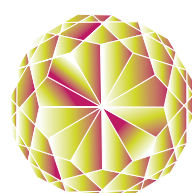




MBO-docenten en werkveldbegeleiders in Hybride leeromgevingen

Een onderzoek naar competenties, die mbo-docenten
en werkveldbegeleiders nodig hebben in hybride
leeromgevingen van Scalda



**Prac//
toraat**
leren in hybride
leeromgevingen

Practor: Petra Poelmans

Docent-onderzoekers: Ineke Dekker, Roel van Rooijen

Inhoud

Samenvatting.....	4
1. Inleiding.....	6
2. Aanleiding.....	7
3. Onderzoeksvraag.....	9
4. Methode.....	11
5. 5.Participanten.....	19
6. Resultaten.....	24
Overzicht van competenties.....	24
Point Map.....	24
Cluster Map.....	25
Resultaten van de vergelijking met het kwalificatiedossier van de docent mbo.....	29
Resultaten van de vergelijking met de competenties van de samenwerkingsorganisatie beroepsonderwijs bedrijfsleven.....	30
Resultaten van het waarden van de competenties.....	31
Waardering door de verschillende groepen participanten.....	36
7. Conclusie en discussie.....	39
92 gegenereerde competenties.....	39
Waardering van de competenties.....	41
Benutting van de waarderingen.....	46
Waardering door de verschillende subgroepen van de participanten.....	48
Onderzoeksmethode Group Concept Mapping.....	49
Verder onderzoek.....	49
Literatuurlijst.....	51
8. Bijlagen.....	56
Bijlage A.....	57
Competenties, die docenten en werkveldbegeleiders nodig hebben in hybride leeromgevingen, verkregen uit andere studies.....	57
Bijlage B.....	66
Overzicht van de verkregen competenties, de samenvoeging daarvan en de aanvulling vanuit de literatuur.....	66
Bijlage C.....	88
Overzicht van de clusters: samenvatting en overzicht competenties.....	88
Bijlage D.....	94
Overzichten van de participanten data.....	94
Bijlage E.....	102

Werkwijze van het vaststellen van het aantal clusters	102
Bijlage F	104
Waardering van de competenties vanuit verschillende participantengroepen	104
Bijlage G	124
Vergelijking van de kennis en vaardigheden in het kwalificatiedossier van de docent mbo met de competenties, die docenten nodig hebben in hybride leeromgevingen.	124
Bijlage H	134
Overzicht per cluster competenties, waarin van elke competentie, die docenten nodig hebben in hybride leeromgevingen, aangegeven wordt of deze in de vergelijking met de kennis en vaardigheden in het kwalificatiedossier van de docent mbo (MBO Raad, 2015) wel of geen vergelijkbare formulering/inhoud heeft	134
Bijlage I	141
De vergelijking van de competenties van praktijkopleiders (SBB, 2021) met die van werkveldbegeleiders in dit onderzoek naar de competenties, die werkveldbegeleiders nodig hebben in hybride leeromgevingen	141
Bijlage J	145
Overzicht van de competenties, die werkveldbegeleiders nodig hebben in hybride leeromgevingen, die in de vergelijking met de competenties voor praktijkopleiders (SBB, 2021) wel of geen vergelijkbare formulering/inhoud hebben	145
Bijlage K	150
Overzicht van de waarderingen per competentie	150
Bijlage L	154
Overzicht van de zes competenties bij het cluster 1 'vaardig in ondernemendheid' en de waarderingen, die de participanten gegeven hebben op een 7-puntsschaal	154
Bijlage M	155
Go Zone belang en beheersing competenties cluster 5 'starten en bevorderen van leerproces'	155

1. Samenvatting

Omdat het leren in hybride leeromgevingen een krachtige vorm van leren in het beroepsonderwijs lijkt te zijn, een sterke samenhang tussen onderwijs en werkveld kan creëren en een goede leercultuur voor alle betrokkenen kan stimuleren is het belangrijk dit leren doordacht vorm te geven. Daarvoor zijn competente docenten en werkveldbegeleiders nodig. Een studie, die de competenties van specifiek mbo-docenten en werkveldbegeleiders in beeld brengt, zou helpend kunnen zijn voor de professionalisering van docenten en werkveldbegeleiders en een gericht aannamebeleid van docenten en werkveldbegeleiders mogelijk maken. Tegen deze achtergrond heeft Scalda een Group Concept Mapping (GCM)-onderzoek uitgevoerd om de competenties die mbo-docenten en praktijkveldbegeleiders nodig hebben voor het duurzaam samen leren, in beeld te brengen.

Voor het Scalda-onderzoek zijn in totaal 82 studenten, docenten en werkveldbegeleiders van acht hybride leeromgevingen uit vier onderwijsclusters uitgenodigd. 72 hebben actief in één of meerdere fasen geparticipeerd. In het onderzoek is gewerkt met de digitale ondersteuning van GCM door Groupwisdom. GCM kent 6 fasen: 1) voorbereiden, 2) genereren van de kwaliteiten, 3) groeperen en waarderen van de kwaliteiten wat betreft het belang en de moeite, die het verwerven kost, 4) analyseren van de data, 5) interpreteren van de resultaten en 6) plannen maken voor de benutting van de resultaten.

In het Scalda-onderzoek zijn 92 competenties gegenereerd. Deze competenties zijn samengevoegd in zeven clusters: competent in ondernemendheid; persoonlijk en interpersoonlijk competent; pedagogisch vaardig; competent in het bieden van maatwerk aan studenten; competent in het starten en bevorderen van het leerproces; vaardig en actief in de samenwerking onderwijs en werkveld; kennis en overzicht in de samenwerking onderwijs en werkveld.

Van elke competentie en cluster competenties is de waardering wat betreft het belang voor en de beheersing door docenten en werkveldbegeleiders afzonderlijk weergegeven. De waarderingen voor docenten en werkveldbegeleiders zijn grotendeels vergelijkbaar. Er zijn de hoge waarderingen voor 'persoonlijk en interpersoonlijk competent' en 'pedagogisch vaardig' en relatief lage waarderingen voor de competenties gericht op de samenwerking met het werkveld. Opvallend is de waardering voor 'het starten en bevorderen van het leerproces': een relatief hoge waardering voor het belang en een lage waardering voor de beheersing.

De resultaten bieden mogelijkheden voor een gericht aannamebeleid van docenten en werkveldbegeleiders, die werkzaam zijn in hybride leeromgevingen en voor hun professionele ontwikkeling. Verder onderzoek kan inzichten in de onderzoeksresultaten verdiepen en verbreden en de mogelijkheden voor mbo-brede benutting vergroten.

Keywords: mbo-docenten, werkveldbegeleiders, hybride leeromgevingen, competenties, Group
Concept Mapping

2. Inleiding

Sterke beroepsbeoefenaars, dat is waar het werkveld behoefte aan heeft! Beroepsbeoefenaars, die goed werk afleveren en zich blijven ontwikkelen. Mbo-docenten en werkveldbegeleiders zetten zich in om mbo-studenten tot dergelijke sterke beroepsbeoefenaars op te leiden. In hun samenwerking met elkaar en de studenten in de driehoek docent-werkveldbegeleider-student wordt ook het gezamenlijk leren gestimuleerd. Maar welke competenties hebben docenten en werkveldbegeleiders hiervoor nodig? Met subsidie van de Regionale Aanpak Personeelstekorten Regio Zeeland heeft het Scalda-practoraat 'Leren in hybride leeromgevingen' bij Scalda hiernaar onderzoek gedaan. Inzicht in de competenties van docenten en werkveldbegeleiders in hybride leeromgevingen geeft namelijk kansen voor het ontwikkelen van een plan voor de professionele ontwikkeling van de competenties van mbo-docenten en werkveldbegeleiders in hybride leeromgevingen en voor aannamebeleid van nieuwe medewerkers.

Scalda is een school voor middelbaar beroepsonderwijs en volwasseneneducatie. Scalda kent vier onderwijsclusters. In elk onderwijscluster is de ontwikkeling van de hybridisering van het onderwijs volop in gang. De verbondenheid met het Zeeuwse praktijkveld is groot. Zeker ook omdat Scalda de enige instelling voor middelbaar beroepsonderwijs in de regio is. Het practoraat 'leren in hybride leeromgevingen' is een practoraat dat verbonden is aan Scalda. Het practoraat fungeert als platform, waaruit, door middel van onderzoek, expertise wordt samengebracht en ontwikkeld.

Voor het onderzoek is de onderzoeksmethode Group Concept Mapping (GCM) gebruikt. De resultaten, het overzicht van competenties, die docenten en werkveldbegeleiders nodig hebben in hybride leeromgevingen, en de waardering hiervan, zijn niet in de la verdwenen. Dat is het mooie van de gebruikte onderzoeksmethode Group Concept Mapping, die ook de fase van 'benutting' kent. Met elk betrokken onderwijscluster en andere gremia, als HRM en de onderwijsontwikkelaars, zijn de onderzoeksresultaten besproken. Soms met behulp van een presentatie, maar vaker met een 'escaperoom' als start van de bespreking. De inzet van de escaperooms heeft verschillende voordelen. Escaperooms stimuleren bijvoorbeeld de samenwerking, verhogen de motivatie en omdat escaperooms werken met een tijdslimiet stimuleren deze directe actieve inzet (Veldkamp, 2022). In de praktijk bleek dit ook zo te werken. Als samenwerkend aan de escaperoom ontdekten de betrokkenen de onderzoeksmethode en de onderzoeksresultaten. Dit leverde veel energie voor de nabespreking hierover en over de mogelijkheden van benutting van het onderzoek.

3. Aanleiding

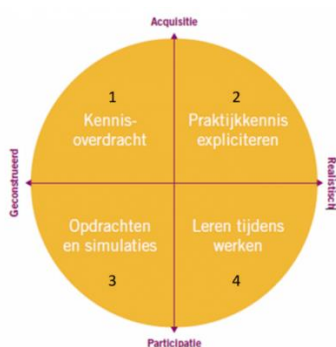
Omdat het leren in hybride leeromgevingen een krachtige vorm van leren in het beroepsonderwijs lijkt te zijn, een sterke samenhang tussen onderwijs en werkveld kan creëren en een goede leercultuur voor alle betrokkenen kan stimuleren is het belangrijk dit leren doordacht vorm te (blijven) geven. Daarvoor zijn competente docenten en werkveldbegeleiders nodig. Verschillende studies geven aan dat een ontwikkeling van deze begeleiders in het onderwijs en het werkveld nog nodig is. Andere studies bieden overzichten van competenties voor het leren in hybride leeromgevingen in specifieke hybride leeromgevingen of op deelgebieden, bijvoorbeeld alleen gericht op begeleiding. Een studie, die de competenties van specifiek mbo-docenten en werkveldbegeleiders in beeld brengt, zou helpend kunnen zijn voor de professionalisering van docenten en werkveldbegeleiders en een gericht aannamebeleid van docenten en werkveldbegeleider mogelijk maken. Tegen deze achtergrond heeft Scalda de ambitie een grootschalig explorerend onderzoek uitgevoerd om de competenties die mbo-docenten en praktijkveldbegeleiders nodig hebben voor het duurzaam samen leren, in beeld te brengen. Hieronder lichten we dit verder toe.

Hybride onderwijs is sterk in opkomst in zowel het vmbo, mbo als hbo. Hybride onderwijs benut de rijke wereld tussen een beroep leren op de werkplek en het leren in de schoolse context. Het gaat in hybride onderwijs niet om het leren van óf theorie, óf praktijk maar om het creëren van passende en samenhangende mengvormen van leren op de werkplek en/of school: leeromgevingen op het grensvlak van onderwijs-en beroepspraktijk (Bouw & Zitter, 2020). Voorbeelden van hybride leeromgevingen zijn een onderwijsplek in een verzorgingstehuis, een bedrijf in de school en het werken aan een beroepsproduct voor een opdrachtgever uit het werkveld.

Met de sterke samenwerking die de studenten, de docenten en de werkveldbegeleiders samen vormen (Lenting & Slagter, 2021) in hybride leeromgeving ontstaat een rijke omgeving om samen te leren (Smulders & Hoeve, 2021). Een sterke samenwerking biedt namelijk veel kansen voor interactie en samen ontwikkelen (Snoeren, 2021). Niet alleen studenten leren, ook docenten en werkveldbegeleiders leren van en met elkaar en van en met de studenten. Dit leren heeft niet alleen effect op microniveau, hybride leeromgevingen stimuleren ook lerende cultuur (Moresie, Duinkerke, Swennenhuis & Snoeren, 2019). Onderzoeken in de systematische literatuurreview van Poortman, Nelen, de Grip, Nieuwenhuis en Kirschner (2012) naar het werkpleklernen, een vorm van leren in hybride leeromgevingen, melden de volgende positieve effecten voor studenten. De leermotivatie en de waardering voor de opleiding worden verhoogd. Studenten ontwikkelen hun sociale en communicatieve competenties. Het werkpleklernen heeft een positief effect op studenten op het vergroten van werkproceskennis. Overigens zien Poortman et al. (2012) wat betreft de cognitieve ontwikkeling wisselende resultaten. In sommige onderzoeken geven respondenten aan dat zij

bepaalde cognitieve vaardigheden ontwikkelen, zoals denkvaardigheden of plannen. In andere onderzoeken vindt men nauwelijks of zelfs een negatief resultaat. Op het gebied van loopbaancompetenties melden de onderzoeken in de review van Poortman et al. (2012) weinig ontwikkeling bij studenten.

Het leren van studenten in hybride leeromgevingen beweegt zich over twee assen: participatie-acquisitie en geconstrueerd-realistisch (Zitter & Hoeve, 2012) en vier kwadranten. Studenten leren van opdrachten en simulatie, van kennisoverdracht, het expliciteren van praktijkkennis en leren tijdens het werken (figuur 1).



Figuur 1

Leren in een hybride leeromgeving. Gebaseerd op: Zitter en Hoeve (2012)

Dit vraagt van docenten een andere rol dan in meer traditioneel onderwijs met kennisoverdracht in de klas en een gesprek op stage (Wesselink & Waggelink, 2014) en een rol van werkveldbegeleiders die meer is dan het inwerken in de praktijk. Werkveldbegeleiders in hybride leeromgevingen hebben niet alleen de rol van werkplekbegeleider of senior collega, maar ook die van expert. Docenten hebben ook een rol in het werkproces. Ze zijn naast coach en beoordelaar ook senior collega.

Wesselink en Waggeling (2014) beschrijven bij de rollen van docenten bij Regioleren, een vorm van hybride onderwijs, die zich richt op het thematisch ontwikkelen in de Regio, competenties voor docenten bijvoorbeeld op het gebied van ondernemersvaardigheden; competenties gericht op het inspelen op de vragen die studenten in de praktijk tegenkomen en coachingsvaardigheden. Een ander voorbeeld van competenties van docenten in hybride leeromgevingen, genoemd door Hoeve en van Vlokhoven (2017) betreft de vaardigheden, die nodig zijn voor de samenwerking met de beroepspraktijk. Omdat het leren in hybride leeromgevingen meer een beroep doet op professionele vaardigheden van studenten, zoals initiatief nemen en met druk omgaan (Zitter en Hoeve, 2012), vraagt dit ook een andere wijze van ondersteuning door docenten. Verder geven Khaled en Mazereeuw (2022) aan dat het begeleiden van leerprocessen op de grens van school en werk een grotere diversiteit aan manieren van begeleiden vraagt.

Hoeve en Van Vlokhoven (2017) constateren dat op de werkplek de aandacht vooral uitgaat naar het werkproces. De leerprocessen op de werkplek zijn vooral gericht op het ontwikkelen van specifieke vakkennis en vaardigheden. Er is weinig reflectie. Het leren van studenten staat soms op het tweede plan en de leerprocessen zijn vaak niet gericht op de beroepsidentiteit. Er liggen nog meer kansen bij het werkpleklernen om bij te dragen aan het verwerven en toepassen van kennis, om te kunnen participeren en ingroeien in werkprocessen, en voor het ontwikkelen van een beroepsidentiteit. Hoeve en Van Vlokhoven (2017) constateren dat de kracht van het leren op de werkplek nog niet optimaal benut lijkt. Dit doet een beroep op de competenties van de werkveldbegeleider, als mede-opleider.

Deters, Kans en Wagemakers (2021) constateren dat de verwevenheid tussen onderwijs en werkveld mogelijk een andere vorm van begeleiding vraagt dan in een traditionele onderwijssetting, maar dat onderzoek naar begeleiding in hybride leeromgevingen schaars is. Het onderzoek dat gedaan is, richt zich vaak niet alleen op het leren in hybride leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs. Ook geven de studies geen inzicht over het relatieve belang van de verschillende competenties en de mate waarin deze beheerst worden.

Het onderzoek bij Scalda biedt veel mogelijkheden voor benutting, allereerst omdat het onderzoek bij Scalda resulteert in een overzicht van de competenties van docenten en werkveldbegeleiders specifiek voor het hybride leren in het middelbaar beroepsonderwijs. Niet alleen Scalda, maar ook organisaties als MBO Raad en SBB krijgen hierdoor meer zicht op de competenties die specifiek in hybride leeromgevingen nodig zijn. De onderzoeksresultaten kunnen gebruikt worden om de competentie-overzichten voor mbo-docenten en werkveldbegeleiders aan te passen of aan te vullen. Omdat in het onderzoek ook het belang van de competenties en de mate waarin mbo-docenten en werkveldbegeleiders deze beheersen in kaart gebracht worden, geeft dit onderzoek naast een overzicht van de competenties ook kansen om dit te benutten. Verder is een vergelijking van de waardering van de competenties mogelijk, omdat het onderzoek zich richt op de competenties van zowel docenten als werkveldbegeleiders. Hierdoor biedt dit onderzoek Scalda kansen voor gerichte werving en professionalisering van docenten en werkveldbegeleiders in hybride leeromgevingen en draagt het onderzoek bij aan de kennis vanuit andere studies over de competenties van docenten en werkveldbegeleiders in hybride leeromgevingen.

4. Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag die in het onderhavige onderzoek centraal staat is:

Welke competenties hebben mbo-docenten en praktijkbegeleiders nodig in een hybride leeromgeving waarin mbo-docenten, praktijkbegeleiders en studenten samen duurzaam leren?

De onderzoeksvraag levert een overzicht aan competenties op. Negen vervolgvragen verdiepen het inzicht in dit overzicht aan competenties dat de beantwoording van de onderzoeksvraag oplevert.

1. Wat is het belang van elke competentie voor mbo-docenten in een hybride leeromgeving waarin mbo-docenten, praktijkbegeleiders en studenten samen duurzaam leren?
2. Wat is het belang van elk competentie voor de werkveldbegeleiders in een hybride leeromgeving waarin mbo-docenten, praktijkbegeleiders en studenten samen duurzaam leren?
3. In welke mate beheerst de mbo-docent de competentie?
4. In welke mate beheerst de werkveldbegeleider de competentie?
5. In hoeverre verschillen de waarderingen, die respectievelijk studenten, docenten en werkveldbegeleiders, geven aan het belang en de beheersing van de competentie door mbo-docent én het belang en de beheersing van de competentie door werkveldbegeleider?
6. In hoeverre verschillen de waarderingen, die de vier onderwijsclusters van Scalda geven aan het belang en de beheersing van de competentie door mbo-docent én het belang en de beheersing van de competentie door werkveldbegeleider?
7. In hoeverre heeft het aantal ervaringsjaren met de hybride leeromgeving van de participanten invloed op de waardering die zij geven aan het belang en de beheersing van de competentie door mbo-docent én het belang en de beheersing van de competentie door werkveldbegeleider?
8. In hoeverre heeft de intensiteit van de betrokkenheid van de participanten bij de ontwikkeling van de hybride leeromgeving invloed op de waardering die zij geven aan het belang en de beheersing van de competentie door mbo-docent én het belang en de beheersing van de competentie door werkveldbegeleider?
9. In hoeverre heeft de voorkeur van de participanten voor één van de functies van onderwijs (Biesta, 2015) invloed op de waardering die zij geven aan het belang en de beheersing van de competentie door mbo-docent én het belang en de beheersing van de competentie door werkveldbegeleider?

Gehanteerde terminologie:

Competentie

Het vermogen, dat kennis-, houdings- en vaardigheidsaspecten bevat, om in concrete taaksituaties doelen te bereiken (Luken en Schokker, 2002).

Hybride leeromgevingen

Leeromgevingen op het snijvlak van het onderwijs en de beroepspraktijk waarin de betrokkenen samen leren en werken.

Duurzaam leren

Leren, dat gericht is op een leven lang leren, en langere tijd impact heeft in en op de organisatie

Mbo-docenten

Docenten werkzaam in het middelbaar beroepsonderwijs

Werkveldbegeleider

Medewerker van de praktijkorganisatie, die als begeleider/coach betrokken is bij de hybride leeromgeving

Belang

Mate waarin de competentie bijdraagt aan het samen duurzaam leren van studenten, docenten en werkveldbegeleiders in hybride leeromgevingen.

Beheersing

Mate waarin docenten en werkveldbegeleiders de competentie kennen en kunnen toepassen.

Onderwijscluster

Scalda is een onderwijsinstelling voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie. Scalda heeft zich georganiseerd in vier onderwijsclusters: Zorg, Welzijn en Sport (ZWS), MIT (Maritiem, ICT en Techniek), Educatie en Dienstverlening, Veiligheid, Gastvrijheid en Groen (DVGG).

5. Methode

Onderzoeksdesign

De competenties die mbo-docenten en werkveldbegeleiders nodig hebben volgens de participanten, worden in kaart gebracht met het onderzoeksdesign Group Concept Mapping. GCM is een gestructureerde methode, die de perspectieven van een groep of organisatie over een bepaald onderwerp verzamelt en in beeld brengt (Kane & Trochim, 2007; Trochim & McLinden, 2017). GCM wordt vaak toegepast in het sociale beroepenveld: gezondheidszorg en onderwijs (Toral, Martínez-Torres, Barrero, Gallardo, & Durán, 2007; Trochim & Kane, 2005). GCM is te typeren als een geïntegreerde mixed methods onderzoeksmethode (Caracelli & Greene, 1993), een participerende

mixed methods methode, die groepsprocessen combineert met multivariate statistische analyse (Trochim & Kane, 2005) of als een explorerend onderzoek (Wheeldon & Faubert, 2009).

In het gestructureerde proces van GCM brengen de groepsleden hun ideeën naar voren in een gezamenlijke brainstorm. Daarna groeperen en waarderen zij deze concepten afzonderlijk. Het resultaat hiervan zijn afbeeldingen of kaarten van clusters concepten en de waardering hiervan, die benut kunnen worden voor programmaontwikkeling of evaluatie (Trochim & Mclinden, 2017). Tabel 1 brengt deze fasen van GCM in beeld.

Tabel 1

Het proces van Group Concept Mapping in zes fasen.

Fasen	Inhoud
1 Voorbereiding	Vaststellen van de participanten Vaststellen van de focus Planning
2 Genereren van ideeën	Verkrijgen van ideeën bijvoorbeeld middels brainstorm
3 Structureren van ideeën	Groeperen van de ideeën Het waarderen van de ideeën, bijvoorbeeld wat betreft het belang
4 Analyseren van ideeën	Multidimensional scaling Clusteranalyse In beeld brengen in overzichten
5 Interpreteren van de overzichten	Begrijpen van de overzichten
6 Benutten van de resultaten	Beantwoorden van onderzoeksvraag Toepassingen vinden

Noot. Aangepast overgenomen uit “Introduction to a special issue on concept mapping”, door Trochim, W. & Mc.Linden, D., 2017, *Evaluation and Program Planning* 60, p. 167

Er zijn diverse redenen aan te dragen voor de keuze voor GCM voor het Scalda-onderzoek. Allereerst past GCM goed bij het type vraag waarop in dit onderzoek een antwoord gezocht wordt; GCM past goed bij het explorerend onderzoeken van organisatievraagstukken, (Jackson & Trochim, 2002). In het Scalda-onderzoek gaat het om een open inventarisatie en het waarderen van de gevonden ideeën. Verder wordt GCM vaak gebruikt voor activiteitenplanning, programma-ontwikkeling of evaluatie (Toral et al., 2007; Trochim, 1989; Trochim & Kane, 2005). Dit sluit aan bij

het streven van het Practoraat 'leren in hybride leeromgevingen' om met onderzoek de ontwikkeling van het onderwijs te ondersteunen.

Daarnaast is GCM een effectieve en efficiënte onderzoeksmethode:

- GCM produceert in korte tijd resultaten (Stoyanov & Kirschner, 2004).
- De anonimiteit is beter gewaarborgd dan bij focusgroepen en interviews (Jackson & Trochim, 2002).
- Door de min of meer vaste vorm van antwoorden geeft GCM minder problemen bij de data-analyse dan bij een survey met open vragen (Jackson & Trochim, 2002).

Hiermee draagt GCM in korte tijd met een solide onderzoeksmethode bij aan inzicht in de competenties, die nodig zijn in hybride leeromgevingen.

Ten derde past GCM bij het streven om gezamenlijk te komen tot een ontwikkeling van het onderwijs in hybride leeromgevingen. De kracht van GCM is dat individuele bijdragen resulteren in een gezamenlijk framework (Freeman & Jessup, 2004; Stoyanov & Kirschner, 2004; Trochim, 1989). Het framework is begrijpelijk in beeld gebracht in visuele weergaven, die tegelijkertijd alle ideeën en hun relaties laat zien (Trochim, 1989). De participanten komen middels GCM tot gezamenlijk begrijpen (Kraiger & Wenzel, 1997, zoals beschreven in Freeman & Jessup, 2004; Thatcher & Greyling, 1998, zoals beschreven in Freeman & Jessup, 2004). Daarnaast bevordert GCM het teamfunctioneren (Blickensderfer, Cannon-Bowers, & Salas, 1989, zoals beschreven in Freeman & Jessup, 2004; Trochim, 1989). Door te onderzoeken met GCM komen werkveld, onderwijs en studenten tot een gezamenlijk begrijpen van welke competenties nodig zijn in hybride leeromgevingen. Dit is de eerste aanzet voor een gezamenlijke ontwikkeling.

Tot slot is het met GCM het mogelijk om wetenschappelijke inzichten te verbinden met praktische toepassingen. GCM gebruikt krachtige statistische procedures, zoals multidimensional scaling en hiërarchische clusteranalyse (Stoyanov & Kirschner, 2004) en brengt wetenschappelijke theorievorming op gang, maar draagt tegelijkertijd bij aan praktische besluitvorming (Van Bon-Martens, Van de Goor, Van Oers, 2016). Met GCM kan Scalda de betrokkenen bij de verschillende hybride leeromgevingen helpen om in de dagelijkse praktijk de professionalisering van docenten en werkveldbegeleiders op peil te houden en te ontwikkelen. Mbo Nederland kan de onderzoeksresultaten toevoegen aan de inzichten van andere studies op het gebied van het leren in hybride leeromgevingen.

Materialen

Voor het onderzoek is gebruik gemaakt van Groupwisdom, een digitaal programma dat GCM ondersteunt. Het beantwoorden van de vragen naar de kenmerken van de participanten, de

brainstorm, het groeperen en waarderen van de competenties en de analyse zijn online met Groupwisdom gedaan.

Procedure

De procedure van de GCM is opgezet volgens de zes fasen, die Trochim (1989) en later Kane en Trochim (2007) hebben beschreven, zie tabel 1.

Fase 1. Voorbereiding

De docentonderzoekers, de practor en een lid van de werkgroep leren in hybride leeromgevingen hebben het onderzoek voorbereid. In de verdere tekst wordt verwezen naar deze groep als de onderzoekers. Elke hybride leeromgeving heeft zelf minimaal drie docenten, drie werkveldbegeleiders en drie studenten uitgenodigd.

De onderzoekers hebben alle participanten uitgenodigd voor een online meeting waarop ze uitleg konden krijgen over de inhoud van het onderzoek en de wijze waarop Group Concept Mapping in Groupwisdom vormgegeven wordt. Achttien participanten hebben hiervan gebruik gemaakt. Voor alle participanten was er een informatiefilmpje beschikbaar.

In het onderzoek worden studenten, docenten en werkveldbegeleiders uitgenodigd om zoveel mogelijk ideeën over de competenties, die mbo-docenten en werkveldbegeleiders voor het gezamenlijk duurzaam leren in hybride leeromgevingen nodig hebben, te genereren. Voor deze brainstorm wordt één focus met een vaste antwoordstructuur gebruikt. Het antwoord heeft een vaste grammaticale structuur om zoveel mogelijk de originele verwoording vast te kunnen houden (Trochim, 1989). Om te komen tot een goede formulering van deze focus en antwoordstructuur, hebben de onderzoekers deze aan vijf docenten en drie studenten voorgelegd. Op basis van de ervaringen van de docenten en studenten hebben de projectgroepsleden de formulering van de focus vastgesteld (tabel 2).

Tabel 2

Focus voor het genereren van de kwaliteiten

Focus	Grammaticale constructie voor de generatie van kwaliteiten
Welke competenties hebben mbo-docenten en praktijkveldbegeleiders nodig om samen met de studenten te komen tot een hybride leeromgeving waarin allen duurzaam leren?	Docenten en werkveldbegeleiders (werkwoord)

De onderzoekers hebben in Groupwisdom alle vragen en begeleidende uitleg ingevoerd. De instructie was actiegericht, specifiek, bondig en begrijpelijk (Stoyanov & Kirschner, 2004). Er was van tevoren geen indeling van de kwaliteiten vastgesteld, om bias te voorkomen (Jackson & Trochim, 2002).

Fase 2 Genereren van de competenties

Alle participanten zijn online uitgenodigd om mee te doen aan de online brainstorm om zoveel mogelijk competenties van docenten en werkveldbegeleiders te genereren. In totaal hebben 74 participanten ingelogd voor de brainstorm. Er zijn 251 competenties verzameld.

Om te komen tot een werkbaar aantal competenties is het aantal gecomprimeerd door de competenties met een vergelijkbare inhoud samen te voegen. Dit leverde een lijst van 87 competenties op. Daarna is de lijst met competenties vergeleken met de gevonden competenties in het theoretisch kader, dat op dat moment voor handen was. Drie competenties van de 87 gegenereerde competenties zijn inhoudelijk aangevuld vanuit het overzicht vanuit andere studies. De lijst is uitgebreid met vijf competenties uit andere studies. Tabel 3 geeft dit weer.

Deze stappen zijn door één docentonderzoeker uitgevoerd en gecontroleerd door een andere docentonderzoeker.

Tabel 3

Aanvullingen en uitbreiding van de door de participanten gegenereerde competenties, cursief weergegeven

- *Zijn vaardig in het vragen van de student naar leerwensen en de ondersteuning van hen om deze te signaleren en formuleren.*
- *Kunnen zelf een link van de theorie naar de praktijk leggen en de hoe- en waarom-kennis van het te leren beroep direct koppelen aan ervaringen in het werkveld.*
- *Kunnen goed luisteren, open vragen stellen en doorvraagtechnieken inzetten.*
- *Zijn ondernemend.*
- *Kunnen betrokkenen ondersteunen om het leren van allen in gang te houden.*
- *Kunnen studenten begeleiden bij hun reflectie bijvoorbeeld door reflectie-in-actie.*
- *Weten hoe de studenten in de praktijk leren.*
- *Zijn competent in het ondersteunen studenten bij zingeving in het werk*

In bijlage A is een overzicht van de competenties die verkregen zijn uit overige studies. Bijlage B is een overzicht van alle 251 gegenereerde competenties, de samenvoegingen en de aanvullingen vanuit het theoretisch kader vanuit andere onderzoeken.

Fase 3 Structureren van de competenties

Alle 92 competenties kregen een eigen identificatienummer en zijn gegroepeerd en gewaardeerd. De participanten plaatsten online in Groupwisdom de competenties die inhoudelijk bij elkaar horen in groepen en gaven deze groepen een titel. Alle groeperingen waren mogelijk. Elke competentie mocht maar in 1 groep en moest ergens geplaatst worden, eventueel in een 'eigen' aparte groep. 39 participanten zijn begonnen aan het groeperen. Van 26 participanten is de indeling in groepen goedgekeurd.

De participanten waardeerden van elke competentie het belang door deze op een 7-puntsschaal te waarderen, waarbij 1 staat voor heel onbelangrijk en 7 voor heel belangrijk. 41 participanten hebben het belang voor docenten gewaardeerd en 31 participanten het belang voor werkveldbegeleiders. Ook waardeerden zij de mate waarin de competentie beheerst wordt door deze op een 7-puntsschaal te waarderen, waarbij 1 staat voor 'geen' en 7 voor 'heel veel'. 29 participanten hebben dit gedaan voor de beheersing van de competenties door docenten; 20 voor werkveldbegeleiders. Ook het waarderen van de competenties is digitaal in Groupwisdom gebeurd.

Fase 4 Analyse

Met behulp van Groupwisdom zijn analyses uitgevoerd die laten zien hoe de participanten de competenties structureren. Er zijn analyses die laten zien welke competenties meer bij elkaar horen, volgens de participanten. Groupwisdom geeft dit weer in een Point Map. Verder geeft Groupwisdom overzichten welke groepen de competenties in te delen zijn, de Cluster Maps, en hoe sterk de samenhang tussen deze groepen is, Bridging Map. Ook zijn er analyses van de waardering, die de participanten geven, de Cluster Rating Maps, en hoe deze waarderingen zich ten opzichte van elkaar verhouden. Groupwisdom gebruikt voor deze laatste zogenaamde Pattern Matches en Go Zones. Voor de analyses zijn verschillende procedures toegepast: multidimensional scaling van de ongestructureerde data sortering, een hiërarchische clusteranalyse en de optelsom van alle gemiddelde waarderingen voor elk statement en cluster van statements.

Point Map

Bij de multidimensional scaling is in kaart gebracht hoe dicht de competenties bij elkaar liggen. Competenties die vaker, door de participanten, in een groep bij elkaar zijn ingedeeld, liggen dichterbij elkaar. De multidimensional scaling is gedaan door een $N \times N$ -matrix te maken, waarbij N staat voor het aantal statements. In deze matrix is de binaire symmetrie voor samenhang ($S_{N \times N}$) berekend. Voor de statements i en j bijvoorbeeld, wordt een 1 genoteerd in de cel S_{ij} als de participant deze bij elkaar in een groep geplaatst heeft. Anders wordt een 0 genoteerd. Door de

waarden van alle cellen in de matrix voor alle participanten bij elkaar op te tellen ontstaat de totale tabel van samenhang ($T_{N \times N}$). Deze tabel was de basis voor de tweedimensionale $X_{N \times 2}$ -analyse.

De Euclidean distances zijn berekend met $D_{ij} = \sqrt{(X_{i1} - X_{j1})^2 + (X_{i2} - X_{j2})^2}$. Dit leverde de distantie-matrix $D_{N \times N}$ op, die visueel weergegeven wordt in de Point Map. Dit is een tweedimensionale weergave van de samenhang van de verschillende punten. De punten die het vaakst met elkaar verbonden zijn, zijn het dichtst bij elkaar weergegeven. De stress-waarde drukt uit hoe goed de gekozen twee-dimensionale Concept Map de groeperingen van de participanten weergeeft en meet de daarmee de betrouwbaarheid.

Groupwisdom™ maakt gebruik van twee dimensies bij de multidimensional scaling. Twee-dimensionaal werken werkt gemakkelijker en is goed af te beelden (Kane & Trochim, 2007; Trochim, 1989).

Cluster Map en Bridging Map

De multidimensional scaling was input voor hiërarchische clusteranalyse. Ward's algoritme (Everitt, 1980, in Trochim, 1993) is de basis voor de indeling in, elkaar niet overlappende, clusters. Bij multidimensional scaling is elk aantal clusters mogelijk, maar wordt gezocht dat het aantal clusters, dat werkbaar is en het best de inhoud weergeeft. Het aantal clusters is verkregen door te starten met 16 clusters en dit aantal te verminderen tot 5 clusters, op basis van inhoudelijke samenhang, zoals beschreven in bijlage E. De practor en twee docentonderzoekers van het practoraat leren in hybride leeromgevingen hebben, door constant te interpreteren en te beoordelen, het meest ideale aantal clusters verkregen (Kane & Trochim, 2007; Stoyanov & Kirschner, 2004). Zij hebben ook gezamenlijk de titels voor de clusters ontwikkeld. De werktitels, die een aantal participanten gebruikten, zijn ter oriëntatie gebruikt en bij twijfel is er gekeken naar de competenties met een lage bridging-waarde. De bridging-waarde tussen de clusters geeft aan hoe sterk de clusters met elkaar verbonden zijn. Competenties met een lagere bridgingwaarde in een cluster zijn meer typerend voor het cluster. Twee titels zijn aangepast na feedback van de twee andere docentonderzoekers van het practoraat leren in hybride leeromgevingen.

Cluster Rating Map

Aan de tweedimensionale weergave van de multidimensional scaling, Point Map en Cluster Map, voegt Groupwisdom nog een derde dimensie toe met de weergave van de waarderingen. De scores van de waarderingen van het belang van de competentie en de beheersing van de competentie zijn verkregen door de waarderingen op te tellen en het gemiddelde te berekenen voor elke competentie en de clusters van competenties.

De correlaties tussen de waarderingen en de correlaties tussen de waarderingen van de verschillende groepen participanten zijn gemeten met Pearson product-moment correlation (r). Pearson's Correlation is een statistische test, die de relatie tussen twee continue variabelen meet. De Pearson Correlation Coëfficiënt wordt uitgedrukt in getallen tussen -1 en 1, waarbij -1 staat voor een 'perfecte' negatieve correlatie en 1 voor een 'perfecte' positieve correlatie. Als de Correlatie Coëfficiënt groter is dan 0 is er een positieve correlatie; kleiner dan 0 betekent een negatieve correlatie. Tabel 4 geeft de interpretatie van de Pearsons Correlatie Coëfficiënt aan.

Tabel 4

De interpretatie van Pearsons Correlatie Coëfficiënt

Pearsons Correlatie Coëfficiënt	Correlatie
0.00 – 0.30	Nauwelijks of geen correlatie
0.30 – 0.50	Lage of zwakke correlatie
0.50 – 0.70	Middelmatige correlatie
0.70 – 0.90	Hoge of sterke correlatie
0.90 – 1.00	Zeer hoge of zeer sterke correlatie

Fase 5 Interpreteren van de overzichten

De indeling in clusters en het geven van een titel aan elk cluster is volgens de beschreven procedure bij de analyse-fase uitgevoerd. Vervolgens is de inhoud van elk cluster samengevat en beschreven. In drie gespreksrondes, de eerste twee met practor en docentonderzoekers, de derde met de onderzoeksgroep, zijn het clusteroverzicht en de overzichten van de waarderingen, geïnterpreteerd.

Om meer zicht te krijgen op hoe dit competentieoverzicht, dat zich specifiek richt wat docenten en werkveldbegeleiders nodig hebben voor het samen duurzaam leren in hybride leeromgevingen, zich verhoudt met andere competentieoverzichten zijn twee vergelijkingen gemaakt. Allereerst met het kwalificatiedossier voor mbo-docenten (2015); als tweede met de competenties, die samenwerkingsorganisatie beroepsonderwijs bedrijfsleven (SBB, 2021) voor praktijkopleiders formuleerde. De vergelijkingen geven mogelijkheden tot het trekken van conclusies over de competenties in hybride leeromgevingen. De vergelijkingen zijn door twee docentonderzoekers onafhankelijk van elkaar gemaakt en vervolgens door hen vergeleken.

Fase 6 Benutten van de resultaten

Om de onderzoeksresultaten naar de praktijk te brengen en die praktijk verder te ontwikkelen is de Fase benutting van belang. In deze fase wordt gekeken op welke wijze de resultaten tot actie kunnen leiden.

De fase ‘benutten’ bestond uit drie rondes. Allereerst hebben docentonderzoekers en practor nagedacht over de benutting, vervolgens de onderzoeksgroep en daarna hebben de docentonderzoekers alle vertegenwoordigers van de acht betrokken hybride leeromgevingen uitgenodigd om een plan te maken voor hun leeromgeving. Dit heeft in juli 2022 geleid tot vijf gesprekken met de vertegenwoordigers van: Goes United, Stad van de Toekomst, het cluster DVGG (met drie betrokken hybride leeromgevingen), Zorg en Welzijn en Educatie. Goes United heeft een benuttingsplan gemaakt voor een gezamenlijke ontwikkeling van de competenties van werkveldbegeleiders en docenten. Deze ontwikkeling richt zich met name op het cluster competenties cluster 4 ‘starten en bevorderen van het leerproces’. Stad van de Toekomst richt zich op het onderzoeksmatig versterken van de bekwaamheid op het gebied van het cluster competenties cluster 1 ‘ondernemendheid’ bij docenten en de twee clusters competenties gericht op de samenwerking met het werkveld. Cluster DVGG gaat de behoefte aan verdere professionalisering in een gezamenlijk onderzoeksmatig proces met docenten gericht in kaart brengen. DVGG richt zich op de professionalisering van docenten op het gebied van cluster 5 ‘starten en bevorderen van het leerproces’ en cluster 4 ‘bieden van maatwerk aan studenten’. Bij het cluster Zorg en Welzijn was het eerste gesprek oriënterend en volgen nog meer gesprekken om te onderzoeken/bepalen welke benutting daar passend is.

Verder heeft in november 2022 een oriënterend plaatsgevonden met het HRM-team voor de benutting van het competentieoverzicht voor het aantrekken en professionaliseren van mbo-docenten, die taken gaan vervullen in hybride leeromgevingen.

6. 5.Participanten

Het onderzoek heeft plaatsgevonden in acht hybride leeromgevingen van Scalda, een opleidingsinstituut voor beroeps- en volwasseneducatie. Minimaal drie docenten, drie werkveldbegeleiders en drie studenten per hybride leeromgeving, zijn betrokken. Tabel 5 geeft de aantallen weer.

Tabel 5

Aantal uitgenodigde participanten per hybride leeromgeving

Onderwijs- cluster	Hybride leeromgeving	Aantal uitgenodigde docenten	Aantal uitgenodigde werkveld- begeleiders	Aantal uitgenodigde studenten
DVGG	Praktijkroute	3	3	3

DVGG	Smart Launch	4	4	4
DVGG	Circle of Special Skills	2	4	3
ZWU en Sport	Goes United	4	4	3
ZWU	ZPG BBL	3	3	3
ZWU	ZP	3	4	4
Educatie	Participatielab	5	3	3
MIT	Stad van de Toekomst	3	4	3

De respons per onderdeel van het onderzoek was wisselend. De tabel 6 geeft deze weer.

Tabel 6

Aantal betrokken participanten bij de eerste 3 fases van GCM

Onderdeel van het onderzoek	Aantal participanten, die het hele onderdeel hebben deelgenomen
Participanten vragenlijst	63, uitgezonderd vraag 3 (daaraan hebben 44 participanten deelgenomen)
Brainstorming	74
Groeperen van de ideeën	39, waarvan 26 goedgekeurd. ¹
Ratingvraag 1	41
Hoe belangrijk is deze competentie voor het functioneren van de mbo-docenten in de hybride leeromgeving?	
Ratingvraag 2	31
Hoe belangrijk is deze competentie voor het functioneren van de werkveldbegeleider in de hybride leeromgeving?	
Ratingvraag 3	29
In hoeverre beheersen de mbo-docenten deze competentie?	
Ratingvraag 4	30
In hoeverre beheersen de praktijkopleiders deze competentie?	

¹ Alleen sorteringen, die zorgvuldig waren uitgevoerd, zijn geaccepteerd. Minimaal 85 ideeën moesten gegroepeerd zijn; in minimaal 4 groepen; met een indeling waaruit bleek dat de indeling gebaseerd was op de inhoud van het idee.

De overige kenmerken van de participanten, die naar voren zijn gekomen uit de antwoorden van de participantenvragen zijn in bijlage D in beeld gebracht.

Verantwoording van de keuze van de participanten

Trochim (1989) geeft aan dat het verwerven van de ideeën het best gaat als een brede variatie van relevante personen betrokken is. Een brede variatie helpt om een breed spectrum aan ideeën te genereren en verbindt de verschillende groepen aan het doel van de group concept mapping. Stoyanov en Kirschner (2004) pleiten voor Experts Concept Mapping. Experts kunnen betrouwbaarder informatie interpreteren en met nieuwe ideeën komen. Ze kijken vanuit verschillende perspectieven en brengen unieke kennis, vaardigheden en ervaring in. In dit onderzoek is gekozen om de participanten te betrekken, die daadwerkelijk ervaring hebben binnen een hybride leeromgeving: werkveldbegeleiders, studenten en docenten. Zij zijn de experts in hun hybride leeromgeving. Verder hebben we gestreefd naar een brede vertegenwoordiging van verschillende typen hybride leeromgevingen en een vertegenwoordiging van alle onderwijsclusters (zie tabel 7).

Tabel 7

Kenmerken van de acht hybride leeromgevingen, die betrokken waren bij het onderzoek

Hybride leeromgeving	Typering	Type HLO	Omvang van de HLO	Gestart
Praktijkroute Economie	De hele opleiding op het gebied van zakelijke en commerciële dienstverlening vindt plaats in de praktijk. Studenten werken en leren gedurende hun opleiding op verschillende beroepsplekken in de branche.	Incorporatie in de praktijk	Hele opleiding	2018
Smart Launch	Studentenbedrijf waarin de studenten van economische opleidingen, als marketing en communicatie, juridisch-administratief	Incorporatie van werk in de school	Deel van de opleiding, 1100 uur per student	2019

	dienstverlener, bedrijfsadministrateur en junior accountmanager, op afstand werken voor regionale bedrijven.			
Circle of Special Skills	Kennismaking met specialistische werkzaamheden bij bedrijven in de keten van de hovenier. Niveau 2- studenten maken kennis met 7 en niveau 3/4 – studenten met 11 specialistische bedrijven	Incorporatie in de praktijk	1 dag per week	2020
Goes United	Stads-/wijkleerbedrijf van waaruit studenten van de opleidingen Sport en Welzijn hun beroepspraktijkvorming-activiteiten uitvoeren. Er is een structurele samenwerking tussen de opleidingen Sport en Welzijn, de gemeente Goes en werkveldpartners.	Hybride leeromgeving	32 weken 4 uur per week	2021
ZPG BBL	De hele opleiding voor medewerker maatschappelijke zorg en Verzorgende-IG wordt vormgegeven in één van de vier verbonden zorgorganisaties.	Incorporatie van school in werk	De hele opleiding	2020

	Studenten kunnen één of twee diploma's halen.			
ZP	Studenten van de opleidingen Verpleegkunde, Maatschappelijke Zorg en Verzorgende-IG volgen hun opleiding in een gezamenlijk aanbod, waarbij zij drie dagen onderwijs op school krijgen en twee dagen in de praktijk.	Hybride leeromgeving	De hele opleiding	Voorloper ZPO 2017 ZP 2021
Participatielab	Combinatie van werken en leren op niveau 1, waarin mensen met een afstand tot de arbeidsmarkt met een intensieve begeleiding vanuit school en het werkveld opgeleid worden.	Incorporatie van school in werk	De hele opleiding	2019
Stad van de Toekomst	Leeromgeving voor studenten ICT niveau 2 en 3, waarbij zij participeren in een initiatief van de gemeente om een deel van de stad van de toekomst te bedenken. In contact met het bedrijfsleven komen de studenten tot een resultaat.	Hybride leeromgeving	12 weken	2019

Group concept mapping bestaat uit zes fasen. Alle participanten doen mee met fase 2 het genereren van ideeën voor competenties en met fase 3 het groeperen en waarderen van de competenties. Van de participanten zijn vier docenten, van elk onderwijscluster, betrokken bij de onderzoeksgroep. Zij denken ook mee over het begrijpen en benutten van de onderzoeksresultaten (fase 5 en 6), omdat het aanvullen, nuanceren of verdiepen van eerdere reacties bijdraagt aan de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek (Cutcliffe & McKenna, 2002). Het verkrijgen van voldoende draagvlak vanuit de ideeën voor benutting naar het omzetten hiervan in acties is de achterliggende gedachte om uit elk onderwijscluster iemand te laten deelnemen in de onderzoeksgroep.

7. Resultaten

Overzicht van competenties

In het onderzoek zijn in totaal 92 competenties, die mbo-docenten en werkveldbegeleiders nodig hebben in hybride leeromgevingen waarin samen duurzaam wordt geleerd, gegenereerd, zie bijlage B. 84 competenties zijn direct verkregen uit de brainstorm van de participanten. Drie van deze 84 competenties zijn aangevuld. Hierbij gaat het twee keer om een inhoudelijke uitbreiding, betreffende het ondersteunen van de student om leervragen te signaleren en formuleren en het inzetten van goede vraagtechnieken. Eén keer gaat het om het inzoomen: kennis direct koppelen aan ervaringen in het werkveld. De vijf competenties, die zijn toegevoegd, werden niet door de participanten benoemd. De toegevoegde competenties zijn veelal gericht op het leren, maar ook ondernemendheid en het stimuleren van zingeving in het werk worden genoemd.

Point Map

De groepering van de 96 competenties, die docenten en werkveldbegeleiders nodig hebben in hybride leeromgevingen, die de participanten hebben gemaakt, maakte de multidimensional scaling mogelijk. Dit is in kaart gebracht in de point map (figuur 2), een overzicht waarbij elke punt staat voor een competentie. De competenties die vaker bij elkaar zijn ingedeeld staat dichterbij elkaar afgebeeld.

De stress-waarde heeft betrekking op de multidimensional scaling. De stress-waarde in dit onderzoek is 0,26. Dit komt overeen met het gemiddelde dat Donnelly (2017) in een systematische review van 108 GCM onderzoeken vond en valt binnen de range van het gemiddelde, 0,28 (SD = 0,04), in het onderzoek van Rosas en Kane (2011) naar 69 GCM onderzoeken. Volgens deze criteria is er een voldoende correlatie tussen de originele afstanden tussen de competenties en de berekende Euclidian distances om te spreken van een betrouwbare weergave.

Point Map



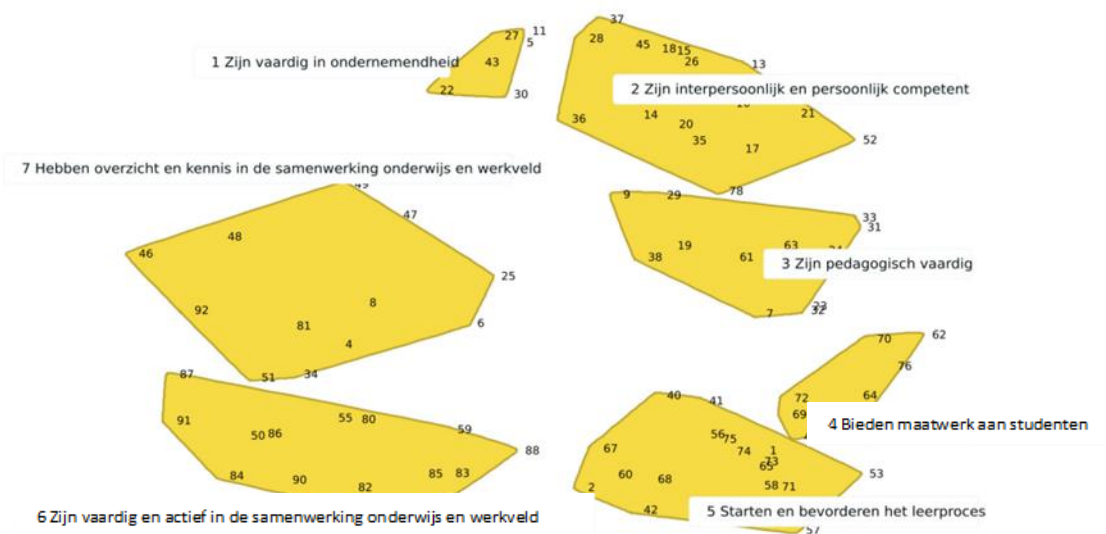
Figuur 2

Point Map van de competenties, die docenten en werkveldbegeleiders nodig hebben in hybride leeromgevingen. Elke punt verwijst naar een verkregen competentie. De plaats van de competentie in de Point Map is bepaald met multi-dimensional scaling. De competenties, die meer bij elkaar zijn ingedeeld, staan dichterbij elkaar.

Cluster Map

De constante vergelijking van het aantal clusters van 92 verkregen competenties heeft geleid tot een keuze van zeven clusters, die de competenties weergeven (figuur 3). In bijlage C is een overzicht van de indeling van de competenties bij de zeven clusters.

Cluster Map



Figuur 3

Het overzicht van clusters competenties is gebaseerd op de Point Map, zoals weergegeven in figuur 2. De competenties, die meer bij elkaar zijn ingedeeld, staan dichterbij elkaar.

De onderzoeksgroep interpreteert het clusteroverzicht als volgt. Rechtsboven gaat het meer om de 'soft skills', die docenten en werkveldbegeleiders nodig hebben (cluster 2 'interpersoonlijk en persoonlijk competent' en cluster 3 'zijn pedagogisch vaardig'). Rechtsonder bevinden zich meer de clusters die zich richten op het leren (cluster 4 'bieden maatwerk aan studenten' en cluster 5 'starten en bevorderen van het leerproces'). Aan de linkerkant bevinden zich de clusters waarbij de samenwerking tussen onderwijs en werkveld centraal staat (cluster 6 'zijn vaardig en actief in de samenwerking onderwijs en werkveld' en cluster 7 'hebben overzicht en kennis in de samenwerking onderwijs en werkveld'). Het cluster linksboven richt zich op de ondernemende vaardigheden. Dit cluster ligt dichtbij cluster 2 'persoonlijk en interpersoonlijk competent'. Dit is te begrijpen omdat ondernemendheid ook een aantal persoonlijke eigenschappen bevat.

De omschrijving van de zeven clusters competenties staat in figuur 4 en is gebaseerd op de input van alle respondenten en is vastgesteld door de onderzoeksgroep.

Docenten en werkveldpartners in een hybride leeromgeving...

1. Zijn vaardig in ondernemendheid

Docenten en werkveldbegeleiders zijn creatief en zien kansen voor de vormgeving van de hybride leeromgeving. Zij kunnen dit ook praktisch voor elkaar krijgen.

2. Zijn interpersoonlijk en persoonlijk competent

Docenten en werkveldbegeleiders bezitten kernkwaliteiten, die het leerproces ondersteunen, zoals: flexibiliteit, enthousiasme, betrouwbaarheid, authenticiteit en inlevingsvermogen. Zij zijn vaardig in het interpersoonlijke contact: hebben gespreksvaardigheden en sociale vaardigheden. Zij hebben zelfkennis en kunnen een voorbeeldfunctie vervullen. Zij hebben ruimte voor diversiteit.

3. Zijn pedagogisch vaardig

Docenten en werkveldbegeleiders zijn vaardig in het creëren van een veilige leer- en werksituatie. Dit doen zij door de studenten structuur te bieden, hen helpen overzicht te houden en goed te coachen. Dit doen zij vanuit een intrinsieke motivatie om studenten echt verder te helpen.

4. Bieden maatwerk aan studenten

Docenten en werkveldbegeleiders kennen de student, zijn achtergrond en zijn/haar (ondersteunings)behoefte bij het leren. Zij kunnen daarbij goed aansluiten. Zij kunnen een goede werkrelatie met de student opbouwen en hulp op maat bieden, zodat de student zijn motivatie kan behouden. In hun begeleiding kunnen ze de student ook ruimte geven om te leren door vallen en opstaan en het eigenaarschap voor het leerproces bij de student te leggen.

5. Starten en bevorderen van het leerproces

De docenten en werkveldbegeleiders kunnen inspirerend onderwijs verzorgen, zowel in de lessen, als in de praktijk.

Ze zijn vaardig in het ondersteunen van de werknemersvaardigheden, niet alleen bij de eigen werkplek, maar ook verder in het werkveld.

Ze betrekken studenten bij het hele werkproces. Ze kunnen kennisdeling door studenten onderling en door studenten voor het werkveld stimuleren. Zij hebben kennis van het leren en zijn vaardig in het ondersteunen van het leren in een hybride leeromgeving. Ze kunnen reflectie-in-actie en andere tools inzetten. Ze kunnen studenten helpen de vertaalslag naar de werkvloer te maken.

Ze kunnen de ontwikkeling van elke student overzien en daarbij aansluiten. Ze zijn vaardig om elke student over zijn/haar eigen leerweg te bevragen en hem/haar te ondersteunen deze te realiseren. Bij stagnaties kunnen ze de student hiervoor gericht onderwijs aanbieden.

Hiermee dragen ze bij aan het ondersteunen van de studenten bij zingeving in hun werk.

6. Vaardig en actief in de samenwerking onderwijs en werkveld

Docenten en werkveldbegeleiders kunnen een bijdrage leveren aan de hybride leeromgeving op verschillende niveaus. Op strategisch en tactisch niveau kunnen ze goed samen optrekken in visievorming, gezamenlijke deskundigheidsbevordering en het vormgeven van de gezamenlijke passende organisatie(vorm) van de hybride leeromgeving. Op operationeel niveau kunnen ze bijvoorbeeld de verwachtingen van school, werkveld en student afstemmen en zo samen als het ware één omgeving creëren. Hierbij horen vaardigheden als: goed samenwerken met elkaar, ook op persoonlijk vlak, een link van de theorie naar de praktijk kunnen leggen en korte lijntjes tussen werkveld en onderwijs behouden.

Zij kunnen de student bij het hele werkveld betrekken.

Docenten en werkveldbegeleiders zijn vaardig in het bijdragen aan een continue verbetering van de aansluiting van het onderwijs en het werkveld. Zij kunnen een goed netwerk opbouwen en dit inzetten voor de hybride leeromgeving. Ze kunnen de meerwaarde van een hybride leeromgeving uitdragen en goed balanceren tussen de belangen van de student en de organisatie.

7. Hebben overzicht en kennis in de samenwerking onderwijs en werk

Docenten en werkveldbegeleiders hebben kennis van werkveld, leerbedrijf, beroep en opleiding. Ze hebben overzicht over het geheel. Ze hebben affiniteit met de hybride leeromgeving en zijn bereid er tijd en energie in te steken. Zij betrekken ieder goed om het leren van allen op gang te houden. Ze communiceren goed met alle betrokkenen.

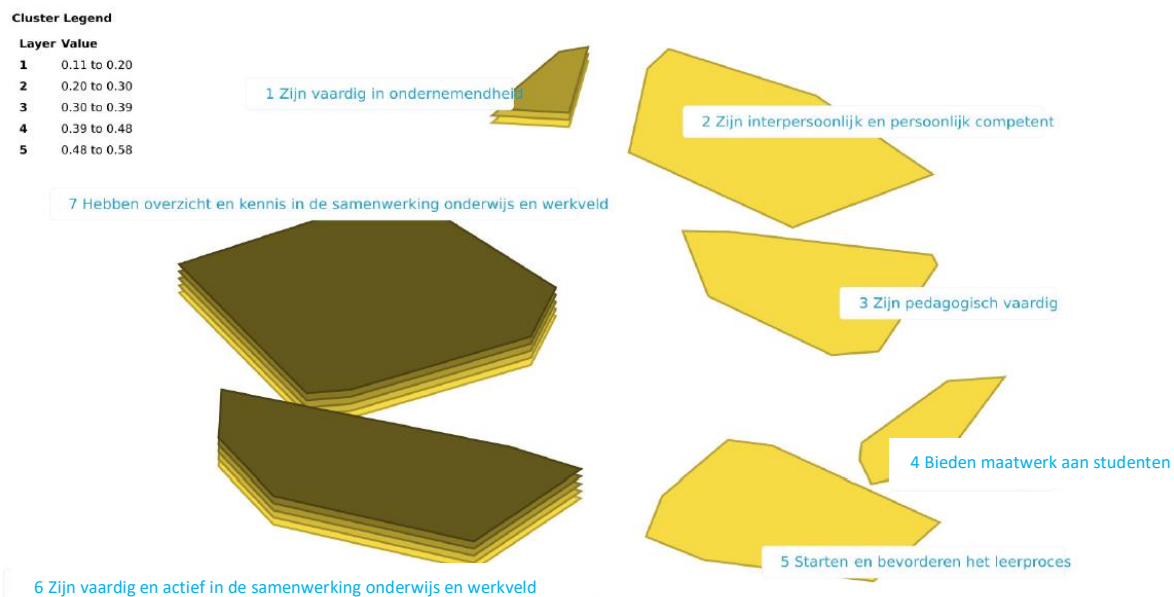
Zij zijn innovatief en dragen zorg voor de kwaliteit van de leeromgeving, bijvoorbeeld door een jaarlijks tevredenheidsonderzoek.

Figuur 4

Samenvatting per cluster competenties van de verworven competenties, die docenten en werkveldbegeleiders in hybride leeromgevingen nodig hebben.

De bridging-waarde tussen de clusters geeft aan hoe sterk de clusters met elkaar verbonden zijn. Een lage bridging-waarde voor een cluster competenties betekent dat gemiddeld weinig competenties ingedeeld zijn bij competenties uit een ander cluster. Een lage bridging-waarde betekent daarmee ook een hoge coherentie binnen het cluster. De hoogste gemiddelde bridging-waarden zijn gemeten bij cluster 7 'hebben overzicht en kennis in de samenwerking onderwijs en werkveld' (0,58) en cluster 6 'zijn vaardig en actief in de samenwerking onderwijs en werkveld' (0,50). De laagste bridging-waarden kwamen voor bij cluster 2 'zijn interpersoonlijk en persoonlijk competent' (0,11), cluster 3 'zijn pedagogisch vaardig' (0,16), cluster 4 'bieden maatwerk aan studenten' (0,19) en cluster 5 'starten en bevorderen van het leerproces' (0,14). Figuur 5 brengt de categorieën bridgingwaarden voor alle clusters in beeld.

Cluster Map Bridgingwaarden



Figuur 5

Bridgingwaarden voor elk cluster

Resultaten van de vergelijking met het kwalificatiedossier van de docent mbo

De MBO Raad publiceerde in 2015 het kwalificatiedossier van de docent mbo met daarin de beschrijving van de taken en deeltaken van de docent in het middelbaar beroepsonderwijs en de kennis en vaardigheden, die de docent nodig heeft om zijn taken goed te vervullen. Om te komen tot een goede vergelijking met de resultaten van het onderzoek naar de competenties van docenten en werkveldbegeleiders is deze formulering van kennis en vaardigheden integraal overgenomen in de vergelijking in bijlage G. Daarna zijn de in het onderzoek gegenereerde competenties, die overeenkomen met de kennis en vaardigheden bij één van de zes rollen genoteerd. Vervolgens is in bijlage H per cluster competenties in beeld gebracht welke competenties overeenkomen met die van het kwalificatiedossier en welke niet. 71 van de 92 competenties kwamen niet overeen met de formulering in het kwalificatiedossier. De competenties van cluster 1 'vaardig in ondernemendheid' zijn niet benoemd in het kwalificatiedossier van de docent mbo (MBO Raad, 2015). Slechts één gevonden competentie van cluster 4 'bieden maatwerk aan studenten' en twee van cluster 6 'vaardig en actief in de samenwerking onderwijs en werkveld' worden ook benoemd door de MBO Raad (2015). Bij cluster 7 'hebben overzicht en kennis in de samenwerking onderwijs en werkveld' zijn er juist veel overeenkomsten. Bij cluster 2 'persoonlijk en interpersoonlijk vaardig' worden vooral meer

persoonlijke competenties, als 'zijn betrouwbaar', 'kunnen initiatief nemen' en 'zijn enthousiast en assertief' genoemd dan in het kwalificatiedossier (MBO Raad, 2015). Bij cluster 3 'zijn pedagogisch vaardig' worden met name meer competenties genoemd gericht op structuur, 'structuur bieden' en 'zijn controlerend' en op het opbouwen van een gelijkwaardige band: 'willen ook leren van studenten' en 'kunnen interesse hebben in studenten en elkaar'. Cluster 5 'starten en bevorderen van het leerproces' bevat veel competenties die niet door de MBO Raad (2015) genoemd worden. Vooral competenties gericht op het motiveren van studenten en het ondersteunen van de student voor het vormgeven van het eigen leerproces vallen op.

Resultaten van de vergelijking met de competenties van de samenwerkingsorganisatie beroepsonderwijs bedrijfsleven

De samenwerkingsorganisatie beroepsonderwijs bedrijfsleven (SBB, 2021) onderscheidt negen groepen competenties voor praktijkopleiders. Er is vergeleken welke competentie uit ons onderzoek naar de competenties van docenten en werkveldbegeleiders inhoudelijk overeenkomen met de competenties die SBB benoemd voor praktijkopleiders. Deze vergelijkingen zijn weergegeven in bijlagen I en J.

Bij zeven van de negen categorieën competenties die SBB (2021) voor praktijkopleiders beschrijft, benoemen de participanten ook de competenties voor werkveldbegeleiders. Het gaat om de categorieën 'aansturen', 'begeleiden', 'beslissen en activiteiten initiëren', 'leren', 'op de behoeften en verwachtingen van de student richten', 'samenwerken en overleggen' en 'vakdeskundigheid toepassen'. Bij de categorie 'instructies en procedures volgen', waarbij het gaat om het beoordelen van studenten hebben de participanten geen competenties vermeld. Dit lijkt een omissie, omdat elke onderwijsvorm in het mbo een beoordeling met zich meebrengt. Omdat het niet alleen gaat om competenties voor werkveldbegeleiders, maar ook om competenties voor docenten, kan het ook niet zo zijn dat het beoordelen van studenten niet benoemd is, omdat het een taak van docenten zou zijn. Verder past er maar één competentie bij de categorie 'plannen en organiseren'. Bij deze categorie competenties voor praktijkbegeleiders horen competenties, waarin de praktijkbegeleider zelf de activiteiten voor de student plant, organiseert en evalueert. In het onderzoek lijkt de student meer aan zet om zijn leerproces te plannen en organiseren. Dat blijkt uit de formuleringen van competenties, als 'leggen de verantwoordelijkheid van het leerproces bij zingeving in het hun werk' en 'benaderen en behandelen de student als collega'. Participanten formuleren bij stagnaties in het leerproces een competentie, die vooral op het bordje van de docent lijkt te liggen: 'Zijn vaardig in het signaleren van stagnaties in het leerproces en kunnen daarvoor onderwijs aanbieden, bijvoorbeeld gericht op procesmatig werken, leren leren of competentiegericht leren'. De verwachtingen van de participanten van de vaardigheid van de student om zijn leerproces

goed te plannen en te organiseren lijken hiermee hoger dan die van SBB. Wat maakt dat hierin een verschil is? Is het een andere visie? Blijken studenten in de praktijk toch de werkveldbegeleider nodig te hebben voor het plannen en organiseren van het leerproces? Dit is een interessante vraag voor verder onderzoek.

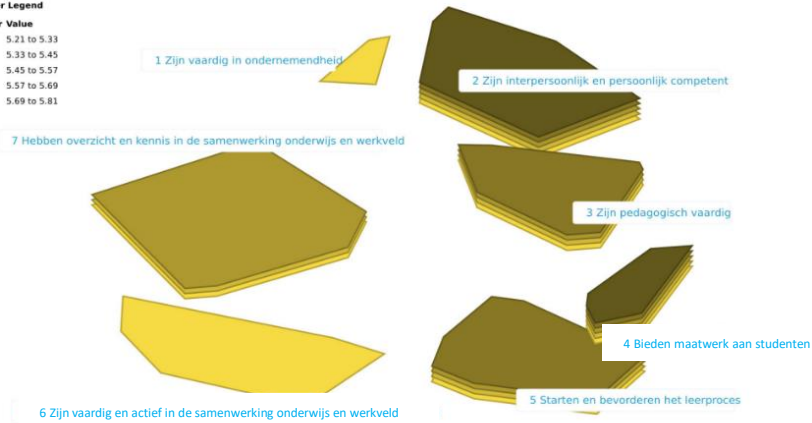
Resultaten van het waarden van de competenties

De participanten hebben het belang van elke competentie gewaardeerd op een 7-puntsschaal, waarbij '1' staat voor 'heel onbelangrijk' en '7' voor 'heel belangrijk' en de mate van beheersing op een 7-puntsschaal, waarbij '1' staat voor 'helemaal niet' en '7' voor 'helemaal wel'. Figuren 6 tot en met 9 geven de resultaten van de waardering van alle participanten weer.

Figuur 6

Belang voor docenten

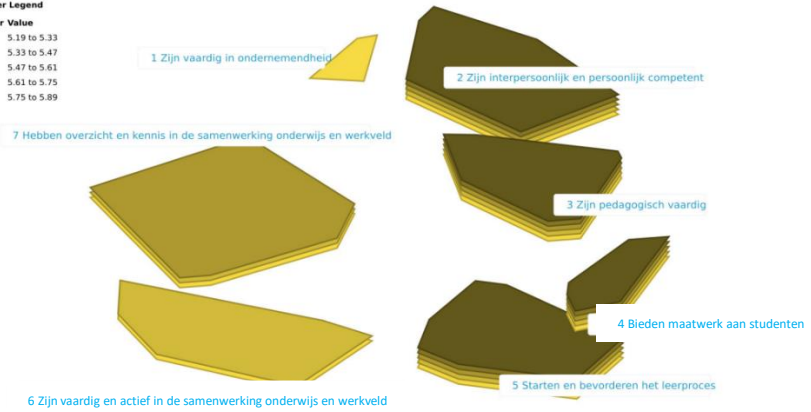
- Cluster Legend**
Layer Value
 1 5.21 to 5.33
 2 5.33 to 5.45
 3 5.45 to 5.57
 4 5.57 to 5.69
 5 5.69 to 5.81



Figuur 7

Belang voor werkveldbegeleiders

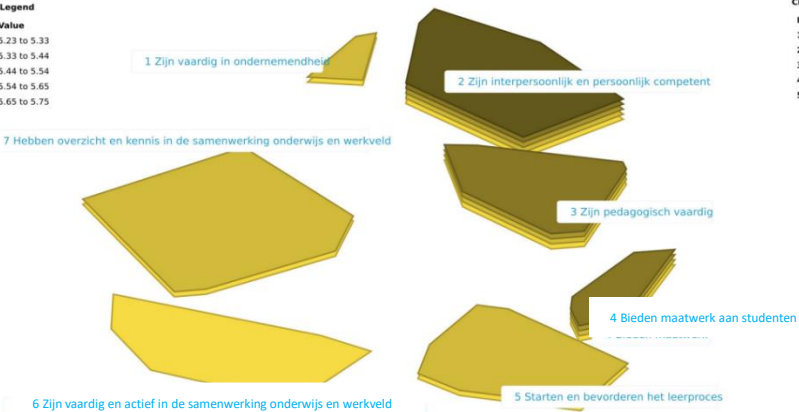
- Cluster Legend**
Layer Value
 1 5.19 to 5.33
 2 5.33 to 5.47
 3 5.47 to 5.61
 4 5.61 to 5.75
 5 5.75 to 5.89



Figuur 8

Beheersing door docenten

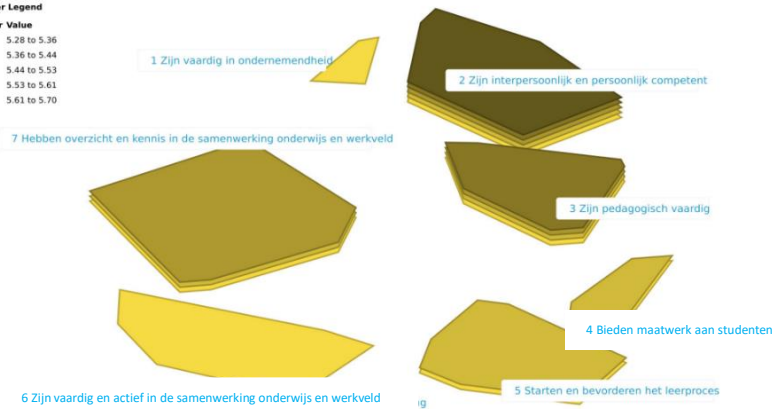
- Cluster Legend**
Layer Value
 1 5.23 to 5.33
 2 5.33 to 5.44
 3 5.44 to 5.54
 4 5.54 to 5.65
 5 5.65 to 5.75



Figuur 9

Beheersing door werkveldbegeleiders

- Cluster Legend**
Layer Value
 1 5.28 to 5.36
 2 5.36 to 5.44
 3 5.44 to 5.53
 4 5.53 to 5.61
 5 5.61 to 5.70



Figuren 6 tot en met 9

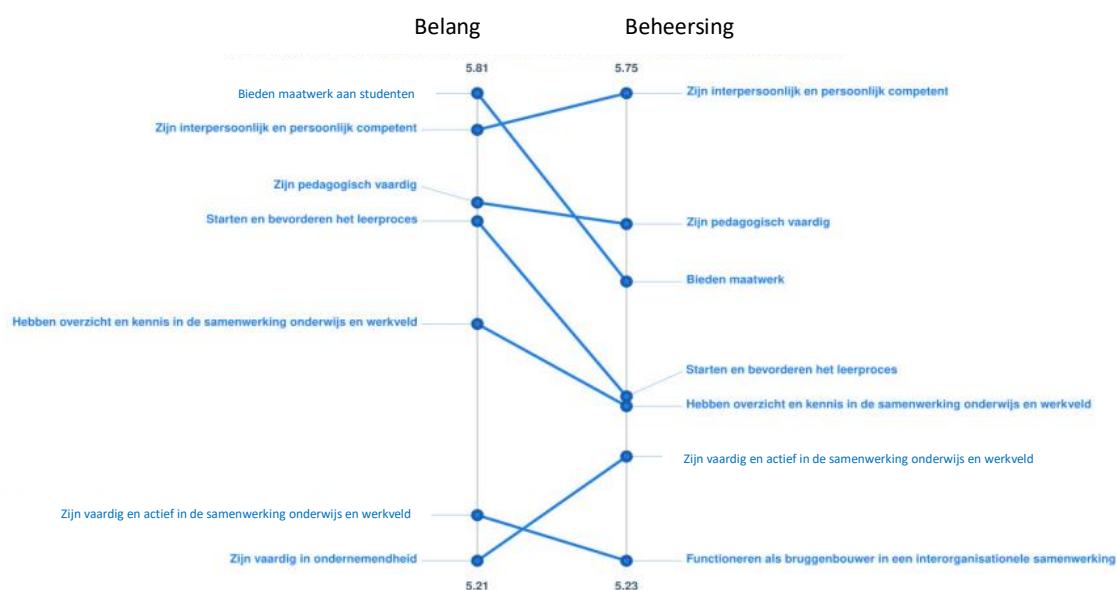
Deze figuren geven de resultaten van de waardering van alle participanten weer. De waardering is visueel weergegeven in laagjes bij elk cluster. De hoogte varieert van één tot en met vijf laagjes. Hoe meer laagjes, hoe hoger de waardering.

De gemiddelde score voor de clusters competenties varieert voor docenten van 5,51 voor cluster 1 'zijn vaardig in ondernemendheid' tot 5,81 voor cluster 4 'bieden maatwerk aan studenten'. Bij de gemiddelde waardering van de mate van beheersing van de competentie is de laagste score bij de docenten bij cluster 6 'zijn vaardig en actief in de samenwerking onderwijs en werkveld' (5,28) en de hoogste bij cluster 2 'zijn interpersoonlijk en persoonlijk competent' (5,75).

De correlatie tussen het belang van de competentie voor de docent en de mate waarin hij/zij deze beheerst is 0,82.

Figuur 10 geeft alle waarderingen voor de docent weer.

Belang en beheersing docent



Figuur 10

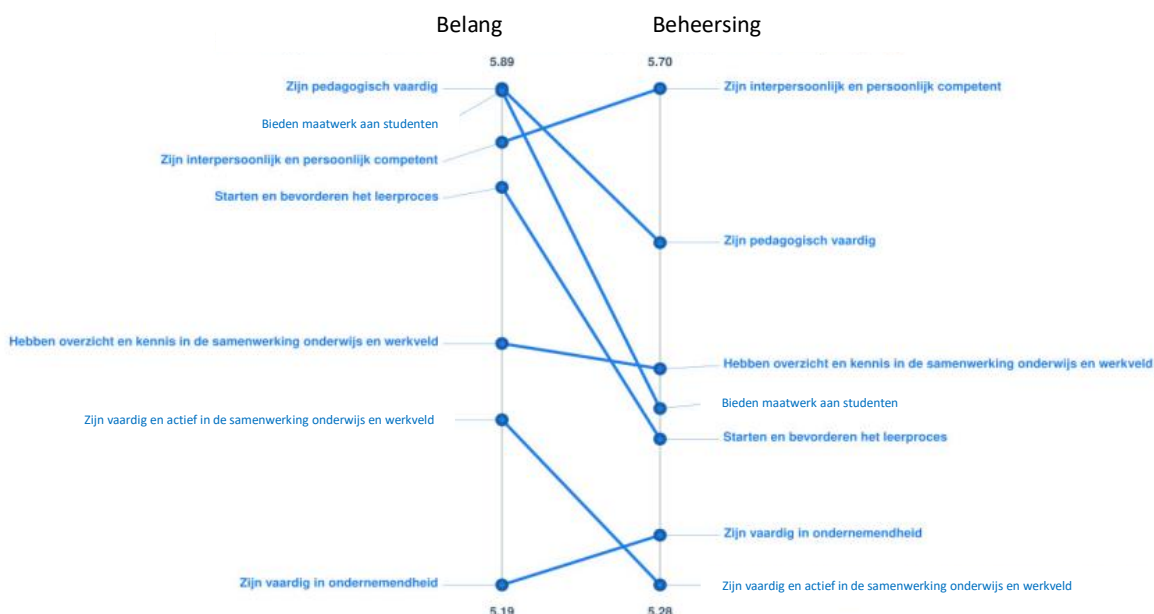
Pattern Match van de vergelijking tussen het belang van het cluster competenties voor de docent en de beheersing van het cluster competenties door de docent. De correlatie is hoog.

Bij werkveldbegeleider is de laagste gemiddelde score voor het belang van de competentie 5,19 voor ‘zijn vaardig in ondernemendheid’ en de hoogste gemiddelde score 5,88 voor ‘zijn pedagogisch vaardig’. Met een gemiddelde score van 5,28 voor de mate waarin de competentie beheerst wordt, is ‘zijn vaardig en actief in de samenwerking onderwijs en werkveld’ de laagste score en met een gemiddelde score van 5,70 is ‘zijn interpersoonlijk en persoonlijk competent’ de hoogste.

De correlatie tussen het belang van de competentie voor de werkveldbegeleider en de mate waarin deze de competentie beheerst is 0,68.

Figuur 11 geeft alle waarderingen voor de werkveldbegeleider weer.

Belang en beheersing werkveldbegeleiders



Figuur 11

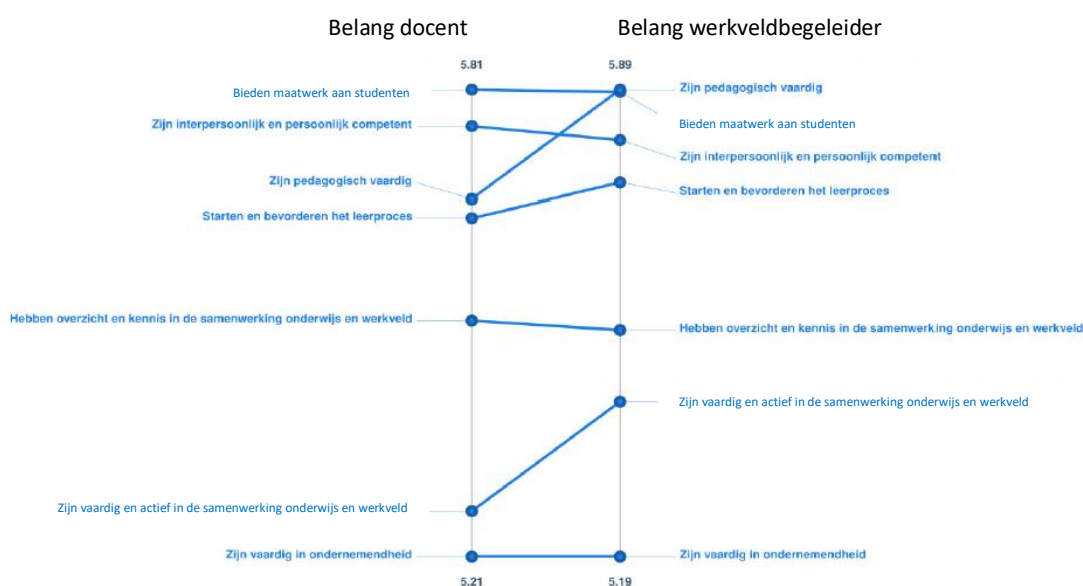
Pattern Match van de vergelijking tussen het belang van het cluster competenties voor de werkveldbegeleider en de beheersing van het cluster competenties door de werkveldbegeleider. De correlatie is middelmatig.

Wanneer de scores van het belang en de beheersing van de docent vergeleken worden met die van de werkveldbegeleider kan de conclusie getrokken worden dat de participanten voor docenten en werkveldbegeleiders ongeveer eenzelfde rangorde in de clusters van competenties aanbrenge. De correlatie van zowel het belang van de competentie docenten en werkveldbegeleiders, als de beheersing door docenten en werkveldbegeleiders is 0,95. De

vergelijkingen zijn weergegeven in figuren 12 en 13. Uit de zeer sterke correlatie tussen de scores van belang van de competenties voor docenten en voor werkveldbegeleiders kan afgeleid worden dat voor hun rollen vergelijkbare competenties nodig zijn. Bouw (2021) ziet dat docenten en werkveldbegeleiders in hybride leeromgevingen regelmatig wisselen van rol (Bouw, 2021). De zeer hoge correlatie zou daarom verklaard kunnen worden vanuit het feit dat beide rollen op elkaar lijken en dus vergelijkbare competenties vragen. Ritzen (2013) geeft aan dat docenten en werkveldbegeleiders vaak wel starten vanuit hun eigen invalshoek. Docenten richten zich vanuit hun rol meer op het leren van de student en de werkveldbegeleiders op het faciliteren van het leren op de werkvloer. Mogelijk zijn met de ontwikkeling van hybride leeromgevingen in de laatste jaren de rollen van docent en werkveldbegeleider naar elkaar toegegroeid.

Dat de beheersing van de competenties door docenten en werkveldbegeleiders vergelijkbaar is, biedt kansen voor een gezamenlijke professionalisering.

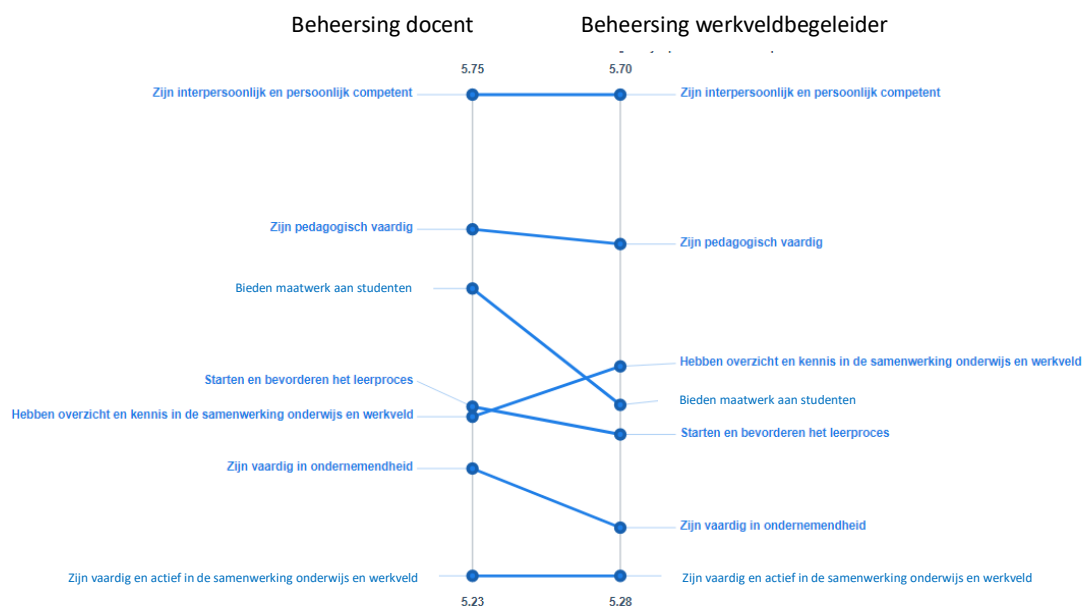
Belang docenten en werkveldbegeleiders



Figuur 12

Pattern Match van de vergelijking tussen het belang van het cluster competenties voor de docent en voor de werkveldbegeleider. De correlatie is zeer hoog.

Beheersing docenten en werkveldbegeleiders



Figuur 13

Pattern Match van de vergelijking tussen de beheersing van het cluster competenties door de docent en door de werkveldbegeleider. De correlatie is zeer hoog.

Waardering door de verschillende groepen participanten

Om meer inzicht te vergaren in de waarderingen die door verschillende subgroepen van de participanten zijn gegeven, zijn de resultaten naar vijf verschillende indelingen van de participanten gegenereerd (figuur 14).

1. Rollen in de hybride leeromgevingen: student, docent en werkveldbegeleider
2. Vier onderwijsclusters: DVGG, ZWS, MIT en Educatie
3. Aantal ervaringsjaren in de hybride leeromgeving: 0-1, 1-2, 2-3, 3 of meer jaar
4. Betrokkenheid bij de ontwikkeling van de hybride leeromgeving: intensief en minder/niet betrokken
5. Visie op wat de belangrijkste functie van het onderwijs is: kwalificatie, subjectivering en personificatie

Figuur 14

Overzicht van de vijf indelingen in subgroepen, die gemaakt zijn in dit Scalda-onderzoek.

De indelingen zijn gebaseerd op de antwoorden op de participantenvragen. Deze zijn terug te vinden in bijlage D. In bijlage F zijn de figuren en correlatietabellen die de waarderingen van de verschillende participantengroepen weergegeven te vinden.

Waardering vanuit de rollen: studenten, docenten en werkveldbegeleiders

De participantengroep bestond uit studenten, docenten en werkveldbegeleiders. De statistische samenhang van hun waarderingen zijn weergegeven in tabel 8. Studenten, docenten en werkveldbegeleiders zijn het eens over belang en beheersing van de competenties voor docenten. Er is een (soms zeer) sterke correlatie tussen waardering door studenten, docenten en werkveldbegeleiders voor het belang en beheersing door docent.

Dat is anders voor de waardering van de competenties van werkveldbegeleiders, met name over de beheersing van de competenties door werkveldbegeleiders verschillen de meningen. Studenten geven relatief lagere waarderingen voor cluster 4 'bieden maatwerk aan studenten' en cluster 5 'starten en bevorderen van het leerproces' en hogere waarderingen voor cluster 7 'hebben overzicht en kennis in de samenwerking onderwijs en werkveld' en cluster 6 'zijn vaardig en actief in de samenwerking onderwijs en werkveld'.

Tabel 8

De correlatie tussen de waarderingen gegeven door studenten, docenten en werkveldbegeleiders voor het belang van en de beheersing door docenten en werkveldbegeleiders van de competenties, die nodig zijn in hybride leeromgevingen.

Correlatie tussen de waarderingen	Belang voor docenten	Beheersing door docenten	Belang voor werkveldbegeleiders	Beheersing door werkveldbegeleiders
Student-docent	0,85	0,62	0,79	0,3
Student-werkveldbegeleider	0,83	0,43	0,77	0,38
Docent-werkveldbegeleider	0,92	0,88	0,89	0,91

Waardering door de vier onderwijsclusters: DVGG, ZWS, MIT en Educatie

De vier onderwijsclusters geven voor het belang van de competenties over het algemeen vergelijkbare waarderingen, maar verschillen van mening over de beheersing van de competenties.

Er is een hoge correlatie tussen de waarderingen die alle onderwijsclusters geven aan het belang voor docenten. De correlatie tussen alle onderwijsclusters met betrekking tot de waardering van de beheersing door docenten is sterk, met uitzondering de correlatie met MIT. MIT waardeert

cluster 6 'zijn vaardig en actief in de samenwerking onderwijs en werkveld' relatief hoog en cluster 3 'pedagogisch vaardig' en cluster 4 'bieden maatwerk aan studenten' relatief laag.

De participanten van MIT geven een duidelijk andere waardering dan de andere onderwijsclusters voor de beheersing van de competenties door de docent. De correlatie tussen de waardering die MIT geeft aan de beheersing door docenten en die van de andere onderwijsclusters is laag (ZWS) of er is nauwelijks correlatie (DVGG) of een negatieve correlatie (Educatie). Dit is vooral te verklaren doordat de studenten van MIT relatief hogere waarderingen geven voor cluster 7 'hebben overzicht en kennis in de samenwerking onderwijs en werkveld' en cluster 6 'zijn vaardig en actief in de samenwerking onderwijs en werkveld' en lagere waarderingen voor cluster 2 'zijn persoonlijk en interpersoonlijk vaardig' en cluster 3 'zijn pedagogisch vaardig'.

Bij de waardering van de beheersing door werkveldbegeleiders is er alleen tussen ZWS en DVGG een sterke correlatie. De correlatie tussen DVGG en Educatie is middelmatig en de andere correlaties (zeer) zwak.

Waardering vanuit het aantal ervaringsjaren in de hybride leeromgeving: 0-1, 1-2, 2-3, 3 of meer jaar

De participanten zijn ingedeeld in vier groepen, die het aantal ervaringsjaren in de hybride leeromgeving weergeven: 0 tot 1; 1 tot 2; 2 tot 3 jaar en 3 jaar of meer. De samenhang tussen de waarderingen van de groepen voor het belang voor zowel docenten als voor werkveldbegeleiders is (vrij) sterk.

Het beeld van de waardering van de beheersing van de competenties is meer diffuus. Er is vaak een sterke correlatie voor de beheersing voor alle groepen met een verschillend aantal ervaringsjaren. Alleen voor de beheersing voor de docent is de correlatie met de groep die 2 tot 3 jaar bij de HLO betrokken is, minder. Deze groep ziet vaker een hogere beheersing door docenten dan de groepen met andere ervaringsjaren, behalve voor de 'vaardigheid in ondernemendheid'. Dit laatstgenoemde cluster waardeert de groep met 2 tot 3 jaar betrokkenheid in de HLO juist lager.

Bij de beheersing door docenten is er nauwelijks een correlatie tussen de groep die 1 tot 2 ervaringsjaren en de groep die 3 of meer ervaringsjaren heeft.

Waardering vanuit betrokkenheid bij de ontwikkeling van de hybride leeromgeving: intensief en minder/niet betrokken

Niet alle participanten hebben alle waarderingen ingevuld. Hierdoor is er bij het onderdeel gericht op de betrokkenheid bij de ontwikkeling van de hybride leeromgeving voor gekozen om verschillende subgroepen samen te voegen en te werken met twee groepen: 'intensief betrokken' en 'minder of niet betrokken'. De groepen zouden anders te klein zijn om conclusies te trekken. Bij alle

waarderingen tussen de twee groepen met veel of weinig betrokkenheid bij de ontwikkeling, is een hoge correlatie.

Waardering vanuit de visie op wat de belangrijkste functie van het onderwijs is: subjectivering en personificatie

Alle participanten is de vraag voorgelegd welke van de drie functies van onderwijs die Biesta onderscheidt, ze het meest belangrijk vinden. Slechts twee participanten kozen voor de functie 'kwalificatie'. Dit is een te kleine en herkenbare groep om te gebruiken in een vergelijking.

Alle waarderingen van de andere twee groepen die kozen voor subjectivering en personificatie correleren sterk.

8. Conclusie en discussie

Dit hoofdstuk bestaat uit vier onderdelen. Allereerst wordt stilgestaan bij de 92 gegeneerde competenties. Vervolgens worden de waarderingen wat betreft belang voor en beheersing door docenten en werkveldbegeleiders besproken. De derde paragraaf richt zich op de vergelijking van de waardering door de verschillende subgroepen van de participanten. De laatste paragraaf tenslotte bespreekt de wijze waarop de onderzoeksmethodiek GCM is ingezet.

92 gegeneerde competenties

Het onderzoek naar de competenties die mbo-docenten en praktijkbegeleiders nodig hebben in een hybride leeromgeving waarin mbo-docenten, praktijkbegeleiders en studenten samen duurzaam leren, leverde 92 competenties op, onderverdeeld in zeven clusters. Om te komen tot gerichte benutting is een vergelijking gemaakt met het kwalificatiedossier van de docent mbo (MBO Raad, 2015) en het competentieoverzicht voor de praktijkopleider (SBB, 2021). De vergelijkingen roepen vragen op en geven aanleiding tot verder onderzoek.

De competenties die gegeneerd zijn in ons onderzoek komen meer overeen met die voor de praktijkopleiders (SBB, 2021) dan die voor mbo-docenten (2015). Kunnen we hieruit concluderen dat het werken in hybride leeromgevingen meer lijkt op het werken als praktijkopleider? Of past de beschrijving van SBB (2021) meer bij de huidige stand van zaken dan die van de MBO Raad, die zeven jaar geleden het competentieprofiel beschreef?

Naast de overeenkomsten, die alle competentie-overzichten hebben met name op het gebied van het begeleiden van studenten in hun leerproces en kennis en overzicht in de samenwerking tussen werkveld en onderwijs, vallen drie verschillen op. In ons onderzoek naar de competenties van docenten en werkveldbegeleiders noemen de participanten veel persoonlijke en interpersoonlijke competenties in vergelijking met de twee andere competentie-overzichten. Ten

tweede valt op dat er nauwelijks competenties worden benoemd gericht op de beoordeling van de studenten en dat de andere competentie-overzichten dit wel doen. Als laatste valt op dat het Scalda-onderzoek meer competenties bevat op het gebied van 'vaardig en actief in de samenwerking onderwijs en werkveld'.

Voor de verklaring van deze overeenkomsten en verschillen hebben we drie veronderstellingen naar voren geschoven. Misschien zijn de verschillen en overeenkomsten te verklaren vanuit de verschuiving van meer traditioneel onderwijs naar het leren in hybride leeromgevingen. In ons onderzoek ging het vooral om de typen hybride leeromgevingen en in corporatie (Bouw & Zitter, 2020). Dit zijn omgevingen, die mogelijk meer persoonlijk en interpersoonlijke competenties en competenties gericht op een actieve en vaardige samenwerking tussen onderwijs en werkveld en op maatwerk voor studenten, vragen. Het competentieprofiel voor de mbo-docent (MBO Raad, 2015) is hierdoor mogelijk al ingehaald door de praktijk.

De tweede verklaring zou de groep participanten kunnen zijn. In het Scalda-onderzoek waren de participanten alleen docenten, werkveldbegeleiders en studenten, die direct betrokken zijn bij hybride leeromgevingen. We kijken dus alleen door hun bril. Dit zou ook verklaren dat er minder aandacht is voor specifieke onderwijskundige processen, als toetsing, en meer voor persoonlijke en interpersoonlijke competenties.

Als derde zou ook de visie op onderwijs een rol kunnen spelen. Vrijwel alle participanten vinden socialisatie en subjectificatie belangrijker dan kwalificatie, genereren veel persoonlijke en interpersoonlijke competenties en zijn minder gericht op toetsing.

De overeenkomsten en verschillen zijn te benutten. Het overzicht van de gegenereerde competenties kan een aanvulling zijn op de bestaande competentie-overzichten. Omdat het overzicht vanuit het Scalda-onderzoek meer aansluit bij de verschuiving van het onderwijs in het mbo van het leren in meer traditionele settingen naar het leren in hybride leeromgevingen, kunnen de verkregen competenties het profiel docent mbo (MBO raad, 2015) en het competentieprofiel van de praktijkopleider (SBB, 2021) aanvullen of wijzigen. Mbo-instellingen en werkveldorganisaties zouden daarnaast meer gericht medewerkers in hybride leeromgevingen kunnen aanstellen.

Ook wanneer we de verschillen niet alleen verklaren vanuit de ontwikkeling van het mbo-onderwijs in de richting van het leren in de praktijk, maar bezien vanuit de karakteristiek van de participanten en hun visie, kan dit onderzoek een aanvulling op de huidige inzichten zijn. Vrijwel allen vinden socialisatie en subjectificatie belangrijker, genereren veel persoonlijke en interpersoonlijke competenties en zijn minder gericht op toetsing. MBO Raad, SBB en Scalda kunnen deze inzichten benutten door zich de vraag te stellen welke betekenis deze verschillen hebben en wat dit betekent voor het overbruggen van de verschillen.

Het is belangrijk om de gevonden competenties en de vergelijking met andere competentie-overzichten verder te onderzoeken. Allereerst zou meer inzicht in de ideeën van de participanten helpend zijn. Dit zou bijvoorbeeld antwoord geven op vragen, zoals waarom er geen competenties betreffende de beoordeling van studenten zijn benoemd; waarom er zoveel interpersoonlijke en persoonlijke competenties zijn benoemd. Verder zou het goed zijn het onderzoek uit te breiden naar andere organisaties voor middelbaar beroepsonderwijs en experts op het gebied van het leren in hybride leeromgevingen te laten meedenken over de competenties die docenten en werkveldbegeleiders nodig hebben. Dit zou kunnen leiden tot een brede inzichten over het competentieprofiel voor docenten en werkveldbegeleiders in hybride leeromgevingen.

Waardering van de competenties

Het onderzoek naar de competenties die mbo-docenten en praktijkbegeleiders nodig hebben in een hybride leeromgeving waarin mbo-docenten, praktijkbegeleiders en studenten samen duurzaam leren, leverde 92 competenties op. De participanten hebben alle competenties gewaardeerd wat betreft het belang voor docenten en het belang voor werkveldbegeleiders en wat betreft de beheersing door docenten en werkveldbegeleiders. Alle scores van de waarderingen voor de clusters competenties liggen gemiddeld tussen 5,19 en 5,89 wat betreft het belang en tussen 5,23 en 5,75 wat betreft de beheersing op een 7-puntsschaal. De gemiddelde scores van de clusters liggen niet ver uit elkaar.

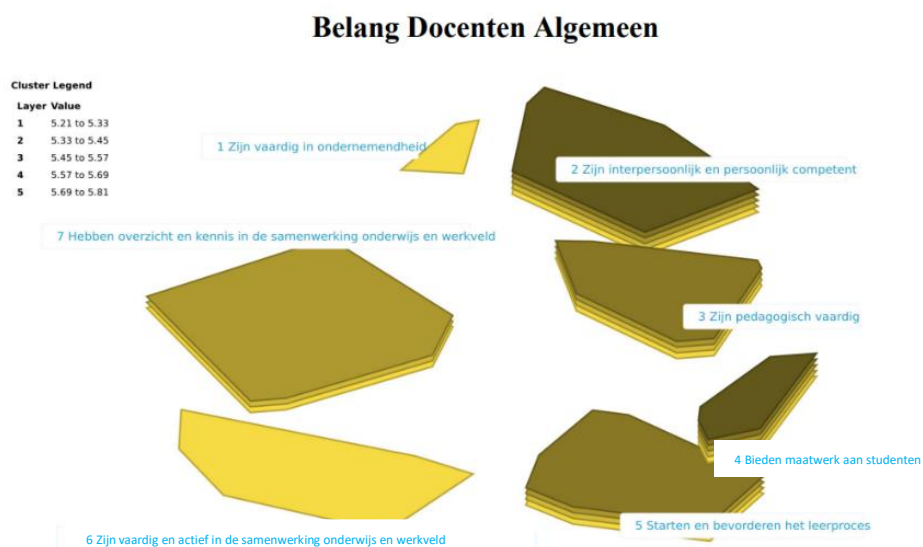
De gemiddelde scores voor elke afzonderlijke competentie liggen wel verder uit elkaar: 3,61 tot 6,52 op een 7-puntsschaal voor het belang en 4,03 en 6,20 voor de beheersing van elke afzonderlijke competentie. Bijlage K geeft een overzicht van de waardering voor elke afzonderlijke competentie.

De correlatie tussen het belang en de beheersing van de clusters competenties is voor docenten hoog en voor werkveldbegeleiders gemiddeld. Dit betekent dat de competenties die het minst belangrijk worden gevonden ook het minst beheerst worden. Zijn deze competenties minder ontwikkeld, omdat deze minder belangrijk zijn? Of is er een andere samenhang: worden deze competenties minder belangrijk gevonden, omdat ze minder beheerst zijn? Nader onderzoek zou hier meer inzicht in kunnen geven.

Waardering van het belang

De scores van het belang voor zowel docenten als werkveldbegeleiders, zijn relatief het hoogst voor vier clusters competenties. Dit zijn de clusters: cluster 2 'zijn interpersoonlijk en persoonlijk competent', cluster 3 'zijn pedagogisch vaardig', cluster 4 'bieden maatwerk aan studenten' en cluster 5 'starten en bevorderen van het leerproces'. De clusters cluster 6 'zijn vaardig en actief in de

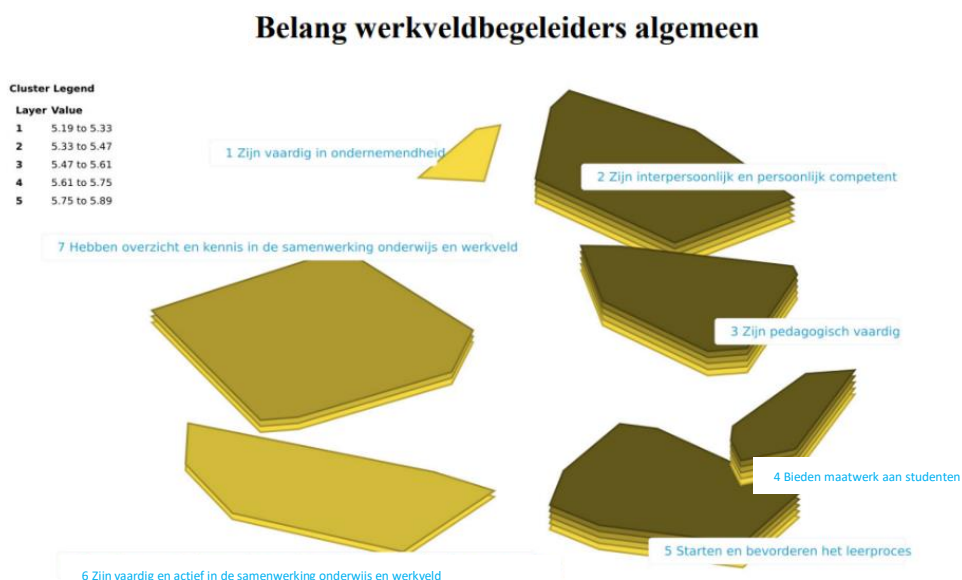
samenwerking onderwijs en werkveld’ en cluster 7 ‘hebben overzicht en kennis in de samenwerking onderwijs en werkveld’ kennen relatief de laagste scores. Cluster 1 ‘Vaardig in ondernemendheid’ scoort daartussen in. Hieronder is dit weergegeven in figuren 15 en 16.



Figuur 15

De resultaten van de waardering van alle participanten van het belang voor de docent.

De participanten hebben het belang van elke competentie gewaardeerd op een 7-puntsschaal, waarbij ‘1’ staat voor ‘heel onbelangrijk’ en ‘7’ voor ‘heel belangrijk’.



Figuur 16

De resultaten van de waardering van alle participanten van het belang voor de werkveldbegeleider. De participanten hebben het belang van elke competentie gewaardeerd op een 7-puntsschaal, waarbij '1' staat voor 'heel onbelangrijk' en '7' voor 'heel belangrijk'.

Het is begrijpelijk dat cluster 2 'zijn persoonlijk en interpersoonlijk competent', cluster 3 'zijn pedagogisch vaardig', cluster 4 'bieden maatwerk' en cluster 5 'starten en bevorderen van het leerproces' hoge scores hebben voor docenten. Het leren van studenten is hun corebusiness. Het bieden van een pedagogisch veilig leerklimaat is daarvoor voorwaarde. Verder is ook bekend dat goede leraar-leerlingrelaties het leren van leerlingen positief beïnvloedt (Roorda, Kooman, Split en Oort, 2014). De hoge scores voor de competenties van cluster 2 'zijn interpersoonlijk en persoonlijk competent' liggen daarom in de lijn van de verwachtingen. Dat deze vier clusters ook het meest belangrijk gevonden worden voor werkveldbegeleiders, geeft aan dat hun rol in hybride leeromgevingen vergelijkbaar is met die van docenten. Dit is minder vanzelfsprekend, omdat de belangen van werkveldbegeleiders niet alleen bij het leren en de relaties met studenten liggen, maar ook bij de werkprocessen van hun werk (Hoeve en Van Vlokhoven, 2017).

Wat maakt dat de scores van het belang voor de overige drie clusters relatief laag zijn? Allereerst een beschouwing over cluster 6 'zijn vaardig en actief in de samenwerking onderwijs en werkveld' en cluster 7 'hebben overzicht en kennis in de samenwerking onderwijs en werkveld', de clusters die betrekking hebben op de samenwerking tussen onderwijs en werkveld. De relatief lage score matcht niet met de hoge waardering voor de samenwerking in andere studies. Literatuur over het leren in hybride leeromgevingen geeft juist veel aandacht aan taken gericht op de samenwerking. Bos en Snoeren (2021) benadrukken dat een goed alignment op strategisch, tactisch en operationeel niveau in een interorganisationele samenwerking belangrijk is. Oonk, Beers en Wesselink (2013) benoemen bij veel rollen voor docenten in het reguleren, bijvoorbeeld de rollen van businessontwikkelaar, leervraagarticulator, actor, procesbegeleider en lerende in een lerend netwerk, competenties die een goede samenwerking met het werkveld vragen. Verschillende onderzoeken geven aan dat het ontwerpen van leeromgevingen cruciaal is om de samenhang tussen school en werk in de opleiding te bevorderen (Bakker & Akkerman, 2014, 2017; Bouw, Zitter, & De Bruijn, 2019). Het begrip 'boundary crossing', processen die op grenzen (bijvoorbeeld onderwijs en werkveld) plaatsvinden en de continuïteit in de interactie of actie waarborgen (Bakker & Akkerman, 2014), is een begrip dat nauw verbonden is met het leren in hybride leeromgevingen. Docenten, werkveldbegeleiders en studenten in hybride leeromgevingen worden beschouwd als boundary crossers. Zij kunnen schakelen en verbinden en kunnen zorgen voor samenwerking tussen en afstemming van verschillende praktijken.

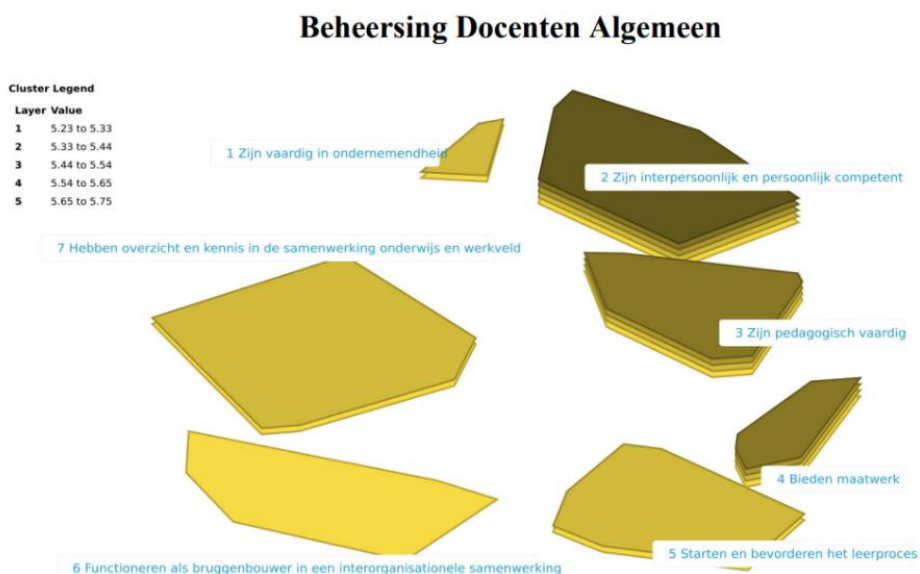
De indeling van de competenties in de zeven clusters geeft de relatief lage waardering voor de clusters 6 en 7 met competenties gericht op de samenwerking onderwijs en werkveld, een plek. Cluster 6 'zijn vaardig en actief in de samenwerking onderwijs en werkveld' en cluster 7 'hebben overzicht en kennis in de samenwerking onderwijs en werkveld' kennen namelijk de hoogste bridging-waardes (respectievelijk 0,50 en 0,58). Dit betekent dat de competenties van deze clusters, die gaan over de samenwerking van onderwijs en werkveld, relatief het vaakst ingedeeld zijn bij competenties van de andere clusters. De samenwerking tussen onderwijs en werkveld speelt bij de andere clusters competenties afzonderlijk meer een rol en omgekeerd dan dat de andere clusters met elkaar verbonden zijn. Je zou ook kunnen zeggen dat de samenwerking tussen onderwijs en werkveld bij alles een rol speelt. Vanwege de relatief lagere beoordeling voor het belang zou deze rol gezien kunnen worden als een ondersteunende of voorwaardelijke rol voor de clusters.

De verklaring voor de relatief lage score van het belang voor cluster 1 'zijn vaardig in ondernemendheid' is allereerst gevonden in de statistiek. Het cluster is een klein cluster met zes competenties. In bijlage L worden de scores van de competenties in dit cluster in beeld gebracht. De lage waardering van het belang van de competentie 'hebben kennis van meerdere talen' speelt een rol in de lage waardering van dit cluster. Wanneer deze competentie niet meegerekend zou worden, scoort het belang van het cluster 1 'zijn vaardig in ondernemendheid' voor docenten in de middelste categorie en voor werkveldbegeleiders in de tweede, één na laagste, categorie. De lage score voor het belang van de competentie 'zijn computervaardig' speelt daarbij ook nog een rol. Kortom: de lage waardering voor 'zijn vaardig in ondernemendheid' wordt beïnvloed door de waardering van de competentie 'hebben kennis van meerdere talen'. Een andere verklaring is dat dit cluster competenties nog niet goed in beeld is bij de participanten. De competentie 'zijn ondernemend' bij voorbeeld is niet door de participanten benoemd, maar later vanuit de literatuur toegevoegd.

Waardering van de beheersing

De scores van de beheersing voor docenten zijn relatief het hoogst voor drie clusters competenties. Dit zijn: cluster 2 'zijn interpersoonlijk en persoonlijk competent', cluster 3 'zijn pedagogisch vaardig' en cluster 4 'bieden maatwerk aan studenten'. Cluster 6 'zijn vaardig en actief in de samenwerking onderwijs en werkveld', cluster 7 'hebben overzicht en kennis in de samenwerking onderwijs en werkveld' en cluster 1 'zijn vaardig in ondernemendheid' scoren in de twee laagste categorieën. De scores van de beheersing voor werkveldbegeleiders zijn relatief het hoogst voor cluster 2 'zijn interpersoonlijk en persoonlijk competent' en cluster 3 'zijn pedagogisch vaardig'. Cluster 7 'hebben overzicht en kennis in de samenwerking onderwijs en werkveld' scoort in de middelste categorie en de laagste scores zijn voor cluster 1 'zijn vaardig in ondernemendheid', cluster 6 'zijn vaardig en actief in de samenwerking onderwijs en werkveld', cluster 4 'bieden

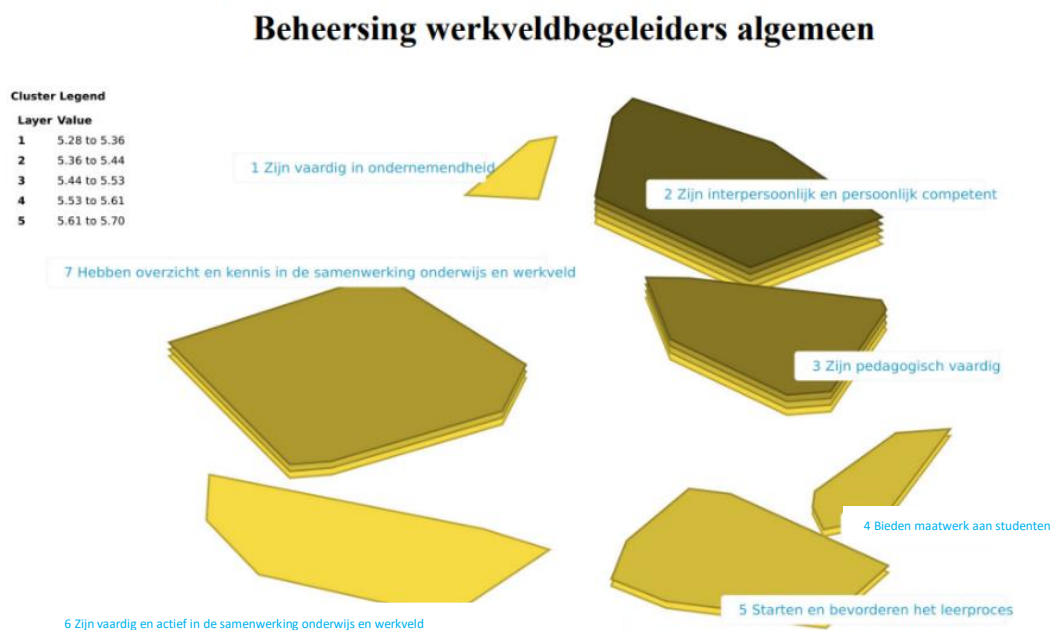
maatwerk' en cluster 5 'starten en bevorderen van het leerproces'. Dit is hieronder weergegeven in de figuren 17 en 18.



Figuur 17

De resultaten van de waardering van alle participanten voor de beheersing door de docent.

De participanten hebben de mate van beheersing van elke competentie gewaardeerd, waarbij '1' staat voor 'helemaal niet' en '7' voor 'helemaal wel'.



Figuur 18

De resultaten van de waardering van alle participanten voor de beheersing door de werkveldbegeleider.

De participanten hebben de mate van beheersing van elke competentie gewaardeerd, waarbij '1' staat voor 'helemaal niet' en '7' voor 'helemaal wel'.

Er moet wel een aantekening gemaakt worden voor de beheersing van cluster 1 'zijn vaardig in ondernemendheid'. Eén competentie 'hebben kennis van meerdere talen' heeft een beduidend lagere score dan de overige competenties in het cluster (zie bijlage L). Wanneer deze competentie niet meegerekend zou worden, scoort de beheersing van het cluster 'zijn vaardig in ondernemendheid' in de vierde, één na hoogste, categorie wat betreft de beheersing door docenten en werkveldbegeleiders. De lage waardering voor cluster 1 'zijn vaardig in ondernemendheid' wordt, zeker wat betreft de beheersing, sterk beïnvloed door de waardering van de competentie 'hebben kennis van meerdere talen'. Deze competentie speelt alleen bij hybride leeromgevingen waarbij anderstaligen betrokken zijn een rol. De participanten beoordelen deze competentie als niet zo belangrijk. Omdat deze competentie in de hele praktijk van het mbo een kleine rol speelt, moet de beheersing van cluster 1 'zijn vaardig in ondernemendheid' voor zowel docenten als werkveldbegeleiders gezien worden als een relatief goede beheersing.

Benutting van de waarderingen

Het ligt voor de hand dat de clusters competenties, die wat minder beheerst worden, het eerst in aanmerking komen voor professionaliseringsactiviteiten, zeker wanneer deze ook belangrijk gevonden worden. Voor zowel docenten en werkveldbegeleiders komt dan het cluster 5 'starten en bevorderen van het leerproces' in beeld en voor werkveldbegeleiders het cluster 4 'bieden maatwerk aan studenten'. Daar liggen ook wel kansen, omdat de groeiende inzichten in beroepsgerichte didactiek handvatten geven (Hoeve, van Vlokhoven, Nieuwenhuis & den Boer, 2021). Daarnaast zijn de scores voor docenten en werkveldbegeleiders voor cluster 6 'zijn vaardig en actief in de samenwerking onderwijs en werkveld' laag en voor docenten ook cluster 7 'hebben overzicht en kennis in de samenwerking onderwijs en werkveld'. Ook deze clusters gericht op de samenwerking tussen onderwijs en werkveld komen in beeld voor professionaliseringsactiviteiten. Omdat de correlatie tussen de beheersing door docenten en de beheersing van werkveldbegeleiders hoog is, is gezamenlijk professionaliseren een kans.

Wanneer de professionalisering zich zou richten op het cluster waarin voor docenten en werkveldbegeleiders het belang relatief hoog gewaardeerd wordt en de beheersing laag, cluster 5 'starten en bevorderen van het leerproces', dan is het mogelijk om rekening te houden met een meer gedetailleerd overzicht over welke competenties in dit cluster relatief belangrijk zijn en minder beheerst worden (figuur 19). Omdat de verschillen in waardering binnen dit cluster niet groot zijn, is het overigens goed om voorzichtig te zijn om de inhoud van de professionalisering alleen hierop af te

stemmen. Bijlage M geeft de vergelijkingen van belang en beheersing voor docenten en werkveldbegeleiders van alle competenties in cluster 5 weer.

Competenties in cluster 5, die relatief belangrijk zijn en minder beheerst worden door docenten:

- Weten hoe studenten in de praktijk leren (2).
- Kunnen de studenten begeleiden in hun reflectie, bijvoorbeeld door reflectie-in-actie (3).
- Zijn vaardig in het inzetten van verschillende tools om de persoonlijke ontwikkeling van studenten te ondersteunen en te groeien buiten hun comfortzone (56).
- Zijn vaardig in het motiveren van studenten in de les, waardoor studenten betrokken hun opdrachten maken (58).

Competenties in cluster 5, die relatief belangrijk zijn en minder beheerst worden door werkveldbegeleiders:

- Zijn vaardig in het inzetten van verschillende tools om de persoonlijke ontwikkeling van studenten te ondersteunen en te groeien buiten hun comfortzone (56).
- Zijn vaardig in het vragen van studenten naar leerwensen en de ondersteuning van hen om deze leerwensen te signaleren en formuleren (75).

Figuur 19

Overzicht van de competenties in cluster 5 'starten en bevorderen van het leerproces', die relatief belangrijk zijn en minder beheerst worden door docenten en werkveldbegeleiders

Het Scalda-onderzoek geeft een indicatie over welke manier van professionaliseren de participanten het meest leren. De participanten geven aan dat zij het best leren 'door zelf te doen en zien wat werkt', 'door samen met anderen te ontwikkelen' en 'door te reflecteren op mijn eigen werk'. De vraag is ingevuld door 66 participanten, waarvan 20 studenten. Omdat de vraag niet alleen is ingevuld door docenten en werkveldbegeleiders, geeft deze vraag slechts een indicatie voor de wijze van professionaliseren. Het overzicht van de resultaten van de participantenvragen is te vinden in bijlage D.

Naast de aangrijpingskansen voor professionalisering, biedt het inzicht in de beheersing van de clusters competenties ook een kans voor het aannamebeleid van docenten en werkveldbegeleiders. Zowel voor docenten en werkveldbegeleiders is het belangrijk dat ze persoonlijk en interpersoonlijk en pedagogisch vaardig zijn. Deels zijn dit persoonskenmerken, die moeilijker te ontwikkelen zijn. De beheersing van deze competenties wordt nu relatief hoog gewaardeerd. Het aannamebeleid zou erop gericht moeten zijn om dit zo te houden.

Behalve kansen voor het benutten van de waardering voor gerichte professionalisering en aannamebeleid bij Scalda, geeft het onderzoek naar de waardering van de competenties ook kansen voor andere opleidingscentra voor mbo en voor het vergroten van wetenschappelijke inzichten.

Verder onderzoek naar de waardering bij andere opleidingscentra voor mbo zou kunnen aantonen of de verkregen waarderingen mbo-breed gedeeld worden. Verdiepend onderzoek, bijvoorbeeld in de vorm van interviews met de participanten zou meer inzicht kunnen geven in de waarderingen.

Waardering door de verschillende subgroepen van de participanten

Vijf participantenvragen zijn gebruikt om inzicht te krijgen in de relatie tussen de kenmerken van participanten en de waardering van de participanten. De indelingen naar de rol van de participant, student, docent of werkveldbegeleider, en naar onderwijscluster, DVGG, ZWS, MIT en Educatie, brachten significante verschillen naar voren. De overige indelingen niet. De verschillen in ervaringsjaren, al dan niet intensief betrokken geweest te zijn bij de ontwikkeling van de hybride leeromgeving en de voorkeur voor subjectificatie of socialisatie leverde geen significante verschillen op in de waarderingen. Wat wel opviel bij de participantenvraag naar welke functie van onderwijs ze het belangrijkste vonden is, dat maar 3% van de participanten voor kwalificatie kozen. 42% koos voor socialisatie en 55 % voor subjectificatie. Het is de vraag of dit samenhangt met het onderwijs in de hybride leeromgevingen. Nader onderzoek zou hierover meer helderheid kunnen geven.

Bij de indeling in de subgroepen student-docent-werkveldbegeleider valt vooral op dat de studenten een andere waardering geven aan de beheersing van de competenties door docenten en werkveldbegeleiders. Studenten geven relatief hogere waarderingen aan cluster 7 'hebben overzicht en kennis in de samenwerking onderwijs en werkveld' en cluster 6 'zijn vaardig en actief in de samenwerking onderwijs en werkveld' en lagere waardering aan cluster 4 'bieden maatwerk aan studenten'. Het zou goed zijn om hier nader onderzoek naar te doen, met name om te zien wat zou kunnen helpen om het cluster 4 'bieden maatwerk aan studenten' te versterken.

De participanten van alle onderwijsclusters geven vergelijkbare waarderingen voor het belang voor docenten. Voor de waarderingen voor de beheersing van de competenties door docenten valt bij de indeling in de onderwijsclusters valt de afwijkende waardering van MIT op. De participanten die betrokken zijn bij hybride leeromgevingen bij MIT scoren relatief hoger bij cluster 6 'zijn vaardig en actief in de samenwerking onderwijs en werkveld', maar lager bij cluster 4 'bieden maatwerk aan studenten' en cluster 3 'zijn pedagogisch vaardig'. De correlatie met de waardering bij de andere onderwijsclusters is zo laag, dat nader onderzoek belangrijk is. Mogelijk zijn er kansen voor de onderwijsclusters om van elkaar te leren.

De waardering door de verschillende onderwijsclusters van het belang voor en de beheersing door de werkveldbegeleiders geeft hetzelfde beeld. Bij het belang scoren cluster 3 'zijn pedagogisch vaardig' en cluster 2 'zijn interpersoonlijk en persoonlijk competent' bij MIT lager en cluster 7 'hebben overzicht en kennis in de samenwerking onderwijs en werkveld' en cluster 5 'starten en bevorderen van het leerproces' hoger. Mogelijk heeft de aard van de betrokken leeromgeving van

MIT, waarin het werkveld vooral opdrachtgever van ICT-vraagstukken is, invloed op de afwijkende waardering van het belang. Bij de waardering van de beheersing vallen de hogere waardering van cluster 7 'hebben overzicht en kennis in de samenwerking onderwijs en werkveld' en de lagere waardering van cluster 2 'zijn interpersoonlijk en persoonlijk competent' op. Nader onderzoek over de afwijkende waardering bij MIT zou helderheid kunnen geven.

Onderzoeksmethode Group Concept Mapping

Group Concept Mapping is geschikt voor programmaontwikkeling of evaluatie (Trochim & Mclinden, 2017). In dit onderzoek is GCM ingezet voor programmaontwikkeling: meer kennis van en inzicht in de competenties die docenten en werkveldbegeleiders nodig hebben voor het duurzaam leren in hybride leeromgevingen geeft mogelijkheden om deze kennis te benutten en de competenties gericht te versterken. GCM brengt wetenschappelijke theorievorming op gang, maar draagt tegelijkertijd bij aan praktische besluitvorming (Van Bon-Martens, Van de Goor, Van Oers, 2016). In dit onderzoek hebben we gezien dat alle betrokken onderwijsclusters een plan gemaakt hebben om hun hybride leeromgevingen te versterken in samenwerking met het practoraat. De onderzoeksmethode heeft hieraan op drie manieren bijgedragen. Allereerst is het mogelijk met GCM om veel participanten intensief te betrekken. De participanten waren minimaal 4 uur actief bezig aan het onderzoek. Dit versterkte de verbondenheid van de participanten met het onderzoek. De betrokkenheid van de participanten werd ook versterkt doordat het bij GCM mogelijk is om begrijpelijke overzichten te genereren (Trochim, 1989). Hierdoor was onderling begrip mogelijk (Kraiger & Wenzel, 1997, zoals beschreven in Freeman & Jessup, 2004; Thatcher & Greyling, 1998, zoals beschreven in Freeman & Jessup, 2004). Verder kent GCM een fase waarbij de participanten betrokken zijn bij de praktische besluitvorming over de benutting van het onderzoek. Dit gesprek heeft bij alle onderwijsclusters plaatsgevonden en heeft het maken van plannen voor het versterken van (de competenties van docenten en werkveldbegeleiders in) de hybride leeromgeving gestimuleerd. In het Scalda-onderzoek zijn de voordelen van GCM met Groupwisdom benut. Het bewezen nut van het werken met GCM inspireerde één van de participanten zo, dat ze kansen zag voor het inzetten van GCM voor de besluitvorming in haar eigen organisatie.

Verder onderzoek

Het Scalda-onderzoek levert inzicht in de competenties die docenten en werkveldbegeleiders nodig hebben voor het samen duurzaam leren in hybride leeromgevingen, maar tegelijkertijd brengt dit inzicht weer nieuwe vragen met zich mee. Participanten, overige medewerkers van Scalda,

medewerkers van andere ROC's, experts op het gebied van het leren in hybride leeromgevingen, de MBO Raad en SBB kunnen ons helpen om het verworven inzicht te begrijpen en uit te breiden.

Allereerst is het belangrijk om meer te weten van het competentie-overzicht. Waarom zijn juist deze competenties gekozen? Wat zou de verschillen en overeenkomsten met het competentieprofiel van de docent mbo (MBO Raad, 2015) en met het competentie-overzicht voor de praktijkopleider (SBB, 2021) kunnen verklaren?

Daarnaast het ook belangrijk om de waarderingen van de competenties beter te begrijpen. Hoe kan de sterke samenhang tussen de waardering voor docenten en werkveldbegeleiders verklaard worden? En is het wenselijk dat de rollen van docenten en werkveldbegeleiders in hybride leeromgevingen zo op elkaar lijken? Waarom is er een sterke samenhang tussen de waardering van het belang van de competentie en de beheersing? Waarom denken student anders over de beheersing dan docenten en werkveldbegeleiders?

Naast deze vragen over de grote lijnen van het verworven inzicht, komen er ook vragen boven vanuit deelinzichten van het onderzoek. Waarom bijvoorbeeld vinden studenten, docenten en werkveldbegeleiders in hybride leeromgevingen socialisatie en subjectificatie belangrijker dan kwalificatie?

Tot slot is inzicht in verbreding en benutting van het onderzoek belangrijk. Zijn de inzichten die binnen Scalda zijn vergaard ook passend in de context van andere ROC's in Nederland? Welke betekenis kan het competentie-overzicht kan spelen voor het mbo-onderwijs? Zoveel vragen, zoveel mogelijkheden voor verder onderzoek, zoveel kansen om te leren en te ontwikkelen.

Literatuurlijst

- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2017). The learning potential of boundary crossing in the vocational curriculum. In L. Unwin, & D. Guile (Reds.), *Handbook on Vocational Education* (pp. 1–19). Hoboken, Amerika: Wiley.
- Bakker A., & Akkerman S.F. (2014). Leren door boundary crossing tussen school en werk. *Pedagogische Studiën*, 91, 8-23. Verkregen op 30 augustus 2020, van <https://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identificer=616421>.
- Biesta, Gert. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg, Nederland: Uitgeverij Phronese.
- Bon-Martens, M. J. H. van, Goor, I. A. M. van de, Oers, H. A. M. van (2016). Concept mapping as a method to enhance evidence-based public health. *Evaluation an Program Planning*, 60, 213-228.
- Bos, P., & Snoeren, M. (2021). Het ontwikkelen van een impactvolle hybride leeromgeving: vijf aanbevelingen. In A. Ros, M. Thunissen, & H. Van Beelen (Eds.), *Duurzaam leren en werken in een veranderende samenleving. Praktijk gericht onderzoek en tools voor praktijk en onderzoek* (pp. 26-32). Eindhoven, Nederland: Fontys University of Applied Sciences.
- Bouw, E., & Zitter, I. (2020). *Verbinden van school en werk - Ontwerpafwegingen voor leeromgevingen op de grens van school en werk*. Verkregen op 30 augustus 2022, van <https://canonberoepsonderwijs.nl/pedagogisch-didactische-leerweg/ontwerpafwegingen-voor-leeromgevingen-op-de-grens-van-school-en-werk/>.
- Bouw, E., Zitter, I., & De Bruijn, E. (2019). Characteristics of learning environments at the boundary between school and work: a literature review. *Educational Research Review*, 26, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.002>.
- Bouw E. (2021). *Designing learning environments at the school-work boundary. Curriculum development in vocational education*. Heerlen, Nederland: Open Universiteit.
- Ceelen, L., Khaled, A., & De Bruijn, E. (2019). Begeleiden van studenten op de werkplek. *Onderwijs en gezondheidszorg*, 5, 12-15. Verkregen op 30 augustus 2022, van

<https://onderwijsgezondheidszorg.nl/jaargangen/2019/5-sep/begeleiden-van-studenten-op-de-werkplek.html?q=begeleiden+van+studenten+op+de+werkplek>.

Cutcliffe, J. R., & McKenna, H. P. (2002). When do we know that we know? Considering the truth of research findings and the craft of qualitative research. *International Journal of Nursing*.

Donnelly J.P. (2017). A systematic review of concept mapping dissertations. *Evaluation and program planning*, 60, 186-193. doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.08.010.

Hoeve, A. & Van Vlokhoven, H. (2017). *Werkplekieren. Onmisbare 'inwijding' in het beroep*. Verkregen op 30 augustus 2022, van <https://canonberoepsonderwijs.nl/pedagogisch-didactisch/werkplekieren/?print-posts=pdf>.

Hoeve, van Vlokhoven, Nieuwenhuis, & den Boer, 2021. *Handboek beroepsgerichte didactiek. Effectief opleiden in het mbo en hbo*. Huizen, Nederland: Pica.

Jackson K.M., & Trochim W.M.K. (2002). Concept mapping as an alternative approach for the analysis of open-ended survey responses. *Organizational Research Methods*, 5 (4), 307-910. Doi: 10.1177/109442802237114.

Freeman, L. A., & Jessup, L. M. (2004). The power and benefits of concept mapping: Measuring use, usefulness, ease of use, and satisfaction. *International Journal of Science Education*, 26(2), 151-169. <https://doi.org/10.1080/0950069032000097361>.

Khaled, A., & Mazereeuw, M. (2022). *Begeleiden van wendbaar vakmanschap in hybride leeromgevingen in het mbo*. Verkregen op 30 augustus 2022, van <https://husite.nl/ruimtevoorwendbaarvakmanschap/wp-content/uploads/sites/332/2022/06/Eindrapport-Begeleiden-van-wendbaar-vakmanschap-in-hybride-leerwerkcomgevingen-in-het-mbo.pdf>.

Kane, M., & Trochim, W. M. K. (2007). *Concept mapping for planning and evaluation*. Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications.

Lenting, D., Slagter, I. (2021). *De toekomst van passende begeleiding van studenten*. Verkregen op 30 augustus 2022, van

https://www.waardomvoortewerken.nl/app/uploads/2021/06/Rapportage-De-toekomst-van-passende-begeleiding-van-studenten_.pdf.

MBO Raad(2015). *Het kwalificatiedossier van de docent mbo*. Verkregen op 30 augustus 2022 van https://www.mboraad.nl/sites/default/files/publications/kwalificatiedossier_docent_mbo_def.pdf.

Moresi, S., Duinkerke, M., Swennenhuis, P., & Snoeren, M. (2019). Professionele werkplaatsen: Leren en onderzoekend samenwerken. *Onderwijsinnovatie* 21(4), 9. Verkregen op 30 augustus 2022, van <https://fontys.nl/Over-Fontys/Nieuws-tonen-op/Professionele-werkplaatsen-lerend-en-onderzoekend-samenwerken.htm>.

Oonk, Beers en Wesselink (2013). *Doceren in het Regioleren*. Verkregen op 30 augustus 2022 van <https://edepot.wur.nl/280437>.

Poortman C.L. , Nelen, A.C., de Grip , A. , Nieuwenhuis, A.F.M., & Kirschner, P.A. (2012). De effecten van leren en werken in het mbo: een review studie. *Pedagogische Studiën*, 89(5), 288-306. Verkregen op 30 augustus 2022, van <https://cris.maastrichtuniversity.nl/en/publications/effecten-van-leren-en-werken-in-het-mbo-een-review-studie>.

Ritzen, H. (2004). Docenten en praktijkopleiders verbindende schakel van werkplekleren. *ONGE*, 28, 140–145. <https://doi.org/10.1007/BF03071388>.

Roorda D.L., Kooman H.M.Y., Split J.L., & Oort, F.J. (2014). De invloed van affectieve leraar-leerlingrelaties op het schools leren van leerlingen: Verschillen tussen basis- en voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 91, 97-112. Verkregen op 30 augustus van <https://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identificer=616626>.

Rosas, S. R., & Kane, M. (2012). Quality and rigor of the concept mapping methodology : a pooled study analysis. *Evaluation and Program Planning*, 35(2), 236–245. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2011.10.003.

- Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (2021). *Competenties van de praktijkopleider*. Verkregen op 30 augustus 2022, van <https://mijn.sbb.nl/Kennisbank/DownloadKennisbankItem/12>.
- Snoeren M. , 2021. *Professionele werkplaatsen als lerende ecosystemen: de complexiteit van meervoudige samenwerkingen*. Verkregen op 30 augustus 2022 van https://www.researchgate.net/publication/357303074_Professionele_werkplaatsen_als_lerende_ecosystemen_de_complexiteit_van_meervoudige_samenwerkingen.
- Smulders, H., & Hoeve, A. (2021). *Vormgeven van een hybride leeromgeving*. Verkregen op 30 augustus 2022, van <https://www.onderwijskennis.nl/artikelen/vormgeven-van-een-hybride-leeromgeving>.
- Stoyanov, S., & Kirschner, P. (2004). Expert Concept Mapping Method for Defining the Characteristics of Adaptive E-Learning: ALFANET Project Case. *Educational Technology Research and Development*, 52(2), 41–56. <https://doi.org/10.1007/BF02504838>.
- Toral, S. L., Martínez-Torres, M. R., Barrero, F., Gallardo, S., & Durán J. (2007). An electronic engineering curriculum design based on concept-mapping techniques. *International Journal of Technology and Design Education*, 17(3), 341-356. doi:10.1007/s10798-007-9042-4.
- Trochim W. M. K. (1989). An introduction to concept mapping for planning and evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 12, 1-16. [http://doi.org/10.1016/0149-7189\(89\)90016-5](http://doi.org/10.1016/0149-7189(89)90016-5).
- Trochim W. M. K. (199). *The reliability of concept mapping. Paper presented at the Annual Conference of the American Evaluation Association. Dallas, Texas*. Verkregen op 30 augustus 2022, van <http://www.billtrochim.net/research/Reliable/reliable.htm>.
- Trochim, W. M. K., & Kane, M. (2005). Concept mapping: an introduction to structured conceptualization in health care. *International Journal for Quality in Health Care*, 17 (3), 187–191. Verkregen op 9 juli, 2016, van <http://intqhc.oxfordjournals.org/cgi/reprint/17/3/187>.
- Trochim, W. M., & McLinden, D. (2017). Introduction to a special issue on concept mapping. *Evaluation and Program Planning*, 60, 166–175. <http://dx.doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.10.006>.

Veldkamp A. (2022). *No Escape! The rise of escape rooms in secondary science education*. Utrecht: Freudenthal Institute, Faculty of Science, Utrecht University / FI Scientific Library (formerly published as CD-b Scientific Library), no.113, 2022.

Wheeldon, J., & Faubert, J. (2009). Framing experience: concept maps, mind maps, and data collection in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 68-83. Verkregen op 30 augustus 2022, van <https://www.readcube.com/articles/10.1177/160940690900800307>.

Wesselink R., & Waggelink, W. (2014) Regioleren: de consequenties voor de docent en diens omgeving. In P. Boetzkes, W. Foorthuis, G. Leereveld. *Ruimte voor regioleren in groen onderwijs* (p. 92-99). Nederland: S(i)lo.

Zitter, I., & Hoeve, A. (2012). *Hybride leeromgevingen: Het verweven van leer- en werkprocessen*. Utrecht/'s-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Zitter I. (2021). *Leeromgevingen in het beroepsonderwijs als knooppunten in onze maatschappij*. Lectoraat Beroepsonderwijs. Kenniscentrum leren en innoveren. Verkregen op 30 augustus 2022, van https://www.onderwijskennis.nl/sites/onderwijskennis/files/media-files/HU_openbare_les_issuu.pdf.

9. Bijlagen

Bijlage A

Competenties, die docenten en werkveldbegeleiders nodig hebben in hybride leeromgevingen, verkregen uit andere studies

In het theoretisch kader dat het Practoraat februari 2022 voor handen had, zijn de studies genoemd in figuur 20 gebruikt om de competenties die docenten en werkveldbegeleiders nodig hebben in hybride leeromgevingen te verzamelen.

- Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning* 13, 5, 209-214. doi: 10.1108/EUM0000000005548. Verkregen op 20 december, 2021, van <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/EUM0000000005548>.
- Billett, S. (2002) Workplace pedagogic practices: Participation and learning. *Australian Vocational Education Review* 9, 1, 28-38. Verkregen op 20 december, 2021, van <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/1467-8527.t01-2-00214>
- Blokhuis, F. (2006). Evidence-based design of workplace learning (Dissertatie). Verkregen op 20 december, 2021, van <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/6080711>.
- Ceelen, L., Khaled, A., & de Bruijn, E. (2019). Begeleiden van studenten op de werkplek. *Onderwijs en Gezondheidszorg*, 43(5), 12-15. Verkregen op 1 oktober 2022, van <https://onderwijsgezondheidszorg.nl/jaargangen/2019/5-sep/begeleiden-van-studenten-op-de-werkplek.html>
- Heusdens, W. T. (2018). *Food for thought. Understanding students' vocational knowledge (dissertatie)*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Heusdens, W. (2019). Ontwikkelen van beroepskennis. Een continu proces van 'context maken'. 's Hertogenbosch/Amsterdam: ECBO. Verkregen op 20 december, 2021, van <https://canonberoepsonderwijs.nl/pedagogisch-didactisch/ontwikkelen-van-beroepskennis/>
- Hoeve, A. & Van Vlokhoven, H. (2017). *Werkplekleren*. 's Hertogenbosch/Amsterdam: ECBO.
- Huisman, de Bruijn, Baartman, Zitter, Aalsma (2010). *Leren in hybride leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs*. 's Hertogenbosch/Utrecht: ECBO. Verkregen op 20 december, 2021, van <https://ecbo.nl/wp-content/uploads/sites/3/2010-04-Leren-in-hybride-leeromgevingen.pdf>
- Khaleid, A., Mazereeuw, M. & Bouwmans, M. (2020). Begeleiden op de grens van school en werk. Verkregen op 1 oktober, 2022, van

<https://husite.nl/ruimtevoorwendbaarvakmanschap/resultaten/begeleiden-op-de-grens-van-school-en-werk>.

Nieuwenhuis, A. F. M., Nijman, D. J. J. M., Kat-de Jong, M. P., De Ries, K. E., & Van Vijfeijken, M. M.

(2011). *De doorbraak in zicht. Landelijke tussenrapportage Doorbraakproject*

Werkplekieren 2009-2011. Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies. Verkregen op 1 oktober, 2022, van

http://www.hetplatformberoepsonderwijs.nl/media/dirs/6/data/iva_rapport_2229_de_doorbraak_in_zicht.pdf

Onderwijsraad (2003). *Werkplekieren in de beroepskolom*. Den Haag: Onderwijsraad. Verkregen op 20 december, 2021, van

https://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/394/documenten/werkplekieren_compleete_pdf.pdf

Poortman, C., & Visser, K. (2009). *Leren door werk: De match tussen deelnemer en werkplek*. 's-

Hertogenbosch/Amsterdam: ECBO. Verkregen op 20 december, 2021, van

<https://ecbo.nl/wp-content/uploads/sites/3/2009-11-Leren-door-werk-de-match-tussen-deelnemer-en-werkplek.pdf>.

Schön, D. (1983). *Learning, reflection and change*. Accessed April, 11, 2004.

Wesselink R., & Waggelink, W. (2014) *Regioleren: de consequenties voor de docent en diens omgeving*. In P. Boetzkes, W. Foorthuis, G. Leereveld. *Ruimte voor regioleren in groen onderwijs* (p. 92-99). S(i)lo.

Figuur 20

Overzicht van de studies, die gebruikt zijn in het theoretisch kader.

In het theoretisch kader dat het Practoraat februari 2022 voor handen had, zijn de studies genoemd in deze figuur gebruikt om de competenties die docenten en werkveldbegeleiders nodig hebben in hybride leeromgevingen te verzamelen.

Competenties, die docenten nodig hebben in hybride leeromgevingen, verkregen uit overige studies

Er zijn verschillende vindplaatsen geweest van studies die de competenties, die docenten nodig hebben voor hybride leeromgevingen, onderzocht hebben. Allereerst bleek de literatuur over Regioleren een waardevolle bron. Regioleren is het leren in een authentieke leeromgeving waarin studenten en docenten in samenwerking met verschillende regionale partijen werken aan een authentiek probleem van een echte opdrachtgever (Wesselink & Waggelink, 2014). Regioleren is daarmee op te vatten als leren in een hybride leeromgeving. Daarnaast is ook de literatuur over de rol van docenten bij werkplekieren geraadpleegd. Dit 'buitenschools' leren in reële beroepssituaties

is een belangrijk onderdeel van het leren in hybride leeromgevingen (Zitter & Hoeve, 2012). Tot slot zijn beschrijvingen van competenties gevonden in literatuur over hybride leeromgevingen.

Wesselink en Waggelink (2014) onderscheiden negen rollen voor docenten in het reguleren. Het is mooi als elke docent de negen rollen kan vervullen, maar de rollen kunnen ook verdeeld worden in een docententeam, dat intensief samenwerkt. De handelingen die hieronder in figuur 21 bij elke rol van de docent beschreven zijn, veronderstellen docenten die competenties hebben om deze handelingen vorm te geven.

1. Businessontwikkelaar

Vanuit deze rol initieert, bouwt en onderhoudt de docent een strategisch netwerk, draagt deze bij aan het opstellen van de kennisagenda, acquireert en organiseert hij projecten. De docent is ondernemend.

2. Leervraag-articulator

De docent vertaalt thema's vanuit de praktijk naar uitvoerbaar onderwijs voor studenten of groepen studenten. De docent ondersteunt de studenten bij het formuleren van hun leervragen. De docent beschikt daarvoor over kennis van het curriculum, de leerbehoefte van de studenten en de actuele ontwikkelingen in de praktijk. De docent legt verbindingen en maakt gebruik van het netwerk. De docent is flexibel, oplossingsgericht en proactief.

3. Actor

De docent participeert in de uitvoering van het hybride onderwijs en is daarmee een gelijkwaardig partner met de werkveldpartner en de student. De docent kan samenwerken in een multidisciplinair team, waarin de belangen aanzienlijk kunnen verschillen. De docent draagt bij aan een open werkcultuur. Deze rol komt overigens meer voor in het hbo dan in het mbo.

4. Procesbegeleider

Deze taak van de docent bestaat voornamelijk uit verwachtingenmanagement over de hybride leeromgeving van werkveldpartners, studenten en docenten en het opbouwen van een sociaal kapitaal (bijvoorbeeld gedeelde kennis, relaties, vertrouwen en commitment) in een leren multidisciplinair netwerk. De docent stimuleert reflexief handelen van ieder en bewaakt de (onderwijs)kwaliteit. Hiermee draagt de docent bij aan het gezamenlijk leren.

5. Begeleider van een studentproject

De docent stuurt/begeleidt studentengroepen inhoudelijk, methodisch en procesmatig. Hij houdt daarbij het belang van de student en van de praktijkplaats in het oog. Hij helpt de

studenten structuur aan te brengen bij complexe vraagstukken en processen en weet de juiste balans te vinden tussen sturing en loslaten.

6. Expert

Docent creëert en verspreidt gemeenschappelijke kennis en onderzoeksmethodieken. Hij is een enthousiaste onderzoeker met visie en idealen. Hij beschikt over actuele vakkennis. Hij kan een gestagneerd studentenproject weer opnieuw oppakken. Het is voor de expert de kunst om gedoseerd en just in time kennis over te dragen.

7. Assessor

De docent beoordeelt in het licht van de eisen van de opleiding en de verwachtingen van de opdrachtgever. De docent vindt daarbij een goede balans in het assessment for learning en assessment of learning.

8. Curriculumvernieuwer

De docent draagt zorg voor de afstemming van het leren in de praktijk en het leren op school. Hij weet binnen het onderwijs de lijnen te vinden op strategisch, tactisch en operationeel niveau en weet de juiste mensen aan zich te binden die nodig zijn om curriculumvernieuwing gestalte te geven.

9. Lerende in een lerend netwerk

De docent is één van de lerenden in de hybride leeromgeving. Hij handelt in het besef dat iedereen aan het leren is. Hij heeft zelf leerambities en draagt bij aan het leerproces van allen. Hij maakt de betrokkenen bewust van het leerproces en ondersteunt ieder bij het op gang houden van het leren.

Figuur 21

Overzicht van de competenties, die bij de negen rollen van de docent in Regioleren horen.

Literatuur over onderwijs waar werkpleklers vermeldt verschillende taken voor docenten. Vanuit de beschrijving van deze taken, zijn de volgende competenties af te leiden. In het werkpleklers zijn docenten competent in het voorbereiden van de studenten op het werken in de praktijk en het zorgdragen voor een goede beroepspraktijkvorming-handleiding en passende opdrachten voor de werkplek (Poortman & Visser, 2008; Hoeve & Van Vlokhoven, 2017). Billet (2002) en de Onderwijsraad (2003) geven aan dat docenten vaardig moeten zijn in ondersteunen bij de ontwikkeling van het vermogen en de bereidheid van studenten om de leermogelijkheden op de werkplek optimaal waar te nemen en te benutten. Verder zijn docenten vaardig in het vormgeven van voortgangsgesprekken en stagebezoeken (Poortman & Visser, 2008) en van de aanvullende begeleiding op terugkommomenten (Poortman & Visser, 2008). Docenten kunnen de reflectie van de student stimuleren (Hoeve en Van Vlokhoven, 2017).

Docenten en werkplekbegeleiders zijn vaardig in het ontwikkelen een gezamenlijke taal en docenten zijn competent in het ondersteunen de werkplekbegeleiders, zodat er optimale kansen ontstaan voor het leren door de student (Hoeve & Van Vlokhoven, 2017). Docenten zijn bekwaam in het bieden 'supported participation': begeleiding bij de professionele groei, aan de student. Ze zijn vaardig in het vinden van een balans tussen (on)zekerheid, autonomie, taakvariatie en reflectie bij de student (Hoeve & Van Vlokhoven, 2017). Docenten kunnen de student de ruimte bieden om fouten te maken, bijvoorbeeld door eerst te werken met simulatie.

Ook in de literatuur over hybride leeromgeving zijn vanuit de beschrijving van de taken competenties van docenten af te leiden. Huisman, de Bruijn, Baartman, Zitter, Aalsma (2010) geven aan dat docenten studenten kennis hebben van de manier waarop werkzaamheden in de praktijk worden uitgevoerd en studenten kunnen helpen met het leren uitvoeren van de werkzaamheden in de praktijk. Ze kunnen theoretische kennis overbrengen en studenten begeleiden bij het zelf opdoen van kennis, waarbij, met de studenten, verbindingen tussen theorie en het werk tot stand worden gebracht. Verder zijn docenten vaardig in het begeleiden van reflectie van studenten en het ondersteunen van studenten om persoonlijke ontwikkelplannen te maken en daarmee samenhangend het begeleiden bij problemen, leerstagnaties e.d..

Uit de problemen die Huisman et al. (2010) signaleren, zijn de volgende competenties af te leiden. Docenten kunnen hun kennisoverdracht beperken tot wat relevant is. Ze hebben inzicht in de manier waarop de studenten het beroep in de praktijk leren. Docenten hebben hoe- en waaromkennis van het door de studenten te leren beroep paraat, zodat ze dat direct kunnen koppelen aan de ervaringen die zich in het werk voordoen. Docenten zien steeds de link tussen theorie en praktijk. Ze stellen zich af en toe ook als lerende op.

Voor docenten met een ontwerpende taak benoemen Huisman et al. (2010) de volgende competenties. Docenten kunnen hun onderwijs afstemmen op kennis en vaardigheden die nodig zijn op de concrete praktijk maar ook in de branche in zijn geheel. Docenten kunnen de HLO zo inrichten dat er optimaal geleerd wordt. Zij zijn zich daarbij bijvoorbeeld bewust van het verschil tussen protocollaire kennis en heuristische. In hun ontwerp houden ze rekening met een goede opbouw en schakelen eventueel ook ouderejaarsstudenten in. Docenten ervaren de ontwikkeling van de HLO als een gezamenlijke verantwoording met het werkveld.

Heusdens (2019) ziet dat docenten een taak hebben in het ontwikkelen van beroepskennis. Het is belangrijk dat ze studenten ondersteunen bij het continu verbinden van stukken kennis en bij het toepassen in de praktijk. Dit vraagt van docenten competenties als het uitnodigen samen hardop te redenen bij een praktijksituatie, omdat dat de laag van kennis die onder het handelen in de beroepspraktijk ligt, activeert. Docenten kunnen het redeneerproces van studenten aanvullen of het eigen redeneringsproces hardop uitspreken en studenten uitnodigen dit aan te vullen, waardoor een

samenspel van beroepsmatig redeneren wordt gecreëerd. Verder zijn docenten vaardig in het stellen van open vragen en het toepassen van doorvraag-technieken. Ook beheersen docenten een heel praktische middel door te vragen naar oeps- en aha-momenten (Heusdens, 2018): momenten waarbij studenten handelingsverlegenheid ervaren of juist de momenten waarbij het kwartje voor hen valt. Dit alles vraagt van de docent goede kennis van de praktijk én een houding van het 'niet-weten'.

Khaleid et al. (2020) zien dat de docent de student moet kunnen coachen op het continuüm van richten tot empoweren. Bij het richten maken de docenten keuzes voor de student; geven aanwijzingen en feedback. Docenten, die richten, kennen de eisen van het werkproces en kennen de leerbehoeftes van de student. Docenten, die empoweren, positioneren zich gelijkwaardig ten opzichte van de student en betrekken de studenten bij de oplossingsrichtingen bij praktijkproblemen door verschillende handelingsmogelijkheden te bespreken, studenten aan te moedigen met eigen ideeën te komen en hen vertrouwen en autonomie te geven.

Competenties, die werkveldbegeleiders nodig hebben in hybride leeromgevingen, verkregen uit overige studies

Verschillende bronnen geven aan over welke competenties werkveldbegeleiders in hybride leeromgevingen zouden moeten beschikken. Ceelen, Khaleid en De Bruijn (2019) geven een mooi overzicht van de begeleidingsperspectieven waaruit de werkveldbegeleiders kunnen handelen. Blokhuis (2006) zoomt meer in en onderscheidt verschillende begeleidingsmomenten in het aanleren van het praktisch handelen. Verder zijn naast Heusden (2019), die het hardop redeneren een belangrijke vaardigheid vindt voor het ontwikkelen van beroepskennis, zijn er nog verschillende andere bronnen van competenties van werkveldbegeleiders, die hieronder zijn beschreven.

De werkplekbegeleider begeleidt de student vanuit drie begeleidingsperspectieven (Ceelen, Khaleid & De Bruijn, 2019): laten zien van beroepsmatig handelen (1); toevertrouwen van zelfstandig beroepsmatig handelen (2) en stimuleren van beroepsmatige participatie (3). Vanuit het eerste perspectief laat de werkplekbegeleider de student observeren, leren door voor- en nadoen en een verdieping te zoeken door vragen te stellen en te verwijzen naar literatuur. In het tweede perspectief kunnen studenten en werkplekbegeleiders steeds meer gaan samenwerken, omdat de student, met de werkplekbegeleider in de buurt, de beroepstaken zelfstandig gaat oppakken. Het dagelijkse werkproces is het leerproces. De student maakt vlieguren. In het begeleidingsperspectief gericht op het stimuleren van beroepsmatige participatie ontwikkelen de studenten hun professionele identiteit door in teamverband mee te werken en hierop te reflecteren. Figuur 22 toont de taken van de werkplekbegeleiders in de drie begeleidingsperspectieven.

Laten zien van beroepsmatig handelen	Toevertrouwen van zelfstandig beroepsmatig handelen	Stimuleren van beroepsmatige participatie
Voordoelen (en laten nadoen)	Toevertrouwen van zelfstandige taken op het werk	Op het gemak stellen
Vragen stellen om beroepskennis op te roepen	Bereikbaar zijn, in de buurt, wanneer nodig	Betrokken in de werkgemeenschap
Fungeren als rolmodel	Samen werken en leren	Investeren in onderlinge relaties
Feedback geven tijdens taken	Feedback na afloop	Bespreken van leerwensen in relatie tot ingroeien in het beroep
Faciliteren van simulaties	Afnemende ondersteuning	Reflectie op professionele ontwikkeling & beroepsbeeld

Figuur 22

Drie begeleidingsperspectieven van werkplekleren

Overgenomen van Cellen, Khaleid & De Bruijn (2019)

Bij het werkplekleren kunnen vier typen begeleidingsmomenten gesignaleerd worden. De werkplekbegeleider monitort de student (Billet, 2001), maakt duidelijk waarin de student zich kan ontwikkelen, hoe dit kan worden bereikt, rekening houdend met de situatie op de werkplek (Nieuwenhuis et al. 2011) en biedt hierbij begeleiding (Blokhuys, 2006) op de verschillende soorten begeleidingsmomenten: begeleiding op de taak; voorbereiding op de uitvoering van de taak; toetsen op de uitvoering van de taak en nabespreken; verder bekwamen, zie tabel 9.

Tabel 9

Vier typen begeleidingsmomenten (Blokhuys, 2006)

Stap	
Begeleidingsmoment 1: Oriënteren op de taak	
1	Kies samen met de student een taak die zij beter wil leren uitvoeren.
2	Bespreek samen met de student de taak die zij beter wil leren uitvoeren.
3	Stel samen met de student vast wat hij al weet en kan gelet op de taak die zij beter wil leren uitvoeren.
4	Bespreek samen met de student hoe zij de taak in de vingers wil krijgen.
Begeleidingsmoment 2: Voorbereiden op de uitvoering van de taak	
5	Bereid met de student de uitvoering van de taak voor.
6	Zorg dat alles voorhanden is om de taak te kunnen uitvoeren.
Begeleidingsmoment 3: Toezien op de uitvoering van de taak en het nabespreken	
7	Houd toezicht op de uitvoering van de taak.
8	Bespreek direct na uitvoering de taak met de student.
9	Stel samen met de student noodzakelijke volgende stappen vast.
Begeleidingsmoment 4: Verder bekwamen	
10	Geef de student opdracht de taak nog minimaal twee keer uit te voeren.

Overige bronnen met competenties van werkveldbegeleiders vullen het overzicht van competenties aan. De Onderwijsraad (2003) geeft in de studie naar het werkplekleren in de beroepskolom aan dat de werkveldbegeleider de belangrijkste dimensie op de arbeidsplaats is. Een competente werkveldbegeleider is heel waardevol in een hybride leeromgeving. In de gevonden literatuur worden vooral de vakbekwaamheid, het inzicht in leerprocessen, de vaardigheden voor het vormgeven van de leerprocessen en inzet om deze te realiseren, genoemd. De vaardigheden om leerprocessen vorm te geven, zijn bijvoorbeeld het modelleren, coachen en ondersteunen in de ingroei in het werk en in de beroepsidentiteit.

De werkplekbegeleiders zijn vakdeskundig (Onderwijsraad, 2003; Nieuwenhuis et al., 2011; Huisman et al., 2010). Ze hebben inzicht in wat studenten moeten leren (Huisman et al., 2010) en zijn bekwaam in het begeleiden van leerprocessen (Onderwijsraad, 2003). Ze zijn overtuigd van de meerwaarde van werkplekleren (Nieuwenhuis, 2011) en zijn gemotiveerd (Onderwijsraad, 2003). De werkplekbegeleiders kunnen strategieën inzetten als: modellering (Onderwijsraad, 2003; Billet, 2002), begeleiding (Onderwijsraad, 2003; Billet, 2002) en ondersteuning en geleidelijke 'terugtrekking' (Onderwijsraad, 2003).

Verder biedt de werkplekbegeleider de student de mogelijkheid om zingeving te ontwikkelen door een tweezijdige dialoog: één met zichzelf (met aandacht voor zelfreflectie en zelfregulatie) en één met de collega's (Onderwijsraad, 2003; Billet, 2001).

Werkveldbegeleiders dragen zorg voor een leeromgeving, waarin geleerd kan worden (Poortman en Visser, 2008). In de leeromgeving zijn er taken die het leren stimuleren; is de sociale omgeving zo ingericht dat deze het leren stimuleert; is de informatie bereikbaar en is er voldoende tijd. De werkveldbegeleiders zijn beschikbaar en zorgen voor regelmaat in de coaching (Nieuwenhuis et al., 2011).

De werkveldbegeleider geeft positieve ondersteuning, neemt de verantwoordelijkheid niet over, richt zich op de hele persoon van de student en beheerst gespreksvaardigheden (Nieuwenhuis et al., 2011).

Werkveldbegeleiders kunnen goed verwoorden wat ze in het werk doen en waarom ze het zo doen, het expliciet maken van impliciete kennis (Huisman et al., 2010).

Werkveldbegeleiders ondersteunen studenten bij het ontwikkelen van beroepskennis door hen uit te nodigen om samen hardop te redenen bij een praktijksituatie, omdat dat de laag van kennis die onder het handelen in de beroepspraktijk ligt, activeert (Heusdens, 2019). Door studenten uit te nodigen te reflecteren in action (Schön, 1983) blijven studenten dicht bij de eigen beleving en het hen hun ervaringen te koppelen aan meer abstracte en algemene concepten.

Werkveldbegeleiders ondersteunen de studenten daarna door door te vragen; het redeneerproces aan te vullen; het eigen redeneringsproces hardop uit te spreken en studenten uit te nodigen het aan te vullen, waardoor een samenspel van beroepsmatig redeneren wordt gecreëerd.

Werkveldbegeleiders helpen studenten momenten te signaleren waarop ze handelingsverlegenheid ervaren en momenten waarop het kwartje valt.

Bijlage B

Overzicht van de verkregen competenties, de samenvoeging daarvan en de aanvulling vanuit de literatuur

De 251 competenties, zoals deze geformuleerd zijn door de participanten, zijn samengevoegd, wanneer het inhoudelijk ging om nagenoeg dezelfde competentie. Daarna zijn de samenvoegingen vergeleken met de competenties uit het theoretisch kader (bijlage A). Dit heeft geleid tot aanvullingen van de competenties, die zijn samengevoegd en aanvullende competenties, die zijn toegevoegd aan de lijst met competenties. In de tabel 10 is dit proces in twee kolommen weergegeven. De nummers achter elke competentie in de tweede kolom verwijzen naar de nummers van de oorspronkelijke formuleringen van de participanten, die in de eerste kolom is weergegeven. Voor het structureren, analyseren, begrijpen en benutten zijn de competenties, zoals deze in de tweede kolom geformuleerd zijn, gebruikt.

Tabel 10

Overzicht van competenties. In de eerste kolom de oorspronkelijk verkregen ideeën en in de tweede kolom de samenvoeging van deze competenties met de aanvullingen vanuit overige studies.

Verkregen ideeën voor competenties van docenten en werkveldbegeleiders	Samenvoeging en aanvulling vanuit de literatuur
1. Voeren jaarlijks een onderzoek uit naar de tevredenheid van betrokken docenten en praktijkbegeleiders. Wat gaat goed en wat kan beter. Stuur hierop.	1. Zijn competent in het ondersteunen van studenten bij de zingeving in hun werk. 2. Weten hoe studenten in de praktijk leren.
2. Delen successen met ieder die betrokken is.	3. Kunnen de studenten begeleiden bij hun reflectie bijvoorbeeld door reflectie-in-actie.
3. Passen het rooster aan op de praktijk en laten het schoolrooster niet leidend zijn. Veel mbo-studenten zijn op andere tijden nodig dan tussen 9 – 17 uur.	4. Kunnen alle betrokkenen ondersteunen om het leren van allen in gang te houden.
4. Laten studenten halverwege het jaar zelf een opdracht bedenken binnen bepaalde kaders waar zij graag aan zouden willen werken. Dit	5. Zijn ondernemend 6. Zijn competent in het goed bereikbaar zijn en bereid er tijd en energie in te stoppen (244)

geeft ze het gevoel van betrokkenheid en serieus genomen te worden.	7. Zijn intrinsiek gemotiveerd om een student echt verder te helpen (243 en 246)
5. Geven docenten tijd en ruimte om deze taak goed uit te voeren. Het is anders dan men gewend is.	8. Hebben affiniteit met het doel en de focus van de leeromgeving (242)
6. Dragen zorg dat er iemand is, die geen docent of werkveldbegeleider is, die de controle houdt over het programma.	9. Willen ook leren van studenten (241)
7. Richten een omgeving in met stuurgroep/projectgroep om de voortgang en ontwikkeling te bewaken. Ieder kan daarbij meegroeien met de praktijkleerplaats.	10. Zijn betrouwbaar (240)
8. Zorgen voor zichtbaarheid binnen de gemeente.	11. Kunnen goed organiseren (238)
9. Werken vanuit beleid, visie ect.. Betrokkenheid van de gemeente is een belangrijke factor waardoor er focus blijft op het type opdrachten/stages.	12. Kunnen relativeren (230)
10. Richten iets op waardoor statutair een eigen organisatie ontstaat en juridische zaken of stagecontracten getekend kunnen worden.	13. Kunnen zich goed inleven in anderen (227 t/m 229)
11. Blijven op de hoogte van het landelijk/gemeentelijk beleid door bij voorbeeld deel te nemen aan leersessies, die vanuit de gemeente georganiseerd worden.	14. Zijn direct en assertief (219 en 225)
12. Bieden intervisie	15. Kunnen doorzetten (224)
	16. Zijn energiek, enthousiast en inspirerend (222, 223 en 237)
	17. Zijn sensitief en integer (220 en 221)
	18. Kunnen initiatief tonen (217 en 218)
	19. Kunnen structuur bieden (15, 133, 216 en 251)
	20. Zijn stressbestendig en kunnen improviseren (213 en 214)
	21. Zijn echt (212)
	22. Kunnen denken in kansen en mogelijkheden (208 t/m 210)
	23. Zijn competent in het betrokken zijn en meeleven met de student (110, 201 t/m 205)
	24. Kunnen interesse hebben in de student en elkaar (196 t/m 200)
	25. Kunnen openstaan voor nieuwe ideeën en verandering en zijn innovatief (193, 194, 195, 206 en 207).
	26. Zijn flexibel (188 t/m 192)
	27. Zijn computervaardig (186)

13. Bieden mogelijkheden binnen het gehele bedrijf/organisatie. Ook buiten sport/bewegen.	28. Zijn accuraat en punctueel (185 en 239)
14. Laten de studenten meekijken op verschillende afdelingen.	29. Zijn controlerend (184)
15. Bieden een voorspelbaar plan.	30. Zijn creatief en kunnen out of the box denken (182, 183 en 187)
16. Laten zien dat studenten van meerwaarde kunnen zijn voor het bedrijf/de organisatie.	31. Stralen vertrouwen en zekerheid uit, waardoor de student zich op zijn gemak voelt (180, 181 en 215)
17. Kunnen tijd vrijmaken voor studenten.	32. Zijn geduldig, zeker met studenten met een (verstandelijke) beperking (179 en 211)
18. Kunnen de kwaliteit van de opleiding hoog houden.	33. Zijn vaardig in het zorgen voor een goede teamsfeer (134)
19. Stemmen continu af op de samenleving. Het hybride leren zal zich vanuit een maatschappelijke betrokkenheid en verantwoordelijkheid vraaggestuurd moeten inrichten.	34. Zijn vaardig in het iedereen op de hoogte houden van wat er gebeurt (122 en 132)
20. Hebben een netwerk in het bedrijfsleven	35. Kunnen goed luisteren, open vragen stellen en doorvraagtechnieken inzetten (128 en 131)
21. Betrekken de juiste partners om up-to-date informatie te verstrekken aan de student over het project	36. Kunnen feedforward geven (127)
22. Begrijpen wat de bedrijven verwachten van een student na de studie.	37. Kunnen feedback ontvangen (124)
23. Hebben ervaring met de werkplek, zodat je “voorbereid” bent.	38. Kunnen (regelmatig) feedback geven (115, 123 t/m 126)
	39. Zijn communicatief sterk en sociaal vaardig (116 t/m 122, 235 en 236)
	40. Zijn vaardig in het ondersteunen van de werknemersvaardigheden van studenten (111)
	41. Zijn vaardig in het stimuleren studenten om te leren van en met elkaar (106 en 107)
	42. Zijn vaardig in het motiveren van studenten om nieuwe kennis te delen met collega's (105)

24. Helpen met het zoeken naar een job voor mensen met een beperking.	43. Hebben kennis van meerdere talen (173)
25. Een gemakkelijke en heldere schakel/brug kunnen creëren tussen school en werkveld.	44. Hebben kennis van de student, zijn achtergrond en eventuele beperkingen (169 t/m 172)
26. Kunnen een goede weg vinden tussen belangen van de student en de belangen van de werkgever	45. Hebben zelfkennis (165)
27. Zorgen voor een goede afstemming voor de afronding van de beroepspraktijkvorming-opdrachten tussen docent en werkveldbegeleider	46. Hebben kennis van het werkveld en het leerbedrijf (162, 166, 167, 174 t/m 178)
28. Spreken verwachtingen uit van school naar praktijk en van praktijk naar school.	47. Hebben theoretische kennis over het vak (161)
29. Maken afspraken met de student over de verwachtingen van niet alleen de student, maar ook de praktijkbegeleider	48. Hebben kennis van de opleiding: kwalificaties, leerstof, praktijk- en examenopdrachten en het niveau van uitwerking van opdrachten (154 t/m 159, 160, 162 en 163)
30. Maken afspraken met de student over de verwachtingen van niet alleen de student, maar ook de praktijkbegeleider	49. Zijn competent in het maken van overzicht over het geheel (151 t/m 153)
31. Organiseren een uitgebreide introductie aan het begin van het jaar, waarbij studenten de omgeving waarin ze gaan werken leren kennen.	50. Kunnen voor een uitgebreide kennismaking tussen student, docent en werkveldbegeleider op persoonlijk vlak zorgen. (148)
32. Laten studenten kennismaken met het werklandschap waarin ze zich gaan begeven, landelijk/lokaal/organisatorisch ect.. Zo begrijpen ze waarom dingen op een bepaalde manier worden gedaan.	51. Kunnen goed communiceren met andere betrokkenen, zoals jobcoach (143)
	52. Behandelen iedereen gelijk (141)
	53. Kunnen voor een goede werkrelatie met de student zorgen (138 t/m 140)
	54. Kunnen goed omgaan met diversiteit (136)
	55. Kunnen zorgen voor een goede samenwerking tussen student, docent en praktijkbegeleider (135, 144 t/m 147)

- | | |
|---|--|
| 33. Betrekken werkveldmedewerkers om studenten en docenten mee te nemen adhv een thema dat het best uitgelegd kan worden door iemand uit de praktijk (bijv. een specialist uit het bedrijf, projectleider of afdelingshoofd). | 56. Zijn vaardig in het inzetten van verschillende tools om persoonlijke ontwikkeling te ondersteunen en te groeien buiten hun comfortzone (104, 113 en 114) |
| 34. De houding en het gedrag van docenten in de hybride leeromgeving is anders dan in het reguliere programma. Steek tijd in de relatie, laat hen uitgebreid kennismaken met het bedrijf. | 57. Kunnen studenten motiveren door inspirerend en eigentijds onderwijs te verzorgen (94) |
| 35. Werkveldgeleiders en docenten houden korte lijstjes. | 58. Zijn vaardig in het motiveren studenten in de les, waardoor studenten betrokken hun opdrachten maken (92 en 93) |
| 36. Dragen bij aan een continue verbetering in de relatie met aansluiting van de samenleving en het werkveld | 59. Kunnen zelf een link van de theorie naar de praktijk leggen en de hoe- en waarom-kennis van het te leren beroep direct koppelen aan ervaringen in het werkveld (91) |
| 37. Zijn in de hybride omgeving (docenten): eenheid | 60. Houden de vorderingen van de studenten bij en helpen hen de koppeling te maken naar de praktijk van de dag (89, 90, 108, 109, 110 en 112) |
| 38. Kunnen een voorbeeldfunctie invullen. | 61. Creëren een werksfeer (87) |
| 39. Maken de student verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces | 62. Creëren een veilig leerklimaat voor de studenten, waarin studenten zich welkom voelen ook met hun problemen (82 t/m 86) |
| 40. Geven verantwoordelijkheid | 63. Kunnen goed coachen (79 t/m 81, 88 en 96 t/m 100) |
| 41. Benaderen en behandelen de student als collega | 64. Kunnen differentiëren en bieden bijvoorbeeld ruimte om de taken in eigen tempo op te pakken (75, 76 en 77) |
| 42. Zien de student als medewerker en niet als student. Dit helpt veel voor de band met de werkveldbegeleider | |

- | | |
|---|---|
| 43. Leggen de ontwikkelvraag bij de student/
durven de ontwikkelvraag bij de student te
leggen | 65. Hebben kennis van iemands
ontwikkeling en helpen hem/haar
verder in de ontwikkeling (74 en 78) |
| 44. Verantwoordelijkheid overdragen. Student
eigenaar maken van de leeruitdaging. | 66. Denken mee met de student, zodat
deze weet dat hij/zij er niet alleen
voorstaat. (71 en 72) |
| 45. Verantwoordelijkheid van het leerproces bij de
student laten. | 67. Zijn vaardig in het signaleren van
stagnaties in het leerproces en kunnen
daarvoor onderwijs aanbieden,
bijvoorbeeld gericht op projectmatig
werken, leren leren of
competentiegericht leren (68, 69, 150
en 164) |
| 46. Verantwoordelijkheid voor het leerproces bij de
student laten. | 68. Kunnen ervoor zorgen dat de student
zich breder ontwikkelt in het werkveld
dan de eigen praktijkplaats (66 en 67) |
| 47. Verantwoordelijkheid van het leerproces bij de
student laten. Doelen inzichtelijker maken. Van
de beroepsbeoefenaar van nu wordt, meer dan
voorheen gevraagd te anticiperen op de actuele
context waarbinnen beroepsproblemen zich
voordoet. | 69. Kunnen studenten motiveren,
stimuleren en aanmoedigen, zeker als
de student in een dip zit (63, 64. 65, 95
en 231 t/m 234) |
| 48. Vragen naar leerWENSEN | 70. Geven de studenten de ruimte om te
ontdekken, te proberen en fouten te
maken. (55, 56, 101, 102 en 103) |
| 49. Betrekken studenten overal bij, zodat er sprake
is van eigenaarschap | 71. Geven begeleiding op maat aan
studenten: sturing waar nodig en hulp
op vraag van de student (52, 53, 54, 59,
70, 73, 149 en 226) |
| 50. Geven de vrijheid om verschillende opdrachten
in de praktijk op te pakken | 72. Hebben het doel/belang/behoefte van
de student altijd op één staan. (51 en
249) |
| 51. Het doel/belang/behoefte van de student altijd
op 1 hebben staan | 73. Zijn vaardig in het creatief meedenken
in de begeleiding van de student en
bieden ruimte aan de studenten zodat |
| 52. Geven begeleiding waar nodig, maar ook ruimte
geven om de student zelf te laten ontwikkelen | |

53. Geven sturing. Proces/traject niet overnemen, maar sturing geven op datgene wat gedaan moet worden.	zij hun eigen leerweg kunnen creëren (50 en 57)
54. Geven studenten hulp waar nodig en alleen als de student het vraagt	74. Betrekken de studenten overal bij, zodat er sprake is van eigenaarschap (49)
55. Geven de studenten de ruimte om te ontdekken, proberen en fouten te maken.	75. Zijn vaardig in het vragen van de student naar leerwensen en de ondersteuning van hen om deze leerwensen te signaleren en formuleren (48, 112 en 250)
56. Geven ruimte aan studenten om fouten te maken, ook al zijn ze met de 'echte doelgroep' aan het werk.	76. Benaderen en behandelen de student als collega (41, 42 en 247)
57. Denk creatief mee over hoe ze de studenten kunnen begeleiden om hun eigen pad te creëren.	77. Leggen de verantwoordelijkheid voor het leerproces bij de student (39, 40, 43 t/m 47, 60 en 61)
58. Geven studenten de ruimte zelf hun eigen leerweg te creëren.	78. Kunnen een voorbeeldfunctie invullen (38 en 245)
59. Goede begeleiding	79. Zijn vaardig in het bijdragen aan een continue verbetering van de aansluiting van het onderwijs bij de samenleving en het werkveld (2, 19 en 36)
60. Durven regie uit handen geven	80. Kunnen korte lijntjes met elkaar houden, bijvoorbeeld bij de afronding van de beroepspraktijkvorming-opdrachten. (27 en 35)
61. Geven de verantwoordelijkheid uit handen	81. Zijn vaardig in het organiseren van een uitgebreide introductie voor studenten van de praktijkplek aan het begin van het schooljaar en met het werklandschap gedurende het schooljaar. (31 en 32)
62. Hebben de minimale en maximale verwachting van de student, die vanuit de opleiding gesteld worden, scherp	82. Kunnen de verwachtingen tussen school, werkveld en student afstemmen en creëren zo een brug
63. Motiveren, zeker als de student even in een dip zit.	

64. Motiveren, zeker als de student even in een dip zit.	tussen school en werkveld. Deze vormen als het ware één omgeving. (25, 28, 29, 30 en 37)
65. Moedigen studenten aan, zodat de student meer motivatie heeft en trots kan zijn op het uitgevoerde resultaat	83. Zijn vaardig in het vinden van een job voor mensen met een beperking (24)
66. Stimuleren de student zich te ontwikkelen op andere gebieden dan de huidige opleiding	84. Kunnen docenten bekendmaken met het werkveld door een uitgebreide kennismaking (23 en 34)
67. Laten studenten meekijken op verschillende afdelingen	85. Kunnen een goede weg vinden tussen de belangen van de student en de belangen van de werkgever (22 en 26)
68. Signaleren dat een student zelf niet in staat is om projectmatig te kunnen werken, maar indien nodig ze dit aanleren hoe ze dit het beste kunnen doen.	86. Kunnen een netwerk in het bedrijfsleven opbouwen en in stand houden en de juiste partners uit het werkveld betrekken in de hybride leeromgeving, ook voor het onderwijs op school (8, 20, 21 en 33)
69. Zien tijdig als het niet gaat zoals het moet gaan.	87. Kunnen de meerwaarde van studenten voor het bedrijf/de organisatie laten zien (16)
70. Kunnen een sterke (bege)leidende rol oppakken	88. Zijn vaardig in het bieden van mogelijkheden aan studenten om mee te kijken in de gehele organisatie (13 en 14)
71. Denken mee met de student.	89. Kunnen samen optrekken in de samenwerking met onderwijs en werkveld/gemeente wat betreft visievorming en deskundigheidsbevordering (9 en 11)
72. Geven het gevoel aan studenten dat ze er niet alleen voorstaan	90. Zijn in staat een leeromgeving in te richten met stuurgroep/projectgroep om de voortgang en de ontwikkeling te bewaken. (7)
73. Bieden hulp aan waar nodig. Mbo-studenten hebben de motivatie nodig en moeten er zelf wat van maken. Ik vind niet dat een docent achter een student aan moet zitten. Daar moeten ze zelf voor zorgen.	

- | | |
|---|---|
| 74. Hebben kennis van iemands vaardigheden en helpen daarbij iemand verder in de ontwikkeling | 91. Zorgen ervoor dat de organisatie van de hybride leeromgeving ondersteunend is aan de praktijk, bijv. wat betreft de roosters van de studenten en juridische vormgeving. (3 en 10) |
| 75. Kunnen differentiëren | |
| 76. Kunnen differentiëren | 92. Kunnen zorgdragen voor de kwaliteit van de leeromgeving, bijvoorbeeld door een jaarlijks onderzoek naar de tevreden van betrokken docenten en praktijkbegeleiders. (1 en 18) |
| 77. Bieden een keuze in snelheid van taken op zich nemen | |
| 78. Kunnen het leerproces ondersteunen door andere formatief handelen | |
| 79. Kunnen coachen | |
| 80. Bezitten coachende vaardigheden | |
| 81. Kunnen goed coachen | |
| 82. Bewaken het leerklimaat voor de student | |
| 83. Creëren een veilig leerklimaat | |
| 84. Heten studenten welkom en laten hen merken dat je blij met hen bent. Een veilige omgeving om zich te ontwikkelen. | |
| 85. Zijn zichtbaar: COLA/veilig leerklimaat | |
| 86. Creëren een enigszins goede band, zodat de student niet bang is om problemen te overleggen of aan te geven | |
| 87. Creëren een werksfeer. | |

88. In de samenwerking docent en werkveldbegeleider naast de student gaan staan en gericht coachen op wat de student nodig heeft in de breedste zin van opleiden.
89. Houden bij welke opdrachten de student al gemaakt heeft.
90. Nemen tijd om schoolwerk te openen en in te zien en dan de koppeling te leggen naar de praktijk van de dag
91. Kunnen zelf een link van de theorie naar de praktijk leggen
92. Kunnen motiverend onderwijzen.
93. Geven les op een manier waarin de student wordt gemotiveerd en betrokken, waardoor het gemakkelijker is voor de student om opdrachten te maken
94. Zijn motiverend: verzorgen inspirerend en eigentijds onderwijs. Continue afstemming op de samenleving.
95. Stimuleren studenten.
96. Coachingsvaardigheden
97. Kunnen de student coachen in hun leerproces
98. Hebben goede coachingskills

99. Hebben goede coachingskills
100. Coachen, geven geen les
101. Denken om: van welke fout heb jij het meest geleerd?
102. Geven studenten ruimte om 'te vallen', zodat ze leren om op te staan.
103. Geven studenten ruimte om te vallen, zodat ze leren om op te staan.
104. Zetten verschillende tools in om persoonlijke ontwikkeling te ondersteunen.
105. Motiveren studenten om nieuwe kennis te delen met collega's
106. Stimuleren studenten om andere studenten te ondersteunen
107. Laten zien dat je overal iets van kunt leren, dat je hiervoor geen docent nodig hebt. Dat je kunt leren van elkaar: kwartet spelen: wat wil jij van jouw mede-student leren en wat heb jij in de aanbieding?
108. Brengen ontwikkeling in beeld en benoemen groei.
109. Hebben het leerproces van de studenten goed in beeld.

110. Tonen oprechte belangstelling in persoon en studie
111. Hebben aandacht voor medewerkersvaardigheden. Studenten krijgen zo niet alleen een voorbeeldfunctie tijdens een sportles, maar juist ook daarbuiten.
112. Geven, na elke praktijkdag, als studenten weggaan, een vooruitblik/verwachting en laten studenten wensen uitspreken voor de volgende keer
113. Stimuleren de studenten te groeien buiten hun comfortzone
114. Stimuleren de studenten om te groeien buiten hun comfortzone
115. Geven regelmatig feedba
116. Communicatief sterk
117. Goede communicatie
118. Communicatief vaardig, in studententaal kunnen uitleggen wat er beter/anders kan
119. Communicatieve vaardigheden
120. Communicatieve vaardigheden
121. Gaan gemakkelijk sociale contact aan

122. Kunnen gesprekken voeren
123. Kunnen feedback geven
124. Kunnen feedback geven en ontvangen
125. Geven feedback i.p.v. kritiek
126. Kunnen hun ongezouten mening geven over de ingeleverde opdrachten (komt hard aan, maar je leert er enorm veel van)
127. Kunnen feedforward geven
128. Kunnen luisteren naar medewerkers
129. Kunnen luisteren naar de wensen en behoeften van de student(en) en de praktijk
130. Kunnen inspelen op de wensen van een student
131. Kunnen goed luisteren
132. Houden iedereen op de hoogte van wat er gebeurt
133. Zorgen ervoor dat duidelijk is wat van iedereen verwacht wordt.
134. Zorgen voor een goede teamsfeer
135. Zorgen voor een goede samenwerking tussen student, docent en praktijkbegeleiders

136. Kunnen goed omgaan met diversiteit
137. Zitten op hetzelfde level als de studenten
138. Bouwen een goede werkrelatie op met de studenten, waarbij er nog steeds een docent/studentverhouding is, maar anders dan in een normale schoolsituatie
139. Hebben oog voor de student en werken aan een goede relatie.
140. Houden veel contact met studenten en staan niet boven de groep
141. Behandelen iedereen gelijk
142. Zijn beschikbaar (tot zekere hoogte) om de communicatie met de student en de begeleider strak te houden.
143. Kunnen met jobcoach communiceren samen met de student.
144. Werken goed samen
145. Kunnen goed samenwerken
146. Goed kunnen samenwerken in de vorm van chemie
147. Werken goed samen

148. Zorgen voor een uitgebreide kennismaking tussen student, docent en werkveldbegeleider op persoonlijk vlak.
149. Helpen
150. Verzorgen seminars over leren leren of workshops over competentiegericht ontwikkelend leren.
151. Hebben kennis van de stand van zaken
152. Hebben overzicht van het geheel
153. Hebben overzicht over het geheel.
154. Hebben kennis van kwalificaties
155. Hebben kennis van en over de verschillende (examen)opdrachten die de studenten moeten afsluiten
156. Kennis van de beroepspraktijkvorming-opdrachten
157. Hebben kennis van bepaalde leerstof en helpen studenten zich daarmee verder te ontwikkelen
158. Hebben van tevoren kennis over de uit te voeren opdrachten of theorie van de student
159. Hebben inhoudelijke kennis over het niveau van uitwerking van bepaalde opdrachten

160. Hebben inhoudelijke kennis over de opleiding
161. Hebben theoretische kennis over het vak
162. Hebben kennis van de opleiding en het werkveld
163. Zijn inhoudelijk onderlegd. Hebben kennis van zaken.
164. Weten hoe hoog de zelfkennis is
165. Hebben zelfkennis
166. Hebben kennis van de doelgroep
167. Hebben kennis van de praktijk
168. Hebben voldoende basiskennis
169. Hebben kennis van iemand zijn achtergrond
170. Kennis van de beperkingen van de student
171. Kennis van studenten
172. Kennis van beperkingen van de studenten
173. Kennis van meerdere talen

174. CanMedrollen beheersen en begrijpen in het onderwijs en op de beroepspraktijkvormingsplaats, gericht op het leerproces van de student.
175. Hebben kennis van de beroepspraktijk van de student
176. Kennen het leerbedrijf en hebben zicht op hoe de leeromgeving van de student eruit ziet.
177. Hebben ervaring in het werkveld.
178. Hebben kennis van de praktijk
179. Geduldig zijn met studenten met een verstandelijke beperking
180. Stralen vertrouwen uit waardoor de student zich op zijn gemak voelt
181. Zijn begripvol
182. Zijn creatief
183. Zijn creatief
184. Zijn controlerend
185. Zijn accuraat
186. Zijn computervaardig
187. Kunnen out of the box denken

188. Zijn flexibel
189. Zijn flexibel
190. Zijn flexibel
191. Zijn flexibel
192. Zijn flexibel
193. Staan open voor ideeën
194. Staan open voor verandering
195. Hebben een jonge geest
196. Hebben interesse
197. Hebben interesse in/zijn nieuwsgierig naar de student
198. Zijn nieuwsgierig
199. Hebben interesse in de student
200. Hebben interesse in de student en elkaar
201. Leven mee
202. Tonen betrokkenheid
203. Tonen betrokkenheid bij de student
204. Zijn betrokken

205. Tonen belangstelling wanneer iemand problemen heeft
206. Kunnen een blik werpen in de toekomst
207. Zijn innovatief
208. Denken in kansen en oplossingen
209. Denken in mogelijkheden
210. Denken niet in problemen, maar in mogelijkheden
211. Zijn geduldig
212. Zijn echt
213. Zijn stressbestendig
214. Kunnen improviseren
215. Stralen zekerheid uit, wat ervoor zorgt dat de student vertrouwen krijgt in de docent
216. Kunnen structuur bieden
217. Tonen initiatief
218. Tonen initiatief
219. Zijn assertief

- 220. Zijn sensitief
- 221. Zijn integer
- 222. Zijn energiek
- 223. Zijn enthousiast
- 224. Hebben doorzettingsvermogen
- 225. Zijn direct
- 226. Hebben menselijk leiderschap
- 227. Hebben inlevingsvermogen
- 228. Hebben empathisch vermogen
- 229. Hebben empathisch vermogen
- 230. Kunnen relativeren
- 231. Kunnen motiveren
- 232. Kunnen motiveren
- 233. Kunnen de student gemotiveerd houden
- 234. Zijn motiverend naar de student toe
- 235. Zijn sociaal vaardig
- 236. Sociale vaardigheden

237. Zijn inspirerend
238. Kunnen goed organiseren
239. Zijn punctueel
240. Zijn betrouwbaar
241. Willen ook leren van studenten
242. Hebben affiniteit met het doel/de focus van de leeromgeving
243. Hebben intrinsieke motivatie om een student ook echt verder te helpen
244. Zijn goed bereikbaar, bereid om er tijd en energie in te stoppen
245. Maken fouten
246. Zijn intrinsiek gemotiveerd (werkveldbegeleiders). Wanneer ze enthousiast zijn zal de invulling van stageopdrachten veel gemakkelijker verlopen en komen er ook nieuwe ideeën.
247. Hebben een open houding naar studenten en geven studenten het gevoel dat ze toekomstig collega kunnen zijn.
248. Zijn gemotiveerd en zetten zich in om inspirerend en eigentijds onderwijs te verzorgen.

249. Eenheid docenten: studenten staan centraal.
250. Handelen vanuit de ontwikkeling van aanbodgerichte product cultuur naar een vraaggestuurde dienstenmaatschappij. De vraag is de norm geworden. In de huidige beroepspraktijkvorming gaat het niet meer om vakmanschap alleen.
251. Voorzien in de behoefte aan structuur en overzicht van de student, zeker in het begin van de opleiding.

Bijlage C

Overzicht van de clusters: samenvatting en overzicht competenties

1. Zijn vaardig in ondernemendheid

Docenten en werkveldbegeleiders zijn creatief en zien kansen voor de vormgeving van de hybride leeromgeving. Zij kunnen dit ook praktisch voor elkaar krijgen.

- | | |
|----|---|
| 5 | Zijn ondernemend |
| 11 | Kunnen goed organiseren |
| 22 | Kunnen denken in kansen en mogelijkheden |
| 27 | Zijn computervaardig |
| 30 | Zijn creatief en kunnen out of the box denken |
| 43 | Hebben kennis van meerdere talen |

Figuur 23

Alle gegeneerde competenties, die gegroepeerd zijn in cluster 1 'zijn vaardig in ondernemendheid'

2. Zijn interpersoonlijk en persoonlijk competent

Docenten en werkveldbegeleiders bezitten kernkwaliteiten, die het leerproces ondersteunen, zoals: flexibiliteit, enthousiasme, betrouwbaarheid, authenticiteit en inlevingsvermogen. Zij zijn vaardig in het interpersoonlijke contact: hebben gespreksvaardigheden en sociale vaardigheden. Zij hebben zelfkennis en kunnen een voorbeeldfunctie vervullen. Zij hebben ruimte voor diversiteit.

- | | |
|----|---|
| 10 | Zijn betrouwbaar |
| 12 | Kunnen relativeren |
| 13 | Kunnen zich goed inleven in anderen |
| 14 | Zijn directief en assertief |
| 15 | Kunnen doorzetten |
| 16 | Zijn energiek, enthousiast en inspirerend |
| 17 | Zijn sensitief en integer |
| 18 | Kunnen initiatief nemen |
| 20 | Zijn stressbestendig en kunnen improviseren |
| 21 | Zijn echt |
| 26 | Zijn flexibel |
| 28 | Zijn accuraat en punctueel |

- 35 Kunnen goed luisteren, open vragen stellen en doorvraagtechnieken inzetten
- 36 Kunnen feedforward geven
- 37 Kunnen feedback ontvangen
- 39 Zijn communicatief en sociaal vaardig
- 45 Hebben zelfkennis
- 52 Behandelen iedereen gelijk
- 54 Kunnen goed omgaan met diversiteit
- 78 Kunnen een voorbeeldfunctie vervullen

Figuur 24

Alle gegenereerde competenties, die gegroepeerd zijn in cluster 2 'persoonlijk en interpersoonlijk competent'

3. Zijn pedagogisch vaardig

Docenten en werkveldbegeleiders zijn vaardig in het creëren van een veilige leer- en werksituatie. Dit doen zij door de studenten structuur te bieden, hen helpen overzicht te houden en goed te coachen. Dit doen zij vanuit een intrinsieke motivatie studenten echt verder te helpen.

- 7 Zijn intrinsiek gemotiveerd om een student echt verder te helpen
- 9 Willen ook leren van studenten
- 19 Kunnen structuur bieden
- 23 Zijn competent in het betrokken zijn en meeleven met de student
- 24 Kunnen interesse hebben in studenten en elkaar
- 29 Zijn controlerend
- 31 Stralen vertrouwen en zekerheid uit, waardoor de student zich op zijn gemak voelt
- 32 Zijn geduldig, zeker met studenten met een (verstandelijke) beperking
- 33 Zijn vaardig in het zorgen voor een goede teamsfeer
- 38 Kunnen (regelmatig) feedback geven
- 61 Creëren een werksfeer
- 63 Kunnen goed coachen

Figuur 25

Alle gegenereerde competenties, die gegroepeerd zijn in cluster 3 'zijn pedagogisch vaardig'

4. Bieden maatwerk aan studenten

Docenten en werkveldbegeleiders kennen de student, zijn achtergrond en zijn/haar (ondersteunings)behoefte bij het leren. Zij kunnen daarbij goed aansluiten. Zij kunnen een goede werkrelatie met de student opbouwen en bieden hulp op maat, zodat de student zijn motivatie kan behouden. In hun begeleiding geven ze de student ook ruimte om te leren door vallen en opstaan en leggen ze het eigenaarschap voor het leerproces bij de student.

- | | |
|----|--|
| 44 | Hebben kennis van de student, zijn achtergrond en zijn eventuele beperkingen |
| 53 | Kunnen voor een goede werkrelatie met de student zorgen |
| 62 | Creëren een veilig leerklimaat voor de student, waarin studenten zich welkom voelen, ook met hun problemen |
| 64 | Kunnen differentiëren en bieden bijvoorbeeld ruimte om de taken in eigen tempo op te pakken |
| 66 | Kunnen meedenken met de student, zodat deze weet dat hij/zij er niet alleen voorstaat |
| 69 | Kunnen studenten motiveren, stimuleren en aanmoedigen, zeker als de student in een dip zit |
| 70 | Geven de studenten de ruimte om te ontdekken, te proberen en fouten te maken |
| 72 | Hebben het doel/het belang/de behoefte van de student altijd op één staan |
| 76 | Benaderen en behandelen de student als collega |
| 77 | Leggen de verantwoordelijkheid voor het leerproces bij de student |

Figuur 26

Alle gegenereerde competenties, die gegroepeerd zijn in cluster 4 'bieden maatwerk aan studenten'

5. Starten en bevorderen van het leerproces

De docenten en werkveldbegeleiders kunnen inspirerend onderwijs verzorgen, zowel in de lessen, als in de praktijk. Ze zijn vaardig in het ondersteunen van de werknemersvaardigheden, niet alleen bij de eigen werkplek, maar ook verder in het werkveld. Ze betrekken studenten bij het hele werkproces. Ze kunnen kennisdeling door studenten onderling en door studenten voor het werkveld stimuleren. Zij hebben kennis van het leren en zijn vaardig in het ondersteunen van het leren in een hybride leeromgeving. Ze kunnen reflectie-in-actie en andere tools inzetten. Ze kunnen studenten helpen de vertaalslag naar de werkvloer te maken.

Ze kunnen de ontwikkeling van elke student overzien en daarbij aansluiten. Ze zijn vaardig om elke student over zijn/haar eigen leerweg te bevragen en hem/haar te ondersteunen deze te realiseren. Bij stagnaties kunnen ze de student hiervoor gericht onderwijs aanbieden.

Hiermee dragen ze bij aan het ondersteunen van de studenten bij zingeving in hun werk.

- 1 Zijn competent in het ondersteunen van studenten bij zingeving in hun werk
- 2 Weten hoe studenten in de praktijk leren
- 3 Kunnen de studenten begeleiden bij hun reflectie bijvoorbeeld door reflectie-in-actie
- 40 Zijn vaardig in het ondersteunen van de werknemersvaardigheden van studenten
- 41 Zijn vaardig in het stimuleren van studenten om te leren van en met elkaar
- 42 Zijn vaardig in het motiveren van studenten om nieuwe kennis te delen met collega's
- 56 Zijn vaardig in het inzetten van verschillende tools om de persoonlijke ontwikkeling van studenten te ondersteunen en te groeien buiten hun comfortzone
- 57 Kunnen studenten motiveren door inspirerend en eigentijds onderwijs te verzorgen
- 58 Zijn vaardig in het motiveren van studenten in de les, waardoor studenten betrokken hun opdrachten maken
- 60 Houden de vorderingen van de studenten bij en helpen hen de koppeling naar de praktijk van de dag te maken
- 65 Hebben kennis van iemands ontwikkeling en helpen hem/haar verder in de ontwikkeling
- 67 Zijn vaardig in het signaleren van stagnaties in het leerproces en kunnen daarvoor onderwijs aanbieden, bijvoorbeeld gericht op procesmatig werken, leren leren of competentiegericht leren
- 68 Kunnen ervoor zorgen dat de student zich breder ontwikkelt in het werkveld dan de eigen praktijkplaats.
- 71 Zijn vaardig in het realiseren van begeleiding op maat aan de student: sturing waar nodig en hulp op vraag van de student
- 73 Zijn vaardig in het creatief meedenken in de begeleiding van de studenten en bieden ruimte aan de studenten, zodat zij hun eigen leerweg kunnen creëren.
- 74 Betrekken de studenten overal bij, zodat er sprake is van eigenaarschap
- 75 Zijn vaardig in het vragen van de student naar leerwensen en de ondersteuning van hen om deze leerwensen te signaleren en te formuleren

Figuur 27

Alle gegenereerde competenties, die gegroepeerd zijn in cluster 5 'starten en bevorderen van het leerproces'

6. Zijn vaardig en actief in de samenwerking onderwijs en werkveld

Docenten en werkveldbegeleiders kunnen een bijdrage leveren aan de hybride leeromgeving op verschillende niveaus. Op strategisch en tactisch niveau kunnen ze goed samen optrekken in visievorming, gezamenlijke deskundigheidsbevordering en het vormgeven van de gezamenlijke passende organisatie(vorm) van de hybride leeromgeving. Op operationeel niveau kunnen ze

bijvoorbeeld de verwachtingen van school, werkveld en student afstemmen en zo samen als het ware één omgeving creëren. Hierbij horen vaardigheden als: goed samenwerken met elkaar, ook op persoonlijk vlak, een link van de theorie naar de praktijk kunnen leggen en korte lijntjes tussen werkveld en onderwijs behouden.

Zij kunnen de student bij het hele werkveld betrekken.

Docenten en werkveldbegeleiders zijn vaardig in het bijdragen aan een continue verbetering van de aansluiting van het onderwijs en het werkveld. Zij kunnen een goed netwerk opbouwen en dit inzetten voor de hybride leeromgeving. Ze kunnen de meerwaarde van een hybride leeromgeving uitdragen en goed balanceren tussen de belangen van de student en de organisatie.

-
- 50 Kunnen voor een uitgebreide kennismaking tussen student, docent en werkveldbegeleider op persoonlijk vlak zorgen
 - 55 Kunnen zorgen voor een goede samenwerking tussen student, docent en praktijkbegeleider
 - 59 Kunnen zelf een link van de theorie naar de praktijk leggen en de hoe- en waarom-kennis van het te leren beroep direct koppelen aan ervaringen in het werkveld
 - 79 Zijn vaardig in het bijdragen aan een continue verbetering van de aansluiting van het onderwijs bij de samenleving en het werkveld
 - 80 Kunnen korte lijntjes met elkaar houden, bijvoorbeeld bij de afronding van de beroepspraktijkvorming-opdrachten
 - 82 Kunnen de verwachtingen tussen school, werkveld en student afstemmen en creëren zo een brug tussen school en werkveld. Deze vormen als het ware één omgeving
 - 83 Zijn vaardig in het vinden van een job voor mensen met een beperking
 - 84 Kunnen docenten bekend maken met het werkveld door een uitgebreide kennismaking
 - 85 Kunnen een goede weg vinden tussen de belangen van de student en de belangen van de werkgever
 - 86 Kunnen een netwerk in het bedrijfsleven opbouwen en in stand houden en de juiste partners uit het werkveld betrekken in de hybride leeromgeving, ook voor het onderwijs op school
 - 87 Kunnen de meerwaarde van studenten voor het bedrijf/de organisatie laten zien
 - 88 Zijn vaardig in het bieden van mogelijkheden aan studenten om mee te kijken in de gehele organisatie
 - 89 Kunnen samen optrekken in de samenwerking wat betreft visievorming en deskundigheidsbevordering
-
- 90

91	Zijn in staat een leeromgeving in te richten met stuurgroep/projectgroep om de voortgang en de ontwikkeling te bewaken
	Kunnen een organisatie van de hybride leeromgeving inrichten, die past in die van de praktijk, bijvoorbeeld wat betreft de roosters van de studenten en juridische vormgeving

Figuur 28

Alle gegenereerde competenties, die gegroepeerd zijn in cluster 6 'zijn vaardig en actief in de samenwerking onderwijs en werkveld'

7. Hebben overzicht en kennis in de samenwerking onderwijs en werkveld

Docenten en werkveldbegeleiders hebben kennis van werkveld, leerbedrijf, beroep en opleiding. Ze hebben overzicht over het geheel. Ze hebben affiniteit met de hybride leeromgeving en zijn bereid er tijd en energie in te steken. Zij betrekken ieder goed om het leren van allen op gang te houden. Ze communiceren goed met alle betrokkenen.

Zij zijn innovatief en dragen zorg voor de kwaliteit van de leeromgeving, bijvoorbeeld door een jaarlijks tevredenheidsonderzoek.

4	Kunnen alle betrokkenen ondersteunen om het leren van allen in gang te houden
6	Zijn competent in het bereikbaar zijn en bereid er tijd en energie in te steken
8	Hebben affiniteit met het doel en de focus van de leeromgeving
25	Kunnen openstaan voor nieuwe ideeën en verandering en zijn innovatief
34	Zijn vaardig in het iedereen op de hoogte houden van wat er gebeurt
46	Hebben kennis van het werkveld en het leerbedrijf
47	Hebben theoretische kennis over het vak
48	Hebben kennis van de opleiding: kwalificaties, leerstof, praktijk- en examenopdrachten en het niveau van uitwerking van de opdrachten
49	Zijn competent in het maken van overzicht over het geheel
51	Kunnen goed communiceren met andere betrokkenen, zoals jobcoach
81	Zijn vaardig in het organiseren van een uitgebreide introductie voor studenten van de praktijkplek aan het begin van het schooljaar en het werklandschap gedurende het schooljaar
92	Kunnen zorgdragen voor de kwaliteit van de leeromgeving, bijvoorbeeld door jaarlijks onderzoek naar de tevredenheid van betrokken docenten en praktijkveldbegeleiders

Figuur 29

Alle gegenereerde competenties, die gegroepeerd zijn in cluster 7 'hebben kennis en overzicht in de samenwerking onderwijs en werkveld'

Participant data

Q1: Wat is je rol?

Single Choice



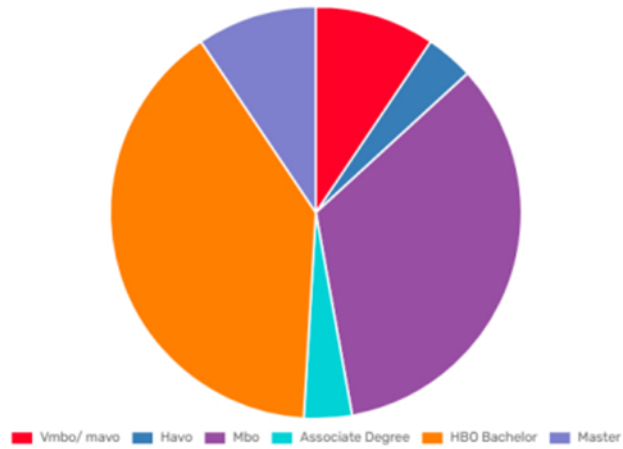
■ Ik ben student
 ■ Ik ben werkzaam in het onderwijs
■ Ik ben werkzaam in de beroepspraktijk waarin de studenten worden opgeleid

OPTION	FREQUENCY	%
■ Ik ben student	20	32.26 %
■ Ik ben werkzaam in het onderwijs	24	38.71 %
■ Ik ben werkzaam in de beroepspraktijk waarin de studenten	18	29.03 %
Total	62	

- Show Legend
- Hide did not respond totals
- Hide rows with no responses

Q2: Wat is je hoogst genoten opleiding, waarvoor je een diploma behaald hebt?

Single Choice



OPTION	FREQUENCY	%
■ Vmbo/ mavo	5	9.43 %
■ Havo	2	3.77 %
■ Mbo	18	33.96 %
■ Associate Degree	2	3.77 %
■ HBO Bachelor	21	39.62 %
■ Master	5	9.43 %
Total	53	

- Show Legend
- Hide did not respond totals
- Hide rows with no responses

Q3: Bij welke leeromgeving ben je betrokken?

Single Choice



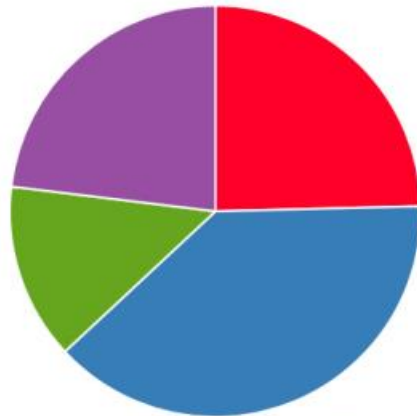
■ Praktijkroute DVG
 ■ Smart Lounge
 ■ Circle of Skills
 ■ Goes United
 ■ Werkplekleren Zorgprofessional
 ■ Zeeuwse Praktijkroute Gehandicaptenzorg (ZPG) BBL
 ■ Stad van de toekomst (ICT)
 ■ Participatielab

OPTION	FREQUENCY	%
■ Praktijkroute DVG	9	20.45 %
■ Smart Lounge	4	9.09 %
■ Circle of Skills	3	6.82 %
■ Goes United	9	20.45 %
■ Werkplekleren Zorgprofessional	8	18.18 %
■ Zeeuwse Praktijkroute Gehandicaptenzorg (Z	3	6.82 %
■ Stad van de toekomst (ICT)	3	6.82 %
■ Participatielab	5	11.36 %
Total	44	

- Show Legend
- Hide did not respond totals
- Hide rows with no responses

Q4: Hoe lang ben je betrokken bij de leeromgeving?

Multiple Choice



■ Kortere dan een jaar
 ■ 1 tot 2 jaar
 ■ 2 tot 3 jaar
 ■ Langer dan 3 jaar

OPTION	FREQUENCY	%
■ Kortere dan een jaar	16	24.62 %
■ 1 tot 2 jaar	25	38.46 %
■ 2 tot 3 jaar	9	13.85 %
■ Langer dan 3 jaar	15	23.08 %
Total	65	

- Show Legend
- Hide did not respond totals
- Hide rows with no responses

Q5: In hoeverre ben je betrokken geweest bij de ONTWIKKELING van de leeromgeving?

Single Choice ... ↕



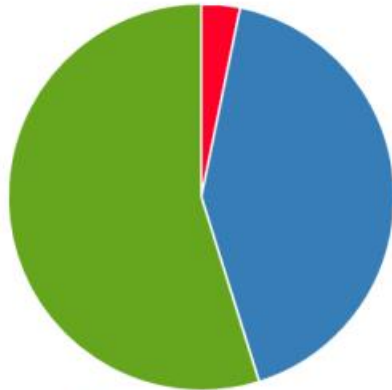
■ Ik ben grondlegger van de leeromgeving.
 ■ Ik ben mede-ontwikkelaar van de leeromgeving.
 ■ Ik ben meedenker bij de ontwikkeling van de leeromgeving.
 ■ Ik ben af en toe bevroegd bij de ontwikkeling van de leeromgeving.
 ■ Ik heb meegedaan met één of meer evaluaties over de leeromgeving.
 ■ Ik was niet betrokken

OPTION	FREQUENCY	%
■ Ik ben grondlegger van de leeromgeving.	6	9.68 %
■ Ik ben mede-ontwikkelaar van de leeromgeving.	13	20.97 %
■ Ik ben meedenker bij de ontwikkeling van de leeromgeving.	4	6.45 %
■ Ik ben af en toe bevroegd bij de ontwikkeling van de leeromgeving.	9	14.52 %
■ Ik heb meegedaan met één of meer evaluaties over de leeromgeving.	10	16.13 %
■ Ik was niet betrokken	20	32.26 %
Total	62	

- Show Legend
- Hide did not respond totals
- Hide rows with no responses

Q6: Welke opvatting vind jij het belangrijkste?

Single Choice ... ↕



■ Studenten leren om hun diploma te behalen
 ■ Studenten leren om goed te functioneren in de beroepspraktijk en hun sociale leven.
 ■ Studenten leren om onderdeel te worden van de wereld door zich persoonlijk te ontwikkelen.

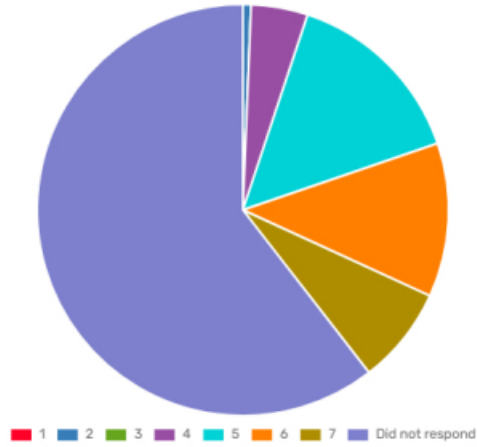
OPTION	FREQUENCY	%
■ Studenten leren om hun diploma te behalen	2	3.23 %
■ Studenten leren om goed te functioneren in de beroepspr	26	41.94 %
■ Studenten leren om onderdeel te worden van de wereld d	34	54.84 %
Total	62	

- Show Legend
- Hide did not respond totals
- Hide rows with no responses

Q7: In welke mate ben je tevreden over de mate waarin jij leert binnen de leeromgeving?

Scale

... ⬆



OPTION	FREQUENCY	%
2	1	0.64 %
4	7	4.46 %
5	23	14.65 %
6	19	12.10 %
7	12	7.64 %
Did not respond	95	60.51 %
Total	157	

- Show Legend
- Hide did not respond totals
- Hide rows with no responses

Q8: Op welke manier leer jij het best?

Single Choice



■ Door zelf te doen en te zien wat werkt
 ■ Door anderen te zien doen en later zelf toe te passen
■ Door training en later toe te passen
 ■ Door samen met anderen te ontwikkelen
 ■ Door te reflecteren op mijn eigen werk

OPTION	FREQUENCY	%
■ Door zelf te doen en te zien wat werkt	19	30.65 %
■ Door anderen te zien doen en later zelf toe te	9	14.52 %
■ Door training en later toe te passen	6	9.68 %
■ Door samen met anderen te ontwikkelen	15	24.19 %
■ Door te reflecteren op mijn eigen werk	13	20.97 %
Total	62	

- Show Legend
- Hide did not respond totals
- Hide rows with no responses

Bijlage E

Werkwijze van het vaststellen van het aantal clusters

Werkwijze

Begin boven aan de lijst (bij 15 clusters).

1. Kijk goed welke clusters zijn samengevoegd.
2. Kijk in het overzicht van de competenties, die bij deze clusters horen.
3. Besluit of je akkoord bent met deze samenvoeging of dat je er neutraal tegenover staat. Geef dit aan op je formulier.

Als je de kolom 'besluit' van het werkblad gericht op de selectie van het aantal clusters bekijkt, zie je waarschijnlijk dat er bij de hoogste aantallen vaker akkoord staat dan bij de laagste aantallen. Bij welk aantal gaat 'akkoord' over in 'niet akkoord'? Kies dan het aantal waarop je nog net 'akkoord' gegeven hebt.

Soms ligt het wat genuanceerder en komt er na een 'niet akkoord' of 'neutraal' nog een 'akkoord'. Kies dan voor de onderste in de rij 'akkoorden'. De keuze ligt dan eerder op meer dan op minder aantallen.

Wanneer je twijfelt of je akkoord bent met het samenvoegen van twee clusters tot één cluster, kan het zoeken naar een titel die de meerderheid van de kwaliteiten van het samengevoegde cluster dekt, een hulpmiddel zijn. Ook kan het een hulpmiddel zijn om te kijken of een samenvoeging juist meer of minder bijdraagt aan het begrip.

Benaming van de clusters

Geef elk cluster een titel, die past bij de meerderheid van de competenties in dat cluster.

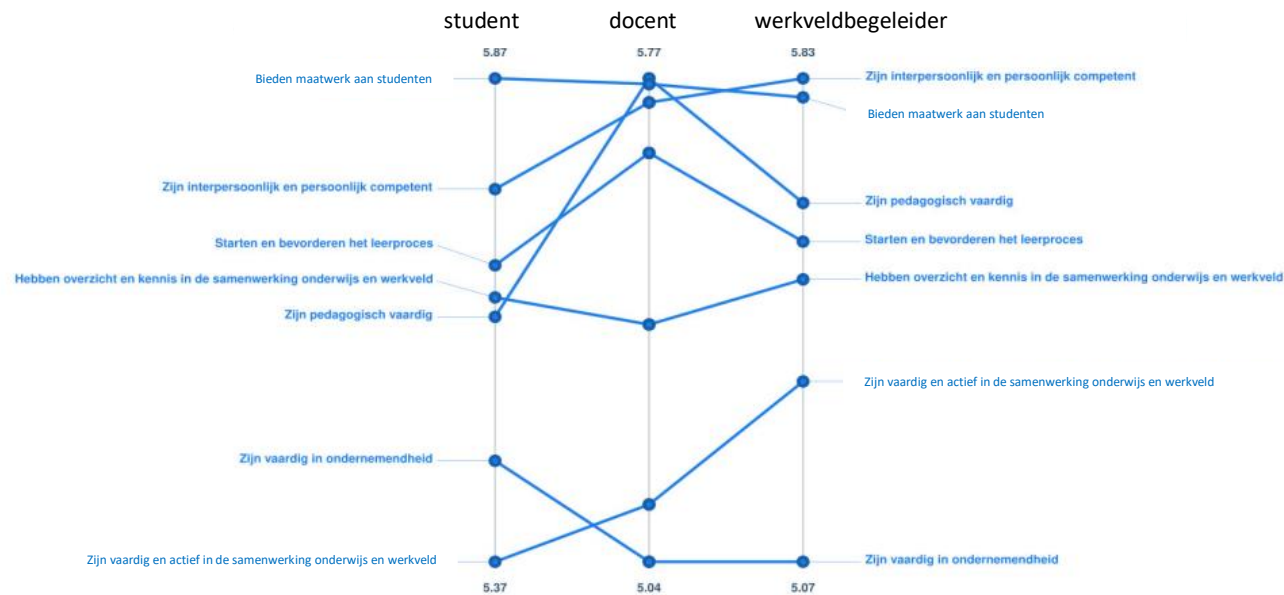
Hulpmiddelen daarbij:

- De overzichtslijst met de genoemde competenties.
- De naam, die Groupwisdom heeft geselecteerd.
- De items met een lage bridging-waarde in het cluster.

Bijlage F

Waardering van de competenties vanuit verschillende participantengroepen

Waardering van het belang voor docenten door student-docent-werkveldvertegenwoordiger



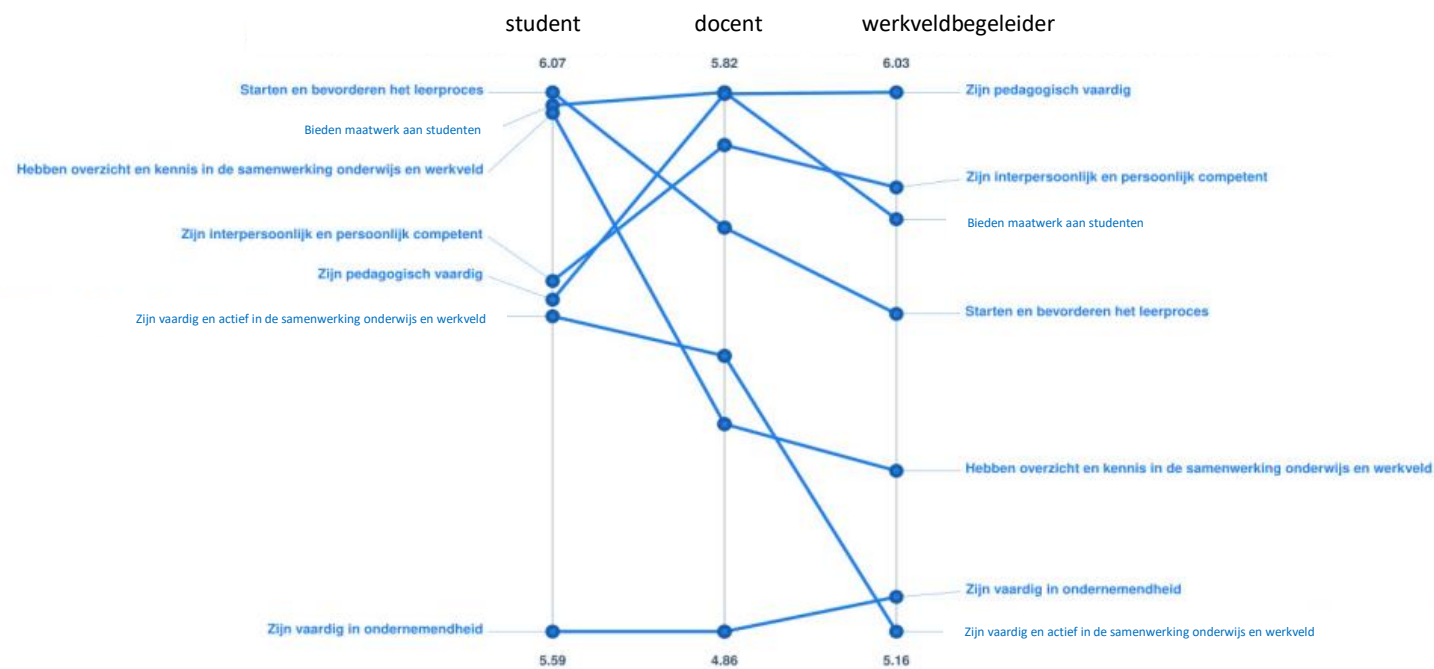
Correlatie tussen waardering door student en docent: 0,85

Correlatie tussen waardering door student en werkveldbegeleider: 0,83

Correlatie tussen waardering door docent en werkveldbegeleider: 0,92

Waardering van de competenties voor werkveldbegeleiders vanuit de verschillende rollen

Waardering van het belang voor werkveldbegeleiders door student-docent-werkveldbegeleider

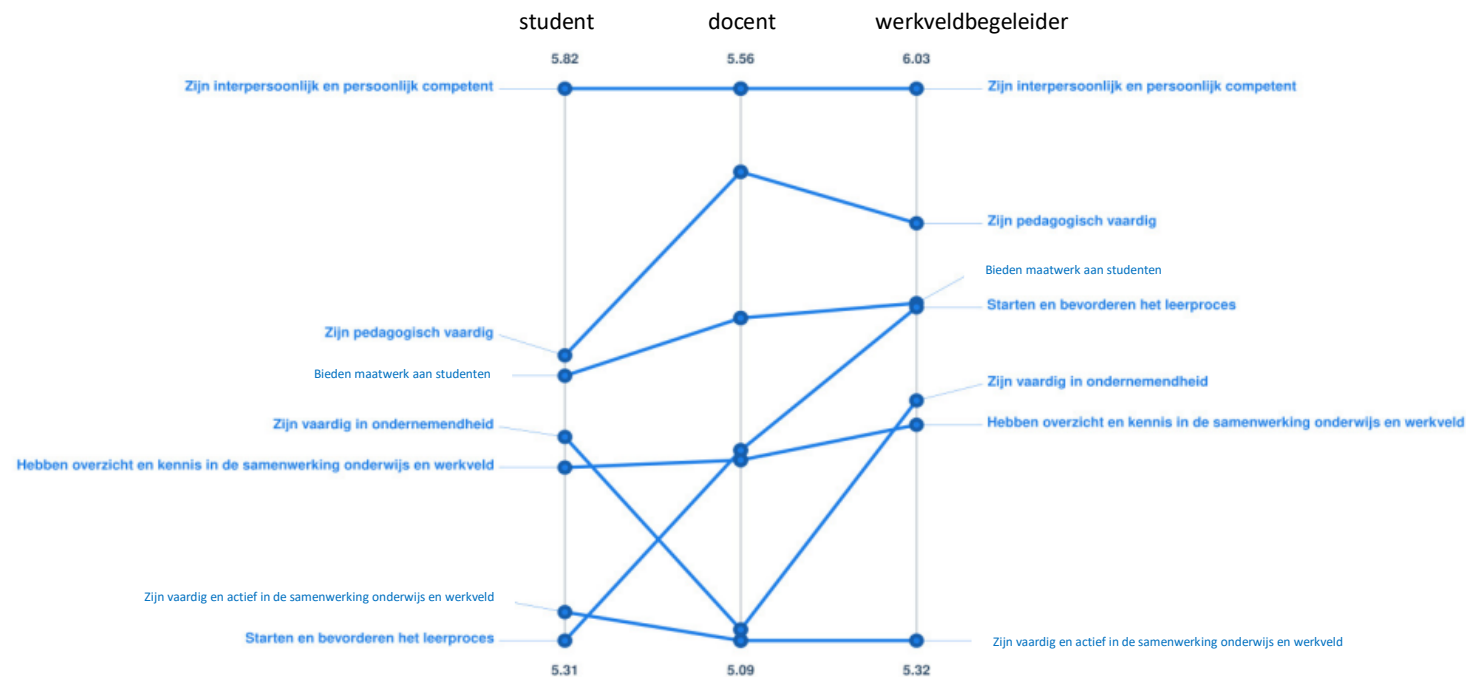


Correlatie tussen waardering door student en docent: 0,62

Correlatie tussen waardering door student en werkveldbegeleider: 0,43

Correlatie tussen waardering door docent en werkveldbegeleider: 0,88

Waardering van de beheersing van de competenties door student-docent-werkveldbegeleider

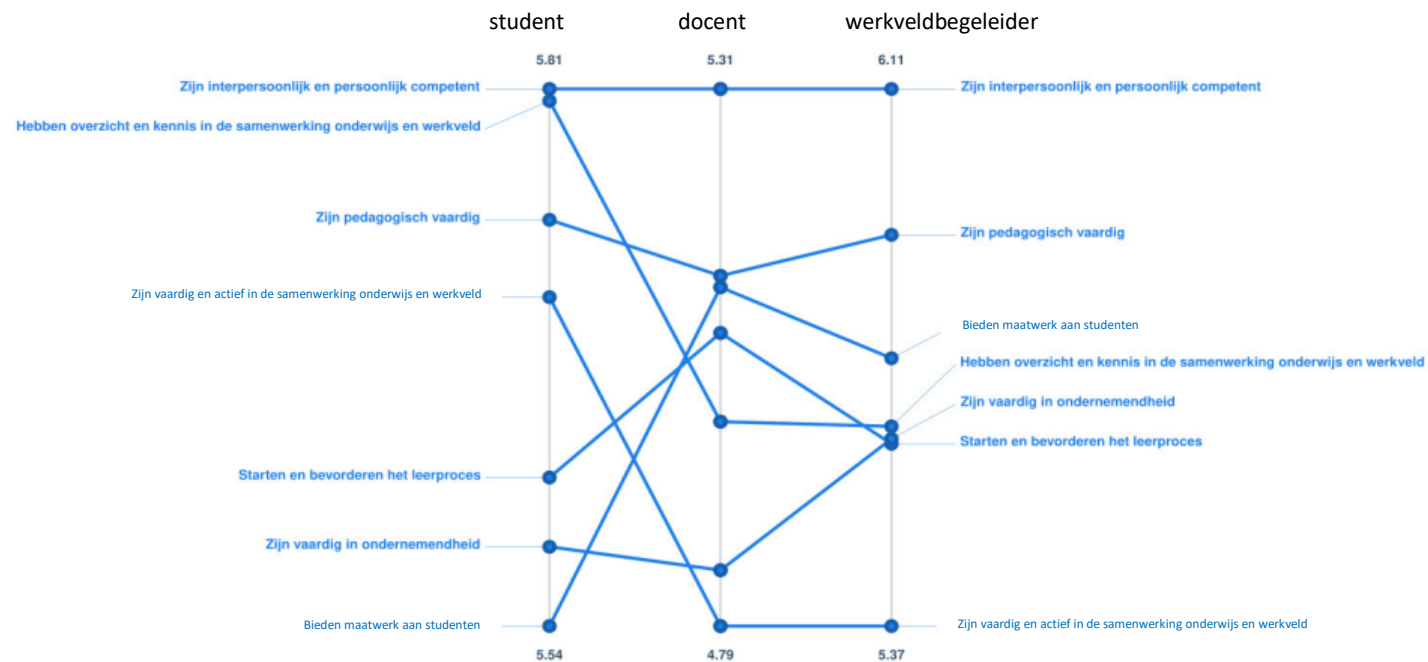


Correlatie tussen waardering door student en docent: 0,79

Correlatie tussen waardering door student en werkveldbegeleider: 0,77

Correlatie tussen waardering door docent en werkveldbegeleider: 0,89

Waardering door student-docent-werkveldbegeleider van de beheersing van de competenties door werkveldbegeleiders



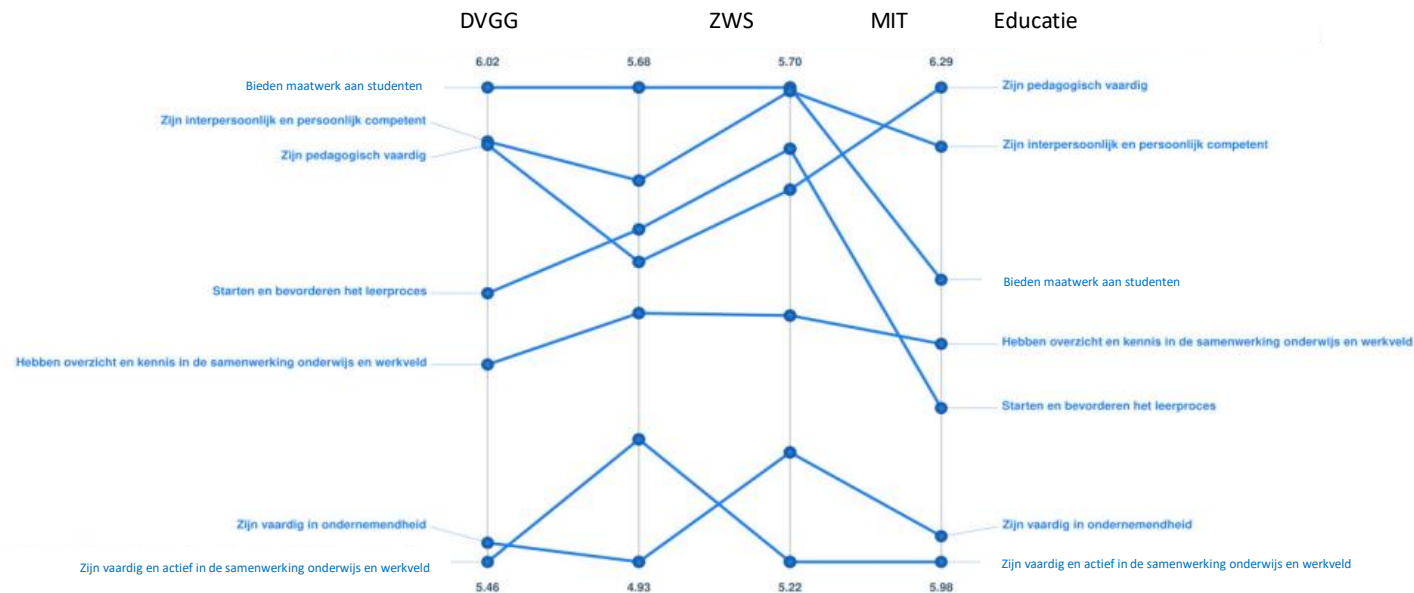
Correlatie tussen waardering door student en docent: 0,3

Correlatie tussen waardering door student en werkveldbegeleider: 0,38

Correlatie tussen waardering door docent en werkveldbegeleider: 0,91

Waardering van het belang voor docenten door de verschillende onderwijsclusters

Waardering van het belang voor docenten door de verschillende onderwijsclusters

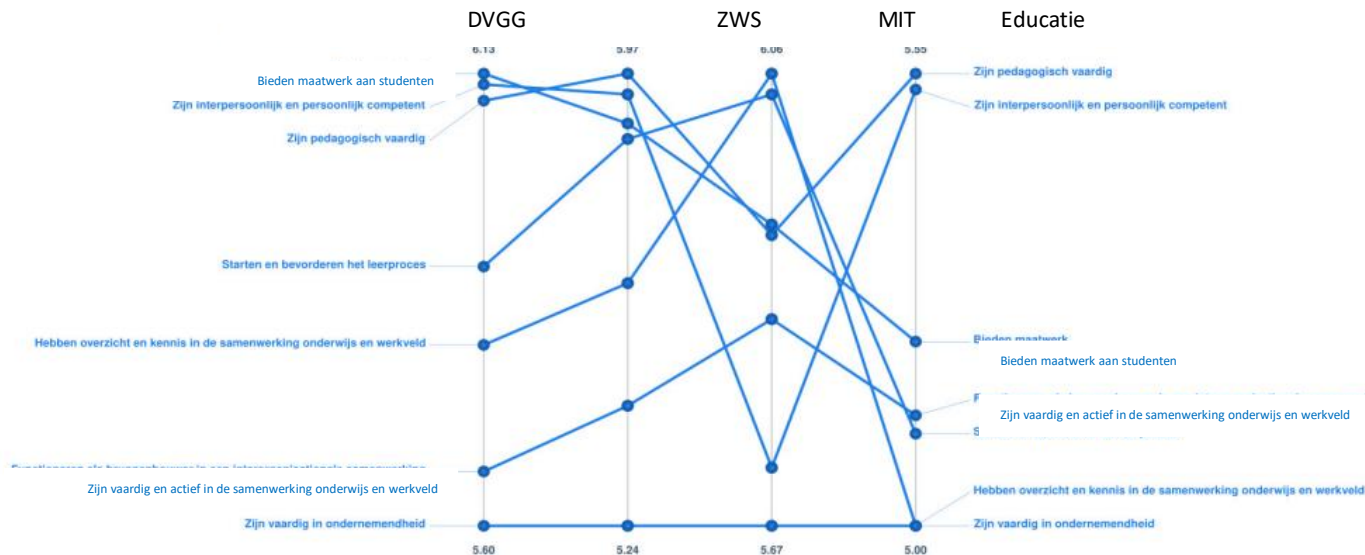


Correlatietabel

	DVGG	ZWS	MIT	Educatie
DVGG		0,92	0,95	0,89
ZWS			0,9	0,71
MIT				0,78
Educatie				

Waardering van het belang voor werkveldbegeleiders door de verschillende onderwijsclusters

Waardering van het belang voor werkveldbegeleiders door de verschillende onderwijscluster

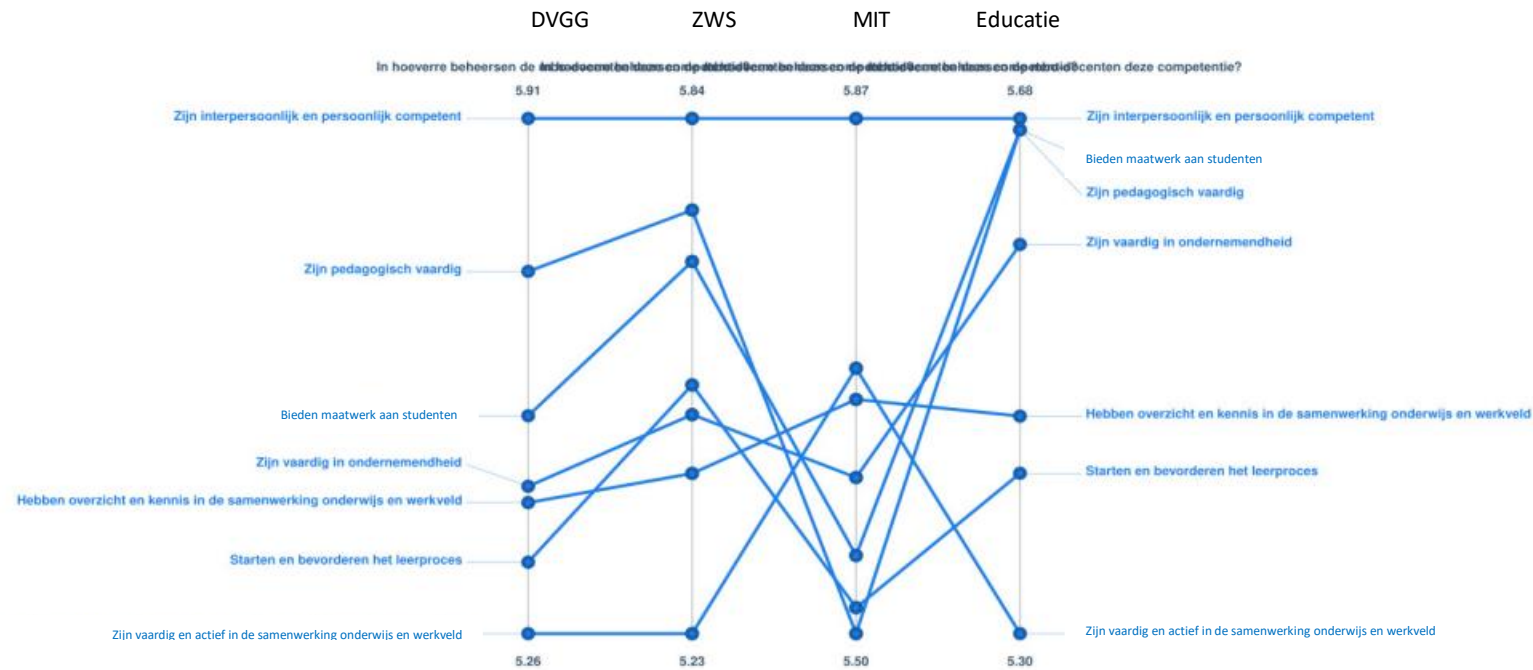


Correlatietabel

	DVGG	ZWS	MIT	Educatie
DVGG		0,95	0,2	0,78
ZWS			0,4	0,73
MIT				-0,21
Educatie				

Waardering door de verschillende onderwijsclusters van de beheersing van de competenties door docenten

Waardering door de verschillende onderwijsclusters van de beheersing van de competenties door docenten

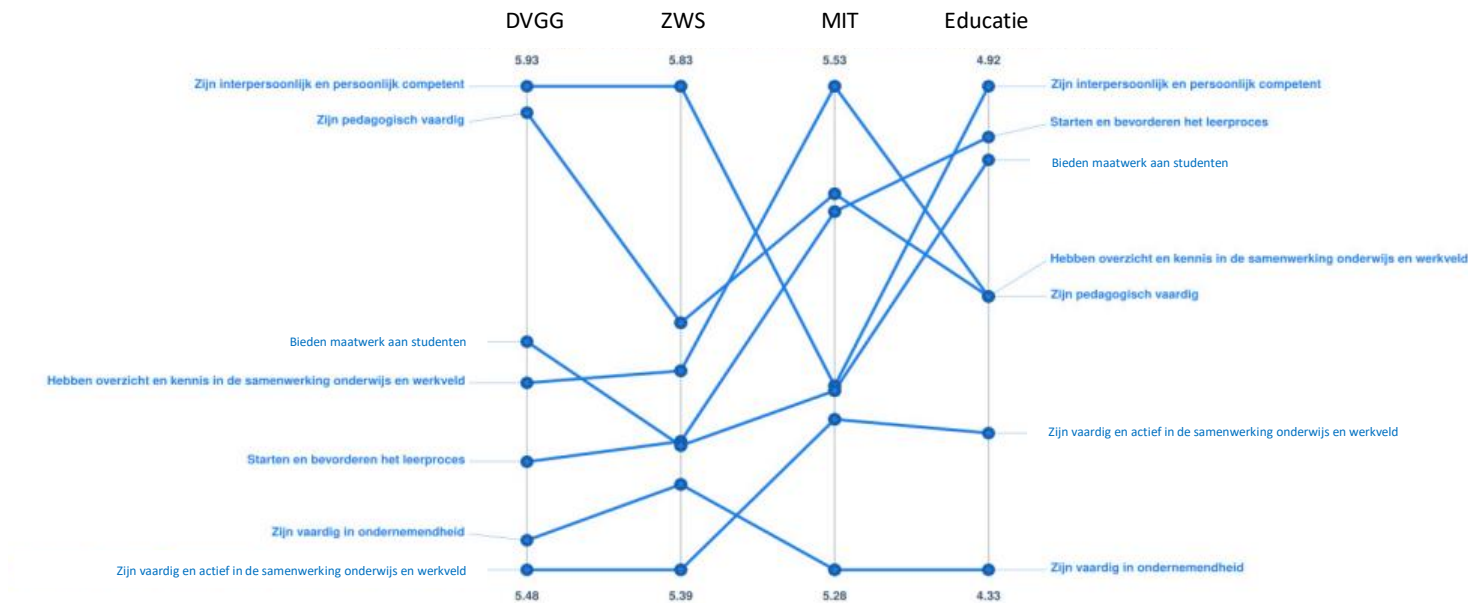


Correlatietabel

	DVGG	ZWS	MIT	Educatie
DVGG		0,92	0,39	0,9
ZWS			0,11	0,9
MIT				0,02
Educatie				

Waardering door de verschillende onderwijsclusters van de beheersing van de competenties door werkveldbegeleiders

Waardering door de verschillende onderwijsclusters van de beheersing van de competenties door werkveldbegeleiders.

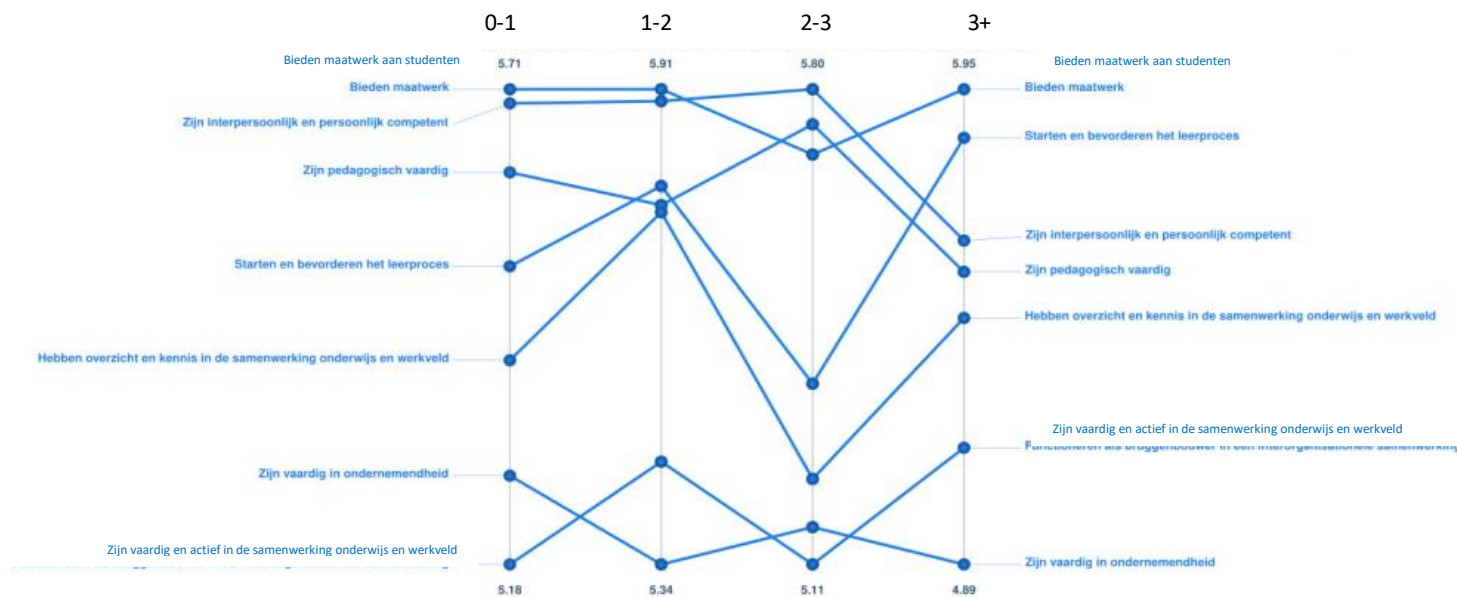


Correlatietabel

	DVGG	ZWS	MIT	Educatie
DVGG		0,88	0,32	0,6
ZWS			0,21	0,44
MIT				0,44
Educatie				

Waardering van het belang voor docenten vanuit de bril van het aantal ervaringsjaren in de hybride leeromgeving

Waardering van het belang voor docenten vanuit de bril van het aantal ervaringsjaren in de hybride leeromgeving.

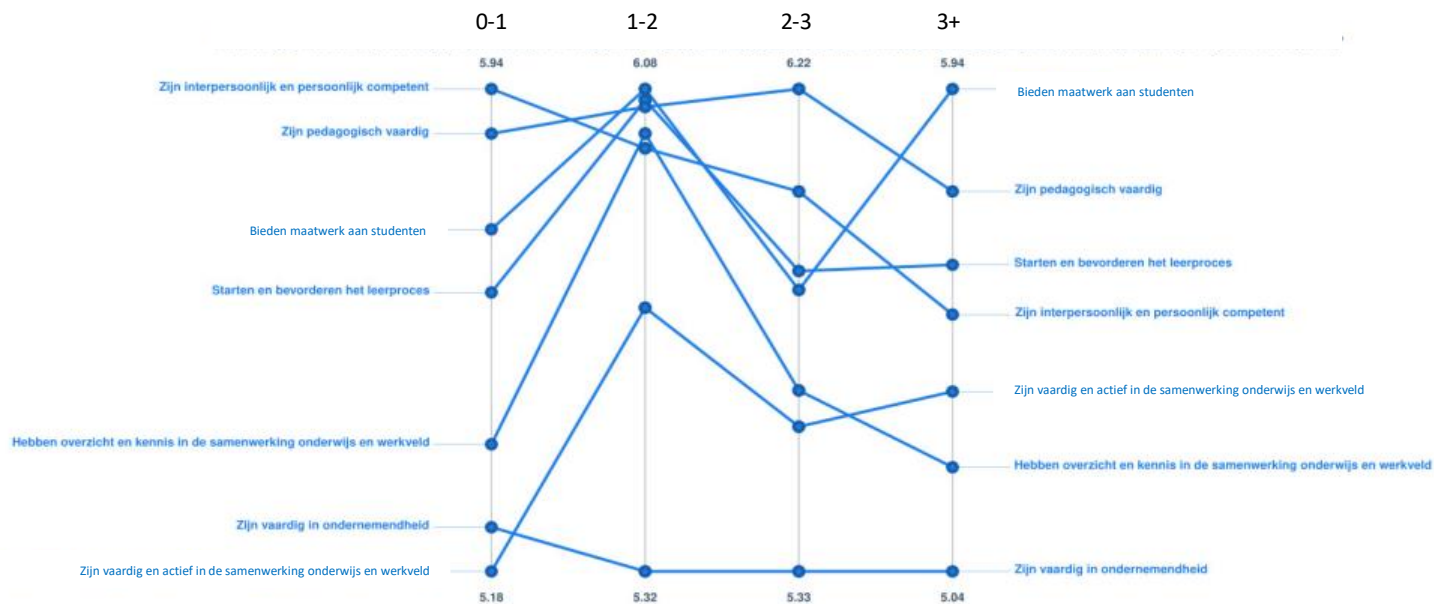


Correlatietabel

Aantal jaar	0-1	1-2	2-3	3+
0-1		0,9	0,95	0,82
1-2			0,79	0,92
2-3				0,67
3+				

Waardering van het belang voor werkveldbegeleiders vanuit de bril van het aantal ervaringsjaren in de hybride leeromgeving

Waardering van het belang voor werkveldbegeleiders vanuit de bril van het aantal ervaringsjaren in de hybride leeromgeving

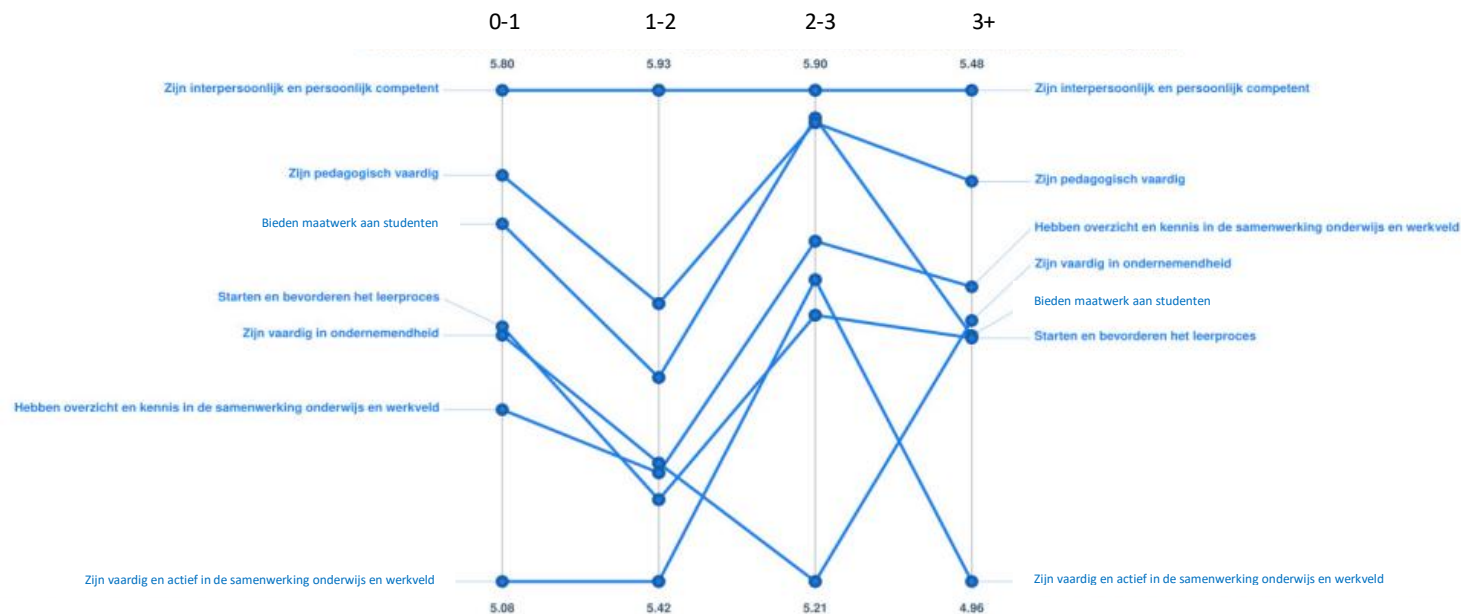


Correlatietabel

Aantal jaar	0-1	1-2	2-3	3+
0-1		0,68	0,9	0,72
1-2			0,81	0,77
2-3				0,77
3+				

Waardering van de beheersing door docenten vanuit de bril van het aantal ervaringsjaren in de hybride leeromgeving

Waardering van de beheersing door docenten vanuit de bril van het aantal ervaringsjaren in de hybride leeromgeving

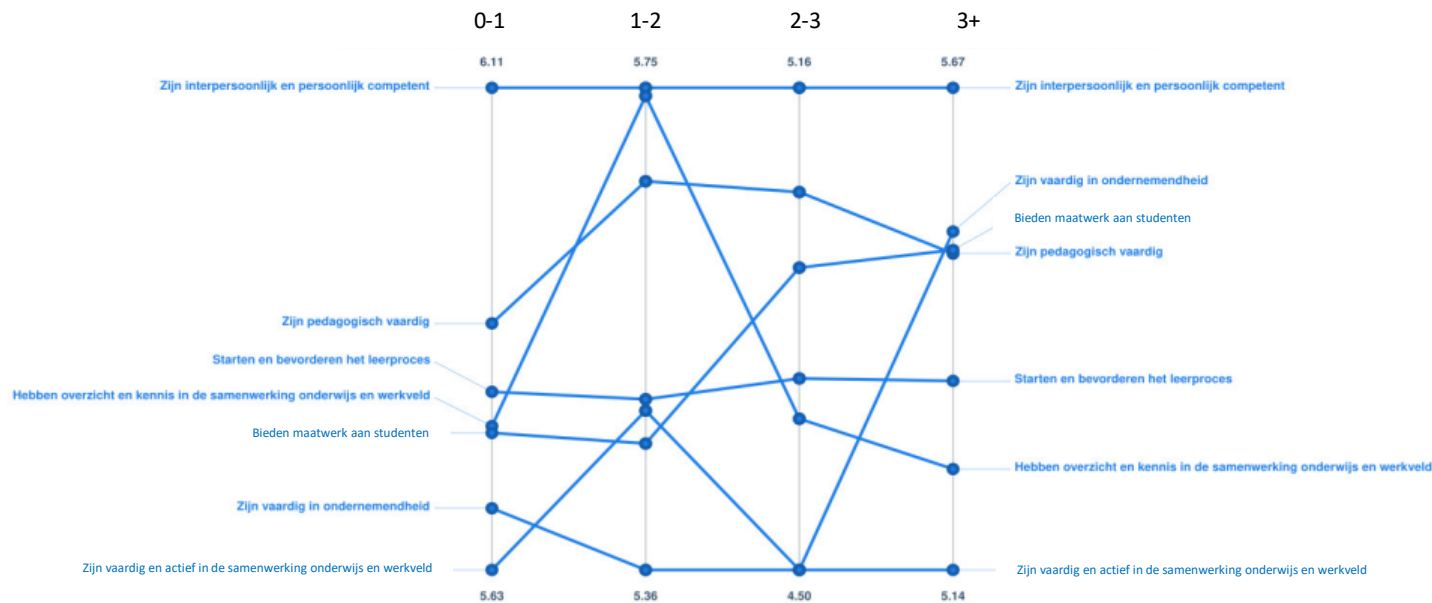


Correlatietabel

Aantal jaar	0-1	1-2	2-3	3+
0-1		0,9	0,48	0,91
1-2			0,58	0,88
2-3				0,39
3+				

Waardering van de beheersing door werkveldbegeleiders vanuit de bril van het aantal ervaringsjaren in de hybride leeromgeving

Waardering van de beheersing door werkveldbegeleiders vanuit de bril van het aantal ervaringsjaren in de hybride leeromgeving



Correlatietabel

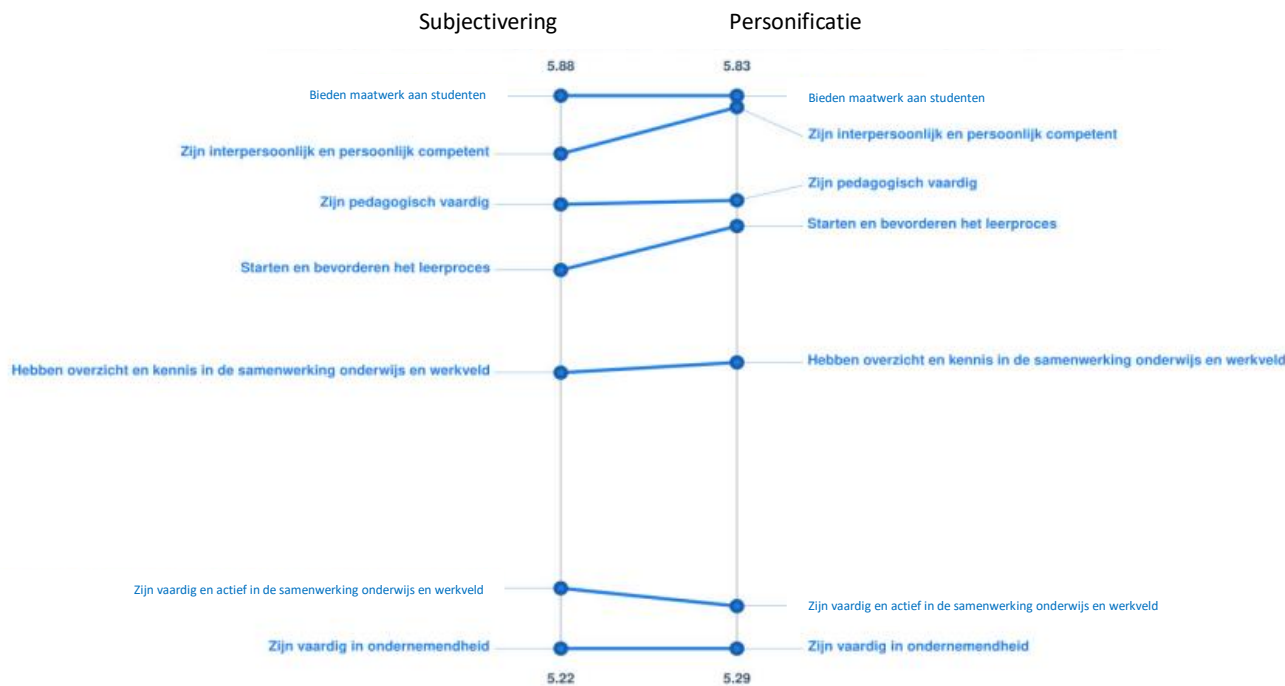
Aantal jaar	0-1	1-2	2-3	3+
0-1		0,69	0,9	0,73
1-2			0,64	0,14
2-3				0,69
3+				

Waardering van het belang voor docenten door de bril van Biesta

Biesta (2015) onderscheidt drie functies van leren: kwalificatie, subjectivering en personificatie. Slechts twee participanten gaven aan kwalificatie de belangrijkste functie voor het leren in de hybride leeromgeving te vinden. Dit is te weinig voor een vergelijking. Daarom zijn alleen de scores voor de subjectivering en personificatie vergeleken.

De correlatie tussen de scores van het belang voor docenten van de subjectivering en de personificatie is 1.

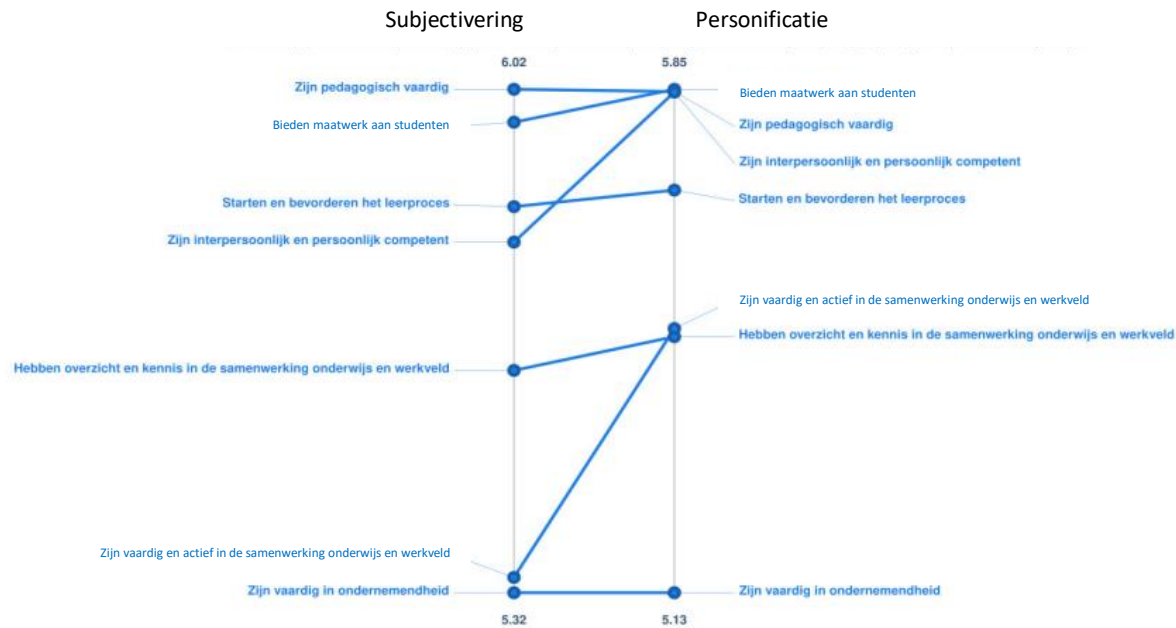
Waardering van het belang door de bril van Biesta



Waardering van het belang voor werkveldbegeleiders door de bril van Biesta

De correlatie tussen de scores het belang voor werkveldbegeleiders van de subjectivering en de personificatie is 0,89.

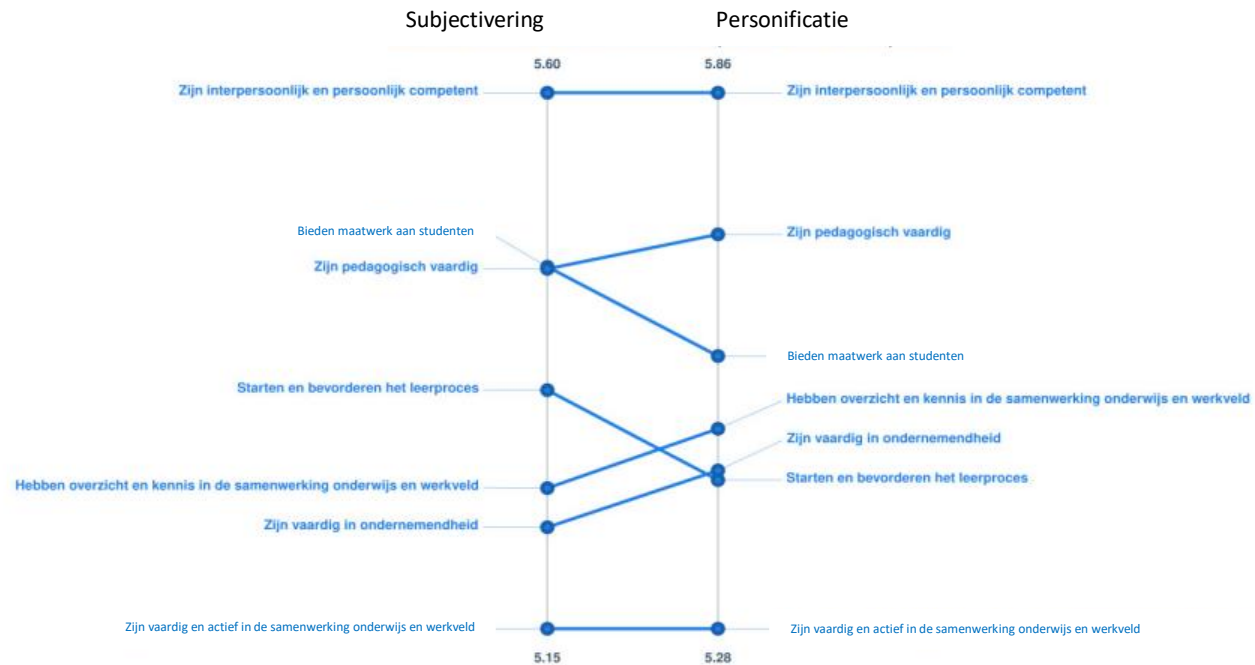
Waardering van het belang voor werkveldbegeleiders door de bril van Biesta



Waardering van de beheersing door docenten door de bril van Biesta

De correlatie tussen de scores van de beheersing door docenten van de subjectivering en de personificatie is 0,94.

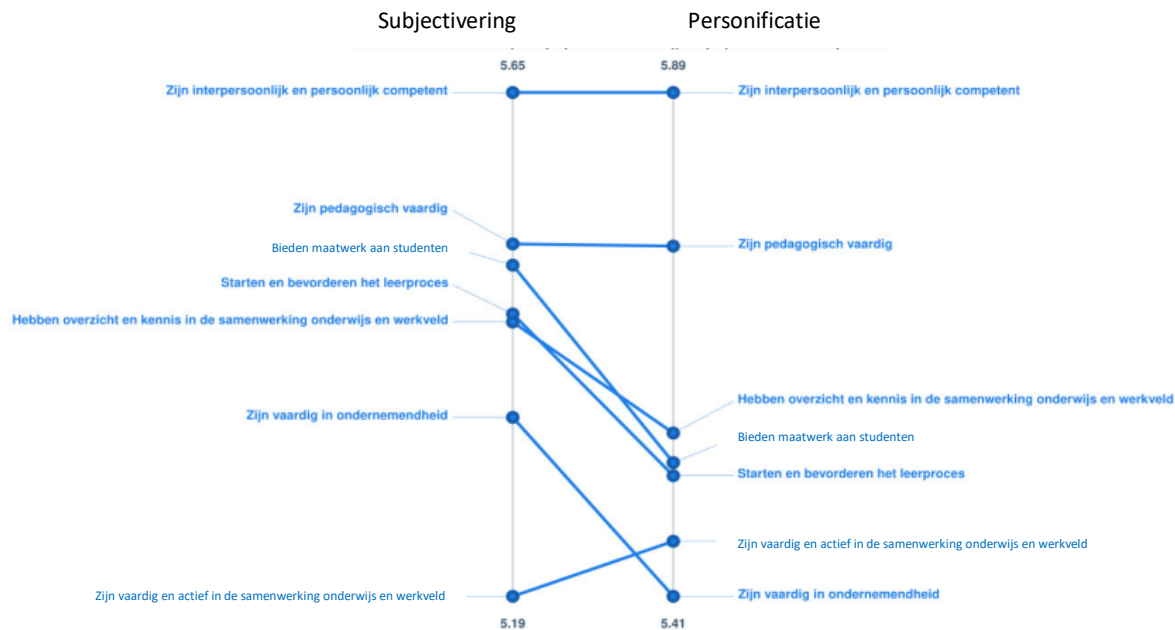
Waardering van de beheersing van de competenties door docenten door de bril van Biesta



Waardering van de beheersing door werkveldbegeleiders door de bril van Biesta

De correlatie tussen de scores voor beheersing van werkveldbegeleiders van de subjectivering en de personificatie is 0,82.

Waardering van de beheersing van de competenties door werkveldbegeleiders door de bril van Biesta

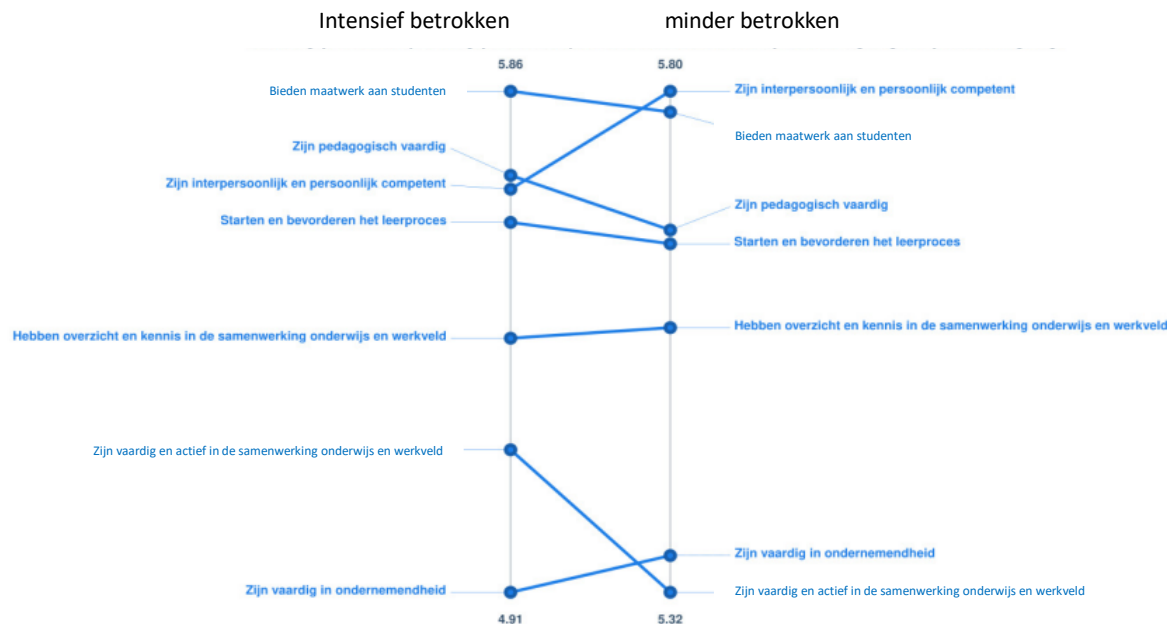


Waardering van het belang voor docenten door participanten die ofwel intensief ofwel minder betrokken zijn bij de ontwikkeling van de hybride leeromgeving

Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen participanten die intensiever betrokken waren bij de ontwikkeling (deze participanten hebben aangegeven grondlegger, mede-ontwikkelaar of meedenker bij de ontwikkeling (geweest) te zijn) en participanten die minder betrokken waren bij de ontwikkeling (zij zijn af en toe bevraagd; hebben meegedaan aan een evaluatie of waren niet betrokken bij de ontwikkeling).

De correlatie tussen de scores van de groep is intensief betrokken is geweest bij de ontwikkeling van de HLO en die minder betrokken is geweest van het belang voor docenten is 0,94.

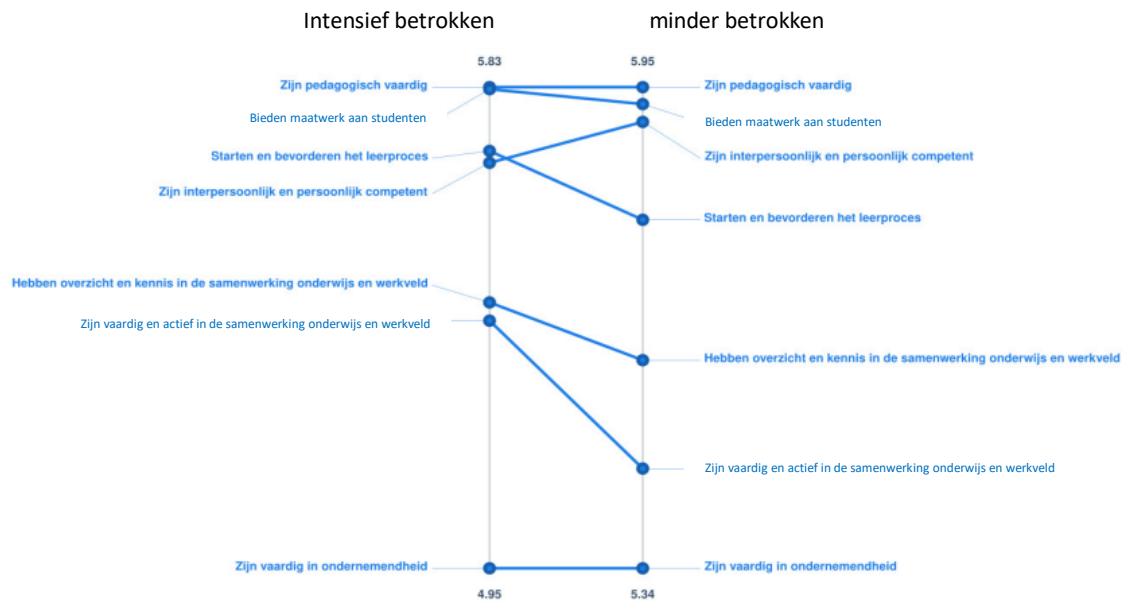
Waardering van het belang voor docenten door participanten die of wel intensief ofwel minder betrokken zijn bij de ontwikkeling van de HLO



Waardering van het belang voor werkveldbegeleiders door participanten die ofwel intensief ofwel minder betrokken zijn bij de ontwikkeling van de hybride leeromgeving

De correlatie tussen de scores van de groep intensief betrokken is geweest bij de ontwikkeling van de HLO en die minder betrokken is geweest van het belang voor werkveldbegeleiders is 0,95.

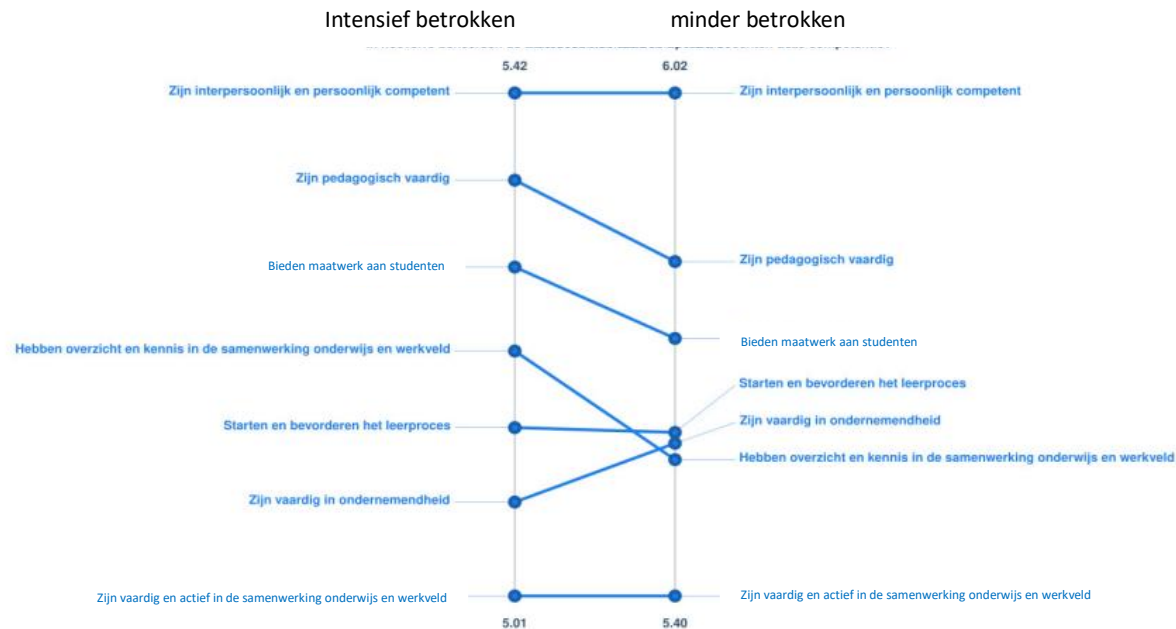
Waardering belang werkveldbegeleiders door participanten die ofwel intensief ofwel minder betrokken zijn bij de ontwikkeling



Waardering door participanten die ofwel intensief ofwel minder betrokken zijn bij de ontwikkeling van de hybride leeromgeving van de mate van beheersing door docenten

De correlatie tussen de scores van de groep intensief betrokken is geweest bij de ontwikkeling van de HLO en die minder betrokken is geweest van de beheersing door docenten is 0,94.

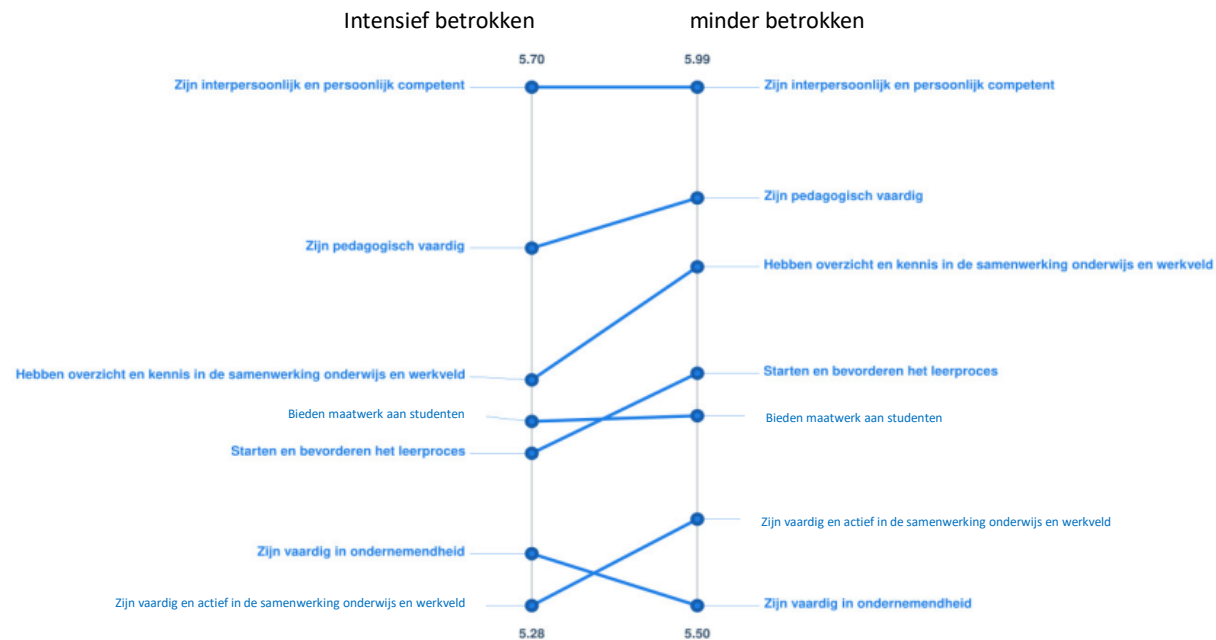
Waardering van beheersing docenten door participanten die ofwel intensief ofwel minder betrokken zijn de ontwikkeling



Waardering door participanten die ofwel intensief ofwel minder betrokken zijn bij de ontwikkeling van de hybride leeromgeving van de mate van beheersing door werkveldbegeleiders

De correlatie tussen de scores van de groep intensief betrokken is geweest bij de ontwikkeling van de HLO en die minder betrokken is geweest van de beheersing door werkveldbegeleiders is 0,95.

Waardering van beheersing werkveldbegeleiders door participanten die ofwel intensief ofwel minder betrokken zijn bij de ontwikkeling



Bijlage G

Vergelijking van de kennis en vaardigheden in het kwalificatiedossier van de docent mbo met de competenties, die docenten nodig hebben in hybride leeromgevingen.

Vergelijking van de kennis en vaardigheden in het kwalificatiedossier van de docent mbo met de competenties, die docenten nodig hebben in hybride leeromgevingen.

Rol van de mbo-docent	Vakkennis geformuleerd in het kwalificatiedossier MBO Raad	Vaardigheden geformuleerd in het kwalificatiedossier MBO Raad	Competenties van docenten in hybride leeromgevingen, die vergelijkbaar zijn aan de kennis en vaardigheden geformuleerd in het kwalificatiedossier MBO Raad
De docent draagt er zorg voor dat hij professioneel is en blijft	<ul style="list-style-type: none"> • kent de voor het mbo relevante wet- en regelgeving, met name over de uitvoering van zijn werk als mbo-docent (kwalificatiedossiers, WEB en aanvullende regelgeving en het Professioneel Statuut); • volgt de actuele maatschappelijke ontwikkelingen rond het mbo; • kent de beroepsidentiteit van de mbo-docent, weet hoe hij zich verder wil professionaliseren, kan zijn eigen 	<ul style="list-style-type: none"> • de diverse vormen van (co)coaching, super- en intervisie hanteren; • doelstellings-, contracterings-, functionerings-, pop- en beoordelingsgesprekken voeren om de inhoud van eigen taakuitvoering en de professionele ontwikkeling mee te bepalen; • feedback geven en ontvangen over de eigen professionele ontwikkeling en die van anderen; 	<p>Kunnen openstaan voor nieuwe ideeën en verandering en zijn innovatief (25)</p> <p>Kunnen feedback ontvangen (37)</p> <p>Kunnen (regelmatig) feedback geven (38)</p> <p>Kunnen een netwerk in het bedrijfsleven opbouwen en in</p>

	<p>leervragen formuleren en zijn leerresultaat aantonen;</p> <ul style="list-style-type: none"> • houdt de ontwikkelingen en innovaties in het werkveld van de deelnemers bij en vertaalt die ook naar zijn eigen beroepsinhoudelijke ontwikkeling; • is op de hoogte van de diverse vormen van formeel en informeel leren, theoretisch leren en leren vanuit de praktijk; hij kent zijn voorkeuren daarbinnen; • beheerst methodieken om met en van collega's te leren binnen en buiten de school; • beheerst methodieken om nieuwe collega's en collega's in opleiding te begeleiden. 	<ul style="list-style-type: none"> • werken met digitale portfolio-ontwikkeling inclusief beoordelingscriteria; • methodieken hanteren om te leren van zijn eigen ervaringen vanuit een onderzoekende houding; • een relevant netwerk in het beroepenveld opbouwen en onderhouden om zijn beroepskennis op peil te houden; • binnen zijn school en team een relevant netwerk opbouwen en onderhouden gericht op samenwerking, afstemming en leren van elkaar; • een bijdrage leveren aan de teamontwikkeling en effectief overleggen; • vernieuwingen in zijn onderwijs initiëren en daarin ondernemerschap tonen; • vanuit zijn opdracht een bijdrage leveren aan kwaliteitsbewustzijn en kwaliteitsverbetering in het team (pdca). 	<p>stand houden en de juiste partners uit het werkveld betrekken in de hybride leeromgeving, ook voor het onderwijs op school (86)</p>
<p>De docent ontwikkelt een onderwijsprogramma</p>	<ul style="list-style-type: none"> • kent de wettelijke kaders waarbinnen hij werkt, het instellingsbeleid en de teamafspraken; 	<ul style="list-style-type: none"> • een op de doelgroep afgestemd gevarieerd onderwijsprogramma samenstellen, bestaande uit individueel 	<p>Zijn vaardig in het zorgen voor een goede teamsfeer (33)</p>

<ul style="list-style-type: none"> • beheerst de gevraagde leerstof (kennis en vaardigheden) en kent de theoretische en praktische achtergronden daarvan, met name gericht op de doelsituatie; • heeft actuele kennis van de beroepen waarvoor hij opleidt en legt verband tussen de leerstof en de desbetreffende kwalificatiedossiers; • overziet de opbouw van het curriculum, de samenhang met andere programmaonderdelen en met wat bij collega's in het beroepenveld geleerd wordt; • identificeert specifieke taal- en rekenaspecten binnen eigen vakgebied; • weet dat studenten de leerstof verschillend kunnen interpreteren en kan het onderwijs hierop afstemmen; • kent op hoofdlijnen de inhoud van de andere leereenheden binnen de opleiding; 	<p>onderwijs en groepsactiviteiten, lessen binnen en buiten de school, theorie en werkplekleren;</p> <ul style="list-style-type: none"> • samen met collega's de wettelijke kaders (het kwalificatiedossier) vertalen naar een onderwijsprogramma, rekening houdend met het instellingsbeleid en de teamafspraken; • vraagstukken en innovaties uit de regio vertalen naar uitvoerbare projecten voor individuele of groepen studenten; • samenwerken met collega's in het team, zodat voor studenten een samenhangend curriculum ontstaat; • in overleg met collega's de didactiek voor beroepsgerelateerde taal- en rekenaspecten afstemmen op de doelgroep; • maatwerk leveren op studentniveau voor inhoud en begeleidingsvorm; 	<p>Hebben theoretische kennis over het vak (47)</p> <p>Hebben kennis van de opleiding: kwalificaties, leerstof, praktijk- en examenopdrachten en het niveau van uitwerking van de opdrachten (48)</p> <p>Zijn competent in het maken van overzicht over het geheel (49)</p>
---	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • maakt de studenten duidelijk wat de relevantie is van de leerstof voor de beroepspraktijk; • weet hoe het onderwijsprogramma aansluit op vmbo en hbo (doorlopende leerlijnen); • is vertrouwd met de verschillende onderwijs- en leertheorieën en kan deze naar de praktijk vertalen; • is op de hoogte van de belangrijkste literatuur rond loopbaanbegeleiding en past deze kennis systematisch toe, in aansluiting op de instellingsvisie; • is op de hoogte van de belangrijkste theorieën rond begeleiding (modelling, guiding, scaffolding, coaching, monitoring) • kent de mogelijkheden en beperkingen van digitale leermiddelen. 	<ul style="list-style-type: none"> • in specifieke situaties doorverwijzen naar specialisten (bijvoorbeeld taal en rekenen, passend onderwijs); • een netwerk van collega's uit het beroepenveld en in de beroepskolom inzetten bij de (door)ontwikkeling van het onderwijsprogramma; • het onderwijsprogramma actualiseren op basis van innovaties in het beroepenveld; • digitale leermiddelen inzetten om de kwaliteit van het onderwijsprogramma te verbeteren, aansluitend op de leerstijlen van studenten. 	
<p>De docent voert een onderwijsprogramma uit</p>	<ul style="list-style-type: none"> • weet een samenhangend geheel te maken van de diverse delen van het onderwijsprogramma (theorielessen, trainingen, workshops en integrale 	<ul style="list-style-type: none"> • het leren in en van de authentieke beroepspraktijk concreet vormgeven, rekening houdend met vragen uit en innovaties in land en regio; 	<p>Kunnen goed luisteren, open vragen stellen en doorvraagtechnieken inzetten (35)</p>

<p>opdrachten), rekening houdend met verschillen tussen studenten en met taal- en rekenaspecten in de context van het beroep;</p> <ul style="list-style-type: none"> • stemt de leerdoelen af op het programma van zijn teamgenoten om voor de studenten een samenhangend geheel te maken; • beheerst de stof (kennis en vaardigheden) en kent de theoretische en praktische achtergronden daarvan, met name gericht op de (actuele) doelsituatie; • heeft actuele kennis van de beroepen waarvoor wordt opgeleid door de ontwikkelingen in het werkveld nauwlettend te volgen; • kan de studenten duidelijk maken wat de relevantie is van de leerstof voor de beroepspraktijk; • weet dat studenten de leerstof op verschillende manieren kunnen 	<ul style="list-style-type: none"> • studenten ondersteunen bij het integreren van kennis, vaardigheden en attitudes in het beroepsgericht handelen; • ondernemend handelen bij studenten stimuleren, zowel in de betekenis van intrapreneurship als entrepreneurship; • werken vanuit een holistische benadering, vanuit de beroepspraktijk; • een netwerk opbouwen, gericht op een adequate en wat de beroepscontext betreft actuele onderwijspraktijk; • in authentieke (beroeps)situaties functioneel gebruik van taal en rekenen herkennen en bevorderen; • verschillende soorten leren tot stand brengen, zowel in een schoolse als in een niet-schoolse setting (werkplekleren); • aspecten van taal- en rekengericht vakonderwijs, beroepsgericht taal- en rekenonderwijs identificeren en toepassen; • bijdragen aan taal- en rekenontwikkeling en aan de verwerving van taal- en 	<p>Zijn vaardig in het ondersteunen van de werknemersvaardigheden van studenten (40)</p> <p>Kunnen goed omgaan met diversiteit (54)</p> <p>Kunnen goed coachen (63)</p> <p>Kunnen differentiëren en bieden bijvoorbeeld ruimte om de taken in eigen tempo op te pakken (64)</p> <p>Kunnen een netwerk in het bedrijfsleven opbouwen en in stand houden en de juiste partners uit het werkveld betrekken in de hybride leeromgeving, ook voor het onderwijs op school (86).</p>
---	--	--

interpreteren en kan zijn onderwijs daarop afstemmen;

- kent de relevante literatuur rond de didactiek van het beroepsonderwijs en past die methodieken systematisch toe, aansluitend bij de instellingsvisie;
- is op de hoogte van (leer)stoornissen (dyslexie, ADHD) en van lichamelijke handicaps bij het leren, en kent het schoolbeleid hieromtrent;
- kent de theorie rond begeleiding (modelling, guiding, scaffolding, coaching, monitoring).

rekenvaardigheid in beroepsgerichte situaties;

- bijdragen aan de inrichting van een competentiegerichte leeromgeving;
- omgaan met heterogene groepen, rekening houdend met verschillen in niveau, zelfbeeld, cultuur, belangstelling, leerstijl en voorkennis;
- uitvoering geven aan proces- en taakgerichte begeleiding in verschillende leercontexten;
- een verscheidenheid aan vraag-, coachings- en gesprekstechnieken hanteren (responsief reageren, vragend helpen);
- samenwerken met collega's en samenwerkingspartners (intern en extern);
- planmatig werken (product- en procesgericht);
- bijdragen aan kwaliteitszorg en innovatie;
- in samenspraak met het team doelen stellen in een kwaliteitscyclus;

Kunnen zorgdragen voor de kwaliteit van de leeromgeving, bijvoorbeeld door jaarlijks onderzoek naar de tevredenheid van betrokken docenten en praktijkveldbegeleiders (92)

<p>De docent begeleidt de studenten tijdens de leerloopbaan</p>	<ul style="list-style-type: none"> • kent de actuele literatuur rond loopbaanbegeleiding en past methodieken systematisch toe, aansluitend bij de instellingsvisie; • kent de opbouw van het onderwijsprogramma en kan studenten de samenhang in het programma duidelijk maken; • heeft actuele kennis van de beroepen waarvoor wordt opgeleid; • weet dat studenten op verschillende manieren leren en kan zijn onderwijs daarop afstemmen; • kent actuele theorieën over het ontwikkelen van zelfsturend leren. 	<ul style="list-style-type: none"> • verschillende rollen in een team vervullen; • ondersteuning vragen of doorverwijzen bij (een vermoeden van) (leer)stoornissen; • administratieve taken (studievoortgang, verzuim) uitvoeren conform instellingsafspraken. • studenten met het stellen van de juiste vragen uitdagen kritisch na te denken over opgedane ervaringen, en daarbij de zoektocht tot het ontdekken van talenten en ambities stimuleren en begeleiden; • uitvoering geven aan proces- en taakgerichte begeleiding in verschillende leercontexten; • verschillende coachings- en gesprekstechnieken hanteren en actief luisteren: <ul style="list-style-type: none"> - samenvatten/parafaseren; - open en gesloten vragen stellen; - feedback geven en ontvangen; 	<p>Kunnen de studenten begeleiden bij hun reflectie bijvoorbeeld door reflectie-in-actie (3)</p> <p>Kunnen goed luisteren, open vragen stellen en doorvraagtechnieken inzetten (35)</p> <p>Kunnen feedback ontvangen (37)</p> <p>Zijn communicatief en sociaal vaardig (39)</p>
---	--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - confronteren en andere eenvoudige gespreksinterventies toepassen; - uitleggen, adviseren, informeren; • zijn mening geven, oordelen, opleggen; • werken met portfolio-ontwikkeling inclusief beoordelingscriteria; • samenwerken en afstemmen in een heterogeen team; • bewust verschillende rollen in een team vervullen; • studenten leren inzien wat de relevantie is van de leerstof voor de beroepspraktijk en de samenhang van de leerstof met de beroepspraktijk. 	<ul style="list-style-type: none"> - confronteren en andere eenvoudige gespreksinterventies toepassen; - uitleggen, adviseren, informeren; • zijn mening geven, oordelen, opleggen; • werken met portfolio-ontwikkeling inclusief beoordelingscriteria; • samenwerken en afstemmen in een heterogeen team; • bewust verschillende rollen in een team vervullen; • studenten leren inzien wat de relevantie is van de leerstof voor de beroepspraktijk en de samenhang van de leerstof met de beroepspraktijk. • vragen uit de regio en innovaties matchen met leervragen van studenten; • studenten leren reflecteren op het opbouwen van regulatievaardigheden voor verder leren in opleiding of beroep; 	<p>Hebben kennis van het werkveld en het leerbedrijf (46)</p> <p>Kunnen goed communiceren met andere betrokkenen, zoals jobcoach (51)</p> <p>Kunnen goed coachen (63)</p> <p>Zijn vaardig in het signaleren van stagnaties in het leerproces en kunnen daarvoor onderwijs aanbieden, bijvoorbeeld gericht op projectmatig werken, leren leren of competentiegericht werken (67)</p>
<p>De docent is betrokken bij de beroepspraktijkvorming</p>	<ul style="list-style-type: none"> • heeft actuele kennis van de (ontwikkelingen in) beroepen waarvoor wordt opgeleid; • kent de relevante literatuur over werkplekleren en past deze methodieken 	<ul style="list-style-type: none"> • vragen uit de regio en innovaties matchen met leervragen van studenten; • studenten leren reflecteren op het opbouwen van regulatievaardigheden voor verder leren in opleiding of beroep; 	<p>Weten hoe studenten in de praktijk leren (2)</p> <p>Kunnen goed luisteren, open vragen stellen en</p>

<p>systematisch toe, aansluitend bij de visie van zijn school;</p> <ul style="list-style-type: none"> • kent de theorie rond de diverse vormen van begeleiding. 	<ul style="list-style-type: none"> • uitvoering geven aan proces- en taakgerichte begeleiding in verschillende leercontexten; • verschillende coachings- en gesprekstechnieken inzetten en actief luisteren (samenvatten/parafraseren, open en gesloten vragen stellen, feedback geven en ontvangen, confronteren e.a. eenvoudige gespreksinterventies, uitleggen, adviseren, informeren); • bijdragen aan een werkbaar evenwicht tussen de belangen van de student, de school en het bedrijf; • samenwerken in een heterogeen team, in en buiten de school; • verschillende rollen in het team vervullen; • studenten leren inzien wat de relevantie is van de leerstof voor de beroepspraktijk en de samenhang van de leerstof met de beroepspraktijk. 	<p>doorvraagtechnieken inzetten (35)</p> <p>Zijn communicatief en sociaal vaardig (39)</p> <p>Kunnen goed communiceren met andere betrokkenen, zoals jobcoach (51)</p> <p>Kunnen goed coachen (63)</p> <p>Kunnen een goede weg vinden tussen de belangen van de student en de belangen van de werkgever (85)</p>
--	--	--

<p>De docent construeert en evalueert beoordelingsinstrumenten</p>	<ul style="list-style-type: none">• heeft actuele basiskennis van de wet- en regelgeving rond examinering;• heeft basiskennis van examineren;• heeft kennis van kwalificerend beoordelen;• heeft basiskennis van ontwikkelingsgerichte toetsvormen;• kent de relevante literatuur rond examineren en beoordelen en weet welke methodieken in zijn school worden toegepast;• kent het onderscheid tussen ontwikkelingsgerichte toetsing en examinering.	<ul style="list-style-type: none">• studenten laten reflecteren op het opbouwen van zelfregulatievaardigheden voor verder leren in opleiding of beroep;• werken met portfolio-ontwikkeling;• ontwikkelingsgerichte toetsen construeren, afnemen en evalueren;• examens construeren, afnemen en evalueren;• in samenspraak met collega's en werkveld tot een integrale beoordeling komen.
--	---	--

Bijlage H

Overzicht per cluster competenties, waarin van elke competentie, die docenten nodig hebben in hybride leeromgevingen, aangegeven wordt of deze in de vergelijking met de kennis en vaardigheden in het kwalificatiedossier van de docent mbo (MBO Raad, 2015) wel of geen vergelijkbare formulering/inhoud heeft

Overzicht per cluster competenties, waarin van elke competentie, die docenten nodig hebben in hybride leeromgevingen, aangegeven wordt of deze in de vergelijking met de kennis en vaardigheden in het kwalificatiedossier van de docent mbo (MBO Raad, 2015) wel of geen vergelijkbare formulering/inhoud heeft.

Clusters competenties uit ons onderzoek	Competenties die geen vergelijkbare formulering/inhoud hebben in het kwalificatiedossier van de docent mbo	Competenties die wel een vergelijkbare formulering/inhoud hebben in het kwalificatiedossier van de docent mbo
1. Zijn vaardig in ondernemendheid	Zijn ondernemend (5) Kunnen goed organiseren (11) Kunnen denken in kansen en mogelijkheden (22) Zijn computervaardig (27) Zijn creatief en kunnen out of the box denken (30) Hebben kennis van meerdere talen (43)	-
2. Zijn persoonlijk en interpersoonlijk competent	Zijn betrouwbaar (10) Kunnen relativeren (11) Kunnen zich goed inleven in anderen (13) Zijn directief en assertief (14) Kunnen doorzetten (15) Zijn energiek, enthousiast en inspirerend (16) Zijn sensitief en integer (17)	Kunnen goed luisteren, open vragen stellen en doorvraagtechnieken inzetten (35) Kunnen feedback ontvangen (37) Zijn communicatief en sociaal vaardig (39) Kunnen goed omgaan met diversiteit (54)

	Kunnen initiatief nemen (18)	
	Zijn stressbestendig en kunnen improviseren (20)	
	Zijn echt (21)	
	Zijn flexibel (26)	
	Zijn accuraat en punctueel (28)	
	Kunnen feedforward geven (36)	
	Hebben zelfkennis (45)	
	Behandelen iedereen gelijk (52)	
	Kunnen een voorbeeldfunctie vervullen (78)	
3. Zijn pedagogisch vaardig	Zijn intrinsiek gemotiveerd om een student echt verder te helpen (7)	Zijn vaardig in het zorgen voor een goede teamsfeer (33)
	Willen ook leren van studenten (9)	Kunnen (regelmatig) feedback geven (38)
	Kunnen structuur bieden (19)	Kunnen goed coachen (63)
	Zijn competent in het betrokken zijn en meeleven met de student (23)	
	Kunnen interesse hebben in studenten en elkaar (24)	
	Zijn controlerend (29)	
	Stralen vertrouwen en zekerheid uit, waardoor de student zich op zijn gemak voelt (31)	
	Zijn geduldig, zeker met studenten met een (verstandelijke) beperking (32)	
	Creëren een werksfeer (61)	

<p>4. Bieden maatwerk aan studenten</p>	<p>Hebben kennis van de student, zijn achtergrond en zijn eventuele beperkingen (44)</p> <p>Kunnen voor een goede werkrelatie met de student zorgen (53)</p> <p>Creëren een veilig leerklimaat voor de student, waarin studenten zich welkom voelen, ook met hun problemen (62)</p> <p>Kunnen meedenken met de student, zodat deze weet dat hij/zij er niet alleen voorstaat (66)</p> <p>Kunnen studenten motiveren, stimuleren en aanmoedigen, zeker als de student in een dip zit (69)</p> <p>Geven de studenten de ruimte om te ontdekken, te proberen en fouten te maken (70)</p> <p>Hebben het doel/het belang/de behoefte van de student altijd op één staan (72)</p> <p>Benaderen en behandelen de student als collega (76)</p> <p>Leggen de verantwoordelijkheid voor het leerproces bij de student (77)</p>	<p>Kunnen differentiëren en bieden bijvoorbeeld ruimte om de taken in eigen tempo op te pakken (64)</p>
<p>5. Starten en bevorderen van het leerproces</p>	<p>Zijn competent in het ondersteunen van studenten bij zingeving in hun werk (1)</p> <p>Kunnen de studenten begeleiden bij hun reflectie bijvoorbeeld door reflectie-in-actie (3)</p> <p>Zijn vaardig in het stimuleren van studenten om te leren van en met elkaar (41)</p>	<p>Weten hoe studenten in de praktijk leren (2)</p> <p>Kunnen de studenten begeleiden bij hun reflectie bijvoorbeeld door reflectie-in-actie (3)</p> <p>Zijn vaardig in het ondersteunen van de werknemersvaardigheden van studenten (40)</p>

Zijn vaardig in het motiveren van studenten om nieuwe kennis te delen met collega's (42)

Zijn vaardig in het inzetten van verschillende tools om de persoonlijke ontwikkeling van studenten te ondersteunen en te groeien buiten hun comfortzone (56)

Kunnen studenten motiveren door inspirerend en eigentijds onderwijs te verzorgen (57)

Zijn vaardig in het motiveren van studenten in de les, waardoor studenten betrokken hun opdrachten maken (58)

Houden de vorderingen van de studenten bij en helpen hen de koppeling naar de praktijk van de dag te maken (60)

Hebben kennis van iemands ontwikkeling en helpen hem/haar verder in de ontwikkeling (65)

Kunnen ervoor zorgen dat de student zich breder ontwikkelt in het werkveld dan de eigen praktijkplaats (68)

Zijn vaardig in het realiseren van begeleiding op maat aan de student: sturing waar nodig en hulp op vraag van de student (71)

Zijn vaardig in het creatief meedenken in de begeleiding van de studenten en bieden ruimte aan de studenten, zodat zij hun eigen leerweg kunnen creëren (73)

Betrekken de studenten overal bij, zodat er sprake is van eigenaarschap (74)

Zijn vaardig in signaleren van stagnaties in het leerproces en kunnen daarvoor onderwijs aanbieden, bijvoorbeeld gericht op procesmatig werken, leren leren of competentiegericht leren (67)

	Zijn vaardig in het vragen van de student naar leerwensen en de ondersteuning van hen om deze leerwensen te signaleren en te formuleren (75)	
6. Zijn vaardig en actief in de samenwerking onderwijs en werkveld	<p>Kunnen voor een uitgebreide kennismaking tussen student, docent en werkveldbegeleider op persoonlijk vlak zorgen (50)</p> <p>Kunnen zorgen voor een goede samenwerking tussen student, docent en praktijkbegeleider (55)</p> <p>Kunnen zelf een link van de theorie naar de praktijk leggen en de hoe- en waarom-kennis van het te leren beroep direct koppelen aan ervaringen in het werkveld (59)</p> <p>Zijn vaardig in het bijdragen aan een continue verbetering van de aansluiting van het onderwijs bij de samenleving en het werkveld (79)</p> <p>Kunnen korte lijntjes met elkaar houden, bijvoorbeeld bij de afronding van de beroepspraktijkvorming-opdrachten (80)</p> <p>Kunnen de verwachtingen tussen school, werkveld en student afstemmen en creëren zo een brug tussen school en werkveld. Deze vormen als het ware één omgeving (82)</p> <p>Zijn vaardig in het vinden van een job voor mensen met een beperking (83)</p> <p>Kunnen docenten bekend maken met het werkveld door een uitgebreide kennismaking (84)</p>	<p>Kunnen een goede weg vinden tussen de belangen van de student en de belangen van de werkgever (85)</p> <p>Kunnen een netwerk in het bedrijfsleven opbouwen en in stand houden en de juiste partners uit het werkveld betrekken in de hybride leeromgeving, ook voor het onderwijs op school (86)</p>

	<p>Kunnen de meerwaarde van studenten voor het bedrijf/de organisatie laten zien (87)</p> <p>Zijn vaardig in het bieden van mogelijkheden aan studenten om mee te kijken in de gehele organisatie (88)</p> <p>Kunnen samen optrekken in de samenwerking wat betreft visievorming en deskundigheidsbevordering (89)</p> <p>Zijn in staat een leeromgeving in te richten met stuurgroep/projectgroep om de voortgang en de ontwikkeling te bewaken (90)</p> <p>Kunnen een organisatie van de hybride leeromgeving inrichten, die past in die van de praktijk, bijvoorbeeld wat betreft de roosters van de studenten en juridische vormgeving (91)</p>	
<p>7. Hebben overzicht en kennis in de samenwerking onderwijs en werkveld</p>	<p>Kunnen alle betrokkenen ondersteunen om het leren van allen in gang te houden (4)</p> <p>Zijn competent in het bereikbaar zijn en bereid er tijd en energie in te steken (6)</p> <p>Hebben affiniteit met het doel en de focus van de leeromgeving (8)</p> <p>Zijn vaardig in het organiseren van een uitgebreide introductie voor studenten van de praktijkplek aan het begin van het schooljaar en het werklandschap gedurende het schooljaar (81)</p>	<p>Kunnen openstaan voor nieuwe ideeën en verandering en zijn innovatief (25)</p> <p>Hebben kennis van het werkveld en het leerbedrijf (46)</p> <p>Hebben theoretische kennis over het vak (47)</p> <p>Hebben kennis van de opleiding: kwalificaties, leerstof, praktijk- en examenopdrachten, en het niveau van uitwerking van de opdrachten (48)</p> <p>Zijn competent in het maken van overzicht over het geheel (49)</p>

Kunnen goed communiceren met andere
betrokkenen, zoals jobcoach (51)

Kunnen zorgdragen voor de kwaliteit van de
leeromgeving, bijvoorbeeld door jaarlijks onderzoek
naar de tevredenheid van betrokken docenten en
werkveldbegeleiders (92)

Bijlage I

De vergelijking van de competenties van praktijkopleiders (SBB, 2021) met die van werkveldbegeleiders in dit onderzoek naar de competenties, die werkveldbegeleiders nodig hebben in hybride leeromgevingen

De vergelijking van de competenties van praktijkopleiders (SBB, 2021) met die van werkveldbegeleiders in dit onderzoek naar de competenties, die werkveldbegeleiders nodig hebben in hybride leeromgevingen

Competenties voor praktijkopleiders (SBB, 2021)	Competenties van werkveldbegeleiders in hybride leeromgevingen, verkregen in het Scalda-onderzoek, die vergelijkbaar zijn aan de competenties geformuleerd door SBB (2021)
<p>Aansturen</p> <ul style="list-style-type: none"> • De manier van opleiden afstemmen op de taakvolwassenheid en leerstijl van de student. • In de gaten houden of de student functioneert volgens de gemaakte afspraken en duidelijke instructies geven als de student niet aan de verwachting dreigt te voldoen. 	<p>Kunnen structuur bieden (19)</p> <p>Zijn controlerend (29)</p> <p>Houden de vorderingen van de studenten bij en helpen hen de koppeling te maken naar de praktijk van de dag (60)</p> <p>Zijn vaardig in het realiseren van begeleiding op maat aan de student: sturing waar nodig en hulp op vraag van de student (67)</p> <p>Geven begeleiding op maat aan studenten: sturing waar nodig en hulp op vraag van de student (71)</p>
<p>Begeleiden</p> <ul style="list-style-type: none"> • De student stimuleren en coachen. • De student heldere en constructieve feedback geven. De praktijkopleider organiseert het leerproces van de student op de werkvloer en hij leidt de student op in de praktijk. Daarmee levert hij een 	<p>Zijn competent in het betrokken zijn en meeleven met de student (23)</p> <p>Kunnen (regelmatig) feedback geven (38)</p> <p>Kunnen goed coachen (63)</p> <p>Kunnen meedenken met de student, zodat deze weet dat hij/zij er niet alleen voorstaat (66)</p>

	<p>belangrijke bijdrage aan de toekomst van het vakmanschap. Die rol vraagt wel om de nodige competenties.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De student motiveren door hem in meer of mindere mate sociaal-emotioneel te ondersteunen. 	<p>Kunnen studenten motiveren, stimuleren en aanmoedigen, zeker als de student in een dip zit (69)</p>
<p>Beslissen en activiteiten initiëren .</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Beslissen of de student voortgang boekt in zijn leerproces. • Bepalen op welke gebieden de student zich moet ontwikkelen 	<p>Zijn controlerend (29)</p> <p>Houden de vorderingen van de studenten bij en helpen hen de koppeling naar de praktijk van de dag te maken (60)</p> <p>Hebben kennis van iemands ontwikkeling en helpen hem/haar verder in de ontwikkeling (65)</p>
<p>Instructies en procedures volgen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bij het beoordelen van de voortgang van de student werken met toetsinstrumenten en volgens bijbehorende procedures, zodat de student een objectieve en valide beoordeling krijgt. 	
<p>Leren</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De bpv-periode evalueren om verbeterpunten te signaleren en om die punten te verbeteren. 	<p>Kunnen zorgdragen voor de kwaliteit van de leeromgeving, bijvoorbeeld door een jaarlijks onderzoek naar de tevredenheid van betrokken docenten en praktijkbegeleiders (92)</p>
<p>Op de behoeften en verwachtingen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De student vragen wat hij tijdens de stage of leerbaan wil leren en daarop inhaken. 	<p>Geven begeleiding op maat aan studenten: sturing waar nodig en hulp op vraag van de student (71)</p>

van de student richten		Zijn vaardig in het vragen van de student naar leerwensen en de ondersteuning van hen om deze leerwensen te signaleren en te formuleren (75)
Plannen en organiseren	<ul style="list-style-type: none"> • In een gesprek helder maken welke leerdoelen moeten worden behaald. • Leeractiviteiten van de student plannen. • De voortgang volgen van het leerproces. • Besluiten wanneer hij in het leerproces moet ingrijpen. 	<p>Kunnen goed organiseren (11)</p> <p>Zijn controlerend (29)</p>
Samenwerken en overleggen	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse tonen in de student door te luisteren, vragen te stellen en de student te observeren. • Observaties met de student bespreken, na eventuele raadpleging van anderen. • De student stimuleren mee te denken over de verdere invulling van zijn leerproces. • Luisteren naar adviezen van de praktijkbegeleider van school en de adviseur praktijkleren van SBB en aangeven wat daarmee wordt gedaan. 	<p>Kunnen interesse hebben in de studenten en elkaar (24)</p> <p>Kunnen studenten begeleiden bij hun reflectie bijvoorbeeld door reflectie-in-actie (3)</p>

Vakdeskundigheid toepassen	<ul style="list-style-type: none">• Uitleggen hoe zaken werken, dit voordoen of de student laten nadenken over vakspecialistische zaken.• Vakkennis gebruiken om de student te beoordelen.• Informatie bekijken van de school, de wensen van de student en de mogelijkheden binnen het leerbedrijf om na te gaan op welke manier de leerdoelen kunnen worden behaald.• De student beoordelen aan de hand van de beoordelingscriteria en een waardering geven.	<p>Hebben kennis van het werkveld en het leerbedrijf (46)</p> <p>Hebben theoretische kennis over het vak (47)</p> <p>Kunnen een voorbeeldfunctie vervullen (78)</p> <p>Kunnen een goede weg vinden tussen de belangen van de student en de belangen van de werkgever (85)</p>
----------------------------	--	---

Bijlage J

Overzicht van de competenties, die werkveldbegeleiders nodig hebben in hybride leeromgevingen, die in de vergelijking met de competenties voor praktijkopleiders (SBB, 2021) wel of geen vergelijkbare formulering/inhoud hebben

Overzicht van de competenties, die werkveldbegeleiders nodig hebben in hybride leeromgevingen, die in de vergelijking met de competenties voor praktijkopleiders (SBB, 2021) wel of geen vergelijkbare formulering/inhoud hebben

Clusters competenties van het Scalda-onderzoek	Competenties van het Scalda-onderzoek die geen vergelijkbare formulering/inhoud hebben bij SBB	Competenties van het Scalda-onderzoek die wel een vergelijkbare formulering/inhoud hebben bij SBB
Zijn vaardig in ondernemendheid	Zijn ondernemend (5) Kunnen denken in kansen en mogelijkheden (22) Zijn computervaardig (27) Zijn creatief en kunnen out of the box denken (30) Hebben kennis van meerdere talen (43)	Kunnen goed organiseren (11)
Zijn persoonlijk en interpersoonlijk competent	Zijn betrouwbaar (10) Kunnen relativeren (12) Kunnen zich goed inleven in anderen (13) Zijn directief en assertief (14) Kunnen doorzetten (15) Zijn energiek, enthousiast en inspirerend (16) Zijn sensitief en integer (17) Kunnen initiatief nemen (18) Zijn stressbestendig en kunnen improviseren (20) Zijn echt (21)	Kunnen een voorbeeldfunctie vervullen (78)

	Zijn flexibel (26)	
	Zijn accuraat en punctueel (28)	
	Kunnen goed luisteren, open vragen stellen en doorvraagtechnieken inzetten (35)	
	Kunnen feedforward geven (36)	
	Kunnen feedback ontvangen (37)	
	Zijn communicatief en sociaal vaardig (39)	
	Hebben zelfkennis (45)	
	Behandelen iedereen gelijk (52)	
	Kunnen goed omgaan met diversiteit (54)	
Zijn pedagogisch vaardig	Stralen vertrouwen en zekerheid uit, waardoor de student zich op zijn gemak voelt. (31)	Kunnen structuur bieden (19)
	Zijn geduldig, zeker met studenten met een (verstandelijke) beperking (32)	Zijn competent in het betrokken zijn en meeleven met de student (23)
	Zijn vaardig in het zorgen voor een goede teamsfeer (33)	Kunnen interesse hebben in studenten en elkaar (24)
	Creëren een werksfeer (61)	Zijn controlerend (29)
		Kunnen (regelmatig) feedback geven (38)
		Kunnen goed coachen (63)
Bieden maatwerk aan studenten	Hebben kennis van de student, zijn achtergrond en eventuele beperkingen (44)	Kunnen meedenken met de student, zodat hij/zij er niet alleen voorstaat (66)
	Creëren een veilig leerklimaat voor de student, waarin studenten zich welkom voelen, ook met hun problemen (62)	Kunnen studenten motiveren, stimuleren en aanmoedigen, zeker als de student in een dip zit (69)

	Kunnen differentiëren en bieden bijvoorbeeld ruimte om de taken in eigen tempo op te pakken (64)	
	Geven de studenten de ruimte om te ontdekken, te proberen en fouten te maken (70)	
	Hebben het doel/het belang/de behoefte van de student altijd op één staan (72)	
	Benaderen en behandelen de student als collega (76)	
	Leggen de verantwoordelijkheid van het leerproces bij de student (77)	
Starten en bevorderen van het leerproces	Zijn competent in het ondersteunen van studenten bij zingeving in hun werk (1)	Kunnen de studenten begeleiden bij hun reflectie bijvoorbeeld door reflectie-in-actie (3)
	Weten hoe studenten in de praktijk leren (2)	Houden de vorderingen van studenten bij en helpen hen de koppeling naar de praktijk van de dag te maken (60)
	Zijn vaardig in het ondersteunen van de werknemersvaardigheden van studenten (40)	Zijn vaardig in het signaleren van stagnaties in het leerproces en kunnen daardoor onderwijs aanbieden, bijvoorbeeld gericht op procesmatig werken, leren leren of competentiegericht leren (67)
	Zijn vaardig in het stimuleren van studenten om te leren van en met elkaar (41)	Zijn vaardig in het realiseren van begeleiding op maat aan de student: sturing waar nodig en hulp op vraag van de student (71)
	Zijn vaardig in het motiveren van studenten om nieuwe kennis te delen met collega's (42)	
	Kunnen studenten motiveren door inspirerend en eigentijds onderwijs te verzorgen (57)	
	Zijn vaardig in het motiveren van studenten in de les, waardoor studenten betrokken hun opdrachten maken (58)	

	Kunnen ervoor zorgen dat de student zich breder ontwikkelt in het werkveld dan de eigen praktijkplaats. (68)	Zijn vaardig in het vragen van de student naar leerwensen en de ondersteuning van hen om deze leerwensen te signaleren en te formuleren (75)
Zijn vaardig en actief in de samenwerking onderwijs en werkveld	<p>Kunnen voor een uitgebreide kennismaking tussen student, docent en werkveldbegeleider op persoonlijk vlak zorgen (50)</p> <p>Zijn vaardig in het bijdragen aan een continue verbetering van de aansluiting van het onderwijs bij de samenleving en het werkveld (79)</p> <p>Zijn vaardig in het vinden van een job voor mensen met een beperking (83)</p> <p>Kunnen docenten bekend maken met het werkveld door een uitgebreide kennismaking (84)</p> <p>Kunnen een netwerk in het bedrijfsleven opbouwen en in stand houden en de juiste partners uit het werkveld betrekken in de hybride leeromgeving, ook voor het onderwijs op school (86)</p> <p>Kunnen de meerwaarde van studenten voor het bedrijf/de organisatie laten zien (87)</p> <p>Zijn vaardig in het bieden van mogelijkheden aan studenten om mee te kijken in de gehele organisatie (88)</p> <p>Kunnen samen optrekken in de samenwerking wat betreft visievorming en deskundigheidsbevordering (89)</p>	<p>Kunnen een goede weg vinden tussen de belangen van de student en de belangen van de werkgever (85)</p> <p>Kunnen een netwerk in het bedrijfsleven opbouwen en in stand houden en de juiste partners uit het werkveld betrekken in de hybride leeromgeving, ook voor het onderwijs op school (86)</p>

	Zijn in staat een leeromgeving in te richten met stuurgroep/projectgroep om de voortgang en de ontwikkeling te bewaken (90)	
	Kunnen een organisatie van de hybride leeromgeving inrichten, die past in die van de praktijk, bijvoorbeeld wat betreft de roosters van de studenten en juridische vormgeving (91)	
Hebben overzicht en kennis in de samenwerking onderwijs en werkveld	<p>Kunnen alle betrokkenen ondersteunen om het leren van allen in gang te houden (4)</p> <p>Zijn competent in het bereikbaar zijn en bereid er tijd en energie in te steken (6)</p> <p>Hebben affiniteit met het doel en de focus van de leeromgeving (8)</p> <p>Zijn vaardig in het iedereen op de hoogte houden van wat er gebeurt (34)</p> <p>Kunnen goed communiceren met andere betrokkenen, zoals jobcoach (51)</p> <p>Zijn competent in het maken van het overzicht van het geheel (49)</p> <p>Zijn vaardig in het organiseren van een uitgebreide introductie voor studenten van de praktijkplek aan het begin van het schooljaar en het werklandschap gedurende het schooljaar (81)</p>	<p>Hebben kennis van het werkveld en het leerbedrijf (46)</p> <p>Hebben theoretische kennis over het vak (47)</p> <p>Kunnen zorgdragen voor de kwaliteit van de leeromgeving, bijvoorbeeld door jaarlijks onderzoek naar de tevredenheid van betrokken docenten en praktijkveldbegeleiders (92)</p>

Bijlage K

Overzicht van de waarderingen per competentie

Point rating belang docenten

Point Legend

Layer Value

- 1 3.61 to 4.15
- 2 4.15 to 4.70
- 3 4.70 to 5.24
- 4 5.24 to 5.79
- 5 5.79 to 6.33



Figuur 30

Waardering van het belang voor docenten van elke afzonderlijke competentie

Point rating belang werkveldbegeleiders

Point Legend

Layer Value

1	3.71 to 4.27
2	4.27 to 4.83
3	4.83 to 5.39
4	5.39 to 5.96
5	5.96 to 6.52



Figuur 31

Waardering van het belang voor werkveldbegeleiders van elke afzonderlijke competentie

Point rating beheersing docenten

Point Legend

Layer Value

1	4.21 to 4.61
2	4.61 to 5.00
3	5.00 to 5.40
4	5.40 to 5.80
5	5.80 to 6.20



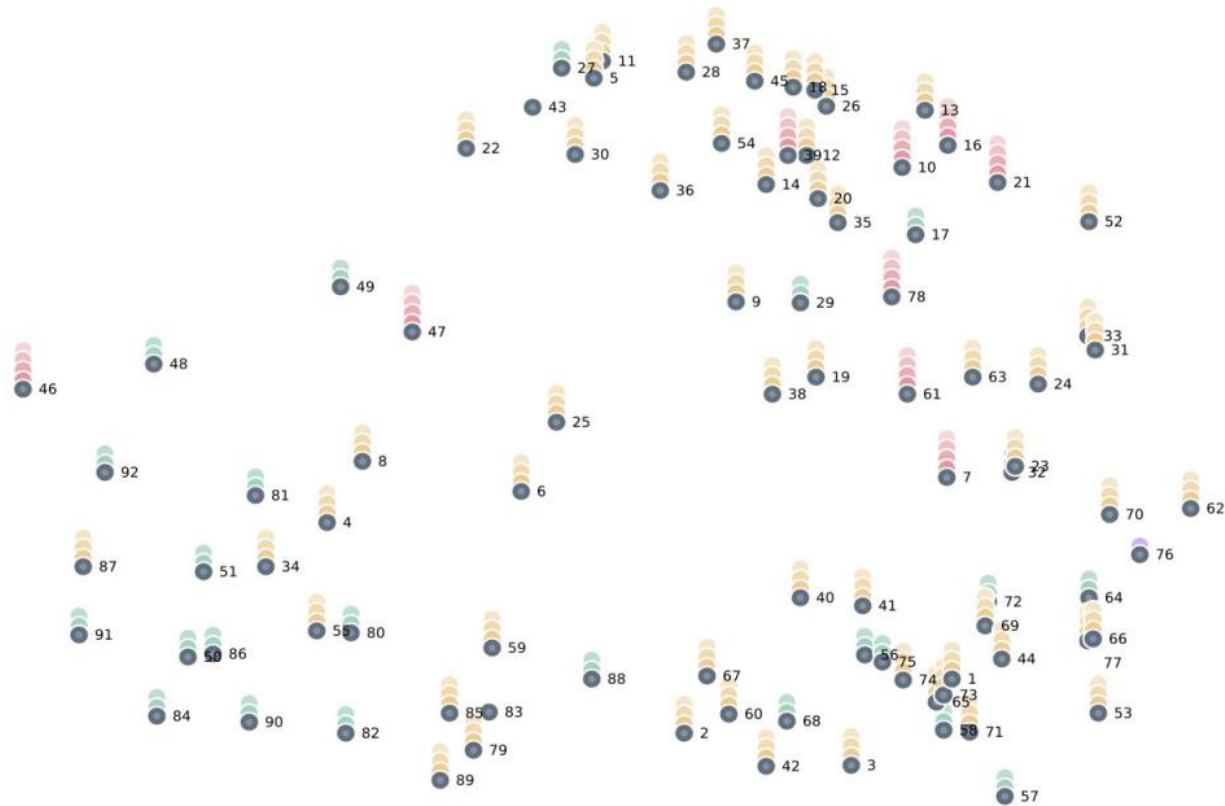
Figuur 32

Waardering van de beheersing door docenten van elke afzonderlijke competentie

Point rating beheersing werkveldbegeleiders

Point Legend

Layer	Value
1	4.03 to 4.48
2	4.48 to 4.92
3	4.92 to 5.36
4	5.36 to 5.80
5	5.80 to 6.24



Figuur 33

Waardering van de beheersing door werkveldbegeleiders van elke afzonderlijke competentie

Bijlage L

Overzicht van de zes competenties bij het cluster 1 'vaardig in ondernemendheid' en de waarderingen, die de participanten gegeven hebben op een 7-puntsschaal

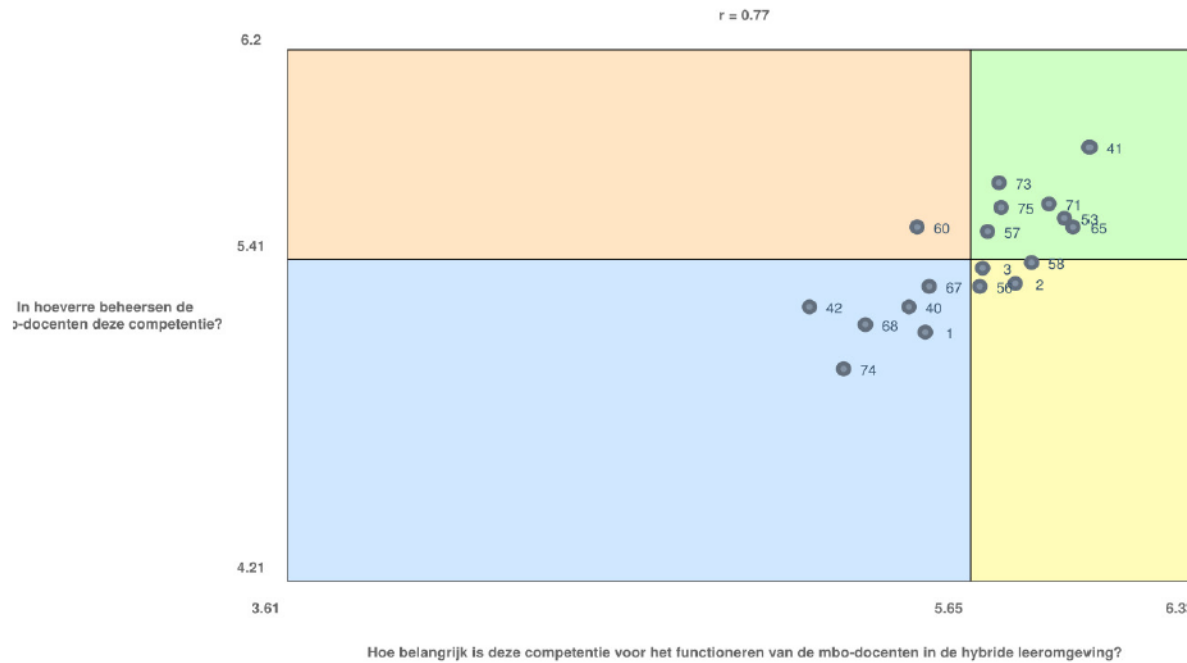
Overzicht van de zes competenties bij het cluster 1 'vaardig in ondernemendheid' en de waarderingen, die de participanten gegeven hebben op een 7-puntsschaal. Hoe hoger de waardering, hoe groter het belang of de beheersing.

Nummer	Competentie	Belang voor docent	Belang voor werkveldbegeleider	Beheersing door docent	Beheersing door werkveldbegeleider
22	Kunnen denken in kansen en mogelijkheden	5,84	6,06	5,59	5,73
5	Zijn ondernemend	5,39	5,24	5,33	5,60
11	Kunnen goed organiseren	5,62	5,71	5,72	5,77
30	Zijn creatief en kunnen out of the box denken	5,68	5,52	5,67	5,57
27	Zijn computervaardig	5,10	4,74	5,53	5,17
43	Hebben kennis van meerdere talen	3,61	3,71	4,21	4,03

Bijlage M

Go Zone belang en beheersing competenties cluster 5 'starten en bevorderen van leerproces'

belang- beheersing docenten



Figuur 34

Go Zone waarin belang van en de beheersing door docenten van hun competenties in hybride leeromgevingen met elkaar vergeleken worden.

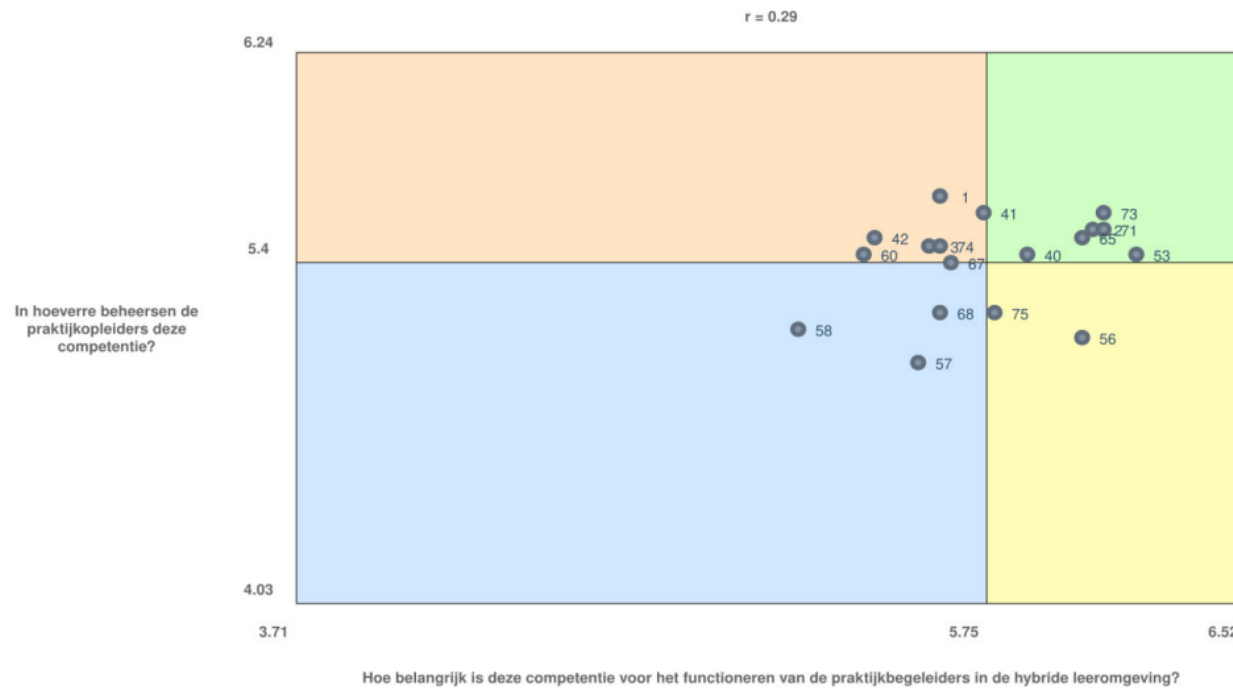
Tabel 11

Samenvatting van de vergelijking van de waardering van het belang voor en de beheersing door docenten, als aanvulling op figuur de Go Zone van deze vergelijking.

Welke competenties hebben mbo-docenten en praktijkveldbegeleiders nodig om samen met de studenten te komen tot een hybride leeromgeving waarin allen duurzaam leren?		Hoe belangrijk is deze competentie voor het functioneren van de mbo-docenten in de hybride leeromgeving? Scale [3.6098]-[6.3333] Median = 3.16665 n= 43	In hoeverre beheersen de mbo-docenten deze competentie? Scale [4.2069]-[6.2000] Median = 3.1 n= 31
Starten en bevorderen het leerproces $r = 0.77265946859608$			
#	Statements	Average Rating	Average Rating
1	Zijn competent in het ondersteunen van studenten bij zingeving in het werk.	5.5122	5.1379
40	Zijn vaardig in het ondersteunen van de werknemersvaardigheden van studenten.	5.4634	5.2333
42	Zijn vaardig in het motiveren van studenten om nieuwe kennis te delen met collega's.	5.1667	5.2333
67	Zijn vaardig in het signaleren van stagnaties in het leerproces en kunnen daarvoor onderwijs aanbieden, bijvoorbeeld gericht op procesmatig werken, leren leren of competentiegericht leren.	5.5238	5.3103
68	Kunnen ervoor zorgen dat de student zich breder ontwikkelt in het werkveld dan de eigen praktijkplaats.	5.3333	5.1667
74	Betrekken de studenten overall bij, zodat er sprake is van eigenaarschap.	5.2683	5.0000
2	Weten hoe studenten in de praktijk leren.	5.7805	5.3214
3	Kunnen de studenten begeleiden bij hun reflectie bijvoorbeeld door reflectie-in-actie.	5.6829	5.3793
56	Zijn vaardig in het inzetten van verschillende tools om de persoonlijke ontwikkeling van studenten te ondersteunen en te groeien buiten hun comfortzone.	5.6744	5.3103
58	Zijn vaardig in het motiveren van studenten in de les, waardoor studenten betrokken hun opdrachten maken.	5.8293	5.4000
60	Houden de vorderingen van de studenten bij en helpen hen de koppeling naar de praktijk van de dag te maken.	5.4878	5.5333
41	Zijn vaardig in het stimuleren van studenten om te leren van en met elkaar.	6.0000	5.8333
53	Kunnen voor een goede werkrelatie met de student zorgen.	5.9268	5.5667

57	Kunnen studenten motiveren door inspirerend en eigentijds onderwijs te verzorgen.	5.6977	5.5172
65	Hebben kennis van iemands ontwikkeling en helpen hem/haar verder in de ontwikkeling.	5.9524	5.5333
71	Zijn vaardig in het realiseren van begeleiding op maat aan de student: sturing waar nodig en hulp op vraag van de student.	5.8810	5.6207
73	Zijn vaardig in het creatief meedenken in de begeleiding van de studenten en bieden ruimte aan de studenten, zodat zij hun eigen leerweg kunnen creëren.	5.7317	5.7000
75	Zijn vaardig in het vragen van de student naar leerwensen en de ondersteuning van hen om deze leerwensen te signaleren en te formuleren.	5.7381	5.6071

Belang en beheersing werkveldbegeleiders 'starten en bevorderen leerproces'



Figuur 35

Go Zone waarin belang van en de beheersing door werkveldbegeleiders van hun competenties in hybride leeromgevingen met elkaar vergeleken worden.

Tabel 12

Samenvatting van de vergelijking van de waardering van het belang voor en de beheersing door docenten, als aanvulling op figuur de Go Zone van deze vergelijking.

Welke competenties hebben mbo-docenten en praktijkveldbegeleiders nodig om samen met de studenten te komen tot een hybride leeromgeving waarin allen duurzaam leren?		Hoe belangrijk is deze competentie voor het functioneren van de praktijkbegeleiders in de hybride leeromgeving? Scale [3.7097]-[6.5172] Median = 3.2586 n= 31	In hoeverre beheersen de praktijkopleiders deze competentie? Scale [4.0345]-[6.2414] Median = 3.1207 n= 30
Starten en bevorderen het leerproces $r = 0.28720053904038$			
#	Statements	Average Rating	Average Rating
57	Kunnen studenten motiveren door inspirerend en eigentijds onderwijs te verzorgen.	5.5484	5.0000
58	Zijn vaardig in het motiveren van studenten in de les, waardoor studenten betrokken hun opdrachten maken.	5.1935	5.1333
68	Kunnen ervoor zorgen dat de student zich breder ontwikkelt in het werkveld dan de eigen praktijkplaats.	5.6129	5.2000
56	Zijn vaardig in het inzetten van verschillende tools om de persoonlijke ontwikkeling van studenten te ondersteunen en te groeien buiten hun comfortzone.	6.0333	5.1000
75	Zijn vaardig in het vragen van de student naar leerwensen en de ondersteuning van hen om deze leerwensen te signaleren en te formuleren.	5.7742	5.2000
1	Zijn competent in het ondersteunen van studenten bij zingeving in het werk.	5.6129	5.6667
3	Kunnen de studenten begeleiden bij hun reflectie bijvoorbeeld door reflectie-in-actie.	5.5806	5.4667
41	Zijn vaardig in het stimuleren van studenten om te leren van en met elkaar.	5.7419	5.6000
42	Zijn vaardig in het motiveren van studenten om nieuwe kennis te delen met collega's.	5.4194	5.5000
60	Houden de vorderingen van de studenten bij en helpen hen de koppeling naar de praktijk van de dag te maken.	5.3871	5.4333
67	Zijn vaardig in het signaleren van stagnaties in het leerproces en kunnen daarvoor onderwijs aanbieden, bijvoorbeeld gericht op procesmatig werken, leren leren of competentiegericht leren.	5.6452	5.4000

74	Betrekken de studenten overall bij, zodat er sprake is van eigenaarschap.	5.6129	5.4667
2	Weten hoe studenten in de praktijk leren.	6.0645	5.5333
40	Zijn vaardig in het ondersteunen van de werknemersvaardigheden van studenten.	5.8710	5.4333
53	Kunnen voor een goede werkrelatie met de student zorgen.	6.1935	5.4333
65	Hebben kennis van iemands ontwikkeling en helpen hem/haar verder in de ontwikkeling.	6.0333	5.5000
71	Zijn vaardig in het realiseren van begeleiding op maat aan de student: sturing waar nodig en hulp op vraag van de student.	6.0968	5.5333
73	Zijn vaardig in het creatief meedenken in de begeleiding van de studenten en bieden ruimte aan de studenten, zodat zij hun eigen leerweg kunnen creëren.	6.0968	5.6000



**Prac//
toraat**
leren in hybride
leeromgevingen



Scalda

Bezoekadres

Vlietstraat 11a
4535 HA Terneuzen

Postadres

Postbus 102
4530 AC Terneuzen

Telefoonnummer

0115 64 16 00

Faxnummer

0115 61 21 51

KVK 41115327

BTW NL807826261B01

Rabobank 147783364

IBAN NL74RABO0147783364

BIC RABONL2U

[Scalda.nl/practoraten](https://scalda.nl/practoraten)

Practor

Petra Poelmans (ppoelmans@scalda.nl)

Docent-onderzoekers

Martijn Broers (mbroers@scalda.nl)

Ineke Dekker (idekker@scalda.nl)

Roel van Rooijen (rooire@scalda.nl)

Annette Soeting (asoeting@scalda.nl)

