gedeelde visie lerend en (ICT) innoverend	
Ontwikkelingsgerichte reflectie		zelfreflectie	leren van en met elkaar reflecteren
Overdragen vakmanschap		integraal vakbekwaam	
Omgaan met de ander	communiceren empathisch vermogen		communiceren
Hanreets en Korporaal, 2011	Aalsma, 2011	Zitter, Hoeve, Aalsma, 2012	Competenties genoemd in de interviews en voorgelegd aan focusgroep
samenwerken afstemmen	opereren in multidisciplinair team	samenwerken in een multidisciplinair team	Samenwerken netwerken afstemmen
	begeleiden leerproces didactisch handelen modelling	begeleiden leerproces confronteren stimuleren	begeleiden/ondersteunen didactisch handelen stimuleren/uitdagen
	integraal denken en werken	integraal denken en werken vanuit de beroepscontext	elkaars praktijken kennen inzetten elkaars expertise verwijzen
ontwikkelingsgerichte reflectie	reflectie		evalueren reflecteren feedback
	didactisch handelen		methodisch handelen didactisch handelen overdragen kennis tijdens werk
betrekken empathie		overdragen vakmanschap, kennis en beroepshouding	empathie/betrekken communiceren

Bijlage 5; Interview werkbegeleiders en docenten: interviewleidraad en topiclijst

Interviewleidraad werkbegeleiders en docenten

Datum:	
Interviewer: Ceciel van den Berg	
Geïnterviewde(n):	
Locatie:	
Tijdstip:	
Doel: In kaart brengen van succes- en grenservaringen met het gezamenlijk coachen van de student in de praktijkroute bij docenten en werkbegeleiders.	
Bijzonderheden: Docenten individueel. Werkbegeleiders individueel of tweetal.	
Bespreekpunten: De participanten hebben, door het ondertekenen van een informed consent (zie Bijlage 3), toestemming gegeven voor deelname aan het interview en het maken van beeldopnames (CCMO, 2014). De onderzoeker zorgt na afloop voor een terugkoppeling van de resultaten. Hierbij zijn de namen van de participanten geanonimiseerd. Participanten krijgen de gelegenheid om commentaar te leveren op de rapportage. Beeldopnames zullen niet met derden gedeeld worden.	
Opbouw	Vragen/Opmmerkingen
Inleiding	▪ Kennismaking ▪ Benoemen: doel, vorm/wijze, tijd ▪ Afspraken over verwerking data ▪ Toestemming/check: opname maken ▪ Check: filmpje gestuurd. Bekeken? ▪ Zijn er bijzonderheden die van invloed kunnen zijn op dit interview? ▪ Gelegenheid voor vragen
Kern	Zie topiclijst en overzicht mogelijke vragen
Slot	▪ Mogelijkheid bieden voor aanvullende opmerkingen en/of vragen ▪ Benoemen: verwerking data en terugkoppeling ▪ Bedanken

Bijzonderheden:

Topiclijst

Doel van het instrument voor dataverzameling	Kernbegrip	Deelaspecten	■ Bij bestuderen: kijkpunten ■ Bij observeren: observatiepunten ■ Bij bevragen: vragen
In kaart brengen van succes- en grenservaringen met het gezamenlijk coachen van de student in de praktijkroute bij docenten en werkbegeleiders.	Ervaringen	Succeservaringen	Vertel een situatie waarbij je een student hebt gecoacht in de praktijksituatie? S: -Wat was de situatie? -Wat was de coachvraag van de student? -Wie waren er betrokken? -Waar speelde de situatie zich af? -Wanneer was deze situatie? Situatie in model van hybride leren. N.a.v. filmpje en A4 met model erop. Welke vorm van leren is het geweest? T: -Wat was je rol? -Wat was je taak? -Wat werd er van je verwacht? -Wat was je doel? -Wat was je voornemen? -Wat vond je dat je moest doen? A: -Wat heb je daadwerkelijk gedaan? -Hoe heb je dat aangepakt? -Wat was jouw rol daarin? -doorvragen: en wat nog meer? -Wat dacht je, wat zei je, wat zag je voor je? -Hoe reageerde de student? -doorvragen: en wat nog meer? R: -Wat was het gevolg van je actie? -Wat was het resultaat? -Hoe is het afgelopen? -En hoe werd hier door de student op gereageerd? R: -Wat maakte dat het coachen succesvol was? Of -Tegen welke grens liep je aan? -Hoe kijk je hierop terug? -Welke conclusie trek je hieruit voor jezelf? -Als je terugkijkt, wat heb jij nu concreet gedaan in dit coachmoment?
		Grenservaringen Boundary crossing Leermechanismen: identificatie, coördinatie, perspectief van jezelf en de ander, transformatie	De situatie die je vertelt hebt, kun je daarbij iets vertellen over de samenwerking tussen docent en werkbegeleider? S: -Wat was de situatie? -Hoe zag de samenwerking eruit? -Wie waren er betrokken?

			-waar en wanneer vond deze samenwerking plaats? T: -Wat was je rol? -Wat was je taak? -Wat werd er van je verwacht? -Wat was je doel? -Wat was je voornemen? -Wat vond je dat je moest doen? R: -Wat was het gevolg van je actie? -Wat was het resultaat? -Hoe is het afgelopen? -En hoe werd hier door de werkbegeleider en misschien ook de student op gereageerd? R: -Hoe verliep deze samenwerking? -Wat maakte dat de samenwerking succesvol was? Of -Tegen welke grens liep je aan? -Hoe kijk je hierop terug? -Welke conclusie trek je hieruit voor jezelf? -Als je terugkijkt, Wat was helpend of juist niet? -samenvattend. Wat heb jij nu concreet gedaan in de samenwerking?
	Praktijkroute als hybride leeromgeving	Realistische participatie; leren door te doen in de échte beroepspraktijk Realistische acquisitie; verwerven van praktijkkennis in bewust gecreëerde (werk)situaties Geconstrueerde acquisitie; verwerven van kennis en vaardigheden losstaand van de beroepspraktijk Geconstrueerde participatie; leren in stapsgewijze oefensituaties	Gecombineerd bij het vertellen over een concrete situatie adhv (vooraf gestuurd) filmpje en A4 met beeldend de 4 kwadranten van hybride leeromgeving. -Vragen in welk kwadrant de coach-situatie zich voordeed. -Kun je voorbeelden geven waarbij jouw coachmoment met student (en werkbegeleider) zich in een van de andere kwadranten afspeelt? -Doorvragen adhv STARR Nog andere voorbeelden?
	Competenties om te coachen (model T-shaped professional)	(vak)expertise; kennis, vaardigheden, houding	Ik vat samen welke competenties ik gehoord heb in ons gesprek. Competenties (concrete kennis, vaardigheden, gedrag) benoemen. -Klopt dit? -Heb je hier aanvullingen op? Welke?

		Generieke competenties; kennis, vaardigheden, houding	-Waar gaat het specifiek om (vak)expertise? -Welke zijn generiek?
--	--	---	--

Bijlage 6; Interview studenten: interviewleidraad en topiclijst

Interviewleidraad studenten

Datum:	
Interviewer: Ceciel van den Berg	
Geïnterviewde(n): Studenten van de praktijkroute	
Locatie:	
Tijdstip:	
Doel: In kaart brengen van gedrag dat studenten omschrijven als helpend voor hun leerproces in de praktijkroute.	
Bijzonderheden: Groepsinterview	
Bespreekpunten: De participanten hebben, door het ondertekenen van een informed consent (zie Bijlage 3), toestemming gegeven voor deelname aan het interview en het maken van beeldopnames (CCMO, 2014). De onderzoeker zorgt na afloop voor een terugkoppeling van de resultaten. Hierbij zijn de namen van de participanten geanonimiseerd. Participanten krijgen de gelegenheid om commentaar te leveren op de rapportage. Beeldopnames zullen niet met derden gedeeld worden.	
Opbouw	Vragen/Opmerkingen
Inleiding	▪ Kennismaking ▪ Benoemen: doel, vorm/wijze, tijd ▪ Afspraken over verwerking data ▪ Toestemming/check: opname maken ▪ Gelegenheid voor vragen
Kern	Zie topiclijst en overzicht mogelijke vragen
Slot	▪ Mogelijkheid bieden voor aanvullende opmerkingen en/of vragen ▪ Benoemen: verwerking data en terugkoppeling ▪ Bedanken

Topiclijst

Doel van het instrument voor dataverzameling	Kernbegrip	Deelaspecten	▪ Bij bestuderen: kijkpunten ▪ Bij observeren: observatiepunten ▪ Bij bevragen: vragen
In kaart brengen van gedrag dat studenten omschrijven als helpend voor hun leerproces in de praktijkroute.	Ervaringen	Helpend gedrag	Vertel een situatie in de praktijk waarbij je gecoacht werd door docent en/of werkbegeleider? S: -Wat was de situatie? -Wat was jouw coachvraag? -Wie waren er betrokken? -Waar speelde de situatie zich af? -Wanneer was deze situatie? Situatie in model van hybride leren. N.a.v. A4 met model erop. Welke vorm van leren is het geweest? Studenten hierbij helpen, eenvoudig uitleggen. T: -Wat was je rol? -Wat was je taak? -Wat werd er van je verwacht? -Wat was je doel? -Wat was je voornemen? -Wat vond je dat je moest doen? A: -Wat heb je daadwerkelijk gedaan? -Hoe heb je dat aangepakt? -Wat was jouw rol daarin? -doorvragen: en wat nog meer? -Wat dacht je, wat zei je, wat zag je voor je? -Hoe reageerde de coach / werkbegeleider? -doorvragen: en wat nog meer? R: -Wat was het gevolg van je actie? -Wat was het resultaat? -Hoe is het afgelopen? -En hoe werd hier door de student op gereageerd? R: -Wat maakte dat het coachen voor jou succesvol was? Wat was voor jouw helpend? Of -Wat was voor jou niet helpend? -Hoe kijk je hierop terug?
		Coachvraag	

			-Welke conclusie trek je hieruit voor jezelf?
	Samenwerking	Boundary crossing	Kun je voorbeelden geven van samenwerking tussen docenten en werkbegeleiders?
		Leermechanismen: identificatie, coördinatie, perspectief van jezelf en de ander, transformatie	S: -Wat was de situatie? -Hoe zag de samenwerking eruit? -Wie waren er betrokken? -waar en wanneer vond deze samenwerking plaats? T: -Wat was rol van beiden? -Wat was taak van beiden? -Wat werd er van jou verwacht? En in hoeverre was je als student betrokken? A: -Wat gebeurde er concreet in de samenwerkingssituatie? -Wat het doel van samenwerking duidelijk? -Wat was jouw rol/taak daarbij? Had je daar een voornemen in? -Wat vond je dat je moest doen in de samenwerking? R: -Wat was het gevolg van de samenwerking? -Wat was het resultaat? -Hoe is het afgelopen? -En hoe werd hier door de werkbegeleider en docent en jouzelf op gereageerd? R: -Hoe verliep deze samenwerking? -Wat maakte dat de samenwerking succesvol/helpend was? Of -wat was niet helpend? -Hoe kijk je hierop terug? -Welke conclusie trek je hieruit voor jezelf?
	Praktijkroute als hybride leeromgeving	Realistische participatie; leren door te doen in de échte beroepspraktijk	Gecombineerd bij het vertellen over een concrete situatie adhv A4 met beeldend de 4 kwadranten van hybride leeromgeving.
		Realistische acquisitie;	-Vragen in welk kwadrant de student aan het leren is.

		verwerven van praktijkkennis in bewust gecreëerde (werk)situaties Geconstrueerde acquisitie; verwerven van kennis en vaardigheden losstaand van de beroepspraktijk	-Kun je voorbeelden geven waarbij jouw coachvraag (en werkbegeleider) zich in een van de andere kwadranten afspeelt? -Doorvragen adhv STARR Nog andere voorbeelden?
		Geconstrueerde participatie; leren in stapsgewijze oefensituaties	

Bijlage 7; Geformuleerde generieke competenties

Multidisciplinair samenwerken	Samen werken naast elkaar	▪ Signaleren ▪ Observeren ▪ Afspraken nakomen ▪ Dialoog voeren	Omgaan met de ander; empathie en communiceren
	Leren met en van elkaar	▪ Afstemmen ▪ Netwerken ▪ Delen ▪ Evalueren	
Ondernemend gedrag in een hybride leeromgeving	Visie kennen en uitdragen	▪ Visie op leren in een hybride leeromgeving kennen ▪ Uitdragen en overdragen ▪ Lef tonen ▪ Ambassadeur en pionier zijn	
	Hybride leren en werken	▪ Betekenisvolle leersituaties creëren en bieden ▪ Elkaars rollen (er)kennen ▪ Integreren en delen van elkaars expertise ▪ Meedoen in elkaars praktijken	
Versterken eigen regie door beroeps- en ontwikkelingsgerichte reflectie	Reflecteren	▪ Evalueren ▪ Feedback geven en ontvangen ▪ Gericht reflecteren op beroepssituaties in het moment ▪ Leerproces centraal stellen	
	Regie versterken	▪ Leren en stimuleren zelfstandig overwogen keuzes maken en nemen ▪ Initiatief stimuleren	
Begeleiden leerproces	Overdragen van vakmanschap	▪ Aanbieden kennis en vaardigheden met casuïstiek uit de praktijk als uitgangspunt ▪ Klinisch redeneren ▪ Instrueren, begeleiden en coachen	
	Stimuleren en uitdagen	▪ Stimuleren van initiatief, samenwerken en leren en kritisch denken ▪ Motiveren ▪ Kritische en verdiepende vragen stellen gericht op ontwikkeling en bewustwording	
	Begeleiden en ondersteunen	▪ Observeren en signaleren ▪ Confronteren en spiegelen ▪ Organiseren en structureren ▪ Voorbeeld zijn ▪ Inventariseren en verduidelijken van leervragen ▪ Begeleiden vanuit leervragen ▪ Totale leerproces zichtbaar maken	
	Didactisch handelen	▪ Scaffolding; ○ Ondersteunen van begeleid naar zelfsturend leren ○ Stappen leerproces inzichtelijk maken ○ Eigenaarschap geven ▪ Aansluiten bij beginsituatie en kunnen differentiëren ▪ Ondersteunen bij organiseren en plannen	